



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**NATACHA VIEIRA LOPES**

**CULTURA DA(S) INFÂNCIA(S) E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS  
BRINCADEIRAS E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS?**

Erechim  
2024



NATACHA VIEIRA LOPES

**CULTURA DA(S) INFÂNCIA(S) E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS  
BRINCADEIRAS E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado  
como requisito parcial para Conclusão do  
Curso de Licenciatura em Pedagogia, da  
Universidade Federal da Fronteira Sul –  
Campus Erechim/RS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Burdzinski de Souza

Erechim  
2024

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Lopes, Natacha Vieira

CULTURA DA(S) INFÂNCIA(S) E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS BRINCADEIRAS E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS? / Natacha Vieira Lopes. -- 2024.

77 f.:il.

Orientadora: Dra. Flávia Burdzinski de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2024.

I. Souza, Flávia Burdzinski de, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

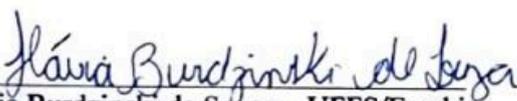
**NATACHA VIEIRA LOPES**

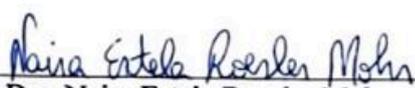
**CULTURA DA(S) INFÂNCIA(S) E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELAM AS  
BRINCADEIRAS E AS INTERAÇÕES DAS CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS?**

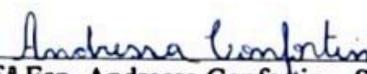
Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em: 26/06/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Flávia Burdzinski de Souza – UFFS/Erechim  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dra. Naira Estela Roesler Mohr - UFFS/Erechim  
Avaliadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Esp. Andressa Confortin – SMED/Erechim  
Avaliadora

Dedico esta pesquisa a todas as crianças com que tive a oportunidade de trabalhar, as quais me tornaram encantada pelas sutilezas do cotidiano infantil e apaixonada pelas infâncias. Grata por me ensinarem a ver a vida através da felicidade contida nos pequenos detalhes. Por uma educação respeitosa e que valoriza as culturas infantis, foi realizada a escrita deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ser meu refúgio e minha fortaleza, amparando-me nos momentos bons, mas principalmente nos difíceis. Quero impactar vidas e levo isso como a minha missão, por este motivo escolhi ser Pedagoga. Dedico a escrita desta pesquisa a Jesus que me deu muito além do que pedi e fez muito além do que imaginei, renovou meus sonhos e me deu a capacidade de escrever, o qual sofreu por uma dívida que não era sua para limpar o meu nome. Sem Ele, não haveria eu!!!

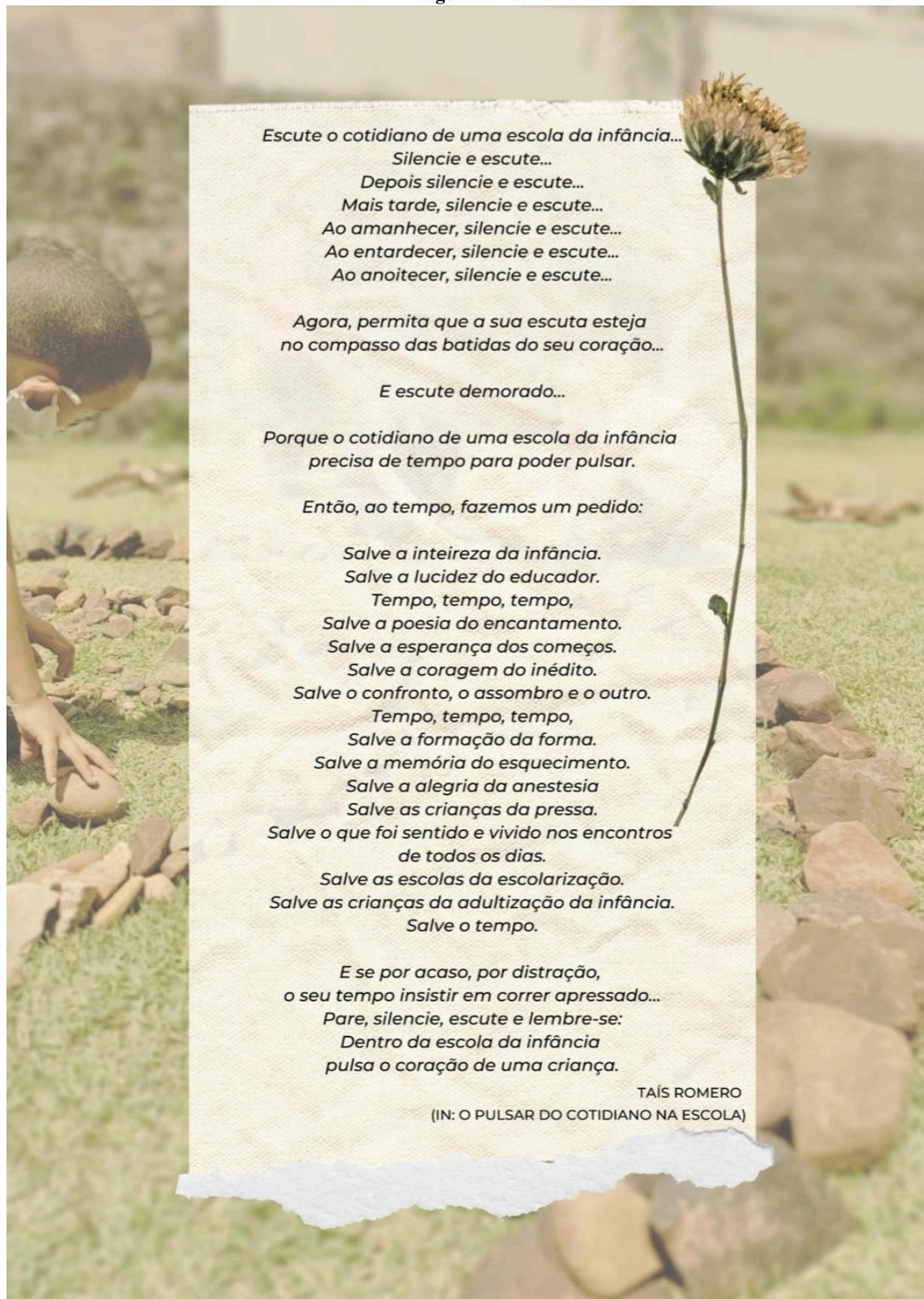
Durante toda a minha trajetória no curso, conheci pessoas incríveis que fizeram a diferença no meu crescimento pessoal e acadêmico. Ademais, agradeço aos professores e professoras pelo conhecimento e as aprendizagens construídas, principalmente a minha orientadora Flávia, por acreditar em mim e no meu potencial, inspirando-me a cultivar orelhas verdes.

O meu sincero obrigada às crianças participantes da pesquisa, pela oportunidade de ouvi-las e partilhar os momentos de brincadeira, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e que contribuíram com a escrita do presente trabalho. Como consequência disso, colaboraram com meu crescimento profissional. Agradeço também, aos familiares das crianças e a todos os profissionais da escola que sempre foram parceiros e solícitos em me ajudar nesta caminhada.

Sou profundamente grata ao meu irmão Willian, meu padrasto Luis e sua esposa Rose os quais nunca mediram esforços em me ajudar e estar comigo em todos os momentos, sendo meu abrigo, apoio e força. A conclusão do curso, dedico a duas pessoas, minha mãe Janete e meu pai Claudecir, que me ensinaram tudo que sou e me constituíram enquanto pessoa, por mais que não estejam mais aqui fisicamente, sempre estarão comigo onde eu for, guardados em meu coração e memória. Minha maior motivação é e incessantemente será, tornar-me a melhor pessoa para vocês e os deixa orgulhosos de mim. Fazendo jus as últimas palavras de minha mãe: SEJA FORTE E CORAJOSA COMO SEMPRE FOI!

As demais pessoas que sempre acreditaram em mim, GRATIDÃO!

**Imagem 1:** Poema



*Escute o cotidiano de uma escola da infância...*

*Silencie e escute...*

*Depois silencie e escute...*

*Mais tarde, silencie e escute...*

*Ao amanhecer, silencie e escute...*

*Ao entardecer, silencie e escute...*

*Ao anoitecer, silencie e escute...*

*Agora, permita que a sua escuta esteja  
no compasso das batidas do seu coração...*

*E escute demorado...*

*Porque o cotidiano de uma escola da infância  
precisa de tempo para poder pulsar.*

*Então, ao tempo, fazemos um pedido:*

*Salve a inteireza da infância.*

*Salve a lucidez do educador.*

*Tempo, tempo, tempo,*

*Salve a poesia do encantamento.*

*Salve a esperança dos começos.*

*Salve a coragem do inédito.*

*Salve o confronto, o assombro e o outro.*

*Tempo, tempo, tempo,*

*Salve a formação da forma.*

*Salve a memória do esquecimento.*

*Salve a alegria da anestesia*

*Salve as crianças da pressa.*

*Salve o que foi sentido e vivido nos encontros  
de todos os dias.*

*Salve as escolas da escolarização.*

*Salve as crianças da adultização da infância.*

*Salve o tempo.*

*E se por acaso, por distração,  
o seu tempo insistir em correr apressado...*

*Pare, silencie, escute e lembre-se:*

*Dentro da escola da infância*

*pulsa o coração de uma criança.*

TAÍS ROMERO

(IN: O PULSAR DO COTIDIANO NA ESCOLA)

**Fonte:** Print de tela da página 6 do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim/RS para a Educação Infantil.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar como as crianças revelam/produzem cultura infantil por meio das interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil. O estudo foi realizado com um grupo de quinze crianças, de uma turma de Maternal 2, na faixa etária de 3 e 4 anos de idade, de uma escola pública de Educação Infantil, do município de Erechim/RS. A escrita foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, apresenta o percurso metodológico, que teve por base uma abordagem qualitativa, com uso de procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e com crianças. Inicialmente, a pesquisa também organizou uma análise bibliográfica e documental, baseando-se em documentos legais e obras de autores renomados na área. Posteriormente, utilizando-se da pesquisa com crianças através de uma abordagem sensível por meio de fotografias, vídeos, mini-histórias e transcrições de falas realizadas ao longo do ano de 2023 tendo como principal abordagem a pesquisa participante. O segundo capítulo aborda o percurso histórico e legal da Educação Infantil, refletindo sobre concepções de infância(s), bem como, as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Para enriquecer a discussão, foram utilizados documentos e normativas legais que sustentam essa etapa da educação básica, especialmente o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que fixa as Diretrizes (BRASIL, 2009a; 2009b). O terceiro capítulo aborda o conceito de cultura infantil e organiza duas categorias de discussão: a brincadeira e as interação de pares. Para fundamentar teoricamente a reflexão dos capítulos, foram utilizados autores como Vigotski (1984; 1991), Kishimoto (1994, 2013), Wajskop (1995), Friedmann (1996), Brougère (1997, 1998, 2010), Pinto e Sarmiento (1997), Sarmiento, (2004), Kramer (2006), Corsaro (2011), Barbosa (2007; 2009; 2014), Santos (2014), Souza (2023). Por fim, enfatiza-se que a realização da pesquisa com as crianças permitiu uma compreensão aprofundada sobre o modo como elas produzem e revelam a cultura infantil ao brincar e interagir entre seus pares. Por meio de uma escuta sensível, foi possível revelar os saberes construídos pelas crianças durante as interações e a brincadeira, eixos norteadores fundamentais que devem permear o cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chaves: Crianças; cultura infantil; interações; brincadeira.

## ABSTRACT

The present research aimed to investigate how children reveal/produce children's culture through interactions and play in the daily life of Early Childhood Education. The study was conducted with a group of fifteen children, from a Maternal 2 class, aged 3 and 4 years old, from a public Early Childhood Education school in the municipality of Erechim/RS. The writing was structured into three chapters. The first chapter presents the methodological path, which was based on a qualitative approach, using bibliographic, documentary, and child-focused research procedures. Initially, the research also organized a bibliographic and documentary analysis, based on legal documents and works by renowned authors in the field. Subsequently, research with children was conducted through a sensitive approach using photographs, videos, mini-stories, and transcriptions of speeches made throughout the year 2023 with participatory research as its main approach. The second chapter addresses the historical and legal path of Early Childhood Education, reflecting on conceptions of childhood(s), as well as interactions and play as guiding axes of pedagogical practices. To enrich the discussion, documents and legal norms that support this stage of basic education were used, especially CNE/CEB Opinion N° 20/2009, which revises the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and CNE/CEB Resolution No. 5/2009, which establishes the Guidelines (BRASIL, 2009a; 2009b). The third chapter discusses the concept of children's culture and organizes two discussion categories: play and peer interactions. To theoretically support the reflection of the chapters, authors such as Vygotsky (1984; 1991), Kishimoto (1994, 2013), Wajskop (1995), Friedmann (1996), Brougère (1997, 1998, 2010), Pinto and Sarmiento (1997), Sarmiento (2004), Kramer (2006), Corsaro (2011), Barbosa (2007; 2009; 2014), Santos (2014), and Souza (2023) were used. Finally, it is emphasized that conducting research with the children allowed for an in-depth understanding of how they produce and reveal children's culture through play and interaction with their peers. Through sensitive listening, it was possible to reveal the knowledge built by the children during interactions and play, fundamental guiding axes that should permeate the daily life of Early Childhood Education.

Keywords: Children; children's culture; interactions; play.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Poema.....	7
Imagem 2: Retrato dos três filhos mais velhos de Carlos I de Anthony Van Dyck.....	28
Imagem 3: Transbordar.....	44
Imagem 4: Mini-história: Prontos ou não, lá vou eu.....	48
Imagem 5: Esconderijos.....	49
Imagem 6: Imaginar.....	52
Imagem 7: Viajar.....	53
Imagem 8: Vivenciar.....	55
Imagem 9: Explorar.....	58
Imagem 10: Mini-história: Pedra, papel e tesoura.....	59
Imagem 11: Desafiar-se.....	61
Imagem 12: Mini-história: Pedra, papel e tesoura.....	62
Imagem 13: Pesadelos.....	64
Imagem 14: Criar asas.....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações de busca e resultados nas teses e dissertações do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	22
Quadro 2 - Documentos usados na pesquisa.....	22

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDNEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	União das Nações Unidas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
RCGEI	Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil
SMEd	Secretaria Municipal de Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
DOTMEEI	Documento Orientador do Território Municipal de Erechim para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>O PULSAR DA(S) INFÂNCIA(S): APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>1. “SALVE A MEMÓRIA DO ESQUECIMENTO”: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
<b>2. “TEMPO PARA PODER PULSAR”: A CRIANÇA COMO SUJEITO CENTRAL DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>27</b>
2.1. “SALVE AS CRIANÇAS DA ADULTIZAÇÃO DA INFÂNCIA”: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	27
2.2. “SILENCIE E ESCUTE...DEPOIS, SILENCIE E ESCUTE...”: AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA COMO EIXOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	36
<b>3. “DENTRO DA ESCOLA DA INFÂNCIA PULSA O CORAÇÃO DE UMA CRIANÇA”: A CULTURA INFANTIL EM CENA.....</b>	<b>44</b>
3.1. DESVENDANDO O PULSAR DA CULTURA DA INFÂNCIA.....	44
3.2. VAMOS BRINCAR? UM CONVITE PARA A REFLEXÃO SOBRE COMO A CULTURA INFANTIL EMERGE NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS.....	47
3.3. CONEXÕES EM FOCO: EXPLORANDO A INTERAÇÃO ENTRE OS PARES NA CONSTITUIÇÃO DE CULTURA INFANTIL.....	57
<b>“NO COMPASSO DAS BATIDAS DO SEU CORAÇÃO”: REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>77</b>

## O PULSAR DA(S) INFÂNCIA(S): APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Escute o cotidiano de uma escola da infância...  
 Silencie e escute...  
 Depois, silencie e escute...  
 Mais tarde, silencie e escute...  
 Ao amanhecer, silencie e escute...  
 Ao entardecer, silencie e escute...  
 Ao anoitecer, silencie e escute...  
 Agora, permita que a sua escuta esteja no compasso das batidas do seu coração...  
 E escute demorado...

Taís Romero

Início a apresentação deste Trabalho de Conclusão de Curso fazendo referência à capa, a qual descrevo sua história: era uma tarde de verão, daquelas em que o sol brilha intensamente no céu azul, as crianças, da turma em que eu atuava no ano de 2023, foram até o solário para tomar banho de mangueira e se refrescar. Sem pensar duas vezes, Benjamin<sup>1</sup> correu ansioso para sentir as gotas de água em seu rosto. Como se estivesse dançando no ar, ria e gritava de alegria enquanto se molhava, imerso naquele momento único, aproveitava cada segundo da experiência. Sem querer que terminasse, fechou os olhos e abriu a boca para sentir o gosto da água, como se quisesse que este instante ficasse eternizado em sua memória e é nesse momento que faço o registro fotográfico.

Esta euforia de ser criança não pode ser medida ou padronizada, pois é única. Portanto, o desejo em pesquisar o tema surgiu a partir da minha experiência com a docência da faixa etária de 3 e 4 anos, idade em que as crianças estão vivendo um processo de “transição” entre a creche e a pré-escola. Durante as suas interações e brincadeiras observo com fascinação o que é realmente escutar as crianças e isso me fez refletir se realmente compreendemos o que escutamos. Ouvir, perceber e sentir vai muito além do que as crianças expressam verbalmente, por isso o que elas criam e o modo como interagem com o mundo precisa ser valorizado.

A escolha de utilizar o poema “O pulsar do cotidiano de uma escola da infância”, de autoria de Tais Romero (2020) como epígrafe deste Trabalho, não foi apenas casual, mas sim uma decisão intencional e significativa, pois captura de forma poética a essência vibrante e multifacetada da vida de uma escola de Educação Infantil, mergulhando nas nuances e na riqueza da cultura que permeia esse ambiente. Além disso, esse poema faz parte do

---

<sup>1</sup> Possuo termo de consentimento informado de uso de imagem e nome das crianças assinado pelos responsáveis. O modelo encontra-se no Apêndice 1.

Documento Orientador do Território Municipal de Erechim/RS para a Educação Infantil (DOTMEEI) que hoje orienta o meu fazer docente, enquanto professora da rede pública de Erechim.

Ao adotar este poema como ponto de partida, cada título deste Trabalho de Conclusão de Curso, foi elaborado cuidadosamente para refletir aspectos específicos e importantes da cultura infantil. Assim, esta pesquisa não se limita a uma mera investigação acadêmica, mas sim a uma celebração do pulsar incessante da infância, cuja essência é tão habilmente capturada nas palavras poéticas de Tais Romero.

Nesse sentido, inquietações como: quais as marcas que as crianças deixam em nós e uma nas outras? Como criam brincadeiras e revelam a cultura infantil? De qual criança e infância(s) estamos falando? Marcam o interesse por pesquisar esse tema, partindo do conceito de que as crianças são seres históricos e de direitos (Brasil, 2009a) e que cada uma tem seus próprios saberes e suas subjetividades de exprimir a realidade social em que estão inseridas. Conforme Souza e Barbosa (2019, p. 16), afirmam:

Ter a criança no centro vai muito além de acolher suas ideias, hipóteses e curiosidades para organizar o trabalho pedagógico. É concretizar seus direitos, é afirmar seu lugar como sujeito, como participante, como autora e produtora de cultura, como alguém potente e capaz de colaborar para uma importante mudança política e social.

Assim, para a produção dos dados desta pesquisa, as crianças foram escutadas e observadas, com atenção e sensibilidade, durante os momentos de suas interações e brincadeiras, que são os espaços de criação da cultura infantil (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011). Esta perspectiva, permite o reconhecimento da criança como sujeito participante das pesquisas, como mencionado por Sarmiento (2000), pois olhar a infância e não apenas sobre ela, exige o descentramento do olhar do adulto para realmente perceber a criança e dar voz a ela.

Descentrando esse olhar e buscando dar vez e voz às crianças, o presente estudo objetiva investigar a maneira pela qual as crianças de 3 a 4 anos revelam/produzem cultura infantil por meio das interações e brincadeiras no cotidiano escolar. Para isso traçou-se os seguintes objetivos específicos: discutir sobre a relevância dos estudos sobre culturas infantis; refletir os aspectos da atuação docente no trabalho com crianças; e problematizar os espaços do brincar e das interações na escola.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi de cunho qualitativo, com pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa participante com crianças, tomando por

referência os estudos de autores como Ludke e André (1986); Martins Filho (2011; 2019); Bardin (1977); Bogdan e Biklen (1999). Para a pesquisa bibliográfica, foram utilizadas obras, artigos, teses e dissertações de pesquisadores da área, que ajudaram a compor o trabalho e a relatar o caminho percorrido pela infância, o conceito de brincar e de cultura infantil. A pesquisa documental procurou analisar algumas legislações brasileiras, as quais deram suporte legal sobre o tema e colocam as interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil (Brasil, 2009a; 2009b; 2018; Rio Grande do Sul, 2018; Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

No que diz respeito a pesquisa participante com crianças, cabe ressaltar que no âmbito das pesquisas acadêmicas, as crianças, muitas das vezes, não são consideradas sujeitos participativos e potentes para contribuição. Ao contrário disso, essa pesquisa tem por objetivo tornar as crianças participantes diretas, sendo consideradas dentro das problematizações e investigações, superando a ideia histórica de seres em branco, de mini adultos ou incapazes de produzir cultura (Martins Filho, 2019).

Ao fazer uma retrospectiva histórica do que é e foi ser criança ao longo dos séculos, é nítido a crescente valorização da infância. Segundo Ariès (1978), até o fim do século XII a criança era vista como um adulto em miniatura, por isso, deveria assumir responsabilidades e se comportar como tal. Apenas no século XVIII, a criança começou a ser vista e valorizada, sendo atribuída uma nova sensibilidade para essa categoria social chamada infância. Portanto, o autor comenta que a percepção da criança na sociedade atual não é mais de um ser estranho, sem propósito, mas de um ator social que faz parte e produz história, contribuindo com a sua e com as demais, trazendo ares de renovação e esperança (Ariès, 1978).

Após ser reconhecida como sujeito que contribui para a história, a criança passa a fazer parte da esfera escolar com a crescente valorização da educação como enfatizadora do desenvolvimento social, a partir deste momento as crianças passaram a ser mais centrais nos processos educativos e no interesse dos adultos (Oliveira, 2011). Essa valorização das crianças e da(s) infância(s), também passa a ser percebida dentro do universo da educação escolar, uma vez que historicamente, a Educação Infantil esteve associada a práticas compensatórias e assistenciais, porém com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, vinculada ao sistema educacional e não mais à assistência social. Nesse sentido, destaca-se que a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, foi definida a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, sendo exigido a frequência

escolar a partir da pré-escola (4 e 5 anos de idade), porém facultada a matrícula para as crianças de 0 a 3 anos em creches.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as crianças são concebidas na seguinte perspectiva:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009a, p. 6-7).

Sendo produtoras de cultura infantil, as crianças desde sua chegada à escola até o momento de sua saída, exprimem uma estreita relação cheia de significado com o mundo adulto, através de experimentações, imitações e invenções de brincadeiras em diferentes momentos a medida em que estabelecem relações com o outro. Nessas interações, demonstram e manifestam elementos culturais próprios, conforme afirma a passagem da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a). O Referencial Curricular Gaúcho (RCGEI) corrobora com essa afirmação das DCNEI e destaca que as crianças são sujeitos do presente, não sendo preciso que a Educação Infantil tenha o papel de prepará-las para o futuro (Rio Grande do Sul, 2018).

Brincar é um direito das crianças assegurado em várias legislações nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) legítima que a brincadeira e as interações devem ser os eixos norteadores dessa etapa educacional (Brasil, 2009), essa pesquisa delimitou-se a investigar de que maneira as crianças de 3 a 4 anos revelam cultura infantil por meio das interações e brincadeira no cotidiano escolar.

Para conduzir as investigações a pesquisa foi dividida em três capítulos. Assim, no primeiro capítulo intitulado “Percurso Metodológicos” é abordada a metodologia utilizada no desenvolvimento desta escrita, embasada teoricamente nas concepções de Brandão (1985), Ludke; André (1986), Martins (1991), Martins Filho (2011; 2019), Neto (1994), Bardin (1997), Pinto e Sarmiento (1997), Bogdan e Biklen (1999), Moraes (1999) Minayo (2001), Boccato (2006), Ferreira (2008), Silva, Barbosa e Kramer (2008), Gobbi (2009) e Dias; Castilho; Silveira (2018).

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar os percursos históricos e legais da(s) infância(s) e a chegada das crianças nas instituições de Educação Infantil, embasando-se em autores como Ariès (1978), Kramer (1995; 2006; 2007), Kuhlmann (1998; 2015), Ferreira (2000), Didonet (2001), Cohn (2005), Tonucci (2008), Barbosa (2009; 2014); Kohan (2010), Barbosa e Richter (2011), Oliveira (2011), Duarte (2012), Rinaldi (2014) e Souza, (2023). Além de documentos e legislações brasileiras e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959) a Constituição Federal (Brasil, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); a Lei 9.394 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); a Resolução CNE/CEB n. 5 de 17 de dezembro de 2009 a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, que faz a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); o Manual de orientação pedagógica organizado pelo Ministério da Educação intitulado como: Brinquedos e Brincadeiras de Creche (Brasil, 2012); a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCCEI (Brasil, 2018); o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil - RCGEI (Rio Grande do Sul, 2018); e o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim para a Educação Infantil-DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021).

Para apresentar os dois eixos norteadores do currículo da Educação Infantil: as interações e a brincadeira, além dos documentos legais já citados, foi realizado o embasamento em autores como Vigotski (1984; 1991), Bonamigo (1991), Lima (1994), Kishimoto (1994, 2013), Wajskop (1995), Friedmann (1996), Brougère (1997, 1998, 2010), Bruner (1997), Pinto e Sarmiento (1997), Malaguzzi (1999), Moyles (2002), Sarmiento (2002; 2004; 2007), Rogoff (2005), Corsaro (2011), Rinaldi (2012), Barbosa (2007; 2014), Fortuna (2014), Horn, Silva e Pothin (2014), Santos (2014), Werle (2015).

O terceiro capítulo subdivide-se em duas categorias de análise, por isso apresenta e discute sobre a brincadeira e as interações entre os pares, utilizando-se de fotografias, vídeos, mini-histórias e transcrições de falas, produzidas ao longo de 2023 durante as observação da turma de Maternal 2 que estava sob minha regência, composta por 15 crianças, da faixa etária de 3 a 4 anos, que frequentavam uma Escola pública de Educação Infantil, do município de Erechim/RS. Embasando-se nos documentos legais já citados e em autores como Piaget (1964), Kishimoto (1994), Wajskop (1995), Friedmann (1996), Brougère (1998), Sarmiento, (2004), Kramer (2006), Corsaro (2011), Fortuna (2014), Santos (2014), Barbosa (2009; 2014).

Por, fim as considerações finais, salientam o quanto o olhar atento e a escuta sensível que fizeram parte desta pesquisa, puderam revelar a importância de proporcionar tempo e espaço para as crianças interagirem e brincarem no cotidiano escolar, além de refletir sobre a importância da formação continuada das professoras e a falta de estudos na área de culturas infantis ao longo do Curso de Pedagogia da UFFS.

## 1. “SALVE A MEMÓRIA DO ESQUECIMENTO”: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que ela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda gente (Bastide, 2004, p. 230).

A pesquisa no âmbito educacional é fundamental ao longo da formação acadêmica, a mesma pode abranger diferentes contextos da realidade escolar e por meio da reflexão do cotidiano do/a professor/a, torna-se um instrumento de transformação do seu trabalho. E quando essa pesquisa envolve um estudo sobre/com as crianças, como salienta Bastide (2004), é preciso fazer parte das suas ações e brincadeiras, fato vivido nessa pesquisa.

Ludke e André (1986, p. 1), salientam que “[...] para se realizar pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Portanto, à medida que avançamos nos assuntos relacionados à educação, nota-se a necessidade do desenvolvimento dos métodos de pesquisa, assim, a pesquisa acadêmica desempenha um papel fundamental no avanço da área educacional. Como menciona Ludke e André (1986, p. 5): “O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

Deste modo, a presente pesquisa é definida por uma abordagem qualitativa, pois o seu foco não está na quantificação de dados, mas sim na análise detalhada e interpretativa dos contextos, processos e interações sociais. De acordo com Bogdan e Biklen (1999) a pesquisa qualitativa explora com profundidade o ambiente e a situação investigada, buscando compreender a perspectiva dos participantes, valorizando suas experiências, interpretações e pontos de vista. Portanto, os autores consideram o processo muito mais importante que o produto, uma vez que a pesquisa é flexível à medida que o estudo progride e novos temas e ajustes vão sendo necessários, enfatizam também, a contextualização e a análise reflexiva dos dados obtidos.

Ludke e André (1986, p. 13) mencionam que “[...] o desenvolvimento de um estudo aproxima-se a de um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos

à medida que o estudo se desenvolve”. Nesse mesmo sentido, Minayo (2001) comenta que a pesquisa qualitativa captura a complexidade e a riqueza das experiências humanas, sua abordagem holística e contextualizada, flexibilidade metodológica e seu compromisso com a transformação social.

Um dos procedimentos para desenvolver a pesquisa qualitativa foi a pesquisa bibliográfica, utilizada para explorar e analisar fontes de informação disponíveis em documentos impressos ou eletrônicos, como livros, artigos de revistas, teses, dissertações, relatórios técnicos, entre outros (Bocato, 2006). Envolveu a busca, a seleção, a leitura crítica e a síntese de informações relevantes sobre o tema e as questões de pesquisa. Bocato descreve que:

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (2006, p. 266).

Portanto, uma parte essencial da pesquisa bibliográfica é a análise crítica das fontes de informação. As informações obtidas por meio deste procedimento servem como base para a construção de argumentos e discussões em um trabalho acadêmico ou científico, fornecendo evidências e suporte para as conclusões e análises apresentadas pelo pesquisador. Como descrito por Ludke e André (1986, p. 47), desempenha o papel de “[...] relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura”.

Durante a realização da pesquisa bibliográfica, foi feito um levantamento da quantidade de teses e dissertações que já pesquisaram essa temática, com o objetivo de verificar se o tema já tinha sido explorado em pesquisas anteriores ou não e como o tema vem sendo abordado no meio acadêmico. Então, a partir do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram realizadas buscas de trabalhos publicados entre os anos de 2009 a 2023, visto que o documento que atualmente normatiza a Educação Infantil, as DCNEI, teve a sua revisão publicada no ano de 2009, por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009a). As palavras chaves usadas na busca foram: “cultura infantil” e “interações e brincadeira”.

Quadro 1 - Informações de busca e resultados nas teses e dissertações do repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - (BDTD) - <a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/">https://bdtd.ibict.br/vufind/</a>		
<b>Descritor(es) de busca</b>	<b>Número de trabalhos encontrados</b>	<b>Trabalhos que se relacionam ao tema de Pesquisa</b>
Cultura infantil	2.719 resultados	50 resultados
Interações e brincadeira	261 resultados	5 resultados

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Nesse viés, percebe-se que há uma grande quantidade de pesquisas na área, o que ajuda na construção e na disseminação de aporte teórico. Com a busca, foram encontrados 2.719 resultados com o descritor “cultura infantil” e 261 trabalhos com a palavra chave “interações e brincadeira”. Dentre estes, foram selecionados 55 trabalhos que pelo título, relacionava-se com o tema da pesquisa, entretanto, não foram encontrados nenhum que fizesse a análise da cultura infantil nas interações e a brincadeira na faixa etária desta pesquisa que seria de 3 a 4 anos, portanto, não foi usado nenhum destes trabalhos no decorrer da escrita.

Aliada a pesquisa qualitativa e a bibliográfica, está a análise documental, que de acordo com Ludke e André (1986, p. 38) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Desta forma, realizou-se um levantamento de algumas legislações brasileiras e internacionais, aos quais dão suporte legal sobre o tema desta pesquisa. Abaixo segue um quadro que organiza os documentos e as leis utilizadas.

Quadro 2 - Documentos usados na pesquisa.

<b>ANO</b>	<b>NOME DO DOCUMENTO</b>
1956	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
1988	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
1989	Convenção Internacional dos Direitos das Crianças

1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96
2009	Resolução CNE/CEB nº 05 de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)
2009	Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares nacionais
2018	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI)
2018	Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil (RCGEI)
2021	Documento Orientador do Território Municipal de Erechim para a Educação Infantil (DOTMEEI) - versão 2021

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Seguindo uma abordagem qualitativa, foi realizada uma observação participante enquanto os grupos de crianças de 3 e 4 anos brincavam, caracterizando-se como pesquisa com crianças. Segundo Gobbi (2009, p. 77) há “[...] necessidade de conhecermos as crianças de “ontem” e de hoje e suas produções e como, a partir dessas, é possível saber mais sobre o seu universo que, para nós, adultos, ainda é bastante desconhecido”. Portanto, tornar as crianças sujeitos participantes das pesquisas, faz-se necessário compreender os seus pontos de vista. Pois, como enfatiza Martins (1991), as crianças não são apenas objetos de investigação, mas atores importantes no próprio processo de pesquisa.

Ludke e André (2012), argumentam que a observação é uma importante técnica de produção de dados na pesquisa qualitativa porque permite ao pesquisador ter contato pessoal com a realidade que está sendo estudada, permitindo-lhe vivenciar diretamente a situação e monitorar a vivência cotidiana dos sujeitos. Segundo os objetivos desta pesquisa, o papel foi o de observador e participante. Conforme Neto (1994, p. 59), este modo “[...] reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

A decisão de desenvolver pesquisas que tornam as crianças protagonistas do processo, requer um descentramento do olhar do adulto, como colocado por Pinto e Sarmiento (1997, p. 78)

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de

estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa [...], a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações.

Adentrando o mundo das crianças é possível compreender a realidade, construir confiança com elas, dialogar e ter a possibilidade de trocar experiências. Portanto, a inserção durante a observação participante é fundamental para que possamos ouvir as crianças e interagir com elas. Para assumir tal postura, contamos também com as abordagens das pesquisas participativas (Brandão, 1985), em que o pesquisador vive e participa da realidade que está sendo estudada.

Aprofundando o tema e partindo do que discutem Silva, Barbosa e Kramer (2008), o contexto da pesquisa participante permite que você faça parte de um grupo de crianças e as reconheça como sujeitos e atores sociais. As crianças precisam falar conosco e precisamos prestar atenção não apenas ao que elas dizem verbalmente, mas também ao que comunicam através do olhar, dos gestos e na ausência da fala. Portanto, as autoras afirmam que a base da pesquisa com crianças é ver e ouvir (Silva, Barbosa e Kramer, 2008).

A turma na qual realizou-se a pesquisa foi um Maternal 2, composto de 15 crianças, da faixa etária de 3 a 4 anos, que frequentavam uma Escola pública de Educação Infantil, do município de Erechim/RS. Como a turma em 2023 estava sob a minha regência, primeiramente apresentei a proposta para a direção que prontamente concordou, em seguida as crianças foram consultadas sobre o seu interesse em participar da pesquisa e se estavam dispostas a ensinar as brincadeiras criadas durante o cotidiano escolar, como também, suas regras e/ou funções de cada um. Posteriormente, as crianças terem concordado em participar, enviei o Termo de consentimento informado, solicitando o uso de imagem e nome das crianças para os seus responsáveis, conforme modelo apresentado no Apêndice 1. Assim, no decorrer de todo o ano de 2023, documentei interações e brincadeiras das crianças por meio de fotografias, vídeos, áudios e transcrições de falas, através de um olhar e escuta atenta, que auxiliaram a compor a escrita.

A fotografia como uma das formas de documentação é considerada por Martins Filho (2011) como o passado lido aos olhos do presente, pois permite uma leitura ressignificada. A fotografia capta o momento vivido, sendo uma forma poderosa de registro, eternizando momentos, emoções e histórias de maneira visual. A utilização de fotografias nas pesquisas na área da educação pode:

[...] oferecer perspectivas de análise que vão para além do que está no registro escrito. Desde estudos históricos, (com a utilização de imagens para ampliar a compreensão de modos de vida de determinada época, concepções de criança e infância, por exemplo), até pesquisas que envolvem questões sociais, políticas, de gênero, raça e etnia, as imagens podem promover a construção de conhecimento sob uma ótica não hegemônica, tendo, como suporte metodológico, uma estrutura organizada de análise que suporte um olhar diferenciado na pesquisa e comporte novos olhares (Dias; Castilho; Silveira, 2018, p. 86).

Deste modo, as imagens desempenham um papel fundamental nas pesquisas acadêmicas, fornecendo uma perspectiva visual que complementa a análise textual. Ademais, foi gravado vídeos que compuseram a pesquisa, segundo Martins Filho (2011, p. 99) usar filmagens nas pesquisas é um modo de: “[...] obter dados o mais próximos possível ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista”. Ademais, é um recurso muito importante na documentação da pesquisa com crianças, já que capturam não apenas o áudio, mas também a imagem em movimento, fornecendo uma representação visual completa do que está acontecendo.

Também foram gravados áudios, para que posteriormente fosse realizado a transcrição das falas em sua inteireza. Neste sentido, Ferreira (2008, p. 149) menciona que pesquisar com crianças significa:

Levar mais longe o conhecimento das crianças como sujeitos é adotar uma concepção de pesquisas com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos - são elas, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora.

Com os dados produzidos, a análise deles ficou por conta da análise de conteúdo, trata-se de uma abordagem que examina e interpreta a temática da pesquisa, que visa identificar padrões e relação entre o conteúdo analisado. Segundo Moraes (1999, p. 2):

Como método de investigação a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

Neste sentido, Bardin (1977) menciona que as fases de análises de conteúdo se organizam em três polos cronológicos, sendo: a pré-análise, que possui a “[...] escolha dos

documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95). De acordo com a autora, a segunda fase é denominada como exploração do material, ou seja, a organização sistemática das decisões que serão tomadas no decorrer do processo (Bardin, 1977). A última fase, é definida como o tratamento dos resultados obtidos e da interpretação dos mesmos, em que “[...] os resultados brutos são tratados de maneira significativa a serem significativos e válidos” (Bardin, 1977, p. 101).

Bardin (1977, p. 117) enfatiza que os dados analisados são organizados por meio de um processo denominado categorização, que consiste em:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Desta forma, classificar os elementos por categoria, torna-se fundamental para agrupar os que são comuns uns aos outros. Portanto, após a produção de dados desta pesquisa, foram selecionadas as fotografias e os vídeos para compor sua escrita, os quais foram organizados e divididos em duas categorias de análise, sendo elas: as brincadeiras e as interações entre os pares.

Neste contexto, a presente pesquisa investigou de que maneira as crianças de 3 a 4 anos revelam a cultura infantil, por meio das interações e brincadeiras. Este processo envolveu a pesquisa participante na medida em que se observou e analisou as criações cotidianas das crianças dentro do ambiente escolar, considerando-as como sujeitos históricos de direitos (Brasil, 2009a), portanto, vozes a serem reconhecidas nas pesquisas acadêmicas.

## 2. “TEMPO PARA PODER PULSAR”: A CRIANÇA COMO SUJEITO CENTRAL DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Feliz de você que é uma criança’, ‘Se eu pudesse voltar atrás, se pudesse voltar a ser criança’: essas são algumas das frases com as quais os adultos convidam as crianças a pensarem no futuro. Mas, também, ‘Agora que você é criança pode se divertir, perder tempo, amanhã você vai ter de fazer coisas importantes’. Portanto, uma contínua contradição, um contínuo atentado à necessidade da criança de acreditar no futuro, ao seu desejo de tornar-se adulta” (Tonucci, 2008, p. 142).

Como Tonucci, enfatiza no trecho acima citado, há muito o que superar quanto ao conceito da palavra infância, visto que etimologicamente, como mencionado no verbete de Kohan (2010), a infância quer dizer ausência de fala. Isto só é possível através de uma abordagem centrada na criança, que reconhece sua individualidade e potencial desde cedo, valorizando a importância da(s) infância(s) e a transformação do pensamento da criança enquanto sujeito e não algo a se tornar ou vir a ser (Tonucci, 2008; Souza, 2023). Como afirmado por Cohn (2005), as crianças não sabem menos, elas sabem coisas diferentes.

### 2.1. “SALVE AS CRIANÇAS DA ADULTIZAÇÃO DA INFÂNCIA”: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Foi na fazenda de meu pai antigamente.  
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.  
.....  
No caminho, antes, a gente precisava  
de atravessar um rio inventado.  
Na travessia o carro afundou  
e os bois morreram afogados.  
Eu não morri porque o rio era inventado.  
(Manoel de Barros)

Nos séculos X e XI a infância era vista como um período de transição que logo era ultrapassado e cuja lembrança também era logo perdida. Como mencionado por Ariès (1978, p. 68): “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”. Inicialmente a criança era vista como um adulto em miniatura, pois logo que nascia era misturada aos adultos e partilhava de suas atividades, segundo a concepção da época pouco se diferenciavam dos adultos, apenas tinham distinções em seus tamanhos.

Fato que pode ser exemplificado na obra “Retrato dos três filhos mais velhos de Carlos I”, de autoria de Anthony Van Dyck, de 1641. Na imagem abaixo, é possível observar que as crianças são representadas como um adulto em miniatura, as meninas usavam vestidos longos e pesados, penteados e adereços de cabelo muito semelhantes ao das mulheres. Já os meninos

usavam trajes e sapatos de acordo com a vestimenta dos homens. A infância era a inserção das crianças no mundo adulto e a sua função era crescer e assumir seu papel na sociedade, conforme já destacado por Ariès (1978) em suas pesquisas.

**Imagem 2:** Retrato dos três filhos mais velhos de Carlos I de Anthony Van Dyck.



**Fonte:**<https://replicarte.com.br/products/retrato-dos-tres-filhos-mais-velhos-de-carlos-i-anthony-van-dyck-3842>

A educação da criança na época, era de responsabilidade das famílias ou grupo social que pertenciam, aprendiam durante a convivência com as pessoas da comunidade e desenvolviam tarefas da vida adulta, não havendo instituições específicas para desenvolver tal função (Ariès, 1978). Somente em meados séculos XVIII e XIX, começou-se a dar mais importância a educação, a partir desse momento as crianças começaram a ser vistas como “[...] sujeitos de necessidades e objetos de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos” (Oliveira, 2011, p. 62).

Conforme Duarte (2012), com o avanço dos modos de produção capitalista, as mulheres cada vez mais tiveram que sair de seus lares para gerar uma renda para a família, isso ocasionou o abandono da exclusividade da mulher em apenas realizar os afazeres

domésticos e cuidar/criar os filhos. Portanto, tornou-se necessário a criação de lugares especializados para as crianças. As primeiras instituições que surgiram voltadas para as crianças tinham como caráter o assistencialismo. O autor Didonet, contextualiza esse período afirmando que:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

Essa colocação nos remete ao contexto histórico que levou as instituições de Educação Infantil a assumir o caráter assistencialista, como um local de guarda e de direito das famílias trabalhadoras. O Estado, a fim de colaborar com a proteção da infância financiou alguns órgãos privados, voltados a questões assistencialistas, a preocupação estava centrada no “[...] combate à mortalidade infantil, por isso optaram por desenvolver atividades voltadas para educação física e perspectiva higienista das crianças como fator de desenvolvimento das mesmas” (Duarte, 2012, p. 4).

Com isso, alavancou-se a tendência médico-higiênica por volta de 1950, o qual consistia no combate à desnutrição, campanhas de vacinação e realização de pesquisas de cunho médico para hospitais e maternidades (Kramer, 1995). Kuhlmann Jr. (1998, p. 73) comenta que “[...] as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene física”. Portanto, as instituições educativas, em muitos contextos, tinham caráter meramente assistenciais e não educativas.

Nesse contexto histórico, surgem as primeiras manifestações internacionais em defesa das crianças, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Documento que reconhece a condição de criança como sujeito de direitos ao estabelecer dez seguintes princípios que salientam que: a criança gozará de oportunidades e facilidades capazes de permitir o seu desenvolvimento integral de modo sadio e normal; o seu direito a um nome e a uma nacionalidade, a partir do nascimento; direitos a benefícios da previdência social, inclusive alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas; no caso de crianças com deficiência ou incapacitadas, o direito a receber o tratamento, a educação e os cuidados

especiais exigidos por sua condição peculiar; a criar-se num ambiente de afeto e segurança; a educação é direito de todas as crianças sendo vinculado a isso o brincar e o divertir; a proteção contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração (ONU, 1959).

Esta Declaração não apenas influenciou a criação de legislações específicas, mas também promoveu uma mudança de mentalidade entre os adultos, enfatizando a importância da proteção e dos cuidados destinados às crianças, como mencionado por Richter e Barbosa (2011, p. 5) “Ao reconhecer o direito ao nome e à nacionalidade, a declaração afirmou, pela primeira vez na história, que as crianças possuíam direitos civis desde o nascimento e legitimou a existência de um “eu” interior e autônomo”.

Esta Declaração dá origem à Convenção Internacional dos Direitos das Crianças em 1989, que foi ratificada ao longo das décadas por mais de 190 países e estabelece no seu Artigo 2 a seguinte redação:

Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação (ONU, 1989, p. 2).

Sendo um marco histórico significativo, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) promoveu e consolidou a participação plena das crianças na vida comunitária, estabelecendo o direito de expressar suas opiniões e pontos de vista, ao descanso, lazer e ao divertimento. Representando um novo paradigma de respeito às crianças como participantes ativas nas relações sociais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, torna a educação um direito de todos no artigo 205: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988, p. 123). Anteriormente, a educação de crianças em espaços coletivos consistia em uma opção dos pais, entretanto, depois de 1988, configurou-se como direito da criança e dever do Estado, portanto, passou-se a construir nova identidade na busca de superação do caráter assistencialista. Segundo o art. 208, no inciso IV o atendimento da “Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” ficará como responsabilidade do Estado (Brasil, 1988, p. 124).

Nesta perspectiva, é importante mencionar que apesar da luta para que a educação fosse ofertada de maneira igualitária a todas as crianças, até hoje as políticas educacionais no Brasil são marcadas pela diferenciação das classes sociais. Souza (2023), com base nas

pesquisas de Kuhlmann Jr (2015) relata que foi se instaurando uma "pedagogia da submissão", a qual refere-se a uma crítica à forma como certas práticas educacionais perpetuam relações de poder desiguais, onde as crianças são vistas como meras receptoras passivas de conhecimento, sem espaço para questionamento, autonomia ou participação ativa no processo de aprendizagem. Sônia Kramer (2006) menciona que as políticas educacionais no Brasil eram e ainda são influenciadas por agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa. Portanto, foi instaurada a ideia de que "[...] a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar" (Kramer, 2006, p. 799). Reforçando a cultura de que a Educação Infantil precisa preparar as crianças para o Ensino Fundamental (Souza, 2023).

Nessa perspectiva, para auxiliar a guiar as práticas educativas foi desenvolvido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 o qual estabelece diretrizes e orientações para o ensino na primeira etapa da educação básica no país. Apesar de ter sido um marco importante na definição de políticas educacionais para a educação infantil, o RCNEI padronizava a educação infantil em todo o país limitando a autonomia das instituições e dos profissionais da educação. Ademais, o documento enfatizava excessivamente a preparação das crianças para o ensino fundamental, priorizando conteúdos formais no desenvolvimento infantil, dando mais ênfase ao “sujeito escolar” do que o “sujeito criança” (Cerisara, 2007). Portanto, como cita Souza (2023), em sua Tese de Doutorado, o RCNEI não é mais usado nos dias atuais por ter fragmentado a criança em uma antecipação de aprendizagens dos Anos Iniciais.

Apesar dos direitos afirmados na Constituição de 88, o acesso à Educação Infantil e sua permanência não passavam de projetos, apenas na década de 90, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a discussão começou a ser projetada para ser de fato consolidada. Segundo Ferreira (2000, p. 184), o ECA perpassa um documento jurídico, pois o mesmo:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, a qual baseia-se nos princípios da Constituição de 1988 e declara no Título II, Seção II, Art. 29 a finalidade da Educação Infantil:

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p. 12).

A partir dessa nova lei, a Educação Infantil torna-se parte do sistema regular, passando a ser considerada como uma das etapas da educação básica, com o objetivo principal de prezar pelo desenvolvimento integral da criança, somando-se a família e a comunidade (Brasil, 1996). Desmistificando a ideia de que a Educação Infantil precisa preparar as crianças para o Ensino Fundamental, sendo uma etapa com currículo próprio e importante por si só no desenvolvimento de cada uma (Souza, 2023).

Na Resolução CNE/CEB nº 05 de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), é mencionado que:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b, p. 1).

Portanto, a partir da afirmação das crianças como centro do planejamento, uma nova forma de conduzir o processo educativo passa a ser exigido, como mencionado por Souza (2023, p. 222-223): “organizar uma educação que possibilita a participação política e social das crianças exige, em primeiro lugar, compromisso com as crianças. Esse compromisso assumido ao confiar na criança como sujeito de direitos, como sujeito de linguagem, dialógico, potente e capaz”. Desta forma, Barbosa (2009, p. 20-21) destaca que:

No contexto de nossa sociedade os direitos, as necessidades de bem-estar, a aprendizagem de formas de pensamento e a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisam ser o foco para conceber os estabelecimentos educacionais, estando presentes em seus objetivos, suas finalidades, sua organização e suas práticas cotidianas. A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

Além disso, Kramer (2007, p. 15) comenta sobre o conceito de criança na atualidade e evidencia que “Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”.

No Art. 5º, da Resolução CNE/CEB nº 05 de 2009, é reconhecido que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009b, p. 1).

Portanto, além de sua fundamental posição como a primeira etapa da educação básica, na Educação Infantil destaca-se a necessidade indissociável de educar e cuidar para o desenvolvimento integral da criança, como descrito no Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009, que revisa as DCNEI. Educar de modo indissociável do cuidar significa “dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras [...] e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar” (Brasil, 2009a, p. 10).

Ao proporcionar um ambiente rico em estímulos e oportunidades de interação, é favorecida a construção de conhecimentos significativos entre os pares. Rinaldi (2014, p. 42) destaca que a Educação Infantil é:

Um lugar educativo, de educação. Lugar onde se educa e nos educamos; lugar de transmissão de valores e saberes, mas, sobretudo, lugar de construção de valores e saberes. É lugar cultural, isto é, lugar onde se elabora cultura pessoal e coletiva, que influencia o contexto de valor social e político e é influenciado por ele, em uma relação de profunda e autêntica reciprocidade.

Neste contexto, as crianças não são meros receptores passivos de conhecimento, mas agentes ativos na construção de sua própria cultura infantil. No Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009, que revisa as DCNEI, é relatado que:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além

disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (Brasil, 2009a, p. 7).

Logo, as DCNEI (Brasil, 2009b) descrevem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas presentes no currículo, pois desde que nascem, as crianças estão imersas em interações sociais com seus pares, família, educadores e outros adultos, aprendendo por meio dessas interações e das brincadeiras que desenvolve com o meio. Essas interações são cruciais para a construção de significados, valores, normas e comportamentos que compõem a cultura da infância. E uma das formas mais evidentes de interação na cultura infantil é através do brincar, pois durante os momentos de brincadeiras as crianças interagem, compartilham ideias, criam narrativas, resolvem conflitos e exploram o mundo ao seu redor. Durante o brincar, as crianças aprendem a cooperar, a negociar, a expressar suas emoções e a compreender o ponto de vista dos outros, tudo isso contribuindo para a construção de sua identidade e cultura, como afirmado por Barbosa (2009, p. 24):

Além de promoverem sua formação através de suas interações, as crianças também produzem culturas. Tal afirmação implica compreender que, brincando, são capazes de agir incorporando elementos do mundo no qual vivem. Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo brincando consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais. Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de culturas infantis e são transmitidas através de gerações de crianças.

No Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009, o qual revisa as DCNEI, destaca-se que cabe às escolas de Educação Infantil “assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas dá autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários” (Brasil, 2009a, p. 7).

Dessa forma, o Parecer também acrescenta que as propostas curriculares precisam garantir “[...] que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas”(Brasil, 2009a, p. 15). Ou seja, como a criança se expressa de diferentes modos, aprende de diferentes maneiras, as experiências proporcionadas precisam também ser variadas e diversas.

Assim, ser professora na Educação Infantil requer uma sensibilidade para compreender as linguagens das crianças, estimular sua autonomia e mediar as construções de conhecimento, desempenhando um papel crucial na mediação do processo de aprendizagem, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma,

Barbosa (2009, p. 52) descreve que “Um currículo precisa estar articulado às práticas culturais de determinado grupo social – no tempo e no espaço – já que expressa uma cultura e como tal não pode estar desvinculado do contexto social mais amplo”.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil- BNCCEI (Brasil, 2018) expressa a concepção de criança como um ser observador, questionador, que levanta hipóteses, faz julgamentos, conclui, e assimila valores, o qual se apropria do conhecimento sistematizado através da interação com o mundo físico e social. Desse modo, a intencionalidade pedagógica necessita considerar a criança como o centro do planejamento curricular (Brasil, 2009a). Essa criança que não pode ser vista de modo universal e homogêneo, como as descrições de grupos etários dos objetivos da BNCCEI as vezes parecem induzir (Souza, 2023).

O Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil (RCGEI), corrobora com essas afirmações e destaca as crianças como sujeitos do presente, enfatizando que:

As crianças são seres criativos e ativos e vivem suas infâncias no presente, não se resumindo a serem preparadas para o futuro. Através das interações e da brincadeira, as aprendizagens e o desenvolvimento se constituem e se ampliam. Não há um modo padronizado e único de viver a infância, por isso, compreende-se que há diversas infâncias, assim como são diversas as realidades culturais, sociais, econômicas e políticas da sociedade em que se inserem (Rio Grande do Sul, 2018, p. 61).

Na Educação Infantil, a organização curricular necessita ter uma concepção própria e integralizadora, como descrito no Documento Orientador do Território Municipal de Erechim para a Educação Infantil (DOTMEEI):

Afinal, colocar a criança ao centro significa apostar em um currículo que busca as vozes, os jeitos de ser das crianças e suas impressões sobre a vida, considerando suas dimensões: humana, cultural, física, afetiva, intelectual, social e linguística, que interferem nesse viver. Significa reconhecer que o currículo da Educação Infantil não se assemelha e nem se espelha na organização das demais etapas da Educação Básica (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 8).

Essa organização garante e contempla a educação integral da criança, colocando-a como participante de sua aprendizagem, como sujeito histórico que é. Portanto, não há um modo único ou padronizado de viver a infância, por existirem diferentes realidades compreende-se que:

[...] temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias,

temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (Barbosa, 2009, p. 22).

Desse modo, a infância não é uma etapa da vida que precisa ser superada, pois ela deixa marcas que permanecem e constituem os seres humanos durante toda a vida. Ao retomar os aspectos históricos e legais sobre a(s) infância(s), buscou-se enfatizar as lutas sociais e políticas que tornaram possíveis a concretização da criança como um sujeito de direito, para chegar no conceito de criança que temos hoje. Os documentos apresentados até aqui, também refletem nas práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar, salientando os dois eixos estruturantes do planejamento, que são as interações e a brincadeira, tema que será discutido na sequência.

## 2.2. “SILENCIE E ESCUTE...DEPOIS, SILENCIE E ESCUTE...”: AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA COMO EIXOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Faz de conta que o sabugo são bois...  
E os sabugos de milho  
mugen como bois de verdade...  
E os tacos que deveriam ser  
soldadinhos de chumbo são  
cangaceiros de chapéu de couro...  
O menino pousa a testa  
e sonha dentro da noite quieta  
da lâmpada apagada

(Lima, 1994, p. 42 *apud* Horn, Silva e Pothin, 2014)

A escola é um território em que inauguram-se aprendizados e experiências, onde existem olhares únicos. Palavras diversas. Sensações vivas. Brincadeiras e movimentos pulsantes. Cada criança é singular e existem inúmeras possibilidades de aprendizagens, portanto é necessário se ter contextos diversificados para garantir o desenvolvimento íntegro e pleno de cada uma. Ao contemplar a educação integral da criança, colocando-a como participante de sua aprendizagem, como sujeito histórico que é, o currículo da Educação Infantil demanda articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural com práticas planejadas e de significância, conforme afirmado pelas DCNEI (Brasil, 2009a).

Desde 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabeleceram a criança como foco central do planejamento educacional. Essa abordagem,

em conformidade com as regulamentações, destaca a importância de considerar o desenvolvimento integral infantil, assegurando o cumprimento de todos os direitos de aprendizagem traçados pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2018), sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao considerar e promover esses direitos, estamos, garantindo que a criança seja vista como sujeito de direitos e participante de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação ao direito de desenvolvimento e aprendizagem de brincar, a BNCCEI assegura que é necessário possibilitar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 38).

Portanto, o brincar é central na vida das crianças e é reconhecido pela BNCCEI (Brasil, 2018) como um direito indispensável para o seu desenvolvimento. Malaguzzi (1999) afirma, poeticamente, que a criança tem “cem linguagens”, e ao olharmos para elas durante as suas expressões se faz necessário realizar uma escuta sensível, afinal ouvir as crianças consiste no ato de olhar para elas e entender o que dizem, muito além do que expressam verbalmente, trata-se da figura adulta se conectar com sensibilidade as expressões não verbais. Rinaldi (2012, p. 124) argumenta que:

A escuta das cem linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. E ainda: Escuta, portanto, como uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido- ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos.

A criança precisa ser vista e reconhecida enquanto agente de seu próprio desenvolvimento, por estar ainda imersa neste processo direciona seus esforços para aperfeiçoar a si mesma. A confiança na criança como sujeito do seu processo de aprendizagem é fundamental para que esta consiga explorar e compreender as coisas ao seu redor, sendo necessário um ambiente que permita sua exploração. Evidentemente na infância a criança precisa explorar o ambiente, interagir e brincar para começar a criar disposição para aprender. O adulto como mediador auxilia a sua trajetória, a qual a própria criança vai delineando à medida que descobre o mundo.

No artigo 9º, da Resolução CNE/CEB 05/2009, são apresentadas doze experiências que devem ser garantidas na Educação Infantil, uma vez que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009b, p. 25), por meio da garantia de experiências que:

**I** – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

**II** – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

**III** – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

**IV** – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

**V** – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

**VI** – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

**VII** – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

**VIII** – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

**IX** – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

**X** – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

**XI** – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

**XII** – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos

(BRASIL, 2009b, p. 25).

Portanto, as interações e a brincadeira são elementos fundamentais do currículo da Educação Infantil, conforme descritos pela DCNEI (Brasil, 2009b). Por meio dessas práticas as crianças têm a oportunidade de se desenvolver de forma holística, promovendo a construção de saberes e o desenvolvimento de experiências essenciais para sua formação como cidadã autônoma, crítica e participativa (Souza, 2023).

Com relação a isso, a BNCCEI, descreve que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018, p. 37). No âmbito do nosso Estado, o Referencial Curricular Gaúcho para Educação Infantil reafirma que “[...] práticas cotidianas devem estar centradas nas experiências, nas interações e na brincadeira para que, por meio

delas, as crianças desenvolvam e ampliem suas potencialidades, construindo significados e descobertas” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 55). Portanto, as interações e a brincadeira são elementos intrínsecos ao universo infantil, desempenhando papéis essenciais no desenvolvimento das crianças.

Nas diversas relações sociais nas quais as crianças estão inseridas, durante as propostas, elas interagem com o mundo em que vivem e com seus pares. Ao interagir com o outro, necessitam lidar com a partilha de espaços em comum e distinguir os seus sentimentos, elas aprendem umas com as outras ao expressarem sua linguagem de aprendizagem que são formas de produção de cultura pelas crianças. Nessas interações estabelecidas nas brincadeiras, as crianças exploram o contexto em que vivem guiadas pela sua imaginação, construindo situações a partir dos materiais disponíveis, apropriando-se de papéis sociais e das regras da vida social.

A criança supera sua condição natural através das interações por meio da linguagem com o outro, constrói história ao mesmo tempo que se faz parte dela como mencionado por Vigotski (1991). Assim, desenvolve-se e constitui sua identidade ao se relacionar com o outro, ao interagir a criança aprende, forma-se, cria e se transforma na medida em que recria o mundo em que vive. O papel do outro é fundamental para a constituição e desenvolvimento da percepção sobre si mesmo.

O Manual de orientação pedagógica, organizado pelo Ministério da Educação, e intitulado como: Brinquedos e Brincadeiras de Creche (Brasil, 2012) menciona as interações que ocorrem no cotidiano escolar, sendo elas:

- **as crianças e as professoras/adultos** - essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras;
- **as crianças entre si** - a cultura lúdica ou a cultura infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas com as maiores);
- **as crianças e os brinquedos** - por meio das diferentes formas de brincar com os objetos / brinquedos;
- **as crianças e o ambiente** - a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação de brincar. Uma estante na altura do olhar das crianças facilita o uso independente dos brinquedos. Um escorregador alto no parque, além do risco oferecido ao uso pelos pequenos, leva a uma situação de estresse no grupo quando a professora proíbe utilizá-lo.
- **as crianças, as instituições e as famílias** - tais relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos (Brasil, 2012, p. 15).

A partir dessa organização, torna-se evidente a diversidade das interações da criança. Destacam-se as interações das crianças com os brinquedos pois exploram uma variedade de

formas de brincar com os objetos disponíveis. Da mesma forma, as interações das crianças com o ambiente em que estão inseridas desempenham um papel crucial, já que a organização adequada do ambiente pode facilitar ou dificultar a ação do brincar. Por fim, as interações das crianças entre si, com os pares, as instituições educacionais e as famílias também são fundamentais, pois possibilitam oportunidades de aprendizado, troca de experiência e construção de vínculos afetivos, contribuindo para o desenvolvimento da identidade pessoal e social (Brasil, 2012). Barbosa (2014) também ressalta que as crianças constroem suas culturas a partir das interações com os mundos naturais e simbólicos ao seu redor, destacando a importância da vida cotidiana e da diversidade dos contextos sociais em que vivem para compreender as possibilidades da(s) infância(s).

Corsaro (2011) utiliza a expressão “grupo de pares” para se referir a um conjunto de crianças de idade aproximada que se reúnem diariamente, compartilhando atividades, brincadeiras e interações que lhes permitem compreender as dinâmicas do mundo adulto, como as relações de poder, as diferenças de gênero e classe social. Nestes encontros, as crianças desenvolvem cultura de pares locais por meio de interações presenciais, que são, portanto, “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32).

Os autores Pinto e Sarmiento (1997), destacam que as crianças são atores sociais, capazes de realizar interações e atribuir significados às suas ações, assim como qualquer outro ser humano, em toda a sua diversidade. Além disso, Sarmiento (2004) aponta alguns possíveis eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade entre as crianças e entre as crianças e os adultos permite “apropriar, reinventar, e reproduzir o mundo que a rodeia”, e, assim, as culturas de infância permanecem na história humana (Sarmiento, 2004, p. 22).

Brougère (1997) aborda as brincadeiras como uma denominação genérica atribuída pelos adultos às "múltiplas interações" das crianças. É mencionado por Werle (2015, p. 50) que:

Brincar é muito mais que uma forma de aprender. Brincar é interagir, transformar, decidir, negociar, confrontar, compreender, viver. Ao brincar, a criança elabora hipóteses e as coloca em prática, vivenciando de maneira lúdica seus conflitos. A brincadeira possibilita à criança explorar, experimentar e agir no espaço ao seu redor, como também interagir com as pessoas e objetos.

Reivindicar esses aspectos para compreensão e a valorização das culturas infantis é reconhecer que as crianças sempre desempenharam um papel fundamental na integração cultural umas das outras ao longo da história humana (Rogoff, 2005). As crianças são as companheiras privilegiadas umas das outras, compartilhando experiências, aprendizados e brincadeiras que contribuem para a construção de suas identidades e conhecimentos.

Além disso, os pensamentos narrados pelas crianças, seja ao construir as suas experiências individualmente ou em pequenos grupos, desempenham um papel significativo na organização do seu mundo simbólico e na elaboração da sua experiência infantil (Bruner, 1997). Este processo não apenas enriquece o desenvolvimento das crianças, mas também influencia e molda as culturas e sociedades em que estão inseridas. Nesse sentido, Vigotski (1991) ressalta que o processo de interação entre indivíduos é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Segundo o autor, é por meio dessas interações que os seres humanos constroem conhecimentos e habilidades, sendo esse processo inseparável do contexto histórico e social em que estamos inseridos (Vigotski, 1991). Dessa forma, a cultura é transmitida ao longo dos séculos através das interações sociais e das práticas culturais. O autor afirma que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotski, 1989, p. 33).

Para Vigotski (1991), o ser humano é essencialmente social, e essa sociabilidade é fundamental desde os estágios mais precoces da vida. Segundo sua teoria, a criança nasce com uma predisposição para interagir e se relacionar com outros indivíduos, o que influencia diretamente seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Conforme Vigotski (1991) o desenvolvimento da criança ocorre em dois níveis cognitivos distintos: primeiramente, de maneira social, por meio das interações com outras pessoas (interpsicologicamente) e posteriormente, no nível individual (intrapsicologicamente). Esse processo de transformação das operações externas em internos é conhecido como interiorização, em outras palavras a criança progride das funções mentais mais básicas para funções mentais mais avançadas, como a capacidade de formular hipóteses (Vigotski, 1991).

Desta forma, a brincadeira oferece um papel crucial para o desenvolvimento infantil, pois é o idioma nativo da infância, uma linguagem universal que transcende fronteiras e

culturas. Desde os primeiros momentos de suas vidas, as crianças são naturalmente impulsionadas a brincar, exploram o mundo ao seu redor, na medida em que a imaginação floresce como um jardim de possibilidades infinitas. Sendo muito mais do que uma simples atividade lúdica é um direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Não é por coincidência que as DCNEI destacam que o brincar permite “[...] à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (Brasil, 2009a, p. 7).

Desta forma, Brougère (2010) afirma que o brincar é a confrontação com a cultura, pois nela as crianças entram em contato com conteúdos culturais, reproduzindo-os e transformando-os. Sendo necessário perceber as crianças como sujeitos, inseridas em uma cultura da infância, da qual elas são produtoras e que, portanto, ensinam e aprendem. Para o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras de creche “As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e de qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora de qualidade” (Brasil, 2012, p. 12). Portanto, brincar com qualidade requer intencionalidade do adulto, para mediar as ações lúdicas, preparar o espaço, o tempo, o ambiente, o mobiliário, os materiais e brinquedos que sejam qualitativos, de forma a contribuir para seu desenvolvimento.

De acordo com Kishimoto (2013) toda a brincadeira necessita de regras para um acordo em relação aos papéis a serem desempenhados que são constituídos e modificados pelas crianças na medida em que ela ocorre. A brincadeira é a dança da imaginação, a sinfonia da socialização e a poesia do desenvolvimento infantil. Em cada risada e em cada aventura imaginária, as crianças moldam não apenas seus momentos, mas constituem a identidade de quem são.

Bonamigo (1991) relata que o brincar é a própria essência da infância sendo o veículo de crescimento e desenvolvimento da criança que lhe permite explorar o mundo à sua volta e o mundo adulto. A espontaneidade é uma das características fundamentais do ato de brincar, por isso Kishimoto (1994, p. 13) menciona que:

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados (...) se os mesmos objetivos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou mesmo ao desenvolvimento de habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como

brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico.

Moyles (2002, p. 42) corrobora afirmando que “[...] as crianças podem brincar livremente com os blocos construtores em casa, mas a escola deve ser diferente. Ela deve garantir que a criança utilize a variedade de experiências que traz de fora para aprender mais no contexto escolar”. Quando brincar assume um papel central nas propostas da sala ou as atividades escolares são fundamentadas no brincar livre, ele se torna parte da rotina escolar e isso promove uma aprendizagem significativa e eficaz. Como mencionado, por Horn, Silva e Pothin (2014, p. 145) não basta dar às crianças o direito de brincar [...] É preciso despertar e manter o seu desejo pelo brincar. O que implica numa nova postura de pais e professoras diante da brincadeira e do espaço em que ela acontece”.

Neste sentido, Friedmann (1996, p. 14) afirma que:

O jogo implica para criança muito mais do que o simples ato de brincar. Por meio do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando. Para o adulto o jogo constitui um “espelho”, uma fonte de dados para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil. Daí sua importância.

Em suma, é crucial reconhecer e valorizar o papel das brincadeiras na vida das crianças, garantindo que elas tenham a oportunidade significativas de brincar e explorar o mundo ao seu redor. Isso envolve não apenas a apropriação cultural, mas também a compreensão da essência da brincadeira e das interações como parte intrínseca e vital da cultura da(s) infância(s), assunto que será debatido no próximo capítulo.

### 3. “DENTRO DA ESCOLA DA INFÂNCIA PULSA O CORAÇÃO DE UMA CRIANÇA”: A CULTURA INFANTIL EM CENA

**Imagem 3:** Transbordar



Pulsar, sentir, transbordar,  
Brincar, sem se limitar.  
E mergulhar fundo na experiência,  
Encontrando na vivência, a verdadeira essência.  
(Poema autoral)

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

A cultura infantil é um universo vibrante e diversificado presente na(s) infância(s), que constitui a identidade das crianças e influencia a sua visão de mundo. Esta cultura é uma teia complexa de experiências compartilhadas, tradições, histórias, brincadeiras e valores que se entrelaçam para formar um rico tapete sobre o qual a infância se desenrola. Partindo desse pressuposto, este capítulo objetiva refletir sobre como as crianças revelam/produzem cultura infantil, por meio da análise das documentações produzidas durante a realização da pesquisa, principalmente: fotografias, vídeos, anotações de falas e mini-histórias. Assim, a intenção é relacionar a produção da cultura infantil nas interações e brincadeiras com os registros realizados no decorrer da pesquisa participante com as crianças, tema que será abordado a seguir.

#### 3.1. DESVENDANDO O PULSAR DA CULTURA DA INFÂNCIA

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.  
A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o

tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

Justo pelo motivo da intimidade. [...] estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.  
(Manoel de Barros, 2003)

“Achadouros” é um convite poético para explorar o mundo com os olhos da imaginação e sensibilidade, encontrando beleza na simplicidade do ordinário, transformando o comum em extraordinário. A escola de Educação Infantil, é um espaço de vida coletiva (Souza, 2023), sendo palco de disputas e trocas culturais, onde as crianças exprimem nas brincadeiras as formas de ver o mundo e a sociedade que estão inseridas.

Conforme visto no capítulo anterior, a cultura infantil tem como uma de suas características seu caráter coletivo, o que Corsaro (2009) denomina cultura de pares, a qual entrelaça-se através das brincadeiras infantis. Nesse sentido, Kishimoto (2011, p. 43) destaca que as brincadeiras são parte da manifestação “[...] livre e espontânea da cultura popular [...]” da criança, por isso muitas delas “[...] preservam sua estrutura inicial [...]”, enquanto outras modificam-se por meio da convivência social.

A docente, como mediadora da aprendizagem, possibilita as interações das crianças com o mundo em que vivem e com seus pares, já que elas aprendem umas com as outras nos espaços de partilha comum (Corsaro, 2009). Segundo Corsaro (2009, p. 31),

[...] as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Cada sujeito é imerso em um contexto cultural específico desde o nascimento, absorvendo e internalizando os elementos que compõem essa cultura. Segundo Vigotski (1984) a cultura é o que define o sujeito, que, por sua vez, a modifica. Portanto, a criança não é mero receptor passivo, ela também atua como um agente ativo que contribui para a criação, manutenção e transformação da cultura, por meio de suas ações, escolhas e interações (Vigotski, 1984). Barbosa (2009, p. 31-32) menciona que:

A expressão “culturas infantis”, de uso mais recente, se refere às configurações espaciais e temporais do contexto em que as crianças vivem com outras crianças, mediadas pela cultura. Para as crianças, essas produções lhes possibilitam dar sentido ao mundo. As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo, isso é, leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o.

O conceito de cultura abrange o modo de vida e as práticas que nem sempre estão incluídas no currículo escolar. Barbosa (2007, p. 4) questiona: “Como e por que a escola brasileira “falha” na transmissão cultural que, em linhas gerais, seria a sua função explícita?”. Essa crítica ao sistema educacional brasileiro sugere que a escola não cumpre adequadamente a sua principal função de transmissão cultural, ou seja, esse processo de disseminação de valores, conhecimentos, tradições e práticas de uma geração para outra, que são muitas vezes desconsiderados. Ao acolher isso dentro do seu currículo, a escola permite que se crie, produza e conseqüentemente contribua para que esta cultura da comunidade seja valorizada, de modo a constituir a construção curricular da escola.

Conforme afirma Silva (2003, p. 19):

A cultura, é sobretudo, atividade, ação, experiência. Como tal, ela é sempre trabalho sobre alguma coisa, sobre materiais existentes. Vê-la como produção não significa dizer que ela opera sobre o vazio, que a criação se dá a partir de nada. Mas, significa, sim, dizer que os materiais existentes, as matérias significantes vistas como produtos, como coisas, não estão aí apenas para ser contempladas ou para ser simplesmente recebidas, aceitas e passivamente consumidas. A cultura nunca é apenas consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim um complexo e indeterminado processo de transformação.

Nesse sentido, ao ser compreendida como uma prática de significação, a cultura está intrinsecamente ligada às interações sociais, pois ela representa o processo de significação moldado pela nossa posição como sujeito na sociedade. Corsaro (2011), enfatiza que as culturas elaboradas pelas crianças resultam da “apropriação criativa” que elas fazem das informações do mundo para construir seus próprios conhecimentos enquanto interação entre pares. Desse modo,

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (Sarmiento, 2007, p. 36).

Sarmiento (2002), apresenta alguns princípios geradores das culturas infantis, destacam-se entre eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Desta forma, durante as interações dos grupos infantis, emergem as culturas próprias das crianças e a reflexão sobre estas práticas nos possibilita perceber cada uma. Corsaro (2011) relata que o desenvolvimento das crianças é um processo cultural coletivo, que ocorre continuamente através das relações de brincadeira e de faz-de-conta estabelecidas pelas próprias crianças. Partindo destas concepções, a análise será realizada em duas categorias: brincadeiras e interações entre os pares.

### 3.2. VAMOS BRINCAR? UM CONVITE PARA A REFLEXÃO SOBRE COMO A CULTURA INFANTIL EMERGE NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS

#### **Convite**

Poesia

é brincar com palavras  
 como se brinca  
 com bola, papagaio, pião.  
 Só que  
 bola, papagaio, pião  
 de tanto brincar  
 se gastam.  
 As palavras não:  
 quanto mais se brinca  
 com elas  
 mais novas ficam.  
 Como a água do rio  
 que é água sempre nova.  
 como cada dia  
 que é sempre um novo dia.  
 Vamos brincar de poesia?  
 (José Paulo Paes, 1990).

Na terra do faz de conta, as crianças tecem histórias encantadas em um mundo de brincadeiras. Nas asas da imaginação, voam para terra distantes, onde dragões são amigos e castelos são reais. Correm livres como o vento, dançam e exploram segredos escondidos em cada canto. Com seus corações cheios de maravilha e seus olhos cheios de luz, brincam poetizando a vida.

A escola lúdica assume o brincar como atividade livre, criativa e imprevisível, não centrada na produtividade (Santos, 2014). Ao longo do tempo, o modo como as crianças brincam passou por diversas mudanças, desse modo Kishimoto (1994), menciona que “[...] cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem”. As brincadeiras propiciam a socialização das

crianças e na medida em que elas se apropriam da cultura infantil, seleciona os elementos dessa cultura traduzindo-os para o universo do qual faz parte naquele momento, assim, na tradução algumas brincadeiras não fazem mais parte de seu contexto (Kishimoto, 1994).

As brincadeiras clássicas são parte integrante da(s) infância(s) em muitas culturas ao redor do mundo, elas resistem ao tempo e são passadas de geração em geração. Sendo o caso da brincadeira de esconde-esconde, como pode ser observado na mini-história abaixo:

**Imagem 4:** Mini-história: Prontos ou não, lá vou eu

## PRONTOS OU NÃO, LÁ VOU EU!



Em uma tarde, Luan e seus amigos decidiram brincar de esconde-esconde. Sempre disposto a liderar, ofereceu-se para contar. Com os olhos fechados, começou:

**"1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, prontos ou não, lá vou eu!"**

Enquanto Luan contava, seus amigos se dispersaram pela sala e a cortina foi o refúgio escolhido pela maioria. Com suas risadas abafadas e corações batendo forte, eles aguardavam ansiosamente para que Luan terminasse de contar.



Assim que a contagem chegou ao fim, Luan abriu os olhos e começou a procurar. Ele vasculhou cada canto da sala, seguindo os sons abafados e os indícios deixados pelos seus amigos. Um a um, eles foram encontrados, revelando-se com sorrisos brilhantes e risadas contagiantes, empolgados para brincar novamente.

**Mini-história: Esconde-esconde** | 09/05/2023

Crianças: Luan (4 anos e 4 meses) e colegas de turma

Fotografias e texto: Natacha Vieira Lopes

Para todas as crianças envolvidas, cria-se uma sensação de mistério e surpresa, pois elas nunca sabem onde os amigos estão escondidos e adoram a emoção de encontrá-los em locais inesperados. Friedmann (1996, p. 11) relata que os jogos e as brincadeiras, apesar de mudarem conforme o tempo histórico, preservam o prazer e a seriedade da ação,

Os jogos e as brincadeiras, evidentemente, mudaram muito desde o começo do século até os dias de hoje nos diferentes países e contextos sociais. Mas o prazer de brincar não mudou. Ao observarmos detidamente a brincadeira infantil, duas características se destacam de imediato: o prazer que envolve os jogos se contrapõe a momentos de tensão, a uma séria compenetração dos jogadores envolvidos. O jogo é prazeroso e sério ao mesmo tempo.

Na brincadeira de esconde-esconde, os esconderijos podem ser tão diversos quanto a imaginação das crianças permite, como pode ser observado na imagem abaixo:

**Imagem 5:** Esconderijos



**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

Ao ter acesso a um espaço com pedaços de tecidos, na sala de referência as crianças, sem demora, começaram a pegá-los para sentir sua textura. Logo, um deles teve a brilhante ideia de construir uma cabana, os amigos, contagiados pela empolgação, colocaram-se em ação. Compartilhando risadas e conversas animadas, as crianças começaram a juntar as mesas da sala, formando uma base sólida para sua cabana improvisada. Em seguida, estenderam os tecidos sobre as mesas, criando um teto colorido e aconchegante. Cada criança contribuiu com suas próprias ideias, ajustando os tecidos e adicionando almofadas macias para maior conforto.

À medida que a cabana tomava forma, a sala se enchia de alegria e entusiasmo. As crianças trabalhavam em equipe, ajudando-se mutuamente e celebrando cada pequena conquista. Finalmente a cabana estava pronta, um refúgio acolhedor onde as crianças podiam se reunir para brincar, conversar e imaginar. Fortuna (2014, p.34) menciona que a brincadeira vai muito além do entretenimento,

Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. Experimentamos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e/ou antigas porque isso nos dá um senso de continuidade, permanência e pertencimento, mergulhando-nos na história reportando-nos aos nossos antepassados e à sua cultura.

Portanto, a intervenção da professora no brincar das crianças é uma tarefa que requer sensibilidade e compreensão do seu papel enquanto mediadora, como mencionado por Brougère a docente “incita” (1998, p.5) problematizando as situações, não se tratando de ensinar como brincar, mas ao proporcionar um ambiente seguro, estimulante e acolhedor, favorece a imaginação e o raciocínio para o desenvolvimento das crianças como um todo.

É importante ressaltar que muitas professoras se sentem desconfortáveis diante das brincadeiras das crianças, pois “os adultos se sentem ameaçados pela aleatoriedade, indeterminação, pelo caráter ritual e simbólico da brincadeira, impossibilitados que estão, eles mesmo, de brincar” (Wajskop 1995, p. 69). No entanto, é fundamental que elas reconheçam a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, sabendo apoiar e incentivar esse processo, mesmo que isso signifique deixar de lado suas próprias inibições e participar ativamente das propostas lúdicas.

Como visto no capítulo anterior, as DCNEI salientam que cabem às instituições de Educação Infantil garantir que as crianças possam expressar seus interesses, desejos e curiosidades ao participarem das práticas educativas. É crucial valorizar suas produções,

sejam elas individuais ou coletivas, e promover a autonomia das crianças na escolha de brincadeiras e atividades (Brasil, 2009a). São essas ponderações que observamos viva nas brincadeiras criadas pelas crianças e exemplificadas neste trabalho.

O DOTMEEI descreve que:

[...] enquanto adultos, precisamos lutar para reconhecer o poder que o brincar tem na vida das crianças e desconstruir a frase clichê que circula na sociedade de que: “as crianças só brincam”, como se brincar fosse algo desnecessário, sem sentido, sem propósito, sem importância e finalidade (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 37).

O que o documento de Erechim nos põem a pensar é na valorização do ato de brincar. Não existem limites para a imaginação e os sonhos das crianças, e é por isso que elas encontram prazer em brincar com qualquer coisa que as fascine. É nesse contexto que surge o papel crucial da professora: ter um olhar curioso e atento, tornando-se uma observadora perspicaz dos sinais e interesses das crianças, sendo uma investigadora das singularidades que cada uma possui.

Com base nos estudos de Piaget (1964), Santos (2014) enfatiza o papel fundamental da função simbólica no desenvolvimento da inteligência, argumentando que a imitação e o jogo são propulsoras desse desenvolvimento. A autora descreve a fase das “combinações simbólicas”, que geralmente emerge por volta dos três anos de idade, nessa fase, a criança transcende imitações isoladas ao começar a criar cenas mais elaboradas no faz de conta, passando a assumir papéis e condutas que observa em seu dia a dia, representando situações e eventos de forma mais complexa e imaginativa (Santos, 2014).

As brincadeiras mais comumente observadas nessa fase são aquelas que surgem mediante a evocação de situações da vida familiar, designadas por "casinha", "comidinha", "mamãe e filhinha" e "papai e mamãe". Elas são caracterizadas pela assunção de papéis (mãe, pai, filho, filha e bebê) e pela experimentação (imitação, projeção) de ações (comer, cozinhar e fazer compras) (Santos, 2014, p. 68).

A partir da afirmação da autora, podemos perceber na imagem abaixo que a imaginação tomou conta do enredo das brincadeiras das crianças, após encontrarem o recipiente de álcool em gel, que passou a servir como máquina de encher as suas caixinhas feitas de peças de encaixe, conforme imagem 6:

**Imagem 6:** Imaginar

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

Lara e Jasmim tiveram uma ideia: unir as peças de encaixe para criar uma caixinha de suco. Com imaginação e criatividade, montaram as peças de forma cuidadosa, até que a caixinha ficou pronta. Mas, e o líquido? Foi então que perceberam o recipiente de álcool em gel fixado na parede e rapidamente uma nova ideia surgiu. As duas transformaram o recipiente em uma máquina imaginária, com gestos habilidosos e muita imaginação, fingiram apertar botões invisíveis e ajustar as configurações da máquina, sendo capaz de encher suas caixinhas com o líquido que desejavam.

Essas narrativas permitem perceber que nas brincadeiras, as crianças assumem papéis e personagens, utilizando gestos imitativos para simboliza-los. Com base nos estudos de Piaget (1964), Santos (2014), afirma que nesse tipo de jogo, a imitação vai além de simplesmente copiar o comportamento de outro indivíduo, a criança se assemelha inteiramente ao personagem imitado. Nessa idade, o símbolo lúdico possui um caráter analógico, pois combina objetos e gestos representativos com objetos da imaginação, essa

combinação, constitui uma representação mais elaborada, onde o símbolo passa a ser resultado da colaboração entre a assimilação lúdica e a imitação (Piaget, 1964).

Essa afirmação está presente no próximo episódio a seguir, em que as crianças organizaram uma brincadeira de viagem.

**Imagem 7:** Viajar



**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

Luan, Lara, Iuri, Júlia, Jasmim e Laura decidiram embarcar em uma aventura emocionante. Com suas mentes repletas de imaginação, transformaram o sofá da sala em um ônibus pronto para partir. Luan, assumindo o papel de motorista, recebeu as “passagens” dos amigos enquanto eles embarcavam, ansiosos para a jornada que estava por vir. Com um sorriso no rosto, todos se acomodaram em seus assentos improvisados e deram início à viagem rumo a Campinas, um destino escolhido por Luan, que compartilhou suas memórias animadas das férias passadas naquela cidade. Seus olhos brilhavam de empolgação ao imaginar levar seus amigos para conhecer os lugares que tanto gosta.

Enquanto o ônibus imaginário avançava pela estrada, Júlia cuidadosamente segurava sua mala garantindo que sua filha (a boneca) compartilhasse de cada momento da jornada, tornando-se integrante desta viagem única. Entre risadas e conversas animadas, o tempo voou enquanto o “ônibus” se aproximava cada vez mais do seu destino.

Nesse episódio, podemos perceber que as crianças operam uma compensação lúdica como mencionado por Santos (2014), com base nos estudos de Piaget (1964), as crianças executam ações fictícias que na realidade são impedidas de executar. Deste modo, através do jogo, as crianças têm a oportunidade de explorar situações e papéis que não são acessíveis ou permitidos na vida real. Sobre isso, Santos (2014, p. 72) relata que:

Seja no jogo pessoal (brincadeiras nas quais as crianças utilizam o próprio corpo na representação de papéis), ou no jogo projetado (momentos em que simbolizam as ações através da manipulação de bonecos), constata-se a preocupação dos jogadores com a preparação da brincadeira: eles dedicam muito tempo e envolvem-se na construção do material que complementa os seus jogos simbólicos, na intenção de conferir "verdade" à sua representação, preocupando-se com os mínimos detalhes dessa preparação.

Dessa forma, as crianças demonstram uma preocupação significativa com a preparação da brincadeira, isso inclui qualquer coisa que possa aumentar a autenticidade ou a “verdade” da representação, como cenários, adereços, figurinos e acessórios. Demonstrando um alto nível de preocupação com a qualidade da brincadeira. Kishimoto (1994, p. 18) descreve que “O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”.

Percebemos isto na situação da imagem abaixo, na qual as crianças brincam de estar cortando o cabelo. Desde o início do ano letivo de 2023, Benjamin sempre exibiu seu charme com um topete que adornava seus cabelos mais compridos. Porém, por volta do mês de outubro, surpreendeu a todos ao aparecer com os cabelos cortados e curtos, uma mudança que chamou atenção de seus amigos. No dia seguinte, Benjamin teve uma ideia criativa. Pegou uma chapinha de brinquedo, convidou Enzo para se sentar e, com sua imaginação, começou a simular o corte de cabelo em seu amigo, conforme a imagem 8.

**Imagem 8:** Vivenciar

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

Observamos que o conteúdo do imaginário das crianças é também provocado por suas experiências anteriores, assim cada interação, observação e vivência contribui para enriquecer o repertório imaginativo das crianças, influenciando as histórias que criam, os papéis que desempenham e as brincadeiras que inventam. Como afirmado por Kishimoto (1994, p. 39):

A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

Portanto, é importante salientar aquilo que já foi explorado no capítulo anterior, brincar é um direito das crianças, conforme estabelecido pelo ECA, pelas DCNEI e pela BNCCEI (Brasil, 1990; 2009a; 2018). Assegurar o brincar é garantir que as crianças tenham uma infância rica e plena, onde possam desenvolver suas potencialidades em um ambiente acolhedor e estimulante. Este compromisso é fundamental para a construção de uma sociedade que valoriza e respeita a(s) infância(s), promovendo o desenvolvimento integral de todas as crianças.

O DOTMEEI salienta que uma das premissas das propostas pedagógicas da Educação Infantil é “O brincar como direito das crianças na escola da(s) infância(s)”, fato afirmado no subtítulo 1.5 do documento:

Brincar é uma necessidade fundamental da criança. Brincar demonstra o modo como ela se apropria do mundo, cria, fantasia, resolve conflitos, produz cultura. Brincar é o alicerce do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Brincar é um direito das crianças assegurado por várias legislações internacionais e nacionais, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, por isso, as crianças devem brincar a maior parte do seu tempo na escola. (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 36).

Sendo assim, o documento enfatiza que a brincadeira é um dos pilares da aprendizagem da criança, pois “Brincando, a criança tem liberdade para agir, pensar, comunicar, expressar, correr, pular, saltar, gritar. Nesse momento, ela pode ser o que quiser, como quiser e na hora que quiser” (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 36). Nesse mesmo sentido, Barbosa (2009, p. 72) menciona que:

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, re-significados, rearranjados, re-criados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam.

Portanto, brincar é crucial para o desenvolvimento das crianças, durante as brincadeiras elas exploram, experimentam e aprendem de forma natural e intuitiva. Barbosa (2009, 31) comenta que “A formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles”. Desta forma, as crianças aprendem a

compartilhar, colaborar e resolver conflitos durante a interação com os pares nas brincadeiras, aspecto que será abordado a seguir.

### 3.3. CONEXÕES EM FOCO: EXPLORANDO A INTERAÇÃO ENTRE OS PARES NA CONSTITUIÇÃO DE CULTURA INFANTIL

Um dia num campo de ovelhas  
 Vi um homem de verdes orelhas  
 Ele era bem velho, bastante idade tinha  
 Só sua orelha ficará verdinha  
 Sentei-me então ao seu lado  
 Afim de ver melhor, com cuidado  
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
 De uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
 De um menininho tenho orelha ainda  
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
 O que os grandes não querem mais entender  
 Ouço a voz dos passarinhos  
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
 Das conversas das crianças, obscuras ao adulto  
 Compreendo sem dificuldade o sentido oculto  
 Foi o que o homem de verdes orelhas  
 Me disse no campo de ovelhas.  
 (Gianni Rodari, 1997).

Escutar as crianças vai muito além do que apenas ouvir suas palavras, envolve estar presente e disponível para elas, isso requer sensibilidade, empatia e uma verdadeira disposição para entender o mundo através dos olhos delas. Como mencionado por Kramer (2006, p. 15) “Pode a criança deixar de ser inf-ans (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância?”.

Que nunca percamos este olhar de encantamento como no episódio de Jasmim. Certo dia, realizamos uma exploração com espuma, uma mistura simples de água e detergente. Enquanto nos envolvemos nesta brincadeira, Jasmim começou a espalhar a espuma pelos braços e corpo, cobrindo-se completamente com a mistura. Seu rosto iluminou-se com um sorriso radiante, e logo ela estava soltando gargalhadas contagiadas de pura alegria.

**Imagem 9:** Explorar

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

Barbosa (2009) argumenta que além de garantir que o espaço seja adequado, é crucial considerar o modo como as crianças poderão aproveitá-lo. Uma escola de Educação Infantil necessita ser projetada e construída levando em conta a participação das crianças, favorecendo a sua interação e escolha. De nada adianta ofertar um material e querer que a criança brinque do modo que a professora pensou, sem deixar espaço para que crie e imagine. Desta forma, Barbosa (2009, p. 23-24) descreve que:

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais.

Ao interagirem com seus pares e adultos, as crianças têm a oportunidade de ampliar seus horizontes, expandir seus conhecimentos e construir uma compreensão mais profunda do

mundo ao seu redor, produzindo cultura infantil (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011). Como ocorreu, na brincadeira que Luan ensinou e será narrada abaixo na mini-história da imagem 10:

**Imagem 10:** Mini-história: Pedra, papel e tesoura.

## PEDRA, PAPEL E TESOURA



Luan sacode as mãos animadamente e propõem a Benjamin um jogo: "Pedra, Papel e Tesoura"!

Os colegas, intrigados, se aproximaram para assistir e aprender como jogar.

Luan explica que cada jogador escolhe entre pedra, papel ou tesoura, e então os dois mostram suas escolhas ao mesmo tempo:

Pedra vence tesoura!

Tesoura vence papel!

Papel vence pedra!

E assim o jogo inicia!

Os colegas enquanto torciam por seus amigos, se juntam à diversão, aprendendo rapidamente as regras.

Pedra papel ou tesoura?

A brincadeira gera riso, empolgação e termina com muita diversão!



**Mini-história: Um jogo de Pedra, Papel e tesoura** | 05/04/2024

Crianças: Benjamin (4 anos e 5 meses) Luan (4 anos e 4 meses)

Fotografias: Natacha Vieira Lopes

Texto: Natacha Vieira Lopes e Flávia Burdzinski de Souza

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2024.

Destaca-se que, por meio das interações ocorridas durante o ato de brincar, as crianças pequenas não apenas significam conhecimentos, mas também contribuem para o compartilhamento das culturas infantis. Elas reconstróem tanto a cultura material quanto

simbólica da sociedade em que estão inseridas, reinterpretando o mundo à sua maneira. A BNCCEI descreve que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p. 37)

Cada criança traz consigo suas próprias tradições e sistemas de significados, que são interpretados, reinterpretados e incorporados durante suas experiências lúdicas, as quais são aprendidas através de olhares e perspectivas diferentes das suas. Kramer (2006, p. 16) destaca que “As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”. Desta forma, a interação lúdica é única e pessoal, Barbosa (2009, p. 37) comenta que:

[...] há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de idéias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

Quando uma criança se desafia a tentar algo novo, ela está dando um passo corajoso em direção ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal. Neste ato de desafiar-se a tentar, a criança está exercitando sua capacidade de superação. Como ocorreu, na situação da imagem 11, em que Heilyn estava explorando um espaço cheio de carretéis grandes. Com sua curiosidade aguçada, começou a observar os carretéis com interesse. Logo, teve uma ideia: e se tentasse empilhá-los?

Com determinação, Heilyn começou a empilhar os carretéis, um em cima do outro, com muito cuidado para não derrubar nenhum. Ficando surpresa ao ver que conseguiu empilhá-los com sucesso, formando uma torre alta. Mas Heilyn não parou por aí. Ao alcançar a altura de seu próprio corpo, desafiou-se a colocar mais um carretel no topo da pilha. Ela esticou os braços o máximo que pôde e ficou na ponta dos pés, concentrada em equilibrar o último carretel.

**Imagem 11:** Desafiar-se

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

Desta forma, se a infância deve ser concebida no plural, cultura também o deve (Barbosa, 2014). Vale ressaltar que a visão da cultura infantil é flexível, reconhecendo sua diversidade e complexidade, portanto, entendemos que essa cultura pode ser concebida no plural, refletindo as múltiplas experiências, perspectivas e realidades das crianças em diferentes contextos. Barbosa (2009, p. 71) comenta que: “Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma”.

Portanto, a imaginação das crianças é um universo vibrante e sem limites, onde sonhos se entrelaçam com a realidade e a criatividade floresce livremente. É através da imaginação que as crianças exploram novos mundos, criam histórias fantásticas e dão vida a personagens/objetos imaginários. Como João Pedro na mini-história abaixo:

**Imagem 12:** Mini-história: Pedra, papel e tesoura.

## QUEM QUER SORVETE?



Com seu olhar atento, João Pedro percebeu algo fora do lugar: um gancho na parede estava solto. Curioso, aproximou-se dele e usando sua imaginação criou uma máquina de sorvete.

Sorrindo e entusiasmado, voltou-se para seus colegas e perguntou:

"Quem quer sorvete?"

Os rostos das crianças ao redor se iluminaram com a proposta tentadora.

João Pedro, então, se pôs a oferecer os sabores disponíveis.

Quer descobrir quais ele tinha?

Aponte sua câmera para o QR Code ao lado!



**Mini-história: Quem quer sorvete?** | 09/05/2024

Criança: João Pedro (3 anos e 10 meses)

Fotografias: Natacha Vieira Lopes

Texto: Natacha Vieira Lopes e Flávia Burdzinski de Souza

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

Com a mini-história de João Pedro, é possível perceber que quando as crianças estão inseridas em um espaço que permite a imaginação, criar se torna uma premissa permitida. O DOTMEEI descreve que:

Se temos sujeitos diversos na escola, temos modos diversos de aprender e, portanto, precisamos de contextos variados, para que essas experiências distintas se desenvolvam. Entender que a aprendizagem acontece pela experiência é pensar que ela envolve algumas premissas, como: interação, brincadeira e continuidade. (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 71).

Ao entender que a aprendizagem ocorre por meio da experiência e envolve interação, brincadeira e continuidade, os educadores são incentivados a criar contextos que atendam as necessidades de cada criança. Desta forma, a BNCCEI menciona que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2018, p. 39).

Conforme discutido no capítulo anterior, as DCNEI descrevem que ao desenvolvimento da criança ocorre através das interações, relações e práticas cotidianas que lhe são proporcionadas e que ela mesma estabelece com adultos e outras crianças de diferentes idades, dentro dos grupos e contextos culturais aos quais pertence (Brasil, 2009a), portanto nas cenas narradas aqui é possível perceber esse ponto acontecendo.

Nesse mesmo sentido, o DOTMEEI menciona que:

A criança tem capacidade de formular suas próprias interpretações sobre o mundo, integrando as experiências em um conjunto de formas de comunicação, com capacidade de interagir neste universo natural, social e cultural, desde muito pequenas. A criança move a escola com sua leveza, simplicidade, originalidade, hipóteses, expectativas e muito desejo por brincar, mexer, tocar, sentir, experimentar, explorar, etc. Assim, a vida cotidiana, onde a criança está, a torna participante de seu aprendizado e constitui o currículo a ser desvelado pela escola. (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 24).

Assim, interagir com o ambiente ou entre os pares transcende fronteiras e oferece às crianças a liberdade de expressão, criatividade e imaginação. As crianças podem recriar cenas do dia a dia, imitar atividades observadas em suas vidas ou inventar novos jogos com base em elementos familiares. Pensando nisso, conto algo que Lara, Jasmim e Júlia disseram enquanto estávamos no horário de descanso e os amigos dormiam. Elas contaram seus pesadelos para as amigas, porém denominaram isso como sendo histórias mágicas.

Para conhecer essas histórias mágicas, aponte sua câmera para o QR Code abaixo e vamos juntos nesta aventura.

**Imagem 13:** Pesadelos

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

O vídeo narra o começo da conversa, quando percebeu que estava sendo filmada, Lara sorri. Foi então que parei de gravar e transcrevo abaixo as falas que dão continuidade a história:

**Jasmim:** Prof! Eu tive um pesadelo que eu dormi na casa de noite na Arabia, dormindo com a princesa Jasmim, com o Aladim e o Gênio, era muito legal!

**Lara:** Eu tive um pesadelo que era muito legal. Eu fui visitar uma princesa, aí eu andei de carruagem, junto com minha mamãe, com o papai e a Luiza. Eu tava muito feliz! E um outro pesadelo eu fui em um outro castelo de uma bruxa, aí minha mamãe colocou a roupa da mulher-maravilha.

Nessa narrativa percebemos que a magia da infância reside na capacidade das crianças de ver o mundo com os olhos cheios de maravilha, de viver com um coração cheio de sonhos e de explorar cada momento com uma mente cheia de curiosidade. Kramer (2006, p. 16) menciona que "Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis".

Acreditar na criança significa valorizar suas ideias, emoções e experiências, ao fazermos isso estamos dando-lhe asas para voar, encorajando-a a sonhar, incentivando-a a expressar-se e a desenvolver sua própria identidade. Pensar a constituição da cultura infantil por meio das interações e brincadeiras é problematizar um currículo que possibilite essas situações, como priorizam as DCNEI (Brasil 2009a e 2009b). Vamos juntos refletir sobre o que são as infâncias? Cultura da(s) infância(s)? E a importância das interações e

brincadeiras? Que sejamos docentes comprometidos com uma educação respeitosa e que valorize as culturas infantis.

## “NO COMPASSO DAS BATIDAS DO SEU CORAÇÃO”: REFLEXÕES FINAIS

**Imagem 14:** Criar asas



Criar asas e voar,  
Voar sem medo, sem receio  
Nas asas da fantasia,  
Alcançar o impossível.  
A infância é poesia,  
É magia em cada olhar,  
É a arte de sonhar,  
E de nunca parar de acreditar!  
(Poema autoral)

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, 2023.

Para início das considerações finais, trago uma imagem que remete a essência da cultura da(s) infância(s): brincar e interagir. Desse modo, conto sua história: Ao vestirem capas de super-heróis, as crianças descobriram a possibilidade de escalar e subir no teto da "casinha", um brinquedo disposto no solário da escola. João Pedro, com os olhos brilhando de entusiasmo, sentiu-se confiante e, com suas mãos decididas, começou a se agarrar no brinquedo, dando os primeiros passos para o alto. Ao olhar para cima, João Pedro encontrou os olhos de Luan, que já estava no topo, transmitindo confiança e encorajamento para um novo impulso. Então, respirou fundo e continuou, com suas mãos firmes e seus pés se movendo com mais determinação.

Partindo da premissa deste estudo, finalizo esta escrita de grande significado para mim, enfatizando a importância de uma educação que valoriza as criações das crianças, reconhecendo as suas formas de expressão da cultura infantil. Ao permitir que as crianças explorem, imaginem e se expressem livremente, estamos respeitando os seus direitos

assegurados na DCNEI (Brasil 2009a; 2009b). Como mencionado por Kramer (2006), é crucial proporcionar um ambiente onde a criança possa encontrar sua própria voz e identidade em um contexto social e cultural. Mas para isto ser possível, torna-se necessário na Educação Infantil criar oportunidades para que as crianças participem de interações e brincadeira que promovam autonomia, em vez de simplesmente serem moldadas por expectativas sociais adultas.

Neste sentido, é importante questionar: as nossas escolas estão de fato proporcionando tempo e espaço para que as crianças possam criar? Garantir essas oportunidades é essencial para assegurar as doze experiências para a Educação Infantil descritas no artigo 9º da Resolução CNE/CEB 05/2009 da DCNEI e mencionadas anteriormente neste estudo. Essas experiências fundamentam uma proposta curricular na Educação Infantil orientada pelos dois eixos norteadores do currículo: as interações e a brincadeira (Brasil, 2009b, p. 25).

Ao criarmos um ambiente que favoreça a interação e a brincadeira, não podemos nos esquecer da continuidade deste processo. Conforme sugerido pelo DOTMEEI (2021), e já discutido no capítulo três deste trabalho, a aprendizagem é baseada na experiência, ressaltando que ela não ocorre isoladamente, mas através de um processo contínuo proporcionado pelas professoras, as quais tem justamente o papel de refletir, selecionar, organizar e planejar (BNCCEI, 2018) o contexto escolar da Educação Infantil.

Portanto, reconhecer que a aprendizagem ocorre através da experiência, faz-se necessário compreender que as crianças aprendem quando estão envolvidas em propostas significativas e relevantes para elas. Isso implica, as professoras terem intencionalidade em suas práticas pedagógicas, propondo continuamente contextos e experiências significativas para as crianças. Algo que pode ser alcançado por meio de formações continuadas que as capacitem para compreender as necessidades e interesses das crianças, e para desenvolver estratégias educativas mais respeitosas e sensíveis à cultura infantil.

Deste modo, reflito sobre a ausência de estudos na área da cultura infantil na Pedagogia da UFFS, principalmente me questiono como ficarão os estudos a partir do novo PPC do curso, o qual retirou o Componente Curricular “Infância(s) e cultura infantil” como obrigatória. Este componente, tinha como objetivo geral “Conhecer os principais elementos sócio-históricos que constituem a conceituação contemporânea de criança, cultura(s) e infância(s), bem como as definições legais e normativas que organizam os direitos na infância”. E foi a partir desses estudos que percebi afinidade com o tema e desenvolvi posteriormente esta pesquisa. Pergunto-me qual matéria é mais importante para uma/um Pedagoga/o do que saber os conceitos históricos, sociais, pedagógicos da(s) infância(s), do

que compreender os direitos das crianças? A Pedagogia, é o único curso de graduação/licenciatura que forma profissionais para atuar com crianças na Educação Infantil e anos iniciais, e mesmo assim, ainda percebemos uma ausência formativa sobre o tema.

Embora o novo PPC do curso de Pedagogia da UFFS possa ter removido esse componente obrigatório, isso não significa que o tema da cultura infantil deva ser negligenciado. Pois, as crianças produzem cultura desde sua chegada no ambiente escolar até a sua saída. Durante esse período, elas estabelecem uma estreita e significativa relação com o mundo no qual estão inseridas por meio de experimentações, imitações e invenções de brincadeiras. Essas interações não apenas refletem a influência do ambiente sobre elas, mas também evidenciam sua capacidade de expressar elementos culturais próprios e de os recriarem. E esses estudos e discussões não podem ficar ausentes.

Ademais, menciono que, apesar de o brincar estar descrito como um direito estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Brasil, 1990; 2009a; 2018) ainda é ausente dentro do currículo da Pedagogia uma disciplina que aborde este assunto. Isto demonstra o quanto o curso não acolhe essas discussões e que o brincar ainda é visto como algo “não acadêmico”. Portanto, é um campo que ainda precisa ser debatido e reformulado dentro do PPC do curso de Pedagogia.

Refletindo sobre todo contexto de escrita, é possível observar que os primeiros passos foram dados durante a elaboração do projeto, e na pergunta que pretendia responder: De que maneira as crianças de 3 a 4 anos revelam/produzem cultura infantil por meio das interações e brincadeiras no cotidiano escolar? Ao longo do processo de escrita, creio que toda investigação elencada nos objetivos conseguiu ser alcançada por meio de um vasto referencial teórico que contemplou a contextualização da história da Educação Infantil, reflexões sobre a(s) infância(s) e cultura infantil. Além disso, também foi dialogado sobre as interações e brincadeiras na constituição de cultura infantil por meio de fotografias, vídeos, mini-histórias e transcrições de falas que foram realizadas em uma turma de Maternal 2 de uma escola pública do Município de Erechim/RS que eu estava como professora regente no ano de 2023.

Ao retomarmos o conceito de pesquisas com crianças, é importante destacar que não se trata apenas de falar sobre elas, mas sim de envolvê-las ativamente no processo. Por este motivo, optei por realizar uma pesquisa envolvendo as crianças neste Trabalho de Conclusão de Curso. Durante a sua elaboração, destaquei a história de infância, que desempenha um papel fundamental na compreensão de como as percepções e práticas em relação às crianças

têm evoluído ao longo do tempo. Analisando o passado, podemos reconhecer as transformações nas visões sobre a(s) infância(s) e ressaltar a importância de reconhecer as crianças verdadeiramente como sujeitos de direitos e protagonistas de suas próprias histórias.

Percebi no decorrer deste estudo, que foi fundamental adotar uma postura de escuta atenta e observação sensível. Como mencionado por Sarmiento e Pinto (1997), isso implica em compreender as realidades sociais a partir da perspectiva das próprias crianças, buscando ampliar nosso conhecimento sobre elas a partir de suas próprias experiências e pontos de vista. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais profunda e autêntica das crianças, contribuindo para uma investigação rica e significativa sobre a cultura infantil e suas manifestações através das interações e da brincadeira.

A temática pesquisada desmistificou a ideia de que o brincar é menos importante no currículo escolar, ou que “as crianças só brincam” como citado pelo DOTMEEI (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Através das brincadeiras, percebi que as crianças têm o poder de criar e recriar experiências conhecidas e desconhecidas, já que a sua imaginação não tem limites e sua criatividade é extraordinariamente forte.

Observando as interações e a brincadeira no cotidiano, compreendi que eu e as demais colegas professoras podemos desenvolver o planejamento pedagógico acolhendo o faz de conta e as relações estabelecidas pelas crianças. Isso envolve efetivar de fato o conceito de currículo na Educação Infantil, articulando na prática os saberes das crianças com o que faz parte do patrimônio cultural da humanidade, conforme normatizam as DCNEI (Brasil, 2009a).

Durante a escrita, pude constatar que aquilo que está presente nos documentos curriculares se manifesta por meio das interações e da brincadeira das crianças, e que através destes, a cultura infantil é produzida no cotidiano escolar. Considerando isto, percebo o quanto é importante ter um documento curricular do município que oriente e afirme que brincar é um direito e que a brincadeira tem importância na escola, como por exemplo o DOTMEEI (2021). Esse documento de Erechim orienta premissas muito importantes para a Educação Infantil, mas ainda precisa de mais debate a nível municipal para que ele de fato se efetive na prática.

Encerro este trabalho com uma reflexão importante: não desistam das crianças, queridas/os pedagogas/os! Elas são o centro de nossa prática educativa, e é por elas que dedicamos nosso tempo, energia e paixão. Ao reconhecermos a importância da cultura infantil, capacitamos as crianças a explorarem, descobrirem e expressarem quem são de

maneira autêntica e significativa. Que possamos continuar a ser defensores incansáveis do direito das crianças à educação de qualidade, respeitosa e que valoriza as infância(s).

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editions du Seuil, 1978.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para reflexão sobre as orientações curriculares. MEC: Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas** – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- BASTIDE, Roger. Prefácio do capítulo As Trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-199.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <[https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/setembro\\_dezembro\\_2006/metodologia\\_pesquisa\\_bibliografica.pdf](https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2023.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1999.
- BONAMIGO, Euza Maria Rezende ; KUDE, Vera Maria Moreira. **Brincar**: brincadeira ou coisa séria? Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRUNER, Jerome Seymour. **Atos de Significação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 22 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil, 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 22 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 22 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159281-reeb001-99-1&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-reeb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 22 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf). Acesso em: 22 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC/SEB/CONSED, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 out. 2023.

CONH, Clarice. (2005). **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William Arnold. **Reprodução interpretativa e cultura de pares.** In: MÜLLER, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? e outras interinvenções.** Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DIAS, Amanda Regina Martins; CASTILHO, Katlin Cristina de; SILVEIRA, Viviane da Silva. Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan/abr. 2018, p. 81-88. Disponível em:

<<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/66>>. Acesso em: 22 out. 2023.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: DIDONET, Vital ... [et al.]. **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001405.pdf>> Acesso em: 22 out. 2023.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legislações na educação infantil. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul-RS. **Anais...** Caxias do Sul-RS: UCS: 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>>. Acesso em: 22 out. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Reflexões epistemológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

FILHO, Ives Gandra da Silva Martins. **Manual esquemático de Direito e processo do trabalho**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta Editorial, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. *In*: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

HORN, Cláudia Inês. **Pedagogia do brincar** / Cláudia Inês Horn ... [et al.]. – 2.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

\_\_\_\_\_. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. pp. 13-23.

KOHAN, Walter Omar. Infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinki de; VARGAS, Gardia. Educação Infantil: Aspectos históricos, legais e conceituais. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Formação em educação infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s)**. Curitiba: CRV, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn e tal. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, José de Souza. (Coord). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo, Hucitec, 1993. Disponível em: <[https://dedalus.usp.br/F/5PEXSS5BKEIKYBPN1NLK7Y3DH4BAVCYE5GRPAVLPDBTJT3LXTD-04920?func=direct&doc%5Fnumber=000860452&pds\\_handle=GUEST](https://dedalus.usp.br/F/5PEXSS5BKEIKYBPN1NLK7Y3DH4BAVCYE5GRPAVLPDBTJT3LXTD-04920?func=direct&doc%5Fnumber=000860452&pds_handle=GUEST)>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patrícia Dias(Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)> Acesso em: 22 out. 2023.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NETO, Otavio Cruz. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora)**. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em: 26 out. 2023.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em:

<[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir\\_crianca.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2023

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1990.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim – RS**. Secretaria Municipal de Educação: Erechim, 2021. Disponível em:

<<https://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/paginas/32fe58eb0e2877e4dbe51c41cc24f3ea.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2023.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34., Natal, 2011. **Anais**. Natal: ANPED, 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: CHILDREN Reggio. **Zero Project. Tornando Visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Tradução de Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2018.

RODARI, Gianni. **O Homem de Orelhas Verdes**. In: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMERO, Taís. “O pulsar do cotidiano de uma escola da infância”. In: BARDANCA, Ângelles Abelleira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância** / Ângelles Abelleira Bardanca, Isabel Abelleira Bardanca ; tradução Goal Translations (Firma). - 1. ed. - São Paulo : Phorte, 2020. p. 3-4.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **As crianças (in) visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel. Trabalho e lazer no cotidiano das crianças exploradas. *In*: GARCIA, R.L.G. (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto;. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERIZARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, 183-206. Disponível em:

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36753/1/pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2023.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil**: concepções e a prática do professor, 2003. Tese (doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Disponível em:

<[https://dedalus.usp.br/F/X79JV324KVUFP5V6FAV86SBVKBNAYIS4CY3CSF4Q2V9YL UXXFT-47080?func=full-set-set&set\\_number=002105&set\\_entry=000001&format=999](https://dedalus.usp.br/F/X79JV324KVUFP5V6FAV86SBVKBNAYIS4CY3CSF4Q2V9YL UXXFT-47080?func=full-set-set&set_number=002105&set_entry=000001&format=999)>.

Acesso em: 27 abr. 2024.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Prefácio. *In*: LOSS Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Garcia (Orgs.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). 1 ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 13-17.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”**: a natureza da política nacional de alfabetização (pna/2019-2022) para as crianças da educação infantil brasileira. Tese (doutorado) UPF. Passo Fundo, 2023. Disponível em:

<<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2516/2/2023FlaviaBurdzinskideSouza.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1995.

WERLE, Kelly. **Infâncias, música e experiências: fragmentos do brincar e do musicar**. Tese de doutorado Universidade Federal de Santa Maria. 2015.

## APÊNDICE

### 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



### CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA USO DE IMAGEM E NOME

Esse termo de consentimento informado tem o objetivo de solicitar autorização para o uso de imagem e nome das crianças do Maternal 2 B, da Escola Municipal de Educação Infantil xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, na composição de um livro de brincadeiras da turma. Esse livro será posteriormente usado como documento de pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, pela acadêmica Natacha Vieira Lopes, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), caso houver autorização dos responsáveis legais de cada criança envolvida na autoria do livro.

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome do responsável*), inscrito/a sob o CPF ou RG de número \_\_\_\_\_, responsável legal pela criança \_\_\_\_\_ (*nome da criança*), autorizo a utilização das imagens (fotografias) e falas do(a) meu(minha) filho(a), que irão compor o livro de brincadeiras da turma do Maternal 2 B, a ser usado como documento de pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso, da acadêmica de Pedagogia Natacha Vieira Lopes, bem como em possíveis publicações e divulgações científicas sobre o tema.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

E-mail ou telefone do responsável: \_\_\_\_\_

Erechim, 16 de outubro de 2023.

Para maiores esclarecimentos, favor contatar a pesquisadora:  
Natacha Vieira Lopes,  
pelo e-mail: [natachavieiralopess7@gmail.com](mailto:natachavieiralopess7@gmail.com)