

# **EU VOU CONTAR ATÉ TRÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA E O RESPEITO À BRINCADEIRA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Catarina Carneiro Gonçalves<sup>1</sup>**  
**Juliana Cavalcanti Seabra de Albuquerque<sup>2</sup>**  
**Caroline Elizabete Cavalcanti Silva<sup>3</sup>**  
**Jamyle Patricio Silva Gomes<sup>4</sup>**

## **RESUMO**

Este trabalho analisa como, na educação infantil, a brincadeira e as interações são cruciais para o desenvolvimento pleno da criança, conforme o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. No contexto de um estudo qualitativo, realizado em uma escola pública no interior de Pernambuco, foram observadas práticas que, ao invés de promoverem o protagonismo das crianças, serviam para reforçar as relações hierárquicas no ato de disciplinar. Inferimos que essa abordagem limita as crianças, ao não respeitar suas especificidades e direitos, restringindo seu desenvolvimento relacional. Os resultados demonstram a necessidade de uma prática docente que valorize a brincadeira e as potencialidades infantis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil; Controle dos corpos; Prática docente; Brincadeiras.

---

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2508-2762> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: [catarina.goncalves@ufpe.br](mailto:catarina.goncalves@ufpe.br)

2 ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8053-6924> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: [juliana.seabraalbuquerque@ufpe.br](mailto:juliana.seabraalbuquerque@ufpe.br)

3 ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7535-7369> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: [caroline.elizabete@ufpe.br](mailto:caroline.elizabete@ufpe.br)

4 ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9751-2776> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: [jamyle.gomes@ufpe.br](mailto:jamyle.gomes@ufpe.br)

# **I'LL COUNT TO THREE: AN ANALYSIS OF THE ADULT-CHILD RELATIONSHIP AND RESPECT FOR PLAY IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION SCHOOL**

## **ABSTRACT**

This study analyzes how play and interactions are crucial for the full development of children in early childhood education, as established by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the Common National Curriculum Base. In the context of a qualitative study conducted in a public school in the interior of Pernambuco, practices were observed that, instead of promoting children's protagonism, served to reinforce hierarchical relationships in disciplinary actions. We infer that this approach limits children by failing to respect their specificities and rights, thus restricting their relational development. The results highlight the need for teaching practices that value play and children's potential.

**KEYWORDS:** Early childhood education; Body control; Teaching practice; Play.

# **VOY A CONTAR HASTA TRES: UN ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ADULTO-NIÑO Y EL RESPETO AL JUEGO EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

## **RESUMEN**

Este estudio analiza cómo el juego y las interacciones son cruciales para el desarrollo pleno de los niños en la educación infantil, según lo establecido por las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil y la Base Nacional Común Curricular. En el contexto de un estudio cualitativo realizado en una escuela pública del interior de Pernambuco, se observaron prácticas que, en lugar de promover el protagonismo de los niños, servían para reforzar las relaciones jerárquicas en el acto de disciplinar. Inferimos que este enfoque limita a los niños al no respetar sus especificidades y derechos, restringiendo así su desarrollo relacional. Los resultados destacan la necesidad de una práctica docente que valore el juego y las potencialidades infantiles.

**PALABRAS CLAVE:** Educación infantil; Control del cuerpo; Práctica docente; Juego.

# 1 INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), estabelecem que essa etapa da educação básica tem como objetivo desenvolver os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais da criança, tendo como princípio o binômio cuidar e educar. As diretrizes preconizam também que os eixos estruturantes do currículo devem ser as interações e as brincadeiras, demarcando o respeito às especificidades infantis (Brasil, 2010).

Tais pressupostos epistêmicos são reafirmados por outros instrumentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento reforça que esta etapa educacional deve ter seu *ethos* no protagonismo das culturas infantis, assegurando, para tanto, o direito à brincadeira. O papel do adulto educador, portanto, deve ser norteado como aquele que:

[...] se sensibiliza e aproxima-se delas com a intenção de compreender, analisar e ouvir o que pensam e o que fazem e como fazem, como compartilham e refletem as suas ações e constroem as aprendizagens nas multiplicidades de contextos (Rocha, 2020, p. 61).

Reconhecendo que a educação infantil assume contornos próprios, convocando a um exercício docente pautado no respeito às crianças e à ludicidade, o presente trabalho é um estudo qualitativo, do tipo pesquisa participante, realizado no âmbito da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica 6 – Educação Infantil” do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Esta disciplina corresponde ao Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia, tendo como eixo estruturante a compreensão da dimensão praxiológica da educação infantil.

Nesse trilha formativo, acompanhamos o Grupo V da Educação Infantil em uma instituição de ensino localizada na cidade de Moreno, na região metropolitana de Recife. Com o intuito de analisar as práticas pedagógicas vivenciadas a partir das propostas ofertadas pela docente e, ainda, a concepção de criança presente na escola, realizamos quatro observações, totalizando dezesseis horas, ocorridas entre os meses de julho e setembro de 2023. A opção pela observação decorre do fato de considerarmos que ela permite um contato maior com o que visamos compreender - sem intervir na dinâmica proposta pela professora - mantendo, ainda assim, um olhar crítico ao que estávamos vivenciando: o cotidiano e as experiências educacionais.

A instituição observada tem um quantitativo de 290 alunos matriculados, oferecendo vagas para o Grupo V na Educação Infantil, Ensino Fundamental I pela manhã e Ensino Fundamental II à tarde. A turma do Grupo V tem 20 crianças matriculadas, mas apenas 17 compareceram no decorrer de nosso estudo.

A escola tem nove salas de aula climatizadas, uma sala que é para a gestão, uma secretaria, uma cozinha e um pátio. Devido à quantidade de alunos e o espaço da escola, os estudantes não têm intervalo, consumindo a merenda dentro da própria sala, segundo a direção. A escola atende crianças de diversas comunidades do seu entorno, tanto as que moram na área urbana, como as que moram na área rural do município.

O presente artigo, além desta introdução, está estruturado em duas seções. Na primeira, apresentamos a criança como sujeito de direitos, e, também, sua relação com a escola de educação infantil, onde é feito um levantamento sobre a concepção de infância, abordando, também, o desenvolvimento da moralidade da criança (Gonçalves, 2024), o impacto da docilização dos corpos (Foucault, 2002) e como o governo dos corpos influencia o comportamento, a interação e a dimensão relacional da criança (Malaguzzi, 2016). No segundo tópico, será detalhada como a brincadeira se transforma em um instrumento de controle na educação infantil. Abordamos as implicações para a autonomia da criança (Piaget, 1994), exemplificando como o uso de técnicas coercitivas e a ausência de valorização da brincadeira (Vargas e Filho, 2017) afetam, negativamente, o desenvolvimento infantil. A análise tece uma crítica ao controle excessivo e à desconsideração da infância como fase criativa e autônoma. Por último, apresentamos as nossas considerações finais.

## **2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A concepção de infância não se define por um período biológico, imutável, mas, na verdade, por um conceito que sofreu transformação ao longo da história. Na Idade Média, existia a ideia de uma criança que não se distinguia dos adultos à sua volta, seja por meio de atividades, vestimentas ou comportamentos esperados. A partir de uma série de mudanças sociais, culturais e epistêmicas, a sociedade transformou-se de tal forma que surgiram os primeiros ideais que transformariam a infância para o que hoje conhecemos: a infância como uma época de cuidados e especificidades. Com a Revolução Industrial, a estrutura social foi profundamente alterada e o núcleo familiar tornou-se mais importante, solidificando-se como imprescindível para os indivíduos.

A partir disso, surgiu a preocupação com a criança, a sua consciência de ser diferente do adulto e precisar de cuidados especiais (Ariès, 1981).

Apesar disso, a história das infâncias ainda é marcada pela violência. Geralmente, crianças nascidas em famílias mais abastadas, da elite, eram educadas no seio familiar por professores particulares durante a primeira infância, seguindo, depois, para escolas que atendiam crianças da mesma classe social que ela. As crianças das classes mais vulneráveis, com o surgimento e ampliação das fábricas, passaram a precisar de um lugar para ficar e serem cuidadas, posto que suas mães estavam trabalhando. Na Europa, as “mães mercenárias” tomavam conta dos filhos das mulheres que estavam trabalhando. Essas mulheres que não tinham formação ou capacidade profissional de tomar conta de tantas crianças, perpetuavam violências e a taxa de mortalidade infantil era alta:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31).

Com isso, as primeiras instituições dedicadas à infância começam a tomar forma com um caráter assistencialista, objetivando fornecer um lugar mais seguro e apropriado para as crianças, apoiadas, principalmente, por causas filantrópicas (Paschoal, Machado, 2009). Além do cuidado, essas instituições também tinham o objetivo de incutir nas crianças os valores, normas e costumes da sociedade, pautando-se na religiosidade e conservadorismo. Além de promoverem uma pedagogia da submissão, objetivando moldar as crianças de classes mais baixas para servir futuramente (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8). A criança era vista como uma *tábula rasa* que precisava ser preenchida por ideais melhores.

No Brasil, os primeiros esforços voltados à educação infantil se deram por meio da Companhia de Jesus. “Ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno” (Rizzini, Piloti, 2011, p. 17). Dessa maneira, podemos depreender que as instituições de educação infantil em nosso país “sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em

suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural até a função educativa” (Paschoal, Machado, 2009, p. 78).

A história nos mostra que as normas que regem a educação infantil são elencadas como balizadores para o “respeito” e a vivência em sociedade, delimitando os comportamentos e a maneira correta de agir das crianças. As mesmas representam o primeiro contato da criança com a moralidade heterônoma, onde ela aprende, através dos adultos, as regras para ter uma boa convivência em sociedade, sendo reconhecidas como absolutas. À medida que a criança se desenvolve, socializa e experimenta relações sociais mais diversificadas, ela começa a experimentar possibilidades para o desenvolvimento da moralidade autônoma, entendendo que as normas não são inquestionáveis, mas sim convenções que podem ser dialogadas para salvaguardar a convivência ética.

Para isso, os adultos de referência precisam criar um ambiente onde a criança se sinta segura para questionar e dialogar sobre regras e valores, sem que isso seja visto como uma ameaça à autoridade. Apenas com a promoção de relações interpessoais saudáveis é possível contribuir para o desenvolvimento moral da criança, para que conquiste a autonomia (Gonçalves, 2024). Entretanto, não é isto que ocorre na maioria das salas de aula, inclusive na que observamos. Na verdade, o que se dá é uma perpetuação dos ideais que deram origem às instituições de ensino para a primeira infância, em que a criança deve ouvir e não falar, negligenciando os sentimentos, as vontades e as reflexões infantis, prejudicando o desenvolvimento moral autônomo delas.

Assim, podemos compreender como a história da infância e da criança sempre foram marcadas por violências e políticas assistencialistas. A criança como ser potente que é, foi constantemente podada e moldada para atender aos interesses dos adultos. A infância, mesmo como uma fase de proteção, era algo a ser superado. No Brasil, o processo de surgimento da educação infantil foi lento e tortuoso, até chegar à promulgação da Constituição nacional na qual as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos. Tal premissa influenciou fortemente a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que passou a legitimar a criança como sujeito histórico e de direitos, que, por meio das interações e relações que vivencia, constrói, brinca, imagina, aprende e produz cultura (Brasil, 2010).

Embora tenhamos no Brasil variadas legislações que elevem o direito das crianças, ainda observamos que, socialmente, elas não são protegidas. Isso porque a criança ainda vivencia diversas formas de violência legitimadas pela sociedade que, muitas vezes, repudia suas potências e confunde práticas educativas com maus tratos. Durante as observações no campo de pesquisa, é perceptível tal fato uma vez que as relações estabelecidas no Grupo V eram demasiadamente hierarquizadas. Tanto as relações

criança-criança quanto as relações criança-adulto ocorrem a partir do que o adulto, no caso a docente, determinava. Isso limitava a autonomia da criança, reduzindo-a a um receptor passivo, formando uma barreira para a experimentação infantil.

As relações e sua potente capacidade de aprendizagem infantil, com isso, são perdidas, pois o foco não está na valorização das interações ou das culturas infantis, mas na obediência. Essa docilização dos corpos, descrita por Foucault (2002), demonstra-se na imposição de restrições e normas severas que podam a expressão individual, deixando às claras as relações de poder estabelecidas nas práticas institucionais e sociais. Na sala de aula, tornar as crianças “submissas” não interfere apenas em um processo externo, mas também molda a subjetividade das crianças, internalizando valores e normas que modificam a lente pela qual enxergam a sociedade e as relações a sua volta, colocando-as em conformidade com as expectativas sociais impostas pelo adulto.

As crianças são vistas como sujeitos que precisam ser moldados e disciplinados em direção à obediência em relação ao adulto, sempre pensando no que a criança precisa ser no futuro e nunca pensando no que a criança já é no presente. Isso evidencia a desvalorização das infâncias, negando o papel que cabe às escolas de educação infantil: favorecer o protagonismo das crianças. Assim, concordando com Costa, Kuhn e Ilha (2019, p. 9):

O governo dos corpos é, portanto, um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros na forma de governo sapiente e legal operado por procedimentos, técnicas, práticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc., e que, articulado com o conjunto de forças, objetiva a obediência da criança e o exercício inquestionável da autoridade do adulto.

É perceptível que o controle das crianças vai além da dimensão física, embarcando também nos aspectos sociais e afetivos do desenvolvimento infantil. Em nossas observações, identificamos esse disciplinamento na rotina docente, posto que a oração estava sempre presente. Logo no início da manhã, por exemplo, era realizada a oração do Pai Nosso após a chegada das crianças e antes de iniciar a aula. Além disso, havia alguns minutos dedicados ao silêncio, a fim de que a própria docente fizesse, de modo individual, suas próprias orações. Essas ações, em uma escola pública e laica, evidencia um disciplinamento violento, posto que elementos da fé individual do adulto são postos para as crianças como ordem. A presença do cunho religioso na educação infantil pode ter um caráter moralizante, visando domesticar e docilizar as infâncias (Cancian, 2016). Percebemos isso pelo modo como as crianças são condicionadas a não comerem

até a professora terminar sua oração e como precisam ficar sentadas, em silêncio, de olhos fechados e com as mãos juntas, evidenciando o que Kuhlmann Jr (2000, p. 13) já retratava:

[...] observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade.

Com essa dinâmica, de governo de corpos e uma moralização das crianças por meio de cunho religioso, a etapa da educação infantil se transforma em um espaço de controle para que as crianças se encaixem em padrões de comportamento, ao invés de desenvolverem a criatividade e experimentação. A curiosidade e a espontaneidade são constantemente limitadas para que haja um predomínio do silêncio e da obediência, ferindo diretamente a lógica de uma educação infantil pensada não para, mas com as crianças, pois, concordando com Oliveira (2012, p. 19):

Todo o esforço da Educação Infantil hoje é centrado na construção de modelos pedagógicos que deem voz às crianças, acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas e promovam diversificadas situações que cuidem da criança, educando-a.

A dimensão relacional e o ambiente físico tem uma relação intrínseca com o desenvolvimento integral de crianças pequenas (Malaguzzi, 2016). Compreendemos o ambiente como “o conjunto do espaço e das relações que nele se estabelecem” (Soares e Flores, 2017, p. 105). Desse modo, o ambiente não se reduz à arquitetura do espaço e seu mobiliário, incorporando, obrigatoriamente, todas as interações que nele ocorrem.

Quando analisamos o ambiente no qual habitava o Grupo V aqui observado, identificamos que ele não era adequado às crianças, tanto no que concerne aos mobiliários como às interações sociais. Isso porque a sala das crianças do Grupo V não era pensada e projetada para elas, sendo usada, à tarde, pelos adolescentes do 9º Ano do Ensino Fundamental. Logo, desde as bancas escolares grandes até a forma como a sala estava ambientada, tudo era estruturado para um uso compartilhado por adolescentes. Não se planejou a presença das crianças no ambiente, impedindo o sentimento de pertença delas naquele espaço. Sabemos que as paredes das escolas revelam os valores e a vida do ambiente (La Taille, 2020) e, com esse exemplo, fica explícito um ambiente

que não foi, em nenhuma circunstância, pensado para crianças, nem tampouco com elas. O ambiente deveria ser construído de forma que as crianças se sentissem pertencentes, priorizando a necessidade delas de explorar e brincar (Brandão e Rosa, 2019).

Ainda, a forma como a sala estava organizada afetava a forma como as crianças participavam das propostas em sala de aula. A professora afastava todas as carteiras para o fundo, deixando, apenas, duas filas uma de frente para a outra. Sabemos que essa iniciativa era positiva. No entanto, essa distribuição era feita de modo rígido, de maneira que as crianças, em função de suas necessidades, não poderiam se organizar a partir de outra distribuição. Essa configuração deixa um espaço muito pequeno para que as crianças pudessem interagir entre si, pois elas eram impedidas de se levantar para falar com o colega que estavam em outros espaços, de modo que as interações entre pares eram tratadas como um problema de indisciplina.

### **3 A BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A AUTONOMIA INFANTIL**

Quando não há a devida preocupação e atenção na educação infantil com as particularidades e especificidades de educar e cuidar da primeira infância, o desenvolvimento moral é prejudicado, posto que crianças nessa faixa etária precisam interagir umas com as outras a fim de compreender o mundo de forma autônoma (Piaget, 1994). Compreendemos a moralidade como o entendimento de que o mundo é formado por regras, princípios e valores para que haja uma convivência ética.

Diante disso, analisamos que a docente observada não favorecia, mediante as experiências que propunha, grandes possibilidades de educação moral às crianças.

Embora se apresentasse como uma professora carinhosa, abraçando e beijando as crianças, ela não favorecia a participação do grupo, tampouco valorizava a forma como as crianças pensam, dentro de suas capacidades, sobre o mundo e as relações que as cercam. Conforme Piaget, as crianças despertam para a moralidade quando passam a ser capazes de conservar as regras que lhe são apresentadas, mesmo que elas ainda não compreendam ou reflitam sobre o porquê dessas regras. Desse modo, em momentos iniciais da infância, as crianças entendem que precisam seguir regras em função de seu afeto e respeito pelos adultos de referência (Pereira e Morais, 2016).

Em uma de nossas observações, as crianças estavam agitadas e havia muito barulho na sala. Essa dinâmica foi percebida pela diretora, que passou na frente da sala

duas vezes. Diante disso, a docente, para controlar o barulho – ela fez essa afirmação - distribuiu folhas de ofício para que eles desenhasssem em suas cadeiras. Em momento algum, ela refletiu com as crianças sobre a dinâmica e a forma como estavam interagindo naquele espaço coletivo. Sua ação se dirigiu, apenas, para o controle dos corpos, sem considerar a motivação que favorecia a agitação infantil.

Essa ação se repetiu ao longo de todas as observações. Constantemente, a professora e a estagiária reclamavam com as crianças sobre o barulho e o modo de interação entre elas. Muitas vezes, essas reclamações vinham acompanhadas de sanções expiatórias, recorrendo à brincadeira como punição. Em um dos momentos no qual observamos, havia duas crianças brincando de carrinho. Neste momento, a docente se dirige a elas e afirma: “quem não se comportar, não vai poder brincar mais tarde”. Vejamos, de acordo com Würdig, Franco e Schubert (2016, p. 181):

Brincar não é moeda de troca nem uma forma de disciplinar as crianças, pelo contrário, é uma possibilidade de humanização, de troca de saberes lúdicos, saberes que as crianças são portadoras e perpetuam entre elas e com os adultos disponíveis e atentos às suas culturas. Brincar não se opõe às demais atividades escolares, pelo contrário, está no mesmo patamar de importância. As crianças enquanto sujeitos ativos participam e interferem na escola e na sociedade. Reconhecer e compreender seus pontos de vista acerca do mundo e de suas culturas é apostar numa convivência democrática entre as diferentes gerações.

Além da professora ignorar a brincadeira como direito assegurado, como afirmam os documentos legais, e usá-la como prêmio para aqueles que se comportam, a docente também utilizava outras técnicas coercitivas como “Papai do Céu fica triste com crianças desobedientes” e “quando vocês não me obedecem, eu fico muito triste, vocês querem me deixar triste?”.

Tais modos de manipulação foram recorrentemente empregados pela docente para garantir o controle das crianças. Em um dos dias da observação, presenciamos a realização de provas, as quais eram feitas com crianças sentadas em suas carteiras, sem ajuda mediadora de adultos de referência. Consideramos que essa prática também era violenta, contrapondo os modelos de avaliação na educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “[...] devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]” (Brasil, 2010, p. 29). Tais procedimentos podem ocorrer por meio da observação crítica das atividades, construção de relatórios ou álbuns e documentação específica, respeitando que a edu-

cação da primeira infância precisa lidar com os momentos de transição casa/escola, por exemplo. Porém, o que observamos não está de acordo com essa premissa.

Ademais, nas provas distribuídas, havia questões para completar a sequência numérica de 1 até 10 ou escrever o primeiro nome. Atividades que envolvem a escrita e números fazem parte do contexto da educação infantil, visto que as crianças convivem, desde seu nascimento, com tais elementos. A professora, no entanto, dedicou toda a manhã a completar as várias avaliações que estavam atrasadas, alternando entre as provas e momentos de brincadeiras com brinquedos, que se resumia à professora entregar uma caixa com jogos de encaixe, carrinhos e bonecos para que as crianças permanecessem quietas. Conforme as DCNEIs (2010), um dos eixos norteadores da educação infantil são as brincadeiras, porém percebemos que a professora utiliza os momentos de brincar como forma de distração, não dando a devida atenção e importância a este momento.

A postura do adulto é a de observar atentamente, direcionar o olhar para as narrativas lúdicas que as crianças estão construindo nos momentos de brincadeira livre e espontânea para captar suas ações e recriar outras possibilidades de acordo com os seus interesses (Meirelles e Horn, 2017, p. 72).

Ademais, outro dado relevante é que a docente não participa das brincadeiras junto com as crianças. Os momentos de brincadeira, nessa observação, não foram planejados nem havia momentos específicos do dia para brincar. Vale ressaltar que esses momentos aconteciam quando a docente precisava de um momento de “silêncio”. Chamou a atenção também o fato de a escola possuir muitas crianças matriculadas, pouco espaço físico e diferentes faixas etárias. As crianças não têm acesso ao pátio. Como afirmam Soares e Flores:

[...] o ambiente externo é essencial para o crescimento das crianças, pois oportuniza diversas possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações que ali podem ocorrer, quando esse espaço é agradável, e rico de alternativas que garantam o contato com a natureza e a oportunidade de criação e de imaginação (Soares e Flores, 2017, p.111).

Retirando mais uma possibilidade de aprendizado, as crianças não tinham oportunidade de explorar o espaço da escola. O pátio para elas era um caminho que utilizavam para chegar na sala de aula, não aproveitando o espaço externo que a instituição possuía. Eram, dessa forma, privadas de atividades que exijam maior movimentação,

pois esse tipo de atividade não pode ser feita no espaço da sala, fazendo com que muitas vivências sejam excluídas do cotidiano escolar.

Enquanto as horas iam passando, as crianças continuavam confinadas em suas cadeiras, sendo obrigadas a responderem questões que elas obviamente não entendiam o propósito. As falas e atitudes da professora tornavam-se cada vez mais coercitivas.

Tal atitude foi o fator em comum de todas as horas observadas. Constantemente, a professora e a estagiária reclamavam com as crianças sobre o barulho e o modo de se comportarem no espaço. A estagiária chegou a dizer a uma criança que estava ajoelhada na cadeira desenhando para sentar direito que ela não é bicho. Essa fala, além de desrespeitosa, evidencia que as formas de as crianças se posicionarem são vistas como inadequadas. Isso decorre do fato de que “uma parcela significativa de profissionais da educação infantil e muitos pais de alunos não lhe dão a devida importância, considerando-o uma perda de tempo” (Vargas, Filho, 2017, p 171), o que é preocupante, posto que sabemos que a brincadeira é o modo pelo qual as crianças aprendem e desenvolvem suas capacidades sociais, emocionais, cognitivas e tantas outras habilidades essenciais para o seu desenvolvimento.

Portanto, o ambiente sociomoral da sala de aula do Grupo V é prejudicado pela postura da docente e a relação que ela construía com as crianças e as brincadeiras. Ambiente sociomoral designa as relações estabelecidas entre os sujeitos, o ambiente físico e as regras (Gonçalves, 2024). A partir do ambiente, as crianças vão compreendendo o mundo e seus princípios, absorvendo o que significa conviver em sociedade, sendo extremamente importante para o desenvolvimento moral delas (Devries, Zan, 1998).

As ações da professora revelam que o excessivo controle sobre os corpos construiu um ambiente sociomoral coercitivo, sendo a ausência de reflexão crítica uma das características desse ambiente. Desse modo, não há espaço para que as crianças entendam a razão das regras, de questionarem o motivo de não poderem conversar entre si enquanto desenhavam, por exemplo. Apenas a autoridade da professora prevalece. Com isso, permanece a heteronomia, o que afeta significativamente o desenvolvimento moral da criança, pois agem apenas para evitar punições ou para obter recompensas.

Quando o ambiente é demasiadamente controlado, as crianças são privadas das oportunidades de aprendizado que surgem dos conflitos naturais. O que foi observado quando as crianças entravam em algum tipo de conflito era que a docente sempre interferia, fazendo valer a sua vontade e o seu modo de resolução. Os conflitos são importantes para o desenvolvimento infantil, pois é a partir deles que habilidades de negociação, resolução de problemas e empatia são concebidos. Nota-se que a docente

não percebe isso ao interferir nas relações de forma autoritária. Suas ações são opostas ao que diz Devries e Zan (1998) quando apontam o papel do educador como mediador, incentivando a criança a refletir sobre as opções e resolver os problemas.

Houve outra situação de conflito entre os dois meninos, em que um puxou com muita força o cabelo do outro. Nesse momento, a estagiária se levantou da cadeira e foi até os meninos dizendo: “puxe o cabelo dele também, para ele aprender o que é bom!”, forçando a mão do menino que teve seu cabelo puxado e estava chorando, no cabelo da outra criança. Como o menino estava, obviamente, com dor, ela puxou o outro menino, sentando-o de forma forçosa na cadeira, gritando com ele. Obviamente, mesmo quando se assume a postura de mediador, o docente precisa prezar pela segurança física de todas as crianças. No entanto, concordamos com Moro e Vivaldi (2024) que não é apenas o ato físico que se configura como um ato violento, mas também ações em que a violência ocorre na dimensão subjetiva. Ainda, conforme os autores, a violência está presente, nesse caso, em sala de aula, quando não reconhecemos o outro, isto é, quando lhe negamos seus direitos. Nesse contexto, docente e estagiária não reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e, por isso, constantemente, validam atos de microagressão, seja aquela mais velada, como a falta de planejamento, ou a situação mais explícita como esta que presenciamos.

Um outro exemplo de má gestão de conflitos em momentos de brincadeiras ocorreu quando as crianças começaram a brincar de faz de conta. Durante a brincadeira, elas fantasiavam que eram super-heróis e estavam salvando as outras crianças de acidentes e ladrões. Esse é um momento rico para o desenvolvimento e formação da identidade da criança uma vez que:

[...] esse processo de imaginação do real fundamenta o modo de inteligência, ou seja, esta transposição de objetos, personagens, situações, acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, sendo um elemento central da capacidade de resistência que as crianças têm frente a situações difíceis (Vargas, Filho, 2017, p. 175).

A professora, no entanto, se encontrava sentada no birô, aparentemente resolvendo algum problema pessoal no telefone, não participando dos momentos de brincar das crianças. Além disso, ela cerceava as atividades infantis, afirmando que o barulho gerado pela brincadeira atrapalhava sua atividade. Assim, ela exigiu o silêncio através de ordens autoritárias, interrompendo o direito das crianças à brincadeira em função dos interesses do adulto. Entende-se que quando uma criança se envolve em alguma forma de brincadeira, ela está imersa no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1998).

Numa sala de aula onde não se pode brincar, e onde a brincadeira não está inserida no planejamento, as crianças são impedidas de desenvolver seu capital ativo e criador pois a ludicidade e as experiências lúdicas são banidas das vivências escolares.

Somos acostumados e socializados a naturalizar atos de violências contra crianças. Entretanto, a situação vivenciada requer que pensemos que a negação do direito à brincadeira deve ser vista, também, como um ato de violência que desperta a cultura das infâncias. É importante perceber que quando o adulto detém todo o poder e a criança é um ser que ainda não é, isto é, precisa ser adestrado para participar do mundo adulto, este adulto não considera a criança como sujeito de direitos e ignora suas potencialidades, consequentemente criando um ambiente sociomoral coercitivo (Piaget, 1994), onde só há o respeito unilateral voltado para o adulto em sua sala de aula, impedindo o desenvolvimento integral e moral da criança. Não apenas desvalorizando a voz da criança, mas conservando um ciclo de desmotivação e submissão, coibindo a curiosidade e a espontaneidade que são elementos inerentes da infância. Tais atitudes contribuem para reforçar a ideia de que o conhecimento é imposto, e não construído de forma colaborativa.

É perceptível que a experiência lúdica, que é um direito da infância, não foi assegurada na escola analisada. Muito se deve ao tipo do ambiente sociomoral encontrado, cuja natureza era coercitiva, visto que as ações se voltavam para a prevalência da obediência, sem a necessária presença de reflexão. As crianças não participam de verdade, limitando-se a reproduzir ações sem compreender seu significado ou se envolver como coautoras de suas experiências.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência do estágio supervisionado obrigatório na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica 6” nos fez entender que estar imerso no contexto da docência e envolver-se com o campo educacional e suas nuances requer dialogar com as relações intrínsecas do meio e nos fez refletir sobre as nossas futuras atuações docentes (Ostetto e Maia, 2019). Compreendemos, assim, que para assegurarmos os direitos das crianças, precisamos, primeiro, reconhecê-los:

Falar da creche ou da Educação Infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida;

dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro (Didonet, 2003, p. 11).

Em outras palavras, é necessário compreender a criança como ela é e não como ela virá a ser, e compreendê-la enquanto ser potente, que brinca, ri, cai, conversa, pergunta, fica com raiva, chora e, em meio a tudo isso, vai se construindo e conhecendo o mundo que a cerca. Fica evidente que uma relação em que o adulto se coloca como superior à criança tende, apenas, a despotencializá-las e favorece a desapareição das infâncias (Gallina, 2016).

Destacamos a importância das observações, como forma de estar dentro do campo educacional, de modo a olhar, com um olhar pesquisador, os acontecimentos do cotidiano escolar, de forma que nossas aprendizagens saiam de uma perspectiva apenas teórica para uma perspectiva também prática. Além disso, pudemos refletir sobre a necessidade do educador das infâncias ser sempre um intelectual, sempre refletindo sobre sua própria prática e sobre seu objeto de estudo, no caso, as crianças, a fim de fortalecer os vínculos relacionais-afetivos e aprimorar sua prática, conforme Garcia *et al.* (2018, p. 60):

Um dos aspectos que mais qualifica o trabalho na educação é a capacidade de termos consciência do nosso próprio papel. Aqueles que ingressam no mundo da educação muitas vezes não refletem o suficiente sobre suas práticas, reduzindo seu próprio trabalho a tomar conta de criança, sem considerar sua dimensão educacional mais ampla e a responsabilidade envolvida em sermos professores.

Apesar de termos vivenciado uma realidade muito longe dos saberes que estamos construindo sobre a educação de crianças, pudemos fortalecer, ainda mais, nossos princípios em relação ao protagonismo desses sujeitos. Entendemos, sobretudo, que um vínculo adulto-criança antidemocrático invisibiliza e despotencializa o desenvolvimento das crianças. Logo, saímos desse estágio tendo a certeza de que a docência “que reconhece a diversidade e liberta em todos os sentidos; que tece sempre outros fios, outras tessituras dos fios das infâncias e das crianças” (Cancian, 2016, p.39) precisa estar presente no cotidiano da educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil*. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- CANCIAN, Viviane. “Processos formativos e docências na educação infantil: indagações do vivido”. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências*. Livro 2. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 27-40.
- COSTA, Andrizes Ramires; KUHN, Roselaine; ILHA, Franciele Roos da Silva Ilha. “O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis”. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. e25083, 2019.
- DEVRIES, R.; Zan, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DIDONET, V. “Educação Infantil: a creche, um bom começo”. Revista *Em Aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73, 2001. p.11-28.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Taquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GALLINA, Simone. “As crianças e a desapareção das infâncias”. In: CANCIAN, Viviane A. (org.) *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, p. 243-251, 2016.
- GALVÃO, B. A. “Foucault, Deleuze e a máquina escolar: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis”. *Revista Ideação* (edição especial), 2017.
- GARCIA, Joe et al. *A reinvenção da educação infantil: uma experiência de Reggio Emilia*. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018.
- GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. “A leitura e a escrita das crianças e com as crianças”. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). *Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos*: Caderno

de mediações pedagógicas (Manual do professor). Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020.

GONÇALVES, Catarina Carneiro. “A escola de educação infantil e o desenvolvimento moral na primeira infância”. In: LAPA, L. Z.; RIBEIRO, P. C.; CHAVES, R. (orgs.) *Convivência ética na educação: caminhos que levam à conscientização para um mundo mais humano e justo*. São Paulo: BOC, p. 127-134, 2024.

KUHLMANN JR., Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

LA TAILLE, Yves de. “As paredes também falam”. *Revista Veras*. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 245-249, jul.-dez., 2020.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. “Na creche, ao se educar, se cuida!”. In: DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de (orgs.). *As crianças, suas infâncias e educação: itinerâncias de 15 anos do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (Nupec)*. Curitiba: Appris, 2018, p. 25-42.

MALAGUZZI, Loris. “Histórias, ideias e filosofia básica”. In: EDWARDS, Carolyn *et al.* *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-98.

MEIRELLES, D. S.; HORN, M. G. S. “O brincar heurístico: uma potente abordagem para descoberta do mundo”. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (orgs.) *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017, p. 69-83.

MORO, Adriano; Vivaldi, Flávia. (orgs.) *Percurso formativo para a elaboração do Plano de Convivência Escolar*. 1ª ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024.

OLIVEIRA, Z. M. R. “Bases para se pensar uma proposta pedagógica para a educação infantil”. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Orgs.). *Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varela Gomes. “Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar”. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. “A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional”. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PEREIRA, Denise; MORAIS, Alessandra. “Desenvolvimento moral: o que a educação infantil tem a ver com isso?”. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 2016, 8.2: 105-137.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, R. B. “A pedagogia da escuta e o papel do adulto na construção das aprendizagens na educação infantil”. *Gepesvida*, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 58-70, jul./dez. 2020.

SOARES, G. R.; FLORES, M. L. R. “‘Desemparedar’ na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externa”. In: ALBUQUERQUE, S.S; FELIPE, J; CORSO, L.V. (org.) *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

VARGAS, C.; FILHO, G. A. J. “Faz de conta e protagonismo das crianças”. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (orgs) *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017, p. 170-187.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad . José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WÜRDIG, Rogério Costa; FRANCO, Daiane Santim, SCHUBERT, Gisele Álvaro Ney. “Brincar na escola: espaço, direito e patrimônio”. In: NEPOMUCEMO, Cristiane Maria; BEZERRA, Tania Serra Azul Machado; ZAPAROLI, Witembergue Gomes (orgs) *Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania*. Imperatriz: Ethos, 2016, p. 176-183.