

## **A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA AÇÃO COTIDIANA DO/A PROFESSOR/A DA EDUCAÇÃO INFANTIL: rota para a garantia do direito de brincar**

**EVÂNIA MAIA NOGUEIRA**  
**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**

**MARILETE CALEGARI CARDOSO**  
**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**

### **Resumo**

A proposta, deste artigo, é refletir acerca da prática do professor de Educação Infantil, a partir do olhar da intencionalidade pedagógica na ação cotidiana que potencialize e garanta o direito do brincar das crianças. Investe na “Pedagogia do cotidiano” (Fochi, 2019) que compreende a criança, enquanto um ser de agenciamento de experiências e que potencializa o protagonismo infantil, por meio do brincar. Trata-se de um recorte do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento, que busca compreender como a intencionalidade pedagógica do/a professor/a de uma determinada creche, na cidade Jequié, está presente na ação e na organização da rotina da Educação Infantil, de modo a promover a garantia do direito de brincar das crianças. Para tanto, este trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a partir de reflexões teóricas de (Kohan 2010; Malaguzzi, 1999; Oliveira-Formosinho, 2007; Fochi, 2019). Esse trabalho sinaliza que, o direito do brincar da criança precisa ser garantido nas ações docentes. Os estudos advogam para a necessidade de o/a professor/a, pensar e colocar em prática uma rotina que tenha intencionalidade pedagógica, como um movimento de garantir a criança ser produtora de cultura, e, também, que seja capaz de colocar-se como protagonista frente às experiências vivenciadas em seu cotidiano. Isto é, possibilitar que a Educação Infantil seja brincante, criativa, ativa e plena!

**Palavras-chave:** Intencionalidade. Brincar. Educação Infantil.

### **Abstract**

The purpose of this article is to reflect on the practice of Early Childhood Education teachers, from the perspective of pedagogical intentionality in daily actions that enhance and ensure children's right to play. It invests in the "Pedagogy of Everyday Life" (Fochi, 2019), which understands the child as an agent of experiences and enhances children's protagonism through play. This is a segment of an ongoing Master's research project in Education, aiming to understand how the pedagogical intentionality of teachers in a specific daycare center in the city of Jequié is present in the action and organization of Early Childhood Education routines, in order to promote the guarantee of children's right to play. Therefore, this work is a bibliographical research based on theoretical reflections from (Kohan 2010; Malaguzzi, 1999; Oliveira-Formosinho, 2007; Fochi, 2019). This work suggests that children's right to play needs to be ensured in teaching actions. Studies advocate for the need for teachers to think and implement a routine with pedagogical intentionality, as a way to ensure that children are producers of culture and also capable of being protagonists in the experiences they undergo in their daily lives. That is, to enable Early Childhood Education to be playful, creative, active, and fulfilling!

**Keywords:** Intentionality. To Play. Early Childhood Education.

## **Introdução**

Ser docente na Educação Infantil exige o pensamento e planejamento a partir de evidências concretas, a fim de “superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente” (Fochi, 2019, p. 1). Como Dewey (1979) nos apresenta, não é o fim que importa e sim o percurso - que é a própria vida - e se para endireitar os passos e para dar sentido for preciso refazer; o que importa é sempre o caminhar. Assim, investimos nesse texto a ideia de trilhar por caminhos que possamos refletir acerca da prática do/a professor/a da Educação Infantil, a partir do olhar da intencionalidade pedagógica na ação cotidiana que potencialize e garanta o direito do brincar das crianças.

As questões acerca da intencionalidade pedagógica atravessam nossos estudos há algum tempo, desafiando-nos a pensar em uma didática da educação infantil sob a perspectiva lúdica e, ao mesmo tempo, sobre as maneiras de romper “achismos” e práticas naturalizadas ou automatizadas. São temas que nos possibilitam tencionar e problematizar, a fim de perspectivarmos novas rotas para as ações cotidianas catalizadoras de experiências e aprendizagens vivenciadas pelas crianças (Carvalho; Fochi, 2017).

3914

Como base para uma Educação Infantil de qualidade, exige-se uma concepção, abordagem e pensamento possibilitadores a direcionar as escolhas, os caminhos e as ações. Com isso, este trabalho segue na perspectiva de pensar uma Educação Infantil que compreende a criança como ser potente, autônomo e os quais se desenvolvem a partir de suas experiências.

É preciso desconstruir a compreensão de uma Educação Infantil como espaço assistencialista, voltada para as necessidades das famílias e da vulnerabilidade social, compreendendo-o como um espaço que preconiza os direitos dos bebês e das crianças vivenciarem um espaço de garantia da tríade, educar, cuidar e brincar. Além disso, valoriza a potência das crianças em detrimento de apenas um local para ocupação do tempo, a fim de suprir necessidades sociais.

A Educação Infantil conquista seu espaço por meio das necessidades de mães trabalhadoras; inicia assistindo as famílias, passando com o tempo a ser a primeira etapa da Educação Básica. Com isso, a Educação Escolar para as crianças de 0 a 5 anos tem objetivos e direitos, necessitando assim, ser garantidos. O desenvolvimento infantil se estabelece no educar e no cuidar compartilhado, na construção de valores sociais, no aprendizado de conviver com o outro e com as diferenças, fortalecendo a autonomia individual. É válido ressaltar a

importância de enxergar os bebês (0-1 ano), as crianças bem pequenas (1-2 anos) e crianças pequenas (2-5 anos) como protagonistas, como seres capazes, sujeitos da história e de direito, pessoas que recriam a cultura de modo brincante, lúdico, agindo e sentindo o mundo.

É possível iniciar um movimento de compreensão da função da Educação Infantil, reorganizando as rotinas, os espaços e os materiais disponíveis nas instituições que atendem esta etapa. O brincar, antes compreendido pelo imaginário coletivo como uma forma de divertir as crianças, agora é valorizado e garantido tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, quanto na Base Nacional Comum Curricular, como direito de aprendizagem e eixo estruturante das ações docentes.

Sendo assim, buscaremos perspectivar novas trilhas que respeitem as experiências e o direito das crianças de viver a infância de modo brincante. Como nos apresenta Cardoso (2008), um traço fundamental da cultura infantil é o brincar, pois é brincando que a criança se desenvolve, aprende e experimenta o mundo, criando seus conceitos, sentidos e significados. Nesta reelaboração do mundo, a valorização do brincar não está apenas relacionada aos espaços, tempos e materiais, integra também um contexto favorável as relações culturais e interações sociais. Assim como nos diz Fochi (2015, p.7) “através de um planejamento intencional e sensível, é possível criar experiências significativas que promovam o desenvolvimento holístico das crianças, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos”. Portanto, através de ações planejadas, o brincar pode ser garantido conseqüentemente, dependendo a partir de quais concepções de criança e de infância são compreendidas pelo/a professor/a.

A escola como um grande contexto de aprendizagem tem a possibilidade de garantir uma educação integral para as crianças. Sendo assim, a proposta deste está sendo desenhada – é parte de nossa implicação – na construção do fazer pedagógico Fochi (2019). Pensar sobre a organização do currículo da Educação Infantil e as ações docentes em sala de aula, evidencia uma inquietação de pesquisa, que apresentamos no tópico abaixo.

É com base nessas reflexões que traçamos este texto. Nossas ideias têm origem na pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, que investiga como a intencionalidade pedagógica está presente na ação do/a professor/a e na organização do cotidiano na Educação Infantil, de modo a promover a garantia do direito de brincar das crianças.

Contudo, nosso olhar, para este trabalho, recai para um estudo de cunho bibliográfico, a partir de reflexões teóricas de (Malaguzzi, 1999; Oliveira-Formosinho, 2007; Kohan 2010; Fochi, 2019), com objetivo de refletirmos acerca da Educação Infantil e a ação docente, e a

intencionalidade pedagógica e a ação do cotidiano, como rotas para a garantia do direito de brincar.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA AÇÃO DO/A PROFESSOR/A

Nos últimos tempos, pesquisas nas mais diversas áreas, como na história, na psicologia, na antropologia, na sociologia e na filosofia, tem discutido a importância e o surgimento do conceito de infância. Nesse sentido, Kohan (2009) destaca que um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. De acordo com o autor, este vocábulo quer dizer “ausência de fala”, o que traduz uma significação de incapacidade. Portanto, os termos *infans* e *infantia* são empregados no sentido de criança e infância. Partindo desta concepção, destacamos que a visão da infância esteve durante anos vinculada à imaturidade, o que ocasionou uma ausência da discussão específica frente às relações das crianças com o adulto e o seu modo de vida em sociedade, tratando as crianças como adultos, sem especificidades, sem voz e vez.

Para Corazza (2002), o que aconteceu na história da infância foi um silenciamento que revela uma ausência de problematização da criança na sociedade, não porque ela não existia entre a Antiguidade e a Idade Média, mas a concepção de infância que temos hoje como uma categoria social, é uma construção histórica constituída a partir da Idade Moderna.

3916

Kohan (2010) trata sobre a importância de desassociar as crianças em relação ao lugar de fragilidade e limitação que lhe foi posta ao longo dos anos, para levá-las para um lugar de crescimento, experimentação e transformação, ou seja, compreendê-las enquanto sujeitos ativos, potentes e capazes que estão envolvidas nas suas realidades sociais.

A maneira mais clara de compreender como a Educação Infantil vem sendo ao longo do tempo construída, sendo apresentada cronologicamente o que os documentos demarcam ao longo do tempo sua concepção. Historicamente, o Brasil inicia com a Constituição Federal (CF) de 1988 seu reconhecimento da criança como um indivíduo de direitos sociais, enquanto sujeito histórico e social. Posteriormente, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituiu-se no cenário nacional uma compreensão sobre a condição peculiar de desenvolvimento em que este sujeito de direitos se encontra, necessitando assim de uma atenção prioritária e integral, demandada tanto a família quanto ao Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96 preconizou as noções legais asseguradas pela CF de 1988 e, no Art. 29, demarca a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação

Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esta etapa é oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos, e em pré-escolas, para as crianças de 4 até 5 anos e 11 meses. Estas mudanças históricas, foram apontando marcos legais para a garantia dos direitos das crianças, demarcando a função social dos espaços educacionais voltados para este público, pensando numa infância ativa, viva, que acontece nas relações e nas experiências cotidianas.

Nos últimos tempos, na Educação Infantil vem se constituindo uma concepção que vincula o educar, o cuidar e o brincar, compreendendo o cuidado como algo indissociável da educação e o brincar além de direito de aprendizagem como mola propulsora do fazer pedagógico. Quando as creches e as pré-escolas acolhem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças e articula-os em suas propostas pedagógicas, estão ampliando as experiências delas.

Nesse foco, desenvolveu-se em um documento norteador para a organização, desenvolvimento, articulação e avaliação das propostas pedagógicas na Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's) homologada em 2010; a qual formulam políticas e instituem concepções, compreendendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, um espaço de caráter institucional de educação escolar, que tem objetivos distintos a educação familiar, mesmo alinhando o educar, o cuidar e o brincar.

De acordo com Brasil, (2010) currículo é como um conjunto de práticas intencionalmente planejadas e avaliadas, buscando alinhar as experiências aos conhecimentos historicamente construídos que compõem o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Os/as profissionais da educação necessitam compreender as multidimensões das crianças em sua integralidade e indissociabilidade, considerando a expressão motora, afetividade, o cognitivo, a ética, a linguística, a estética e a cultura infantil. Com essas concepções embasando o pensamento do/da professor/a, este/a aplica em sua prática cotidiana, suas ações passam a ter intencionalidade coerente ao que os documentos legais orientam e, portanto, garantem o que se propõe para a etapa, o desenvolvimento integral da criança.

Assim como as DCNEI's nos apresenta as crianças enquanto sujeitos de direitos, que se desenvolvem através das interações, relações e práticas cotidianas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) complementa com o brincar como direito de aprendizagem da Educação Infantil, assim como de acordo com as DCNEI's, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira,

experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares, com os adultos e o meio, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018).

Portanto, a BNCC compreende que a interação durante o contexto da brincadeira é uma das principais características do cotidiano da infância, possibilitando aprendizagens para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e as brincadeiras, por exemplo, o adulto pode identificar expressão, afetos, resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Nesse interim, na Educação Infantil, principalmente na creche, a visibilidade da ação pedagógico necessita ser compreendida e visibilizada. Horn e Barbosa (2001) apresentam que, para que o conhecimento seja obtido faz-se necessária uma ação, uma experiência, o pensamento como resultado do encontro entre o ser e o mundo. Com isso, a escola precisa ser uma comunidade, um contexto de aprendizagem, um lugar que auxilia a criança a compreender o mundo através da pesquisa, do diálogo, do embate e da solução de problemas, para que ela possa aprender a dar sentido.

## **INTENCIONALIDADE E O DIREITO DE BRINCAR: AÇÕES COTIDIANAS**

3918

Considerando a complexidade e amplitude das ações pedagógicas na Educação Infantil, não basta apenas uma forma de organizar, mas sim, organizadores: As rotinas, o cotidiano, os planejamentos, os espaços, os tempos e as materialidades. Contudo, o planejamento do cotidiano e das atividades a serem desenvolvidas costuma ser o principal, se não único, instrumento de registro da ação/intencionalidade do/a professor/a. Para planejar intencionalmente precisamos compreender as crianças como Malaguzzi (1999), como pessoas ricas e potentes, cheia de linguagens diversas, necessitando de adultos capacitados que compreendam suas potencialidades, fazendo um trabalho de proporcionador de aprendizagens. Para ele

[...] é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação das crianças. Portanto, preferimos colocar todos os três componentes no centro de nosso interesse (Malaguzzi, 1999, p. 75).

A escola, a família e a criança fazem parte de um grupo social rico em cultura e aprendizagens. Todos/as adultos/as são responsáveis por proporcionar às crianças um pleno desenvolvimento, mas cabe ao/à professor/a pensar de maneira estruturada ações para a garantia dos direitos estabelecidos pelas instituições de Educação Infantil. A forma como a ação docente

acontece e como ela está organizada vai nos possibilitar compreender quais concepções estão traçadas naquela instituição; qual compreensão de infância o professor tem e sua relação com a aprendizagem.

A escola enquanto espaço de garantia da cidadania infantil, responsável pela educação escolar das crianças, necessita ter em seu projeto político pedagógico uma compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil como nos apresenta Oliveira-Formosinho (2007, p.15) necessita de “uma ruptura com a pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de ensino-aprendizagem e dos ofícios de aluno e professor”. Um espaço como contexto educativo, promotor de aprendizagens por experiências, valorizando a criança e dando a ela a voz de uma pessoa cidadã. Por isso,

É necessário que se tenha um espaço qualificado, um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação e a construção da participação. [...] Compreendemos, portanto, que a forma como é organizado o espaço físico, a sala de atividade e o espaço de recreio têm um papel significativo para a aprendizagem da criança, pois são elementos importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e aprender (Cardoso, 2008, p.67).

Como nos apresenta Malaguzzi (1999) as experiências planejadas por professores/as oportunizam às crianças o desenvolvimento de habilidades. Além disso, aprendizagens mais significativas auxiliam a criança a “extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (Malaguzzi, 1999, p. 91), experimentar e conectar os modos de existir e agir, acontece cotidianamente. Assim, criança constrói conexões e pensa novas concepções pelo encontro entre corpos e afetos, aumentando a potência das coisas.

Nesse sentido, compreendemos que o brincar, inerente à infância faz parte da ação de viver enquanto criança. Através das brincadeiras, a criança tem uma conexão entre a sua realidade interna com a realidade externa, ou seja, entre o imaginário e o real. Como nos apresenta Cardoso (2008), o brincar expressa uma satisfação interna do que se faz e é percebido enquanto uma atividade de significação social e cultural. Com isso, o brincar exige em sua essência a exploração, a experimentação, a alegria, o imaginário, o prazer e as linguagens fundamentais para as ações lúdicas. No mais,

Aprendemos na troca de saberes, numa relação a dois, a três, ou seja, as crianças em suas relações com o professor, ou entre seus pares constroem conhecimentos construindo-se subjetivamente ao mesmo tempo. Assim sendo, o ato de brincar proporciona, tanto às crianças quanto aos adultos, que estes interliguem as coisas entre si, e, ao relacioná-las, construam o conhecimento (Cardoso, 2008, p.66).

Nesta perspectiva, Cardoso (2008) corrobora com Luckesi (2005, s/p) quando ele destaca que a ludicidade é um “estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude [...] estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica”. Na concepção deles, o lúdico é uma experiência de plenitude que fortalece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Portanto, o brincar pode ser considerada uma maneira peculiar das crianças descobrirem e construir sentido sobre o mundo. O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre espaço para a produção de significados, seja pela possibilidade de propiciar prazer do vivido na atividade lúdica, seja por permitir que haja criações de novas experiências nas crianças (Fochi, 2019). Portanto, um ato pedagógico não deve ser natural, deve ser intencional e isso nos permite olhar para as ações do cotidiano com outra perspectiva.

A criança possui cem linguagens, elas são como sinalização de uma comunicação ainda pouco estabelecida, mas fortemente vai apresentando seus desejos, suas percepções. Segundo Malaguzzi,

[...] com sinais potentes e vitais que as crianças da escola infantil enviam ao mundo dos adultos, para que esse mundo aprenda a não corrompê-los, aprenda a entender quais são os códigos de suas próprias linguagens, que convergem em uma paixão muito forte de viver e de conhecer (Malaguzzi, 1999, p. 322).

3920

São muitas as formas de conhecer e explorar o mundo, assim como diferentes formas de comunicar sentimentos, pensamento e desejos. “Os adultos não estão preparados para essa conversa”; esse é um modo de expressão que traduz o quanto estamos distantes das crianças enquanto adultos, as crianças vêm clamando a cada dia mais por visibilidade e compreensão. Precisamos compreendê-las melhor para ser parceiros/as em seu desenvolvimento e em suas aprendizagens.

A nosso ver, é necessário que o professor de educação infantil insira o brincar em um projeto, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivo e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. No entanto, precisamos sempre ficar atentos, pois “é preciso rejeitar ao controle e a centralização e onisciência do que ocorre com as crianças em sala de aula”, como advoga Cardoso (2008, p.68). As crianças necessitam de atenção e atividades que lhes permitam estar envolvidas e dispostas a vivenciar, porém com a falta de organização e materialidades, os/as professores/as sentem a necessidade do controle, de ações que controlam o comportamento e as ações das crianças, levando a um ciclo vicioso de ação reação, controle e direcionamento.

Necessitamos promover e planejar atividades de atenção individual e coletiva, “podemos descentralizar a vida cotidiana do adulto e permitir que as crianças estejam entre pares, em pequenos grupos, a partir de suas próprias escolhas; em outras palavras, que estejam em autoatividade” como nos apresenta Fochi (2015, p.4), quando os espaços estão organizados e preparados para receber as crianças, esta vivencia os contextos de aprendizagem de maneira autônoma, brincante, cheia de sentido e estesia. Quando a ação docente está pautada numa pedagogia da infância, a diversidade cultural e de experiências são respeitadas e reconhecidas, proporcionando no ambiente escolar a inclusão de todas as crianças, respeitando suas singularidades, e valorizando suas contribuições para o ambiente educativo Oliveira-Formosinho (2007).

Uma prática cotidiana na Educação Infantil contempla ações de cuidado, higiene, alimentação, descanso, organização de espaços, tempos e materiais, experiências com diversas linguagens, diálogos, contações de história, brincadeiras e formas de brincar. No cotidiano, as crianças vivenciam um grupo social, uma cultura, desenvolvendo hábitos e aprendizagens diversas. Baseando suas ações e pensamentos em valores coletivos, a escola – como um grande contexto de aprendizagem cheio de culturas – possibilita inúmeros momentos de aprendizagem, na forma de tratar o outro, nos olhares, nas ações e nas relações entre adultos/adultos adultos/crianças crianças/crianças/ crianças/bebê bebê/bebê.

Destarte precisamos compreender as ações cotidianas como momentos de aprendizagem, diminuindo a naturalização de atividades cotidianas, cheias de possibilidades para o desenvolvimento integral da criança, por isso “além de um grau de intervenção mais consciente do adulto, para levar a cabo a ideia de que tais momentos também são atividades que as crianças aprendem, é preciso considerar a organização do tempo, do espaço e de materiais adequados.” Como nos diz Fochi (2015, p.3), planejar o tempo, os espaços e os materiais possibilitam a visibilidade da intencionalidade pedagógica, tornando consciente o que está sendo proposto, deixando de naturalizar os acontecimentos cotidianos, sendo estes ações de relevância científica e cultural.

A criança está no centro do processo educativo, já o/a professor/a exerce uma função primordial no contexto educativo, a de organizador/a das vivencias cotidianas e das demais atividades, essas ações necessitam de proposição, propósito, objetivo e intencionalidade. Os objetivos embricados nas ações cotidianas costumam estar naturalizadas nas vivências e por

isso ficam invisibilizadas. Promovendo o discurso preconceituoso sobre o fazer pedagógico da educação infantil como assistencialista.

A intencionalidade pedagógica está materializada no ato de planejar e registrar cada ação proposta, tornar visível os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dispostos tanto nas ações da vida cotidiana, quanto de experiências que abrangem os conhecimentos históricos e culturais. De acordo com Fochi,

Essa ideia de planejamento corresponde ao desenho de um percurso praticável com base em algumas premissas epistemológicas, isto é, se eu tenho uma imagem de criança capaz de elaborar teorias provisórias, não estarei preocupado em fazer com que o grupo descubra algo especificamente, mas que possa dar sentidos pessoais e coletivos para suas atuações (Fochi, 2015, p.4).

Ter objetivos e intencionalidade nas ações pedagógicas não significa enquadrar as crianças em caixas de tempo e conteúdo, as ações serão cheias de sentido e coerentes ao que se entende por Educação Infantil na atualidade, dependendo da compreensão do/a professor/a sobre este, por isso tratamos neste, sobre a criança e a infância que acreditamos.

Na Educação Infantil as aprendizagens acontecem a todo instante, a criança é capaz de criar, pensar e agir sobre o meio, dando sentido as suas vivencias. Quando a ação docente é intencional, embasadas na concepção de crianças potentes, na escuta e na atenção, valoriza a criança enquanto produtoras de conhecimento e cultura, validada pelo proposto na literatura, na ciência, nos documentos normativos para educação das crianças, o brincar consequentemente é garantido tanto como metodologia, conhecimento, a própria infância, quanto como direito.

3922

### **Considerações Finais**

Toda ação em si possui uma intenção, nem sempre consciente ou planejada. A intencionalidade Pedagógica precisa ser parte do cotidiano escolar, as ações necessitam ser planejadas, os adultos necessitam compreender como se comunicar com as crianças, quais são as linguagens que estas utilizam e o que elas dizem. Precisamos compreender dentro da pedagogia da escuta, o quanto as crianças têm a dizer, o quanto elas já dizem a todo instante. Precisamos na filosofia da diferença, perceber o que faz sentido, o que toca a criança, o que lhe constitui enquanto ser humano.

Compreendemos a importância de perceber a criança enquanto potente, agente do meio, criadora de novas percepções, inventoras de novas conexões com o mundo. Assim como sabemos que o brincar é a forma que a criança existe neste contexto, nesses sentidos, nestas

concepções e por isso a importância de garantir o brincar como intencionalidade principal do fazer pedagógico.

Quando as ações são sustentadas por estas compreensões e significados, o brincar não é um direito apenas pelas Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil, mas uma prática cotidiana, planejada e intencional. Este trabalho de cunho bibliográfico nos mostra teoricamente a importância do brincar e da intencionalidade na garantia deste direito, porém, o que as crianças apresentam sobre isso? Precisamos saber mais como as crianças percebem o brincar, qual o sentido da brincadeira na visão delas? Ficamos com questionamentos que só com linguagens são capazes de responder.

## Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil**. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia Programa Faculdade de Educação, Salvador/BA, 2008.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174272/001057561.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FOCHI, Paulo Sergio. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez, 2015. Disponível em: [https://www.obeci.org/\\_files/ugd/d6771e\\_38f22e78b5f54166bfbbc92ca586bd08.pdf](https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_38f22e78b5f54166bfbbc92ca586bd08.pdf). Acesso em: 08 ago. 2023.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001

KOHAN. W. O. **Infância e filosofia**. In: SARMENTO, M. GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KOHAN. W. O. Não há verdade sem alteridade. **A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”**. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). Devir-criança da filosofia: Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-13.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, Ideias e Filosofia Básica**. IN: EDWARDS, Carolyn (org.). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*/Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. PASSOS, Eduardo;

Autor 1:



Evânia Maia Nogueira

Graduada em Pedagogia pela UESB (2013) Campus de Jequié. Pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional pelo ISEO. Mestranda em Educação PPGEd-UESB Campus de Vitória da Conquista, assume atualmente a Coordenação Técnico-Pedagógica na Secretaria Municipal de Jequié.

E-mail: [coord.ed.infantil.eva@gmail.com](mailto:coord.ed.infantil.eva@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7948927010910214>

3924

Autor 2:



Marilete Calegari Cardoso

Graduada em Pedagogia e Especialização em Psicomotricidade Relacional (Centro Universitário La Salle –RS). Mestre e Doutora em Educação (UFBA). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade E Infância – GEPELINF.

E-mail: [marilete.cardoso@uesb.edu.br](mailto:marilete.cardoso@uesb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3527762185893794>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4088-8249>