

A INFÂNCIA ESCOLARIZADA: E O TEMPO DE BRINCAR?

SCHOOLIZED CHILDHOOD: AND THE TIME TO PLAY?
LA INFANCIA ESCOLARIZADA: Y EL TIEMPO PARA JUGAR?

Laudeth Alves dos Reis

laudeth.alves@outlook.com

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Wagner Wey Moreira

weymoreira@uol.com.br

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

RESUMO

Este estudo investigou como professores de Educação Infantil concebem o ser criança no momento da escolarização. Foram entrevistadas dez professoras de cinco centros municipais de Educação Infantil, conveniados com o PROINFÂNCIA que trabalham com crianças de cinco anos de idade. Utilizou-se para interpretação das respostas a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Com os resultados conclui-se que as professoras veem a Educação Infantil centrada no preparo para o Ensino Fundamental, acarretando prejuízos ao tempo da infância por subtrair seus momentos de brincar.

Palavras-Chave: infância escolarizada, tempo, brincar.

ABSTRACT

This study investigated how pre-school teachers conceive being a child at the time of schooling. Ten teachers from five Town Centers of Early Childhood Education were interviewed, associated with PROINFÂNCIA, who works with five years old children. It was used for answers' interpretation the Technique of Creation and Analysis of Units of Meaning proposed by Moreira, Simões and Porto (2005). With the results, it is concluded that the teachers see the Early Childhood Education focused on the preparation for Elementary School, causing losses to the time of childhood by subtracting their moments of playing.

Keywords: schoolized childhood, time, play.

RESUMEN

Este estudio investigó cómo los profesores de Educación infantil concibieron al ser niño en el momento de la escolarización. Se entrevistaron diez profesoras de cinco centros municipales de Educación Infantil, conveniados con el PROINFANCIA, que trabajan con niños de cinco años de edad. Se utilizó para la interpretación de las respuestas la Técnica de Elaboración y Análisis de Unidades de Significado propuesta por Moreira, Simões y Porto (2005). Con los resultados se concluye que las profesoras veen a la Educación Infantil enfocada en la preparación para la Enseñanza Fundamental, causando prejuicios al tiempo de la infancia por sustraer sus momentos de juego.

Palabras Clave: infancia escolarizada, tiempo, jugar.

Introdução

O ingresso das crianças nas instituições escolares tem se caracterizado como precoce, considerando que as mesmas deixam de ocupar o tempo de sua infância com a ação de brincar. No entanto, este fato é considerado como “conquista” no tempo presente, e a alegação para isto está centrada na transformação do sentido de ser a Educação Infantil um espaço de aprendizagem visando a futura inserção dos aprendizes no campo de trabalho, deixando de ser creches onde as crianças permaneciam no período de trabalho dos pais.

É a partir dessa visão contraditória que traremos apontamentos para uma reflexão acerca da escolarização de crianças, a qual suscita dúvidas quanto ao comprometimento do período de infância, em meio às pressões sociais com vias de preparo para um futuro incerto.

No contexto histórico brasileiro, desde o período da colonização, temos uma educação marcada pela imposição de valores, com o advento da educação jesuítica que visava catequizar os pequenos indígenas por meio da disciplina (VASCONCELLOS, 2013). A concepção de criança nesse período se resumia a uma massa moldável, ou seja, papel em branco pronto para ser impresso conhecimentos desconectados da realidade na qual estava inserida. Ocorreu, dessa maneira, uma proposta de aculturação sob a influência da cultura europeia.

Ainda nesse tempo de colonização evidenciou-se uma total negligência com aquelas crianças consideradas abandonadas pela família – ilegítimas – deixadas ao acaso por situações adversas que culminavam no seu anonimato para coibir o preconceito e a pressão social. Em função dessa realidade, para amenizar a situação lamentável desse público infantil, foi instituído o primeiro programa de assistencialismo às crianças, as “rodas dos expostos” (1726-1950), um cilindro de madeira colocado nos conventos ou casas de misericórdia com vistas ao acolhimento dessas crianças socialmente rejeitadas. E sua extinção ocorreu por não conseguir atenuar ou mesmo conter os altos índices de mortalidade infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 2010; AZEVEDO, 2013).

Diante da pluralidade de contextos históricos, o público infantil, o qual nos referimos enquanto pessoas excluídas dos direitos básicos que se destinavam as instituições de atendimento, era a classe menos favorecida. Dessa maneira temos uma educação marcada historicamente pelo caráter assistencialista, compensatório e higienista.

É nos anos 70 que assistimos a expansão das creches, decorrente dos movimentos sociais, que reivindicavam a implantação destas e de pré-escolas. Assim o Estado passou a assumir um papel de redentor das crianças abandonadas, tendo em seu discurso a imagem delas como possibilidade de construção do projeto de vida com vistas ao futuro do país (KRAMER, 2008; KUHLMANN JÚNIOR, 2010; AZEVEDO, 2013).

Esse atendimento passou a ter uma atenção diferenciada voltada para o cuidado e proteção pois, segundo Kuhlmann Júnior (2010), a ideia de creche residia no fato de que essa seria o meio ideal para proporcionar à criança condições adequadas ao seu desenvolvimento.

A partir dos anos 80 o atendimento ao público infantil foi se modificando, surgindo “conquistas” como: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1998. Tais avanços foram considerados significativos para as crianças até seis anos de idade e contou também com a formação dos profissionais atuantes nessa faixa etária (AZEVEDO, 2013).

Notoriamente, a concepção de criança passou por várias reformulações até ser reconhecida como um ser sociohistórico, isso porque o atendimento a ela oferecido em diferentes épocas retrata a maneira como foi atribuída por cada sociedade em detrimento da sua realidade no momento (KRAMER, 2008; AZEVEDO, 2013). A busca pela compreensão do ser criança desencadeou críticas e movimentos pela legitimação dos seus direitos.

Na visão de Kramer (2008) resgatar o passado pressupõe uma compreensão diferente da história, pois nos permite (re)pensar o presente colocando-o numa situação crítica, cobrindo-o de significados. Por isso o valor da história nos permite dar novos sentidos à nossa prática, correspondendo as necessidades das crianças quanto as suas curiosidades, desejos e necessidades.

Cabe aqui alguns questionamentos: de onde se origina tanta relevância a escolarização desde cedo? As instituições infantis são os únicos locais onde a aprendizagem realmente acontece? Que consequências acarretarão o apressamento ao desenvolvimento infantil com vistas a um futuro promissor? Que lugar ocupa o brincar na vida da criança? Afinal, a Educação Infantil se propõe efetivamente a: educar, cuidar e/ou brincar?

A importância desse estudo reside no fato de problematizar e dar visibilidade ao que será mais importante para a “educação” das crianças institucionalizadas e como podem viver mais intensa e

intencionalmente seu tempo “presente” – a infância – verdadeiramente como crianças, seres sensíveis na relação estabelecida com o mundo, explorando os diferentes recursos da natureza. Daí ser nosso objetivo investigar como professores de Educação Infantil concebem o ser criança no momento da escolarização.

A criança e o brincar

Quando brincam as crianças manifestam sua forma singular de ver, pensar e agir nas relações estabelecidas consigo própria, com os outros e com o mundo. Segundo Brougère (2010, p. 104), a “brincadeira humana supõe contexto social e cultural”, ou seja, o brincar não é um processo natural ou involuntário, mas resultante das relações humanas explicitadas pela convivência. Nessa perspectiva a criança aprende a brincar brincando, se inserindo no universo lúdico das pessoas do seu meio.

O brincar de acordo com o mesmo autor, representa um meio peculiar da criança se apropriar para viver a cultura que a cerca, tal como ela é não como deveria ser. E isso acontece com certa facilidade pelo simples fato de se entregar por inteira, utilizando o seu poder de imaginação e fantasia. Nesse momento é seu corpo em pleno movimento e não apenas uma cabeça pensante, ou mesmo mãos que pegam, pernas que correm, olhos que veem, etc. Não há como dissociar e reduzir os membros de seu corpo a partes isoladas e sem conexão. Daí a importância de superar tais pensamentos reducionistas e conceber a criança na sua totalidade existencial, enquanto ser uno, a qual vive intensa e intencionalmente a corporeidade, nas relações estabelecidas consigo própria, com os outros e com o mundo.

A criança se envolve de maneira tão enfática ao brincar, que Maturana e Verden-Zoller (2004) associam esta ação ao tempo presente, pois enquanto brincam estão envolvidas por inteiro nesse momento. Ao imitar um adulto não significa um processo para se constituir precocemente enquanto tal e isso porque no instante da brincadeira, ela apenas representa aquele contexto, sem qualquer preocupação com o resultado final. Ainda segundo esses autores, tal ação não tem nada a ver com o futuro e muito menos uma preparação para algo tão longínquo

Deixamos de brincar quando perdemos a inocência, e a perdemos quando deixamos de atentar para o que fazemos e voltamos nossa atenção para as consequências de nossas ações – ou para algo mais além delas –, enquanto ainda estamos no processo de realizá-las. [...] Perdemos nossa

consciência social individual à medida que deixamos de brincar. (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 232)

A partir dessa preocupação com o amanhã, visando o preparo para o mercado de trabalho, criou-se o mito de brincar como uma perda de tempo. Tal fato foi absorvido de modo tão intenso pelas famílias e instituições escolares desde tenra idade, cujas crianças são condicionadas às práticas que privilegiam o aspecto cognitivo, como se fosse além de uma parte isolada, a mais importante. Isso tende a refletir numa infância comprometida pela supressão do brincar livre e espontâneo, dado que os resultados esperados e mesmo alcançados, sobrepõem à relevância da sua verdadeira essência (HIRSH-PASEK, GOLINKOFF, EYER, 2006; HOLT, 2006; STAVISKI, SURDI, KUNZ, 2013; KUNZ, 2015).

Honoré (2009) alerta o fato das crianças viverem em função da elevação dos padrões cognitivos, (des)entendidos como apropriados ao seu desenvolvimento, pensamento este característico do mundo moderno. As ausências da liberdade e da alegria de aprender através do esforço próprio, o que pode demandar desejos, curiosidades, interesses em descobrir o mundo a sua volta, ficam prejudicados quando uma educação é apresentada como imposição.

Assim, Holt (2006, p. 171) nos adverte:

[...] as crianças são apaixonadamente ávidas por aprender, para extrair tanto sentido do mundo a seu redor quanto lhes seja possível. Elas são extremamente boas nisso. E o fazem como os cientistas, isto é, criando conhecimento a partir da experiência. As crianças observam, interrogam-se, descobrem e em seguida testam as respostas que constroem para as perguntas que fazem a si mesmas. Quando estão realmente à vontade para aprender, e não coagidas a fazê-lo, continuam a fazer mais e mais cada vez melhores nisso.

A criança aprende o tempo todo – brincando – e mais facilmente por meio das experiências, do contato direto com a natureza e exploração do seu corpo, fazendo-o de modo espontâneo, ousado e divertido. É na íntima relação com o mundo, com os outros e consigo própria que realiza grandes descobertas. Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 245) salientam quanto ao fato no qual “devemos devolver ao brincar o seu papel central na vida humana” e isso implica na urgência de se propiciar o livre brincar como um desejo inerente e constitutivo da criança em toda a sua essência.

A criança, sujeito da incompletude, naturalmente se prepara rumo a vida adulta, pois brincando apropria naturalmente da condição humana de aprendiz, permeada por um conjunto de conhecimentos,

regras e práticas sociais (FERRARINI, QUEIROZ, SALGADO, 2016).

A criança e o tempo extemporâneo de estudar...

Estudar desde a mais tenra idade tornou-se um direito da criança e, assim, deve ser acolhida de modo a garantir-lhe um desenvolvimento pleno, num ambiente propício a exploração e experimentação de situações diversificadas. Isso está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB (lei 9.394/1996) a qual prevê uma educação de qualidade. Mas, afinal, de que qualidade se refere? Kunz (2015), Honoré (2009) e Holt (2006) elucidam a superlotação das agendas infantis com o dia todo das crianças comprometido em meio a tantas atividades, sobretudo a escola, desvelada por uma rotina sistematizada, cronometrada e diretiva, também com horários pré-estabelecidos para tudo: hora da entrada, hora de lanche, hora de brincar, hora do soninho, hora da história, etc.

Assim, torna-se cada vez mais questionável até que ponto a criança tem sido encarada em suas especificidades, quando tem de se ajustar – inevitavelmente – à homogeneidade, à padronização. Como tende a ser vista sob a lógica do adulto, ela se vê obrigada a desenvolver requisitos pertinentes ao preparo para o futuro, colocando em segundo plano as suas vontades próprias em detrimento da vontade do adulto.

[...] o que quase ninguém se questiona, é se ela, a criança, deseja esta vida que o adulto lhe prepara, negando o que de fato gostaria de viver e expressar. Assim, o brincar livre e descomprometido perde espaço diante das exigências do competitivo mundo moderno, mesmo o adulto sabendo da necessidade da brincadeira na vida da criança. Perde, porque ainda está forte na consciência das pessoas a ideia de que não se aprende brincando (STAVISKI; KUNZ, 2015, p. 55).

Do ponto de vista de Honoré (2009), estamos ingressando na era da criança gerenciada, condicionada pelas imposições do adulto, frente a rotinas exaustivas, numa lógica que ele denominou como culto ao “tudo rápido”. Sob esse entendimento, Staviski, Surdi e Kunz, (2013) ressaltam a consequência do apressamento do tempo, ao causar um sentimento de produtividade, capaz de se crer numa utilidade de tudo, inclusive rumo a resultados imediatos.

Hirsh-Pasek, Golinkoff e Eyer (2006) corroboram denominando-a como criança organizada, tendo seus minutos programados produtivamente. E assim nos reportamos a Rousseau (2014) quando em tempos remotos nos advertia o fato da necessidade de deixar as crianças serem elas mesmas antes de se

tornarem adultos, pois possuem maneiras próprias de pensar, sentir e agir, inerentes às características do seu ser.

Notavelmente, os processos de implementação da Educação Infantil continuam e encontram-se no modo como o pensamento e as ações pedagógicas vêm norteando as concepções de criança que se revelam no comando dos programas e propostas pedagógicas, os quais foram impostos — a considerar pelo entendimento das professoras participantes da pesquisa aqui mencionada.

Cada vez mais nos deparamos com propostas alicerçadas ainda nos modelos de caráter assistencialista, homogeneizando turmas, como se as crianças fossem absolutamente iguais, não apenas no critério de idade, mas também de aquisição de conhecimentos, aptidões e interesses. Atentamos para uma segregação da infância frente a tantas classificações e interesses, impertinentes e alheios às vontades e aos desejos das crianças de viver sua infância – seu tempo – e de vivê-la como criança – mediante formas que lhe são características próprias, tais como a brincadeira e o faz-de-conta.

Appleton (2017), também corrobora com ideia similar ao ratificar o quanto as crianças aprendem dentro do ritmo próprio, por isso não devem ser “impulsionadas” ou mesmo “moldadas” para tornar-se um cidadão decente e ainda assevera que tais observações tendem a questionar ideias universalmente aceitas sobre a natureza infantil. Segundo esse autor,

Quando as colocamos em situações artificiais, obrigando-as a aprender o que ainda não estão preparadas para aprender, elas se retraem, ficando na defensiva em vez de envolver-se. A essa ausência de envolvimento damos o nome de preguiça, quando o que fizemos foi destruir seu estímulo pela vida e pelo aprendizado. A maioria dos adultos seria sensata o bastante para não obrigar uma criança a aprender a subir em árvores se ela não estiver pronta para isso, mas infelizmente a mesma lógica não é aplicada na esfera acadêmica. Porém, o resultado é idêntico: a criança entra em pânico e fica paralisada, travada. Então a empurramos e forçamos, e finalmente ela se mexe. Sentimos que estamos de parabéns: ela aprendeu algo hoje. É desse modo, precário e humilhante, que muitas crianças vivem. Elas estão presas a árvores acadêmicas, com adultos que lhes mandam – aos berros, às vezes – fazer isso, tentar aquilo. (APPLETON, 2017, p. 149)

Com isso, advoga à criança o direito a uma infância com liberdade, pois para ele é comum o caso de muitas delas se sentirem excessivamente pressionadas e infelizes com a rotina na qual certos padrões devem ser atingidos. A experiência vivida em Summerhill indicou que, naturalmente, elas começam a interessar por conhecimentos mais complexos e sentem-se motivadas a aprender segundo os padrões convencionais da escola, mas a seu tempo, sem que se subtraia o período da infância.

Metodologia

A pesquisa aqui descrita é de natureza qualitativa de cunho descritivo e se propôs a tentar desvelar significados presentes nos discursos dos professores, que, segundo nosso entendimento, são valiosos de sentidos e valores. Para isso, nos apropriamos da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Essa técnica se desdobra em três momentos, sendo: descrição (sentido geral das respostas sem qualquer juízo), redução (recortes das ideias e/ou unidades significativas) e interpretação (análise final).

O município de Uberaba, MG, até o período da realização da pesquisa possuía onze Centros Municipais de Educação Infantil/Proinfância em atividade. Optamos por realizar a pesquisa em cinco unidades, as quais demonstrassem receptividade aliada ao interesse imediato em participar da pesquisa. O critério usado para esse recorte consistiu numa quantidade considerada suficiente e relevante para o aprofundamento da discussão.

Participaram da pesquisa dez professoras, sendo duas de cada CEMEI/Proinfância, indicadas pela direção de cada instituição e optamos por aquelas atuantes em turmas de cinco anos de idade porque a escolarização nessa faixa etária é “pré-requisito” ao ingresso no nível fundamental e se insere nos anos finais da Educação Infantil. A partir dessa obrigatoriedade, muitas podem ser as cobranças quanto ao esperado dessas crianças, inclusive quanto à preparação determinada antes e nos anos seguintes.

A coleta de dados foi realizada durante cinco dias do mês de maio de 2016 nos turnos matutino e vespertino, conforme agendamento da data das entrevistas. E, a entrevista envolveu a seguinte pergunta geradora: “O que é ser criança na Educação Infantil?” (REIS, 2016).

O presente estudo identificou e buscou compreender as concepções de criança que as professoras entrevistadas têm do ser criança no momento da escolarização o que, de certa forma, justificam os caminhos traçados na sua ação educativa. Pudemos elaborar uma análise respeitando os apontamentos, as inquietações e as sugestões apresentadas por elas.

Resultados e discussão

Os dados da pesquisa assinalaram a escolarização precoce da criança, ao ser submetida a rotinas determinantes de seu dia escolar. Somaram uma convergência de 60% na fala das entrevistadas (REIS, 2016). Observamos uma busca intensa e antecipada pelo desenvolvimento do intelecto da criança, pois tende a comprometer, inevitavelmente, seu tempo de infância, ou seja, a privá-la da liberdade de ser ela mesma, de viver profundamente suas experiências na infância (HONORÉ, 2009; STAVISKI; KUNZ, 2015). A esse respeito, uma professora comenta:

[...] infelizmente a gente como educador não está preparado pra trabalhar com essa essência, a gente simplesmente quer que a criança venha para o meu mundo de adulto e eu não vou para o mundo dessa criança, o mundo infantil. [...] a gente tá num sistema que ainda não tem essa concepção do que é o ser criança. É... eles antecipam essa infância com uma intenção de torná-la precocemente uma criança escolar [...] (REIS, 2016, p.108).

Desde cedo há uma imposição de conhecimentos considerados necessários – sob a ótica do adulto e evidente no discurso da professora entrevistada – a fim de dar conta de um pósteros Ensino Fundamental, capaz de abrandar o recorrente “fracasso escolar”.

[...] Olha, a criança no CEMEI, ela tem dois momentos, né, o momento do aprender, que ela tem que aprender e o momento dele brincar, né, que é... a nossa educação aqui na educação infantil a criança no CEMEI, ela aprende brincando, né, a gente tenta fazê o mááximo. Ela tem que aprender mais de uma forma lúdica pra que ela possa vivenciar o estágio da educação infantil, da da da idade dela, né (REIS, 2016, p. 113).

Deparamos com uma realidade – comprovada no discurso docente – cujas rotinas escolares são repletas de atividades que impossibilitam tempo livre para respirar e brincar. É uma corrida acelerada contra o tempo para dar conta, ao final, dos resultados esperados por políticas e programas de governo. Desse modo, as crianças vivem sob pressão (HONORÉ, 2009; KUNZ, 2015) e seu corpo e sua infância tornam-se objeto de manipulação e planejamento, instrumentalizando-a o mais rápido possível para se transformar num adulto competente e apto para o mercado de trabalho. Para tanto, justificam: a imposição de regras e horários delimitados, fortemente presentes no discurso das professoras.

Precocemente a criança assume responsabilidades sem mesmo saber por quê. E nossa preocupação com a criança na idade de cinco anos consiste na imposição do domínio da leitura e escrita, conhecimentos

considerados essenciais para os estágios escolares seguintes segundo o sistema educacional do Brasil. Vale lembrar que outrora essa obrigatoriedade era remetida à criança aos seis anos de idade, cuja crença e investimento no seu potencial racional se evidenciam prematuramente.

Observamos em 50% das professoras entrevistadas, ao pontuarem a criança escolarizada como sinônimo de “liberdade de expressão: alegria, prazer e brincadeiras”, isso nos permitiu identificar uma fala contraditória ao enfatizar que a criança consegue ser ela mesma no CEMEI, ao se subordinar as atividades impostas e cujo tempo é permeado com conteúdos considerados imprescindíveis sob a ótica do adulto, desprovidos das vontades e curiosidades infantis (REIS, 2016). É disso que trata um fragmento dos depoimentos transcritos, a seguir:

[...] ... a criança quando vem pro CEMEI, ela tem horários, né? A gente tem que dá limites, tem horário, é... tem as coisas pra fazer, não é do jeito delas, na hora delas, a grande diferença que eu vejo é essa, a gente tem que conduzi a criança do nosso jeito [...] (REIS, 2016, p. 112).

Os relatos revelam a prevalência de práticas educativas centradas na ação transmissiva, autoritária e diretiva do adulto, a qual faz questão de sustentar um discurso equivocado, referente à presença do brincar. Nota-se um brincar restrito a inusitados momentos de liberdade, privando o contato com a natureza. Segundo Kunz (2012, p. 24), vemos uma excessiva concentração na razão, pois “[...] somos o que as instituições, as informações, enfim, os outros querem que sejamos”. E, o mesmo autor, assevera o quanto as crianças são moldadas segundo padrões estabelecidos e impostos arbitrariamente devido a preocupação excessiva em atividades de mera repetição, memorização ou cópia. E podemos observar nitidamente tal fato, quando nos deparamos com uma mesma atividade proposta para todas as crianças esperando delas resultados satisfatórios e imediatos. Isso para justificar a qualidade da educação tão cobrada e esperada.

Vale ressaltar que 50% das professoras entrevistadas também definiram a criança na Educação Infantil como sinônimas de aprendizagem e desenvolvimento, indicando implicitamente uma criança moldada segundo o mundo adulto. Segundo uma das entrevistadas:

[...] A criança hoje no CEMEI ela consegue ser criança, mais ela é criança com responsabilidade. Então, porque é uma coisa que cobram da gente e infelizmente a gente tem que cobrar mais delas. Então é assim, a gente tenta dá todo o aparato possível, mais assim elas continuam sendo criança, só que com um pouquinho mais com responsabilidade de adulto, que são horários que às vezes elas têm que cumprir que num caberia na rotina delas, porque criança tem que... além de divertir, a gente dá diversão com pequenos horários, com uma rotina pré-estabelecida. Então aqui a gente tenta suprir o máximo pra elas continuarem sendo criança (REIS, 2016, p. 116).

Por isso a necessidade de se reconhecer a criança em sua essência, positivando sempre a sua experiência infantil e permitindo-lhe o contato com a natureza. Significa apreciar e estimular seu processo de manipulação e exploração do meio sem a preocupação excessiva com resultado. Mas que a ela sejam oferecidas possibilidades de poder apropriar do mundo a seu modo, segundo suas singularidades, pois sua percepção da realidade difere demasiadamente do adulto. (MERLEAU-PONTY, 2006; MACHADO, 2010; STAVISKI, SURDI, KUNZ, 2013).

A respeito da definição de criança como sinônimo de desenvolvimento, os discursos e práticas das professoras revelam-se ancoradas na psicologia desenvolvimentista, ao entender a criança como um ser em crescimento que tende a passar por etapas sucessivas e caso estas não sejam vivenciadas adequadamente, poderão acarretar em prejuízos futuros, incidindo inclusive, no fracasso escolar. E assim, defendemos a perspectiva de romper com tais compreensões formuladas a partir desse entendimento, por conceber a criança como ser uno e indivisível.

Apostando nessa abordagem, reunimos estudos — vide as referências — que visam problematizar conhecimentos considerados como verdades cristalizadas e estereótipos indicadores de juízos de valor sobre as crianças (MERLEAU-PONTY, 2006; MACHADO, 2010; KUNZ, 2015). Sob essa ótica, não há preocupação com a “criança-futuro-adulto”, e sim com “criança-criança”, ou seja, a criança em tempo real – e não ideal – para além disso, a consideramos um ser no mundo dotada de características específicas para cada tempo de vida na infância, a qual não ocorre de forma linear (REIS, 2016).

Considerações Finais

Nosso objetivo consistiu em investigar como professores de Educação Infantil concebem o ser criança no momento da escolarização e é importante ter clareza de que ela aprende o tempo todo e não apenas na instituição escolar. A criança de cinco anos anseia por descobertas e sua curiosidade a move em busca de si, em busca de se conhecer. A essa ideia Kunz (2012) nos adverte ao fato de não podermos

negar a ela algo de mais valioso e inerente ao seu ser: a liberdade de descobrir o mundo, os outros e a si, em sua maneira singular de ser e existir.

O discurso dos professores evidenciou a preocupação das instituições em se organizar e oferecer um espaço de acolhimento adequado a criança, ainda similar aos moldes escolares; prova disso é o investimento nos CEMEIs/Proinfância com estrutura “pensada” e “projetada” para o público infantil. Mas tamanha estrutura precisa contemplar no seu dia a dia o “brincar” livre e espontâneo, considerado pela literatura apresentada nesse estudo, um componente eficaz e essencial, ao tempo do ser criança.

Mas para atingir tal propósito sabemos se tratar de uma tarefa bastante complexa e requer uma atitude solidária e sensível de todos os envolvidos na modalidade “Educação Infantil” e as reflexões aqui discutidas necessitam de maior aprofundamento. Esperamos contribuir para a continuidade de ampla discussão e interlocução sobre saberes e experiências que possibilitem à criança, no espaço escolar, ser ela mesma e em tempo presente.

Referências

- APPLETON, Matthew. **Summerhill: uma infância com liberdade**. São Paulo: Summus, 2017.
- AZEVEDO, Heloisa H. O. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: ed. UNESP, 2013.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERRARINI, Anabela R. K.; QUEIROZ, Fabiana R. O.; SALGADO, Raquel G. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1027-1048, out./dez. 2016.
- HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta M.; EYER, Diane. **Einstein teve tempo para brincar**. Rio de Janeiro: Guarda Chuva, 2006.
- HOLT, John. **Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas**. Campinas: Verus, 2006.
- HONORÉ, Carl. **Sob pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
- KUNZ, Elenor. **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.
- MACHADO, Marina M. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne 1949–1952**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005.
- REIS, Laudeth A. **O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente**. 2016, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.
- ROUSSEAU, Jean J. **Emílio, ou, da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.
- STAVISKI, Gilmar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: o se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 39-70.
- VASCONCELLOS, Vera M. R. **Educação da infância: história e política**. 2. ed. Niterói: ed. UFF, 2013.