Educação Infantil e as Múltiplas Infâncias





Brincadeiras, Experiências e Saberes

Mirieli da Silva Fontoura
Organizadora

ARCO EDITORES

Educação Infantil e as Múltiplas Infâncias



Brincadeiras, Experiências e Saberes

Mirieli da Silva Fontoura
Organizadora

ARCO EDITORES

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Lucianne Oliveira Monteiro Andrade - IFGOIANO
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer
Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado
Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação Infantil e as Múltiplas Infâncias [livro eletrônico] : Brincadeiras, Experiências e Saberes / [organização] Mirieli da Silva Fontoura. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-5417-824-2

1. Educação Infantil. 2. Infância e desenvolvimento infantil. 3. Brincadeiras e ludicidade. 4. Práticas pedagógicas. 5. Culturas infantis. I. Fontoura, Mirieli da Silva.

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

CDD 372.21 — Educação pré-escolar / Educação Infantil

10.48209/978-65-5417-824-2

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresento a obra Educação Infantil e as Múltiplas Infâncias: Brincadeiras, Experiências e Saberes, construída a partir do encontro de diferentes olhares, experiências e reflexões sobre um universo que nos mobiliza e nos desafia cotidianamente: a infância.

Organizar este livro significou, para mim, reunir vozes que reconhecem que falar em infância é, necessariamente, falar em infâncias. Cada criança carrega consigo histórias, modos de viver, culturas, territórios, afetos, curiosidades e formas próprias de descobrir o mundo. É justamente nessa diversidade que reside uma das maiores riquezas da Educação Infantil.

Ao longo destas páginas, convido cada leitor e cada leitora a se aproximar dessas múltiplas infâncias com sensibilidade e abertura. A olhar para as crianças para além daquilo que esperamos que elas aprendam, percebendo também aquilo que elas já sabem, aquilo que criam, aquilo que nos dizem — inclusive quando não utilizam palavras — e tudo o que podem nos ensinar quando verdadeiramente nos dispomos a escutá-las.

As brincadeiras, experiências e saberes que atravessam esta obra não foram escolhidos por acaso. Eles representam dimensões fundamentais da vida das crianças. É brincando que elas imaginam outros mundos, estabelecem relações, experimentam possibilidades, negociam sentidos, expressam sentimentos e transformam aquilo que está ao seu redor. É por meio das experiências que conhecem a si mesmas e aos outros. E é nesse movimento que constroem e compartilham saberes.

Por isso, desejo que este livro seja também um convite para pensarmos sobre nossas próprias práticas. Que possamos nos perguntar: quanto espaço temos oferecido para que as crianças sejam protagonistas de suas experiências? Quanto temos escutado suas perguntas, seus silêncios, suas curiosidades e suas maneiras particulares de compreender o mundo? Que infâncias estamos ajudando a construir dentro de nossas escolas e demais espaços educativos?

Os textos aqui reunidos oferecem diferentes possibilidades para essas reflexões. São escritos que aproximam conhecimentos, experiências pedagógicas, inquietações e perspectivas acerca da Educação Infantil. Mais do que estabelecer caminhos únicos, buscamos abrir possibilidades, provocar perguntas e favorecer encontros entre quem pesquisa, quem ensina, quem aprende e quem vive diariamente os desafios e as alegrias da educação das crianças.

Espero que a leitura destas páginas possa acompanhar professores, professoras, estudantes, pesquisadores, gestores e todos aqueles que, de alguma maneira, caminham ao lado das crianças. Que cada capítulo possa provocar novas ideias, fortalecer práticas já existentes e, quem sabe, despertar outras maneiras de perceber aquilo que acontece no cotidiano da Educação Infantil.

Acima de tudo, desejo que esta obra nos ajude a conservar algo essencial: a capacidade de nos encantarmos com as crianças e de reconhecermos a potência existente em suas pequenas e grandes descobertas.

Assim, faço um convite: entremos nestas páginas dispostos a escutar, observar, brincar, aprender e nos surpreender. Que possamos percorrer os diferentes capítulos reconhecendo que cada infância possui sua própria história e que, quando acolhemos essa pluralidade, ampliamos também nossas possibilidades de educar.

Desejo a todos e todas uma leitura sensível, inspiradora e repleta de descobertas.

Mirieli da Silva Fontoura
Organizadora

Sumário

8 **Capítulo 1**
Brincadeiras e infância: o brincar como acontecimento, experiência e produção de cultura
Jardel Augusto Dutra da Silva Lemos; Joceline Arlene Gouveia Rocha Barreto; Juliana Bezerra de Magalhães Ribeiro; Daiane da Silveira Capitanio; Edson Lemos Pereira; Marcos Aurélio Balaban
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-0

31 **Capítulo 2**
Educação infantil, infância e cultura da criança: um relato de experiência a partir de uma prática de visita
Ewelly Raiza de Souza Afonso
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-1

39 **Capítulo 3**
Criança, professora e pesquisadora na educação infantil: interlocuções, inquietações e atravessamentos
Queila Cristina de Oliveira
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-3

52 **Capítulo 4**
Avaliação diagnóstica na educação infantil: possibilidades pedagógicas na creche a partir dos campos de experiência
Daiane dos Santos Martins Silva; César Augusto do Prado Moraes
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-4

68 **Capítulo 5**
A importância do lúdico na construção do conhecimento do adolescente nos anos finais do ensino fundamental
Izabella Cristina Oliveira Jorge de Souza; Vera Lucia Martiniak
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-5

78 **Capítulo 6**
Formigas carregando uma mosca: investigação infantil que nasceu do cotidiano
Marineide Maria Xavier; Isabela Maria Pereira de Oliveira
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-6

93 **Capítulo 7**
Música na Educação Infantil: do repertório à experiência
Samira Prigol Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-7

107 **Capítulo 8**
O brincar e a alfabetização precoce na educação infantil: análise do material apostilado do municipal de Morrinhos-GO
Juliene Silva Moraes; Laís Alice Oliveira Santos
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-8

124 **Capítulo 9**
Incerteza, miudeza e experiência na condução de um projeto emergente na educação infantil
Tatiana Teixeira dos Santos; Miriele da Silva Fontoura; Marcio Maciel Quevedo Louzada
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-9

143 **Sobre a Organizadora**

144 **Sobre as Autoras e os Autores**

CAPÍTULO I

Brincadeiras e Infância: O Brincar como Acontecimento, Experiência e Produção de Cultura

Jardel Augusto Dutra da Silva Lemos
Joceline Arlene Gouveia Rocha Barreto
Juliana Bezerra de Magalhães Ribeiro
Daiane da Silveira Capitanio
Edson Lemos Pereira
Marcos Aurélio Balaban
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-0

INTRODUÇÃO

Falar de brincadeiras e infância exige deslocar o olhar de uma concepção na qual a criança aparece somente como um ser incompleto, situado em preparação para a vida adulta. A infância possui densidade no presente e é atravessada por relações sociais, territórios, condições materiais, linguagens, afetos, desigualdades e experiências culturais. Compreendê-la como acontecimento significa reconhecê-la naquilo que irrompe, produz diferença e desestabiliza expectativas previamente organizadas pelos adultos. Não se trata de negar dimensões biológicas ou processos de desenvolvimento, mas de recusar que eles esgotem a experiência infantil. Sarmento (2005) contribui para esse deslocamento ao afirmar a criança como ator social competente, enquanto Corsaro (2011) evidencia que as crianças participam ativamente da cultura, apropriando-se de elementos do mundo social e reelaborando-os em suas relações de pares.

É nesse horizonte que o brincar assume centralidade. Brincar é agir sobre o mundo e, simultaneamente, deixar-se afetar por ele. Uma caixa pode tornar-se casa, veículo, esconderijo ou cenário; uma regra pode ser criada, discutida e transformada; uma narrativa iniciada por uma criança pode ser apropriada por outras e ganhar rumos que nenhum adulto antecipa. Brougère (2001) demonstra que a brincadeira não existe fora da cultura: aprende-se a brincar em relações sociais, com códigos, objetos

e referências historicamente produzidos. Kishimoto (2008) mostra a complexidade conceitual que envolve jogo, brinquedo e brincadeira e a impossibilidade de reduzir o lúdico a uma única função. Assim, a brincadeira pode envolver prazer, tensão, repetição, invenção, negociação, conflito, fantasia e aprendizagem.

A discussão requer atenção ao modo como instituições educativas se relacionam com o brincar. Quando a brincadeira é reconhecida apenas porque "ensina alguma coisa", corre-se o risco de submetê-la integralmente à intencionalidade adulta. Ao tentar valorizar o brincar transformando toda brincadeira em instrumento, pode-se eliminar precisamente a abertura que lhe confere força. Vigotski (2008) evidencia que, na brincadeira, a criança atua em situação imaginária e estabelece relações entre desejo, regras e significados; a experiência lúdica não é ausência de seriedade, mas forma complexa de atividade. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC inclui o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Considerando essas reflexões, o objetivo deste capítulo é analisar as relações entre brincadeiras e infância a partir de uma compreensão da infância como acontecimento, enfatizando o brincar como experiência, linguagem, produção cultural e forma de participação das crianças. Busca-se discutir as tensões entre o brincar vivido pelas crianças e sua escolarização excessivamente instrumental, bem como refletir sobre tempos, espaços, materiais e relações necessários à sustentação de experiências lúdicas significativas. Pretende-se, ainda, problematizar as condições de acessibilidade e participação no brincar, considerando que a garantia desse direito pressupõe o reconhecimento das diferenças e a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que possam limitar a participação de crianças com deficiência. Nessa perspectiva, atenção particular é destinada às crianças surdas, considerando a acessibilidade linguística, a Libras e as interações entre pares como elementos relevantes para sua participação nas experiências lúdicas e na produção das culturas infantis.

Este texto caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A opção por esse percurso decorre do objetivo de construir uma interpretação teórica sobre infância e brincadeira mediante diálogo entre produções consolidadas e estudos que problematizam as culturas infantis. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, sobretudo livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador acessar contribuições produzidas em diferentes tempos e contextos. Esse procedimento não se confunde com mera reunião de citações: pressupõe seleção, leitura, comparação, organização conceitual e análise crítica das fontes em função do problema investigado.

A composição do corpus teórico priorizou trabalhos vinculados à infância, ao brincar, às culturas infantis, à experiência, à educação, à inclusão e à acessibilidade. Foram mobilizadas obras de Gil (2008), Kishimoto (2008), Brougère (1998; 2001), Vigotski (2008; 2009), Corsaro (2011), Sarmento (2005), Kramer (2006), Benjamin (2002), Larrosa (2002) e Kohan (2004), além de estudos relacionados à educação inclusiva e à educação de surdos, entre os quais se destacam Mantoan (2003), Quadros (1997), Pinto e Santos (2020) e Turetta e Lacerda (2018), bem como documentos normativos brasileiros. A leitura foi organizada em três movimentos: reconhecimento das contribuições centrais; identificação de convergências e tensões; e construção de categorias interpretativas. “Infância como acontecimento”, “culturas infantis”, “experiência lúdica”, “direito ao brincar”, “inclusão” e “acessibilidade” funcionaram como eixos articuladores da análise.

Do ponto de vista metodológico, assume-se que a bibliografia não é neutra e que os conceitos produzem modos específicos de ver a criança. A escolha de referências da Sociologia da Infância e de abordagens histórico-culturais responde a uma posição analítica: crianças não são apenas destinatárias da socialização, mas sujeitos que interpretam, negociam e produzem cultura. Em conformidade com Gil (2008), o trabalho bibliográfico exige cuidado com fontes, coerência entre problema e referencial e exame crítico das ideias mobilizadas.

A incorporação de estudos do campo da educação inclusiva e da educação de surdos amplia essa perspectiva ao evidenciar que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos exige também considerar as condições concretas de acesso, comunicação, interação e participação nas experiências educativas. Desse modo, discutir o brincar como direito implica não apenas reconhecer a agência infantil, mas interrogar as barreiras que podem impedir determinadas crianças de participar plenamente das experiências lúdicas e das culturas de pares.

INFÂNCIA COMO ACONTECIMENTO: TEMPO, PRESENÇA E PLURALIDADE

Pensar a infância como acontecimento implica afastá-la de uma temporalidade exclusivamente linear. Na concepção moderna mais difundida, a criança é frequentemente definida pelo que ainda não é: ainda não adulta, ainda não autônoma, ainda não plenamente racional. Essa gramática do "ainda não" tende a converter o presente infantil em preparação. Kohan (2004), ao problematizar infância e temporalidade, oferece elementos para pensar uma infância que não se reduz à cronologia e pode ser compreendida pela intensidade, novidade e abertura do acontecer. Larrosa (2002), ao discutir a experiência, ajuda a compreender aquilo que nos acontece como dimensão irredutível à programação e ao controle.

> "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, 2009, art. 4º).

A definição normativa é teoricamente exigente porque não descreve a criança como receptora de conteúdos, mas como sujeito que brinca, imagina, questiona e produz cultura. Tomada em todas as suas consequências, essa formulação desloca a centralidade do ensino entendido como transmissão e obriga a perguntar se as instituições efetivamente reconhecem as produções infantis como parte do currículo vivido. Sar-

mento (2005) e Corsaro (2011) ajudam a aprofundar essa questão ao mostrar que a participação infantil não se reduz a ter voz em momentos previamente autorizados: as crianças produzem interpretações, rotinas e culturas de pares que podem contrariar as expectativas adultas. A consequência é mais radical do que simplesmente afirmar que as crianças 'também participam'. Se elas produzem cultura, a instituição educativa precisa reconhecer sentidos elaborados sem autorização prévia do adulto e admitir que tais sentidos podem alterar o cotidiano, os espaços e até os percursos inicialmente planejados.

Essa questão também exige cuidado para que a defesa das culturas infantis não produza uma nova idealização. Reconhecer agência não significa supor autonomia absoluta. As crianças atuam em relações marcadas por assimetrias geracionais, condições socioeconômicas, padrões de gênero, racismo, capacitismo e diferentes formas de acesso aos bens culturais. Kramer (2006) contribui para essa problematização ao situar a infância no interior de processos históricos e políticos, enquanto Sarmento (2005) demonstra que a categoria geracional não elimina as desigualdades que atravessam a vida concreta. Assim, a noção de acontecimento não deve converter-se em uma imagem abstrata de liberdade infantil: o acontecimento depende de condições materiais e relacionais para poder emergir. Há crianças cujos tempos são mais controlados, cujos territórios oferecem menos possibilidades de circulação e cujas experiências de brincar são atravessadas pela precariedade ou pela insegurança. Falar de infância no singular, sem enfrentar essas diferenças, pode transformar uma categoria analítica potente em generalização insuficiente.

A infância não é uma essência universal. Há infâncias marcadas por diferenças de classe, raça, gênero, território, geração, condições de moradia, acesso a bens culturais e possibilidades de circulação. Kramer (2006) chama atenção para a necessidade de compreender as crianças como sujeitos sociais e históricos, evitando tanto sua idealização quanto sua homogeneização. Sarmento (2005) reforça que as crianças constituem uma categoria geracional, mas vivem condições sociais diversas. Falar em infân-

cias, no plural, significa reconhecer que oportunidades de brincar, tempos livres, espaços públicos, brinquedos, relações comunitárias e proteção não são distribuídos de forma igual.

Essa pluralidade não elimina a possibilidade de identificar modos especificamente infantis de produzir significados. As culturas da infância tornam visível a capacidade das crianças de formular interpretações sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si mesmas (SARMENTO, 2005). Em suas interações, elas criam rotinas, alianças, critérios de pertencimento, brincadeiras, regras, narrativas e modos de usar objetos e espaços. Corsaro (2011) denomina reprodução interpretativa o processo pelo qual as crianças se apropriam criativamente de informações e preocupações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares.

> "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece." (LARROSA, 2002, p. 21).

A formulação de Larrosa (2002) tensiona uma ideia de infância submetida ao acúmulo de atividades. A experiência não decorre automaticamente da quantidade de propostas oferecidas; ela requer tempo, disponibilidade e possibilidade de ser afetado. Esse argumento é especialmente importante quando se observa a rotina de instituições nas quais as crianças transitam rapidamente entre tarefas, comandos e produtos, com poucas oportunidades de permanência. Kohan (2004) permite acrescentar que a infância pode ser pensada como força de começo e interrupção, enquanto Corsaro (2011) mostra que as crianças recriam coletivamente os materiais culturais que recebem. Assim, uma pedagogia aberta ao acontecimento não é aquela que abandona o planejamento, mas aquela que não confunde planejamento com antecipação total da experiência.

Há aqui uma tensão importante para a educação. Ao mesmo tempo que professores procuram conhecer os interesses das crianças, frequentemente o fazem para reconduzi-los rapidamente a objetivos curriculares já determinados. O interesse infantil, então, aparece como ponto de partida,

mas raramente como força capaz de alterar o percurso. Pensar a infância como acontecimento exige outra postura: o planejamento continua necessário, porém deixa de ser roteiro fechado e passa a funcionar como hipótese. Kohan (2004) ajuda a radicalizar essa leitura quando associa a infância à possibilidade de começo, de interrupção e de novidade. Larrosa (2002), ao tratar da experiência como aquilo que nos passa e nos transforma, permite acrescentar que nem toda situação vivida se converte automaticamente em experiência. Uma rotina saturada de estímulos e tarefas pode oferecer muitas atividades e pouca experiência, porque não deixa tempo para que algo efetivamente aconteça aos sujeitos.

Compreender a infância como acontecimento conduz a uma pedagogia da atenção. O adulto continua responsável por proteção, cuidado, organização de condições e mediação, mas precisa reconhecer que nem tudo o que importa na experiência infantil pode ser antecipado. Uma brincadeira iniciada no pátio, uma pergunta inesperada, uma coleção de pedras ou a transformação de um canto da sala em território imaginário podem constituir acontecimentos pedagógicos porque abrem sentidos. Benjamin (2002) observa a relação inventiva das crianças com restos, materiais e objetos aparentemente insignificantes, mostrando que elas não dependem exclusivamente de brinquedos acabados para produzir mundos.

Essa discussão leva a uma pergunta decisiva: que infância a escola torna possível? A questão não se limita ao discurso institucional sobre protagonismo ou respeito às crianças, mas alcança a arquitetura do cotidiano. Quando os horários são rígidos, os deslocamentos permanentemente comandados, os espaços organizados apenas para uma finalidade e os materiais acessados somente mediante autorização, produz-se uma infância específica: uma infância administrada. Benjamin (2002) ajuda a perceber o contraste entre essa administração e a potência infantil de recolher fragmentos, restos e objetos aparentemente sem valor para formar novas relações. O gesto da criança que desvia a finalidade de um objeto não é um erro a ser rapidamente corrigido; pode ser justamente a expressão de uma inteligência sensível que percebe possibilidades onde

o adulto já vê funções estabilizadas. A infância como acontecimento, portanto, não é apenas um conceito para descrever crianças, mas um critério para interrogar instituições: elas admitem a emergência do inesperado ou procuram neutralizá-lo antes mesmo que possa surgir?

BRINCAR COMO CULTURA, EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O brincar é uma das formas privilegiadas pelas quais as crianças habitam o presente. Isso não significa afirmar que toda criança brinca da mesma maneira ou que toda brincadeira seja espontaneamente harmoniosa. Brincadeiras possuem história, repertórios, convenções e condições materiais. Brougère (2001) sustenta que existe uma cultura lúdica que torna possível interpretar uma atividade como brincadeira e participar dela. Aprende-se a entrar e sair do jogo, reconhecer sinais, negociar regras, mobilizar referências e atribuir novos sentidos a objetos. A liberdade presente no brincar não é ausência de cultura; realiza-se dentro de possibilidades culturalmente construídas.

Kishimoto (2008) ressalta que jogo, brinquedo e brincadeira assumem sentidos variados conforme os contextos e que o brinquedo pode funcionar como suporte de representações. Um boneco, uma panela, um carrinho, uma corda ou um pedaço de madeira não determinam sozinhos o que será feito: tornam-se parte de uma trama produzida na ação. Essa indeterminação é pedagogicamente importante. Quanto menos fechado é o material, maiores podem ser as possibilidades de combinação, embora não se deva estabelecer uma hierarquia rígida entre brinquedos.

> "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).

O direito descrito pela BNCC só adquire densidade pedagógica quando se considera o que significa, na prática, diversidade de formas,

tempos, espaços e parceiros. Não basta inserir um momento chamado 'brincadeira' na rotina se ele ocorre sempre no mesmo espaço, com os mesmos materiais e sob decisões inteiramente adultas. Vigotski (2008; 2009) permite compreender a complexidade da atividade imaginativa, enquanto Brougère (1998; 2001) e Kishimoto (2008) chamam atenção para a dimensão cultural, social e decisional do jogo. Desse modo, a defesa do brincar não pode ser confundida com a simples presença de brinquedos ou jogos; precisa ser examinada a partir das margens reais de criação, negociação e transformação que permanecem disponíveis às crianças.

Essa distinção é decisiva para problematizar o uso pedagógico do lúdico. Quando o adulto define previamente objetivo, percurso, resposta correta, duração e produto final, pode haver uma atividade interessante, inclusive um jogo didático, mas não necessariamente uma brincadeira no sentido forte do termo. Brougère (1998; 2001) chama atenção para o caráter social e cultural do jogo e para a necessidade de considerar a decisão do jogador. Kishimoto (2008) também permite perceber que o uso educacional do jogo contém uma tensão permanente entre finalidade pedagógica e liberdade lúdica. Não se trata de defender uma pureza impossível do brincar, mas de perguntar quanto espaço de decisão permanece com as crianças. Essa pergunta é mais fecunda do que simplesmente classificar uma atividade como 'lúdica' porque possui cores, peças, competição ou movimento.

A imaginação, por sua vez, precisa ser retirada de uma oposição simplista entre fantasia e realidade. Vigotski (2009) mostra que a criação se alimenta da experiência, recombinando elementos conhecidos em novas configurações. Isso significa que ampliar repertórios culturais não equivale a fornecer modelos para serem copiados, mas a multiplicar materiais simbólicos disponíveis à criação. Histórias, música, artes visuais, experiências na natureza, encontros comunitários, narrativas familiares e conhecimentos de diferentes grupos sociais podem reaparecer nas brincadeiras de modos imprevisíveis. A questão pedagógica deixa, então, de ser 'como

usar a brincadeira para ensinar determinado conteúdo?' e passa a incluir outra: 'que experiências estamos oferecendo para que as crianças tenham com o que imaginar, combinar, confrontar e criar?'. Essa mudança desloca o professor da função de controlador do produto para a responsabilidade de ampliar mundos possíveis.

Vigotski (2009) mostra que a atividade criadora combina elementos da experiência e, por isso, quanto mais rica a experiência, mais numerosos podem ser os materiais disponíveis à imaginação. A imaginação não constitui fuga do real: é uma maneira de recombinar elementos vividos e conhecidos. Desse modo, quando uma criança brinca de escola, família, viagem, comércio ou seres fantásticos, referências do cotidiano convivem com transformações inventivas. Essa combinação ajuda a compreender por que ampliar experiências culturais, corporais, artísticas, ambientais e narrativas também amplia repertórios possíveis para o brincar.

A brincadeira é uma experiência coletiva. Corsaro (2011) destaca as culturas de pares como conjuntos de atividades, valores, preocupações e rotinas produzidas e compartilhados pelas crianças. Em uma brincadeira coletiva, entrar no grupo pode exigir conhecer códigos; permanecer pode depender de negociar papéis; mudar uma regra pode gerar resistência; um conflito pode interromper ou reorganizar toda a ação. Esses movimentos mostram que brincar envolve competências sociais complexas. Sarmento (2005) reforça que as crianças estruturam jogos e relações por negociação, liderança, influência, imaginação e partilha.

A repetição é outro aspecto frequentemente mal compreendido. Para o olhar adulto, repetir a mesma brincadeira pode parecer ausência de novidade. Para a criança, repetir não significa necessariamente fazer o mesmo. Cada retorno pode produzir variações, aperfeiçoar gestos, organizar papéis e permitir que algo seja experimentado novamente. Benjamin (2002) percebe a força da repetição no universo infantil, e Sarmento (2005) a associa à reiteração como eixo das culturas da infância. A temporalidade lúdica pode suspender o relógio produtivo: pedir "de novo" é uma forma de recriar.

Também é necessário reconhecer que o brincar é atravessado por poder. Crianças podem excluir colegas, reproduzir estereótipos, estabelecer hierarquias e atualizar discursos sociais presentes em seu entorno. Kishimoto e Ono (2008), ao discutirem brinquedo e gênero, mostram que objetos e práticas lúdicas participam da produção de expectativas sociais. O reconhecimento da agência infantil não implica romantizar todas as suas ações. A mediação adulta pode ser necessária diante de violência, discriminação ou exclusão; contudo, mediar não equivale a controlar cada movimento.

As transformações tecnológicas ampliam o repertório lúdico e tornam inadequada a oposição simplista entre brincadeira "verdadeira" e experiências mediadas por telas. Personagens, vídeos, jogos digitais e narrativas circulam entre crianças e são reapropriados em brincadeiras corporais, desenhos, falas e faz-de-conta. Estudos sobre culturas infantis indicam que conteúdos culturais são recebidos de modo ativo, traduzidos e recriados nas interações entre pares, em consonância com a reprodução interpretativa discutida por Corsaro (2011). O desafio educacional consiste menos em demonizar artefatos e mais em compreender usos, tempos, conteúdos e relações.

O brincar também evidencia que a cultura infantil não é território inocente. As crianças podem reproduzir padrões de exclusão e desigualdade presentes no mundo social, e a própria seleção de brinquedos, personagens e narrativas pode reiterar concepções estreitas de gênero, raça, corpo, família e profissão. Kishimoto e Ono (2008) mostram como brinquedos e práticas lúdicas participam das construções de gênero; essa constatação deve ser ampliada para outras relações de poder. A resposta pedagógica, contudo, não pode substituir o controle de uma brincadeira por outro controle moralizante, no qual o adulto interrompe qualquer tensão e entrega imediatamente a interpretação correta. Há situações em que a intervenção é indispensável para proteger sujeitos e interromper violência, mas também há situações em que uma pergunta, a introdução de novos repertórios ou a reorganização dos materiais produz deslocamentos mais potentes. A mediação exige leitura contextual e não aplicação automática de regras.

Também é necessário problematizar a crescente mercantilização da infância. Brougère (2001) demonstra que o brinquedo é objeto cultural, e isso inclui sua inserção em circuitos econômicos e midiáticos. A cultura lúdica contemporânea é atravessada por personagens, franquias, plataformas digitais e estratégias de consumo que chegam às crianças por múltiplas vias. Recusar toda referência midiática seria desconhecer o mundo efetivamente vivido; aceitá-la sem análise, por outro lado, significaria naturalizar interesses comerciais como se fossem escolhas inteiramente espontâneas. A escola pode funcionar como espaço de ampliação crítica de repertórios: não para proibir determinados personagens, mas para colocar diferentes narrativas, materiais e experiências em circulação, permitindo que a criança encontre alternativas ao repertório mais repetidamente oferecido pelo mercado.

O DIREITO DE BRINCAR E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

No campo educacional, defender o brincar significa defendê-lo simultaneamente como direito, linguagem e experiência. O Estatuto da Criança e do Adolescente inclui brincar, praticar esportes e divertir-se entre aspectos do direito à liberdade (BRASIL, 1990), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem interações e brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009). A BNCC mantém essa centralidade ao incluir brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). O arcabouço normativo indica que brincar não pode depender de sobras de tempo após atividades consideradas mais importantes.

> "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: 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." (BRASIL, 2009, art. 9º).

O reconhecimento normativo, entretanto, não garante por si só a materialização do direito. Entre o documento curricular e a experiência cotidiana existe uma distância que precisa ser examinada. É possível que uma instituição declare a brincadeira como eixo e, ao mesmo tempo, reduza seu tempo a intervalos breves; que possua brinquedos, mas os mantenha fora do alcance; que organize um pátio, mas controle rigidamente os modos de utilizá-lo; ou ainda que transforme o brincar em recompensa para quem concluiu tarefas. Nessas situações, o direito existe formalmente, mas é enfraquecido pelas microdecisões que estruturam o cotidiano. A problematização deve, portanto, deslocar-se da pergunta 'a escola oferece brincadeiras?' para questões mais exigentes: quem decide quando começa e termina? Quem escolhe os parceiros? Quais materiais podem ser transformados? Há possibilidade de recusar uma proposta? O tempo permite que a brincadeira se desenvolva ou ela é interrompida quando começa a adquirir complexidade?

Essa distância entre prescrição e experiência revela uma disputa de concepções educacionais. Kramer (2006) permite compreender que o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos é inseparável das políticas que organizam instituições e práticas. Defender o direito ao brincar não significa abandonar responsabilidades educacionais, mas confrontar a ideia de que a qualidade da Educação Infantil pode ser medida pela antecipação de procedimentos próprios de etapas posteriores. Quando alfabetização formal, fichas, tarefas repetitivas e produtos padronizados ocupam progressivamente o tempo das crianças, o brincar passa a ser visto como ameaça à produtividade. O problema não está apenas na quantidade de atividades, mas na concepção temporal que as sustenta: um presente infantil valorizado apenas pelo que produz para o futuro.

Apesar disso, permanece forte uma concepção instrumental do lúdico. Jogos e brincadeiras são frequentemente admitidos quando associados a conteúdos, habilidades ou produtos avaliáveis. Kishimoto (2008) problematiza a tensão entre jogo e educação, especialmente quando a ação lúdica perde a possibilidade de escolha. Brougère (1998) também

permite distinguir o jogo como experiência cultural das utilizações pedagógicas que dele podem ser feitas. A questão não é excluir jogos didáticos, mas impedir que toda experiência lúdica seja colonizada pela finalidade escolar. Uma infância em que cada brincadeira precisa provar sua utilidade é uma infância submetida à lógica da produtividade.

Organizar condições para brincar demanda tempo. Blocos de poucos minutos, constantemente interrompidos por transições, podem impedir a complexificação das narrativas. Crianças precisam de tempo para escolher parceiros, preparar cenários, negociar papéis, enfrentar conflitos, mudar de ideia e repetir. Demandam também espaços que permitam movimento e recolhimento, ruído e concentração, encontros em pequenos e grandes grupos. Kramer (2006) insiste na necessidade de políticas e práticas que reconheçam a especificidade da infância, enquanto as Diretrizes Curriculares indicam a integração de dimensões expressivo-motoras, afetivas, cognitivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais (BRASIL, 2009).

Os materiais igualmente comunicam uma concepção de criança. Ambientes compostos apenas por objetos de função predeterminada tendem a oferecer menos abertura do que contextos em que convivem brinquedos, livros, tecidos, caixas, elementos naturais, materiais gráficos, objetos de construção e peças não estruturadas. Benjamin (2002) chama atenção para a capacidade infantil de relacionar-se com fragmentos e restos, compondo pequenas constelações de sentido. Brougère (2001) recorda, porém, que todo objeto carrega marcas culturais. Selecionar materiais implica considerar a diversidade de corpos, famílias, profissões, culturas e modos de vida.

O papel docente pode ser pensado menos como direção contínua e mais como construção de condições, observação sensível, documentação e intervenção criteriosa. Observar brincadeiras oferece pistas sobre interesses, hipóteses, medos, relações e repertórios das crianças. Isso não significa converter a observação em vigilância. O professor pode enriquecer ambientes, introduzir materiais, narrativas e experiências, proteger tempos de brincadeira, acolher propostas infantis e intervir quando direitos

são ameaçados. Vigotski (2008) mostra que a brincadeira contém relações complexas entre imaginação e regras; reconhecer essa complexidade exige confiar na capacidade infantil de sustentar processos não inteiramente conduzidos pelo adulto.

Há ainda uma dimensão política incontornável. Nem todas as crianças possuem acesso seguro a praças, quintais, ruas, parques, brinquedos ou tempos livres. A urbanização desigual, a violência, a precariedade habitacional, o trabalho dos responsáveis, a privatização de espaços e diferentes vulnerabilidades interferem diretamente nas possibilidades de brincar. Sarmento (2005) lembra que a geração infantil é atravessada por desigualdades estruturais. Defender o brincar não é apenas discutir técnica pedagógica; é discutir cidade, políticas públicas, proteção social, território, cultura e justiça. A escola e a Educação Infantil podem democratizar a experiência lúdica, desde que não reproduzam internamente a escassez de tempo e liberdade.

Larrosa (2002) ajuda a tensionar essa lógica quando distingue a experiência da mera sucessão de acontecimentos. Uma criança pode atravessar um dia repleto de atividades e, ainda assim, encontrar poucas possibilidades de se demorar, repetir, contemplar, conversar ou elaborar o que viveu. A defesa do brincar envolve, portanto, uma política do tempo. Tempo para que uma construção desmorone e seja refeita; para que uma narrativa encontre novos personagens; para que um conflito entre pares não seja imediatamente resolvido pelo adulto; para que o silêncio e o ócio também possam existir. Essa temporalidade entra em choque com uma cultura escolar baseada em produtividade, evidência rápida de aprendizagem e constante preenchimento dos minutos. Problematizar o brincar é também perguntar se a escola consegue suportar um tempo cuja relevância nem sempre pode ser demonstrada instantaneamente.

Por essa razão, a formação docente precisa ir além de repertórios de ‘brincadeiras para ensinar’. Tais repertórios podem ser úteis, mas tornam-se insuficientes quando não são acompanhados por uma concepção de infância e por ferramentas de observação e análise. O professor precisa

aprender a ler o brincar: perceber relações, recorrências, exclusões, invenções, apropriações culturais, usos do espaço e deslocamentos produzidos pelas crianças. Benjamin (2002), Brougère (2001), Corsaro (2011), Kishimoto (2008), Sarmento (2005), Vigotski (2008; 2009), Kramer (2006), Larrosa (2002) e Kohan (2004), embora provenientes de perspectivas distintas, permitem justamente construir esse olhar menos instrumental. A convergência possível entre esses autores não está em oferecer uma teoria única, mas em impedir que a infância seja reduzida a objeto passivo e que a brincadeira seja reduzida a técnica. É nesse ponto que o referencial mobilizado neste estudo adquire unidade analítica.

Há, finalmente, uma dimensão ética nessa discussão. Reconhecer a criança como sujeito não significa transferir-lhe responsabilidades adultas nem eliminar a assimetria necessária ao cuidado. Significa exercer a autoridade sem apagar a alteridade. O adulto organiza condições, protege, amplia repertórios e intervém quando necessário, mas não precisa ocupar todos os espaços de decisão. A brincadeira torna visível a qualidade dessa relação porque nela aparece, de forma particularmente clara, a capacidade adulta de sustentar algo que não controla completamente. Uma instituição que reconhece o brincar como direito aceita que parte de sua tarefa educativa consiste justamente em criar condições para acontecimentos cujos resultados não são inteiramente previsíveis. Nesse sentido, a abertura ao brincar não é falta de planejamento; é uma forma mais complexa de intencionalidade pedagógica.

O BRINCAR, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: O DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS À EXPERIÊNCIA LÚDICA

Pensar o brincar como direito implica considerar também as condições de acessibilidade que possibilitam a participação de todas as crianças. No contexto da educação inclusiva, a presença física da criança com deficiência nos mesmos espaços frequentados pelas demais não é suficiente para assegurar sua efetiva inclusão. É necessário criar condições para que ela participe das interações, faça escolhas, estabeleça relações, comunique

seus interesses, negocie regras e produza sentidos nas experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) compreende a inclusão escolar para além da simples inserção do estudante nos espaços comuns, exigindo transformações nas práticas pedagógicas e na própria organização da escola para acolher as diferenças.

Essa compreensão alcança diretamente as experiências lúdicas. Barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais podem restringir a participação da criança e fazer com que uma experiência potencialmente promotora de interação e pertencimento produza, ao contrário, situações de isolamento ou exclusão. Ao investigarem a inclusão de crianças com deficiências física e múltipla na Educação Infantil, Lemos et al. (2021) relacionam o brincar e as interações à necessidade de acessibilidade, destacando sua importância para a efetiva inclusão da criança nos espaços escolares e em outros contextos de desenvolvimento.

A acessibilidade, portanto, precisa atravessar a organização dos espaços, dos materiais, das interações e das formas de comunicação. Isso implica reconhecer que as crianças apresentam diferentes maneiras de perceber, explorar e relacionar-se com o ambiente. Materiais táteis, recursos de comunicação alternativa, adequações de jogos, elementos visuais e ambientes fisicamente acessíveis constituem possibilidades para ampliar a participação. Entretanto, tais recursos não devem produzir experiências segregadas ou excessivamente dirigidas. A finalidade é eliminar barreiras para que a criança possa participar da experiência lúdica, preservando sua possibilidade de escolha, criação e interação.

No caso das crianças surdas, a dimensão linguística assume particular relevância. Quadros (1997), ao discutir a educação de surdos e a aquisição da linguagem, evidencia a centralidade da língua de sinais no desenvolvimento linguístico da pessoa surda. Nesse sentido, pensar a participação da criança surda nas experiências lúdicas também exige considerar condições efetivas de comunicação e interação em Libras. O brincar pode constituir um contexto particularmente significativo para essas interações. Pinto e Santos (2020), ao investigarem crianças surdas

na Educação Infantil, analisaram o desenvolvimento da língua de sinais por meio de brincadeiras e jogos em um contexto educacional bilíngue. O estudo evidencia a relação entre ludicidade, interação e desenvolvimento da Libras, reforçando a importância de experiências nas quais a criança surda possa participar linguisticamente das relações estabelecidas com os outros.

Na mesma direção, Turetta e Lacerda (2018), ao analisarem práticas da Educação Infantil em uma proposta de educação bilíngue de surdos, identificaram que as situações de brincar entre crianças surdas, associadas à presença de professores bilíngues, favoreceram a aquisição da Libras e contribuíram para processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Essas constatações permitem compreender que a acessibilidade comunicacional não constitui um elemento periférico da brincadeira: ela interfere diretamente nas possibilidades de a criança entrar no grupo, compreender os acontecimentos, negociar papéis, propor mudanças e participar das culturas de pares.

Essa discussão estabelece diálogo com Corsaro (2011), já mobilizado neste capítulo, quando compreende as culturas de pares como produções coletivas construídas pelas próprias crianças. Nas brincadeiras, elas estabelecem códigos, negociam posições e reorganizam continuamente suas relações. Para a criança surda, portanto, garantir condições linguísticas acessíveis significa também ampliar suas possibilidades de participação nessas produções culturais infantis.

A mediação docente assume papel relevante nesse processo, mas a inclusão não significa controlar integralmente a brincadeira. O professor pode observar as relações estabelecidas, identificar barreiras à participação, reorganizar ambientes, disponibilizar diferentes recursos e intervir diante de situações de exclusão. Essa perspectiva dialoga com Vigotski (2008), já utilizado neste estudo, para quem a brincadeira envolve relações complexas entre imaginação e regras e não se reduz a uma atividade inteiramente conduzida pelo adulto.

Assim, tornar o brincar acessível não significa transformá-lo em atividade terapêutica nem submetê-lo exclusivamente a objetivos peda-

gógicos previamente determinados. A preocupação com a inclusão precisa preservar aquilo que caracteriza a potência da experiência lúdica: a possibilidade de imaginar, escolher, negociar, criar, repetir, transformar e surpreender. Acessibilidade e liberdade lúdica, portanto, não constituem princípios opostos. Ao contrário, a acessibilidade pode ser compreendida como uma das condições necessárias para que a liberdade de brincar seja efetivamente vivenciada por todas as crianças. Incluir no brincar significa, nessa perspectiva, criar condições para que nenhuma criança permaneça apenas como espectadora de uma experiência cultural que também lhe pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite sustentar que brincadeiras e infância não podem ser tratadas como temas periféricos. Quando a infância é compreendida como acontecimento, o presente da criança deixa de ser simples preparação para etapas posteriores e passa a ser reconhecido como tempo de experiência, participação e produção de cultura. Nesse quadro, brincar constitui uma maneira de interpretar e recriar o mundo, relacionar-se com pares, produzir narrativas, experimentar papéis, lidar com regras, transformar objetos e inventar possibilidades. As contribuições de Sarmento (2005), Corsaro (2011), Brougère (2001), Kishimoto (2008), Vigotski (2008; 2009), Benjamin (2002), Kramer (2006), Larrosa (2002) e Kohan (2004) ajudam a desnaturalizar concepções que reduzem a criança à condição de sujeito passivo e a reconhecer sua participação ativa na produção das culturas infantis.

A pesquisa bibliográfica, orientada por Gil (2008), possibilitou articular diferentes campos e evidenciar que a brincadeira possui dimensões culturais, sociais, históricas, psicológicas, políticas e educacionais. O brincar não deve ser romantizado, uma vez que nele também circulam desigualdades, disputas, relações de poder e processos de exclusão. Contudo, sua complexidade constitui precisamente uma razão para que seja levado a sério. A mediação adulta é indispensável para assegurar direitos

e ampliar repertórios, mas perde potência quando se transforma em controle permanente. O desafio consiste em sustentar ambientes nos quais a criança possa efetivamente iniciar ações, tomar decisões, negociar, repetir, imaginar, criar e surpreender.

A discussão desenvolvida neste capítulo evidencia, ainda, que o direito ao brincar precisa ser compreendido à luz dos princípios da inclusão e da acessibilidade. A presença da criança com deficiência nos espaços educativos, por si só, não assegura sua participação nas experiências lúdicas. Conforme discutido a partir de Mantoan (2003) e Lemos et al. (2021), torna-se necessário identificar e enfrentar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que possam restringir as possibilidades de interação, escolha, criação e pertencimento. Assim, garantir o brincar como direito implica criar condições para que todas as crianças possam participar efetivamente das experiências construídas no cotidiano educacional.

No caso das crianças surdas, essa participação envolve também o reconhecimento da dimensão linguística e comunicacional. As contribuições de Quadros (1997), Pinto e Santos (2020) e Turetta e Lacerda (2018) permitem compreender que a acessibilidade em Libras e a existência de contextos linguisticamente acessíveis ampliam as possibilidades de interação, negociação e participação da criança surda nas experiências lúdicas e nas culturas de pares. A inclusão, nessa perspectiva, ultrapassa a presença física e passa a envolver condições concretas para que a criança compreenda, seja compreendida, estabeleça relações e produza sentidos com os outros.

No âmbito das instituições educativas, o reconhecimento normativo do brincar precisa, portanto, converter-se em condições concretas. Não basta inserir a palavra *brincadeira* no planejamento se o tempo é fragmentado, os espaços são excessivamente controlados, os materiais são inacessíveis, existem barreiras à comunicação ou todas as propostas chegam prontas. Uma pedagogia comprometida com as infâncias protege tempos de brincadeira, oferece materiais diversos e acessíveis, reconhece diferentes formas de comunicação e participação, observa as culturas de pares e compreende que aprendizagens relevantes também acontecem sem pro-

duto final previamente definido. Democratizar o brincar significa garantir não apenas o acesso aos espaços lúdicos, mas possibilidades reais de participação e pertencimento.

Por fim, pensar a infância como acontecimento é admitir que a educação convive com aquilo que não pode ser completamente previsto. A criança que transforma um objeto, altera uma regra, cria uma palavra ou um sinal, reorganiza um espaço, propõe outra maneira de brincar ou convida outra criança para uma narrativa produz algo que excede o planejamento. É nesse excedente que o brincar revela sua força. Garantir o direito à brincadeira significa assegurar que todas as crianças, em suas diferenças e singularidades, tenham condições de viver o presente com intensidade e de participar da cultura não apenas como destinatárias, mas como produtoras de sentidos.

Desse modo, inclusão, acessibilidade e liberdade lúdica não constituem dimensões opostas, mas princípios que podem se fortalecer mutuamente. Uma educação comprometida com as infâncias não abandona a intencionalidade pedagógica; torna-a suficientemente aberta às diferenças, às múltiplas formas de comunicação e à emergência do novo. Assegurar o direito de brincar é, portanto, assegurar que nenhuma criança permaneça apenas como espectadora de uma experiência cultural que também lhe pertence.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andreia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEMOS, Elane Bahia; BATISTA, Mariane de Jesus; UZÊDA, Sheila de Quadros; GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. Inclusão escolar da criança com deficiências física e múltipla na Educação Infantil: reflexões sobre brincar e acessibilidade. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, v. 8, e021014, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas. *The ESPecialist*, v. 41, n. 1, p. 1-18, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação bilíngue de surdos: considerações sobre as práticas da Educação Infantil a partir de uma análise sobre o brincar. *Forum INES*, v. 38, p. 115-137, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CAPÍTULO 2

Educação Infantil, Infância e Cultura da Criança: Um Relato de Experiência a partir de uma Prática de Visita

Ewelly Raiza de Souza Afonso
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-1

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas características, seus tempos e suas formas próprias de se expressar e aprender. A infância, nesse contexto, não deve ser vista apenas como uma preparação para as etapas seguintes da escolarização, mas como um período fundamental da vida, marcado por vivências, interações e produções culturais significativas.

Compreender a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura é essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizem as múltiplas infâncias presentes na Educação Infantil. Cada criança traz consigo experiências, valores e modos de compreender o mundo, construídos nas relações familiares, sociais e escolares. Assim, refletir sobre a infância e a cultura da criança contribui para uma educação mais sensível, respeitosa e coerente com as reais necessidades infantis.

O artigo em questão se propõe como objetivo geral relatar uma experiência vivenciada durante uma prática de visita em uma instituição de Educação Infantil, refletindo sobre como a infância e a cultura da criança se manifestam no cotidiano escolar e como esses aspectos são fundamentais para o processo educativo. A observação realizada permitiu compreender que a Educação Infantil vai além da organização de atividades formais, constituindo-se como um espaço de convivência, interação e construção de sentidos pelas crianças.

Durante a prática de visita, foi possível observar momentos em que as crianças interagiam livremente entre si, construindo relações a partir de suas vivências sociais e culturais. As interações revelaram que as crianças expressam sua compreensão de mundo por meio das relações estabelecidas com os colegas, das falas, dos gestos e das ações espontâneas, essas manifestações evidenciam que a cultura da criança é construída coletivamente, nas relações sociais, e precisa ser reconhecida e valorizada no contexto da Educação Infantil.

A experiência observada reforça a compreensão de que a infância deve ser respeitada em seu tempo e formas próprias de expressões. Conforme Sarmento (2004), as crianças são atores sociais competentes, que produzem culturas próprias a partir de suas experiências. Nesse sentido, a Educação Infantil assume um papel fundamental ao possibilitar espaços onde a criança possa viver plenamente sua infância, fortalecendo sua identidade e suas relações sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a Educação Infantil deve garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento que considerem a criança em sua totalidade, valorizando suas experiências e interações (BRASIL, 2017). Assim, práticas pedagógicas que reconhecem a cultura da criança contribuem para uma educação mais humanizada, sensível e coerente com os princípios da infância.

Este estudo é importante porque contribui para compreender a Educação Infantil como um espaço de valorização da infância e da cultura da criança. Reconhecer a criança como sujeito social e cultural fortalece práticas educativas que respeitam seus direitos e contribuem para o desenvolvimento integral, reafirmando a centralidade da infância no contexto educativo.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de observações realizadas durante uma prática de visita em uma instituição de Educação Infantil. A observação ocorreu em contexto natural, acompanhando momentos da

rotina escolar, especialmente aqueles destinados às interações livres entre as crianças.

A análise fundamentou-se na interpretação das situações observadas à luz da Sociologia da Infância e dos referenciais teóricos da Educação Infantil, buscando compreender como a cultura da criança se manifesta nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea de infância rompe com visões tradicionais que situavam a criança como sujeito incompleto ou em permanente estado de preparação. Philippe Ariès (1981) demonstrou que a infância é uma construção histórica, cuja percepção foi se transformando ao longo dos séculos. Se em determinados períodos a criança era vista como um adulto em miniatura, na modernidade passa a ser reconhecida como sujeito em desenvolvimento — ainda que, muitas vezes, sob uma perspectiva de incompletude.

A Sociologia da Infância amplia essa discussão ao afirmar que a criança é ator social pleno. Sarmento (2004, p. 10) destaca que "as crianças são atores sociais competentes, que participam ativamente da construção da vida social e produzem culturas próprias". Essa afirmação desloca o olhar pedagógico e desafia concepções adultocêntricas ainda presentes nas práticas escolares.

Corsaro (2011), ao desenvolver o conceito de reprodução interpretativa, explica que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas a reinterpretam e a transformam criativamente. Segundo o autor, elas "apropriam-se criativamente das informações do mundo adulto para produzir culturas de pares que são distintivas e coletivas" (CORSARO, 2011, p. 31).

Dessa forma, a cultura da criança não é mera reprodução é produção simbólica. Ela se manifesta nas brincadeiras, nas narrativas, nas regras construídas coletivamente, nos conflitos e nas negociações entre pares. Trata-se de uma cultura construída na interação social.

EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS DA INFÂNCIA

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reafirma essa concepção ao estabelecer que a Educação Infantil deve garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentados nas interações e nas brincadeiras. O documento reconhece que a criança aprende e se desenvolve na relação com o outro, com o espaço e com os objetos culturais.

A BNCC destaca que a criança deve conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos evidenciam que o currículo da Educação Infantil precisa estar alinhado às experiências vividas pelas crianças e não subordinado a práticas escolarizantes precoces.

Entretanto, observa-se que ainda existem tensionamentos entre a valorização da infância e a antecipação de conteúdos formais. Arroyo (2012) alerta que a escola frequentemente tenta enquadrar as infâncias em modelos padronizados, ignorando suas singularidades. Esse movimento pode gerar o silenciamento das culturas infantis.

Reconhecer a centralidade da infância implica reorganizar práticas pedagógicas para que a criança seja protagonista de suas experiências e não apenas executora de atividades previamente estruturadas.

O relato da experiência

Durante a prática de visita à instituição de Educação Infantil, foi possível observar diferentes situações que evidenciam a importância da infância no contexto educativo. Em determinado momento da rotina, as crianças foram encaminhadas para um espaço onde tinham liberdade para escolher como e com quem interagir, não havia, naquele instante, uma atividade formal direcionada. O ambiente oferecia possibilidades, mas as decisões partiam das próprias crianças. Nesse ambiente, ficou claro que aquele era um tempo e um espaço próprios da infância.

As crianças se organizavam em pequenos grupos e, a partir de suas vivências, construíam interações que refletiam aspectos do seu cotidiano social e familiar. Observou-se que as relações estabelecidas entre elas

eram marcadas pelo diálogo, pela imaginação e pela troca de experiências, demonstrando que a cultura da criança se constrói coletivamente, nas relações com os pares, a autonomia demonstrada evidenciava capacidade de organização social.

Chamou atenção a forma como elementos do cotidiano familiar apareciam nas narrativas infantis. No entanto, esses elementos não eram reproduzidos literalmente eram transformados, reinterpretados e adapta-dos ao universo simbólico da infância. Nesse momento, tornou-se evidente o conceito de cultura de pares discutido por Corsaro, aquele espaço revelou-se como ambiente de intensa produção cultural.As crianças expressavam sentimentos, exercitavam empatia, construíam identidades e elaboravam sentidos sobre o mundo. O que poderia ser visto superficialmente como simples brincadeira mostrou-se como prática social complexa e significativa.

Esse momento evidenciou que a Educação Infantil não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um espaço de vivências significativas, onde a criança aprende a conviver, a expressar sentimentos, a compreender o outro e a construir sua identidade. A infância se mostrou presente nas atitudes espontâneas das crianças, em suas falas e em suas formas próprias de se relacionar com o ambiente.

A postura da professora durante esse momento foi marcada por observação atenta e intervenções pontuais, ela respeitava a dinâmica construída pelas crianças, intervindo apenas quando necessário para garantir o bem-estar coletivo. Essa atitude demonstra compreensão do papel do educador como mediador das experiências infantis. Segundo Oliveira (2010), o professor da Educação Infantil deve atuar como facilitador das interações, garantindo que as experiências sejam enriquecedoras sem descaracterizar a autonomia da criança.

A escuta sensível revela-se elemento central dessa prática. Escutar a criança é reconhecer sua voz como legítima, validar suas narrativas e compreender que suas manifestações são formas de interpretar o mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência observada reforça, de maneira contundente, a necessidade de compreender a Educação Infantil como um espaço privilegiado de valorização da infância e de reconhecimento das culturas produzidas pelas crianças. Longe de se constituírem como momentos aleatórios ou desprovidos de intencionalidade, as interações entre as crianças revelam processos complexos de produção de sentidos, nos quais elas interpretam, reorganizam e ressignificam elementos do mundo social. Ao se relacionarem com seus pares, as crianças negociam regras, constroem acordos, expressam conflitos e elaboram narrativas que demonstram sua capacidade de leitura e reconstrução da realidade.

Nesse contexto, evidencia-se que a cultura da criança não é um reflexo passivo da cultura adulta, mas uma produção coletiva que emerge das relações sociais estabelecidas no cotidiano. Conforme Sarmento (2004), as culturas da infância são construídas nas interações entre pares, constituindo-se como formas específicas de organização simbólica e social. Reconhecer essas culturas no contexto educativo implica legitimar a criança como sujeito de direitos e como produtora ativa de significados. Trata-se de deslocar o olhar pedagógico da lógica da transmissão para a lógica da escuta, da observação e da mediação sensível.

A vivência também possibilitou aprofundar a reflexão sobre o papel do educador na Educação Infantil. O professor, nesse cenário, não é mero transmissor de conteúdos, mas mediador cultural e organizador de experiências significativas. Sua atuação exige sensibilidade para perceber as manifestações infantis como expressões legítimas de pensamento, emoção e construção identitária. Ao respeitar os tempos da infância e assegurar que a criança seja protagonista de suas vivências, o educador contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.

Essa postura pedagógica fundamenta-se em uma concepção ética da infância, na qual o cuidado e a educação se articulam de maneira indissociável. O ambiente educativo torna-se, assim, um espaço acolhedor, demo-

crático e formativo, em que as interações são valorizadas como elementos estruturantes do desenvolvimento integral. Ao atuar como observador atento e mediador reflexivo, o educador fortalece as experiências infantis sem sufocar sua espontaneidade, ampliando possibilidades de aprendizagem sem descaracterizar a cultura produzida pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado permitiu compreender, de forma ampliada, que a infância ocupa lugar central na organização e na intencionalidade da Educação Infantil. A prática de visita evidenciou que a cultura da criança se manifesta nas interações cotidianas, nas narrativas construídas coletivamente, nos gestos, nas linguagens e nas formas próprias de organização social entre pares. Esses elementos revelam que a criança não apenas participa do espaço escolar, mas o transforma e o ressignifica a partir de suas experiências.

A Educação Infantil configura-se, portanto, como espaço de formação humana integral, no qual a criança constrói vínculos, desenvolve sua identidade, experimenta diferentes papéis sociais e aprende a conviver com a diversidade. Reconhecer a criança como sujeito social e cultural implica assumir um compromisso pedagógico com práticas que respeitem sua singularidade, garantam seus direitos e promovam sua participação ativa no cotidiano escolar.

Conclui-se que valorizar a infância na Educação Infantil não é apenas uma escolha metodológica, mas um posicionamento ético e político. Trata-se de defender uma educação que reconheça a criança em sua totalidade — corpo, emoção, pensamento, linguagem e cultura — assegurando-lhe o direito de viver plenamente sua infância. Ao legitimar as culturas infantis e fortalecer a escuta pedagógica, a escola contribui para a construção de uma educação mais sensível, inclusiva e comprometida com a dignidade da criança enquanto sujeito histórico e produtor de cultura.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. ***História social da criança e da família*. 2. ed**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. ***Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14. ed**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional***. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: KRAMER, Sonia (org.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-38.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-34.

CAPÍTULO 3

Criança, Professora e Pesquisadora na Educação Infantil: Interlocuções, Inquietações e Atravessamentos

Queila Cristina de Oliveira
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-3

INTRODUÇÃO

O presente artigo coloca como objeto de análise alguns trechos da produção acadêmica de Oliveira (2019), que investigou o desenvolvimento das Práticas Pedagógicas de três professoras, incluindo a mesma, considerando a participação infantil. Nesse contexto, houve interlocução com professoras e, aproximadamente, 40 crianças, na faixa etária de 04 e 05 anos. O processo de geração e análise dos dados se baseou nas abordagens fenomenológica, etnográfica e autoetnográfica. Para tanto, os procedimentos e recursos utilizados incluíram: Diário de Bordo, gravações de aulas, em vídeo; gravações, em áudio, de conversas e entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos; além de artefatos produzidos nessa escola. Ao longo desse trabalho, também se desenvolveu um "Produto Pedagógico" [1].

Por essas discussões foram tomados alguns referenciais nos campos da Educação, Antropologia, Sociologia da Infância, Filosofia, Linguagens e Psicologia que corroboraram com essa pesquisa. Dentre os autores citados, destacou-se Oliveira-Formosinho (2007; 2009), pelos adensamentos nos estudos em torno da(s) Pedagogia(s) da(s) Infância(s), centrada em uma "práxis de participação" ou "modo participante", por um processo interativo de diálogos, portanto, "transformativo", contrapondo em sua complexidade ao "modo transmissivo".

1 Por tratar-se de um Mestrado Profissional, além da dissertação foi criado um Produto denominado "Ateliê Narrativo" que compreendeu uma formação continuada com as professoras, no locus da pesquisa, envolvendo narrativas de práticas docentes.

Neste esboço retomou-se algumas imagens dessa pesquisa, cuja metodologia correspondeu a uma abordagem fenomenológica, isto é, que não parte de um problema específico, mas das dúvidas advindas de uma situação existente, "que se mostra por si mesmo e manifesto". (GRAÇAS, 2000, p. 28). Além de trazer elementos da etnografia e autoetnografia, sendo "[...] o indivíduo, ora pesquisador, ora objeto pesquisado, compreende a si mesmo por meio do aprofundamento intrínseco e de seu ambiente vivido." (GODOI; KOCK; LENZI, 2012, p. 172). Portanto, o pesquisador sendo também sujeito da pesquisa traz seus conhecimentos acerca da realidade que subsidiam sua interpretação e compreensão das experiências culturais. (SILVA E SILVA, 2016)

Para melhor elucidar os leitores e possibilitar uma imersão no *locus* dessa pesquisa foi criado um filme, de aproximadamente 7 minutos - "*Goles de Infância"* – um convite para uma escuta sensível às vozes infantis. Acessível pelo link:

FIGURA 1 - QRCODE

Fonte: https://youtu.be/IXSHZogqhVQ

Observa-se por esse vídeo, como a pesquisadora buscou unir sensibilidade e razão, em uma atividade intelectual imbuída por uma "razão sensível", tal como propõe Mafesolli (1998), pela descrição, intuição e metáfora, na forma de interpretar o mundo em seu dinamismo, organicidade, potência e complexidade. Um modo de equilibrar o intelecto e o afeto, pela sensibilidade, entre o conhecimento e o viver. A metáfora "Goles de Infância" traduziu sua formação em "goles" com as crianças, ouvindo-as e criando **com** (e não simplesmente para) elas as práticas pedagógicas.

A seguir, apresenta-se uma pequena mostra das diversas imagens que foram definidoras do problema, além de orquestrar as categorias de análise e resultados da pesquisa.

DO JARDIM DAS INFÂNCIAS QUE OUVI

> **A criança entre as pedras**
> Arthur e Luiz estão brincando com as pedras. Eles retiram britas do canteiro onde estão estacionados os carros. A professora assiste e os proíbe. Por um tempo, a professora se distrai e eles voltam a retirar as pedras do canteiro e as escondem em seus bolsos. Eles levam para brincar, atrás do *playground*, como se tivessem driblando o campo de visão dela. Enquanto brincam com as pedras, eles criam estratégias diferentes para conta-las. Luiz coloca as pedras enfileiradas e Arthur, enquanto conta, vai juntando as pedras na mão como se estivesse fazendo uma particular coleção. Ambos contam as pedras. Luiz continua a dispô-las no chão e Arthur juntando-as em uma das mãos, enquanto a outra pega uma por uma para facilitar sua contagem. Arthur e Luiz juntaram as pedras, mesmo com a proibição da professora. Interpreto suas ações, para além de uma desobediência, mas como potência rumo a novas descobertas. Essas crianças, ao relacionar o objeto aos termos da quantificação, através de sua coleção, iniciaram uma forma singular de organização. Além disso, estabeleceram conjecturas inteligentes perante o cálculo. Afinal, diante daquela atitude, até então, proibida, começaram a contar as pedras. (OLIVEIRA, 2019,p. 25)

Esse acontecimento trouxeram os primeiros questionamentos sobre a proibição às crianças de manipularem pedras, mesmo diante da importância dessas ações, inclusive, para realização de operações Matemáticas. Todavia, em resistência, Arthur e Luiz ensaiam suas habilidades de corresponder a cada objeto da coleção de pedras a um número em sucessão: 1, 2, 3...; além de quantificar em pequenos conjuntos o que organizaram.

Ações essas uniriam aos objetivos pedagógicos, se as crianças fossem ouvidas, além de contribuir para condução das práticas docentes. Mediante esses acontecimentos, por um exercício, de olhar e escuta sensível, Oliveira (2019) interpretou que as crianças “subverteram a ordem” para construir habilidades e defendeu a singularidade delas, ao trazer outro sentido para palavra desordem.

> A criança desordeira. Toda pedra que ela encontra, toda a flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. (BENJAMIN, 2009, p. 107).

Pelas palavras desse autor, eis um novo significado para "desordeira", que aproxima da singularidade dessas crianças. Quiçá, cada um de seus gestos poderia ser como uma ponte para as práticas pedagógicas da docência, além de instigar atravessamentos e o desenvolvimento dessa pesquisa.

> **A criança brinca com a terra**
> No parquinho, Mariana percebe um buraco no tapete de grama, recém plantado. Ela levanta-o um pouco e conclui a remoção de uma das placas do gramado. Juliana agacha-se perto dela e começa a cavar com ela. Mariana diz a Juliana: "Eu vou fazer bolo!". Ela se levanta e começa a juntar montinhos de terra, com as duas mãos e leva para outro lugar, em uma superfície de cimento, próxima dali. Juliana começa a fazer o mesmo, em cooperação com ela e, ainda, pega uma folha seca, que leva até a boca e simula ser uma colher. Mariana se demonstra muito satisfeita, emite sorrisos para Juliana e diz: "filha... vamos pegar mais até encher". A professora interrompe a brincadeira: "eu não deixei brincar com terra... pode parar com isso... gente... eu já combinei... não é para brincar com a terra". (OLIVEIRA, 2019, p. 25)

Ao cavar a terra pela brincadeira de fazer bolo, essas crianças criaram uma brincadeira. Pela imaginação de Juliana ela pode ser a mãe, enquanto Mariana inventa uma colher. Dessa forma as crianças imitam situações familiares e atribuem diferentes significados aos materiais, criando uma cultura do faz-de-conta. Para Vygotsky (2007, p. 117), a brincadeira de papéis sociais, como o faz-de-conta, é caracterizada pelo elemento criativo da imaginação: "A criação não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real."

Segundo os estudos desse autor, ao elaborar brincadeiras de faz-de-conta, a criança tanto retira os elementos de suas experiências de vida, de seu contexto sócio-histórico-cultural, quanto traz elementos novos, que não estavam postos nas experiências passadas. Essa recriação constitui a base da atividade criadora do homem e de suas aprendizagens. Conforme reitera:

> Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo. (VYGOTSKY, 2007, p. 122)

O brinquedo junto à imaginação da vida real traz as motivações da criança. Além disso, pode constituir como meio de amplas possibilidades para o seu desenvolvimento tanto intelectual, quanto afetivo e social. Oliveira (2012) discute que as ações educativas devem estar voltadas para os interesses e as necessidades das crianças de brincar e de aprender, como apropriação das funções cognitivas e afetivas.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança deverá ocupar o centro do planejamento curricular, por ser considerada como 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, 2012, p. 3).

Como inserir os interesses das crianças na EMEI? Como desenvolver as práticas pedagógicas não somente para (mas com) as crianças?

> **A arqueologia da criança**
> Gustavo estava debaixo do *playground*, cavando a terra como se fizesse isso escondido. Ele mostrava-se muito concentrado fazendo movimentos na terra com o dedo indicador, bem lentamente, passando pela textura de terra, um pouco úmida. Havia chovido no dia anterior.

> Ele, insistentemente, mexia na terra, primeiro com o dedo indicador, depois com os outros dedos da mão direita. Continua ali, por alguns minutos, cavando bem devagar, tecendo uma pequena vala no chão. [...] Então, ele continuou ali, por alguns minutos. Cavou, tecendo movimentos repetitivos, observando o resultado de suas ações, até que olhou, fixamente, para os seus dedos e esfregou as mãos, como quem estivesse incomodado. Olhou para as marcas da terra em suas mãos. De repente, saiu debaixo do *playground*, como quem estivesse a procurar algo. Caminhou, olhou em volta daquele solo. Ele continuou uma busca silenciosa e solitária. Um colega o chamou para brincar, ele se desvencilhou dele e continuou procurando algo. Sondou, novamente, e visualizou um graveto de árvore, pequeno e frágil. Abaixou-se, como por um misto de agachamento e pulo. Em movimento de pinça com os dedos, pegou o graveto no chão. Levantou-se por um salto. Ele me mostrou tal artefato, sorridente, exclamou: Achei! Gustavo voltou para o local da escavação com o graveto e fez outras marcas naquela terra com o mesmo. A professora, então, avisou, para a turma, que acabou o tempo de brincar no parque. O menino hesitou entre atender o chamado da professora e continuar a escavação. Escutou o novo chamado da turma, que estava indo embora e, então, ele deixou o instrumento achado ali, no chão. A professora encaminhou o grupo para a sala de aula, sem descobrir os feitos do menino, não viu suas marcas naquela terra. Dessa última imagem, que me surpreendeu, recordo-me, pelas admirações que me trouxeram: a começar por Gustavo a cavar a terra, com seriedade e delicadeza, como se fosse um arqueólogo. Era como se quisesse desvendar algum mistério em torno da história humana. Quando essa criança contemplava as marca que fazia no chão, com suas próprias mãos, e ao se deparar com a tinta e a textura da terra em seus dedos, sua expressão, pela leitura que fiz, era como se ele dissesse: Eu deixei na terra a minha marca e isso também me marca! E, mais ainda, era como se ele indagasse: O que significa isso? Que experiência é essa? Gustavo continuou a demonstrar sua curiosidade, além do desconforto daquela terra em seus dedos, entrando por suas unhas. Por esses incômodos, ele foi buscar um instrumento, como quem pretende decifrar a saída de um labirinto. Obstinado, recusou convites dos colegas para brincar e prosseguiu, até encontrar um graveto, que pudesse ser um alongamento de suas mãos. (OLIVEIRA, 2019, p. 25)

"O homem é uma vontade servida por uma inteligência" (RANCIÈRE, 2015, p. 80). Gustavo, por sua vontade e inteligência, buscou conhecimento empírico ao cavar. No limite de seu corpo, buscou um instrumento alternativo para manusear o mundo. Ele necessitava de um objeto mais cortante e continuou suas buscas. Essa cena atravessou a professora-pesquisadora, que comparou esse acontecimento à emocio-

nante cena do clássico filme "A Guerra do fogo" [2], quando no processo de humanização, seres pré-históricos manuseiam artefatos e se apropriam do elemento fogo.

Mediante essas observações, como não se inquietar, sendo pessoa professora e/ou pesquisadora? O adulto ficou exposto e desafiado. Tal como nos sugere Larrosa Bondia (2002, p. 25), "o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião".

Nesse sentido, as práticas Pedagógicas na Educação infantil não podem configurar como um campo de disputa entre adultos e crianças, mas um espaço de interlocução entre esses sujeitos, por uma troca afetiva, interacionista, rumo a novas aprendizagens.

Por meio desses atravessamentos, definiu-se o real problema: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com as crianças em uma EMEI?

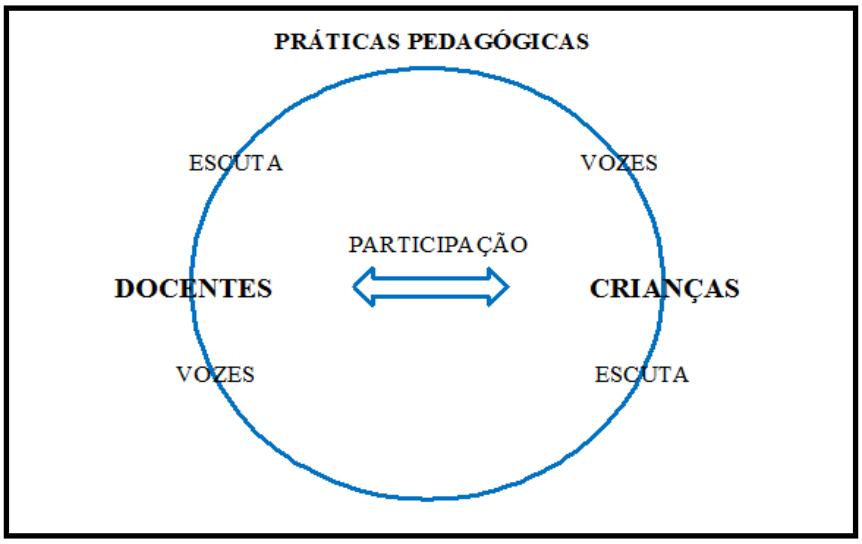
ANÁLISES E RESULTADOS SEM FECHAR A DISCUSSÃO

Das três primeiras imagens, a pesquisa supracitada prosseguiu com interrogações em torno da importância da escuta docente e a participação das crianças, no desenvolvimento das práticas pedagógicas nessa EMEI.

Na condução das análises interpretativas, o problema encontrou-se, intrinsecamente, relacionado as categorias analisadas: os sujeitos, suas vozes e a participação das crianças no contexto das práticas pedagógicas. Tal como o fluxograma a seguir:

2 "A guerra do Fogo" (La Guerre du feu) Direção: Jean-Jacques Annaud. França/Canadá: ICC-Ciné-Trail et Belstar Productions/Stephan Films, 1981. 1h37min. Disponível em: <https://vimeo.com/206985413>. Acesso em: 23 abr 2018.

Figura 2: Categorias de Análise



Fonte: Oliveira (2019)

O movimento circular, nesse gráfico, correspondeu a uma corrente dialógica, que passou pela via da escuta docente à voz da criança nas situações que envolveram as práticas pedagógicas, como uma interlocução contínua.

Pela experiência da pesquisadora, foi possível pensar na voz (vozes) da criança para cada gesto e emanação de seu corpo, para além do verbo. Voz no sentido trazido por Zumthor (2010, 2014) não limitada somente ao som ou substância fônica, mas compreendida pela noção de "enunciação" – termo esse amplamente empregado por Bakhtin (2011), que denota uma corrente fluída e contínua da linguagem, prenhe de correspondências: "Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, p. 272).

Essa pesquisa também se aproximou de concepções balizadoras pela percepção da criança como sujeito ativo, ao considerar sua "vez e voz" e coteja com alguns pressupostos teóricos que discutem sobre a visibilidade das infâncias e a escuta de suas vozes advindos de uma pedagogia capaz de ser realizada **com** elas. Rumo a "pedagogia da(s) infância(s)", com destaque aos estudos de Oliveira-Formosinho (2007).

A "pedagogia da infância" vem conceituar a criança, no contexto da Educação Infantil, como ser participante e não como um ser passivo, em

espera de participação. Essa lógica pretende romper com o "modo pedagógico transmissivo" e evoca os direitos da criança de participar da construção de uma "pedagogia transformativa", pautada nas relações dialógicas e na participação democrática entre professoras e crianças.

Essas concepções influenciaram as análises de Oliveira (2019), com destaque ao "modo participante" centrado no educando, no grupo e nos seus processos. Pois, a cada escuta à criança, as professoras modificavam o itinerário de seu planejamento. Assim, interações, afetos e envolvimentos aconteceram permeados de escutas e falas, quando as práticas pedagógicas desaguaram um *continuum* de aprendizagens, pela fluidez das vozes que tomaram forma de diálogos prenhes de novas e ilimitadas enunciações. Crianças e professores, portanto, como pessoas que colaboraram na construção da Educação Infantil e co-definiram qual o sentido das atividades que realizaram nesse espaço-tempo. Afinal, "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 25).

Os resultados finais nessa pesquisa, portanto, apontaram a escuta docente às crianças como um dos principais elementos que mobilizaram as práticas pedagógicas; a escuta esteve, diretamente, relacionada às oportunidades das crianças participarem da elaboração dessas práticas e, essa participação das crianças influenciou, modificou e ampliou, sensivelmente, a condução das ações das professoras.

E, ao ouvir as vozes infantis, tanto a pesquisadora, quanto as docentes foram capazes de mobilizar pedagogias que traduziram em "saberes da experiência" (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 216), isto é, "saberes que são originados, progressivamente, do próprio processo de trabalho e nele baseados."

Desvelado isso, tornou-se ainda mais inesgotável a questão: como as práticas pedagógicas são desenvolvidas na EMEI? E, por meio desse percurso, pelas descrições e análises, conclui-se que quanto melhor for ouvida (e compreendida) a criança, maior ressonância dela terá nas decisões em torno dessas práticas, co-definindo o itinerário das atividades e tecendo o pertencimento desses sujeitos na criação dessa Educação Infantil.

PARA CONTINUAR ESSE DIÁLOGO

Ao trazer as análises pelo que aparentou evidente até agora, ainda se depõe aberta para uma complexidade maior que o pronunciamento presente. Ao submeter a essa travessia, Oliveira (2019) compreendeu que a participação das crianças está, intrinsecamente, relacionada à escuta delas, considerando-as como sujeitos competentes e atuantes no que concerne à elaboração das práticas pedagógicas, pensadas, edificadas e organizadas **com** elas, possibilitando que suas vozes sejam reconhecidas no processo educativo.

O desafio de escutar as infâncias é amplamente formativo. As crianças contribuem com a formação de quem as educa, com possibilidades de rever a própria prática pedagógica: "as crianças têm a chave para nossos melhores estudos, para melhor ensiná-las e atender as demandas das infâncias que estão presentes nessa Educação Infantil". (OLIVEIRA, 2019, p. 21).

Nesse sentido, "pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo." (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215). Saberes docentes, portanto, em processo de formação junto às crianças, que definem as escolhas, decisões e novas reflexões sobre as práticas educativas. Saberes que precisam emergir por meio de narrativas de professores. Segundo Walter Benjamin (1987, p. 201), "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros".

Por meio desse estudo, além do lugar democrático de fala das crianças, legitima-se, o potencial das narrativas docentes por acreditar na experiência de quem estuda, enquanto trabalha, observa, faz perguntas, traduz e refaz o sentido das práticas pedagógicas, enfim, por quem produz saberes com as crianças. Nessa aposta ao diálogo, novas perguntas e mais pesquisas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhaiovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-335.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas I.** São Paulo, Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica**: módulo 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei n 9.394/1996. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2.ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 31ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOI, Christiane Kleinübing; KOCK, Klara Friederike; LENZI, Fernando César. Discussão e Prática da Autoetnografia: Um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **Revista Gestão Organizacional**. v. 5, n. 1, p. 93-106, jan. /jun. 2012.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes das. Pesquisa Qualitativa e Perspectiva Fenomenológica: Fundamentos que norteiam sua trajetória. **REME- Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1 /2, p. 27-39, jan./dez., 2000.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 40-61.

KRAMER, Sonia. **Por entre pedras: Arma e sonho na escola**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. ISSN 1413 – 2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LARROSA BONDIA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexões e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez.,2011.

MAFESOLLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Editora Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Queila Cristina de. **Goles de Infância: Práticas da Docência e das Crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32167> Último acesso em 17 de maio de 2026.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 7 - 36

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.). **Desenvolvendo a qualidade em parcerias.** Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Portugal / Lisboa: Manual DQP. 2009. Diponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2018.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Simone B. Borges da; Silva, Laureci Ferreira da. Etnografia e autoetnografia na formação de professores. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Alves Juliana (orgs.). **Significados e ressiganificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 223-252.

SIROTA, Régine. ***Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar.*** Cadernos de Pesquisas. São Paulo, nº. 112, p. 7-31, março, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001> Acesso em: 23 maio 2017, às 10:00.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**: Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez, 2000.

TEIXEIRA,I. A. C; PÁDUA, K. C. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, (II CIPA), Salvador. **Anais eletrônicos**. Salvador: UNB, 2006. Disponível em: <http://professor.ufop.br/reginaaraujo/classes/narrativas-docentes-aspectos-metodol%C3%B3gicos-e-formativos/materials/virtualidades>. Acesso em: 22 de jan. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem***.* 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. 395-187.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. 1 a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 1945.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosacnaify, 2014.

CAPÍTULO 4

Avaliação Diagnóstica na Educação Infantil: Possibilidades Pedagógicas na Creche a partir dos Campos de Experiência

Daiane dos Santos Martins Silva
César Augusto do Prado Moraes
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-4

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse contexto, torna-se essencial organizar práticas pedagógicas que considerem as especificidades da infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que, na Educação Infantil, as crianças devem aprender e desenvolver-se por meio das interações e brincadeiras, considerando os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência como eixos estruturantes do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017).

Ao considerar as múltiplas infâncias presentes nos contextos educativos, compreende-se que cada criança vivencia experiências singulares, marcadas por diferentes formas de interação, expressão e aprendizagem. Nesse sentido, o brincar assume papel central na construção do conhecimento na Educação Infantil.

A avaliação nessa etapa possui características próprias e diferencia-se de modelos tradicionais centrados na classificação e mensuração de resultados. Hoffmann (2014) destaca que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer de forma sensível, contínua e reflexiva, considerando os processos de desenvolvimento da criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a avaliação deve ocorrer por meio da observação sistemática das experiências vivenciadas pelas crianças, considerando suas interações, brincadeiras e formas de expressão (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica constitui importante instrumento para identificar o ponto de partida das crianças e subsidiar o planejamento pedagógico. Luckesi (2011) afirma que a avaliação diagnóstica possibilita compreender as necessidades dos educandos e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas.

Entretanto, a implementação de instrumentos diagnósticos na creche ainda representa um desafio para muitos professores, especialmente no que se refere à seleção de atividades compatíveis com a faixa etária e à observação das aprendizagens das crianças bem pequenas.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições e as possibilidades pedagógicas da sondagem diagnóstica, estruturada a partir dos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para a organização do planejamento pedagógico em turmas de creche.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e de campo, desenvolvida no contexto da Educação Infantil em um município do interior paulista. Para fins de análise, apresenta-se o recorte referente a uma turma de maternal 1A (composta por crianças com idades entre 2 e 3 anos) e uma turma de maternal 2A (composta por crianças com idades entre 3 e 4 anos).

A aplicação da avaliação diagnóstica ocorreu no início do ano letivo de 2026, com o objetivo de identificar aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil e subsidiar o planejamento pedagógico dos professores.

O instrumento utilizado foi elaborado pela pesquisadora com base nos princípios pedagógicos da Educação Infantil e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), sendo organizado a partir dos cinco Campos de Experiência.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação sistemática das crianças durante a realização das atividades propostas e dos registros pedagógicos elaborados pelos professores.

Considerando as especificidades da Educação Infantil, destaca-se a importância da sondagem diagnóstica como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento das crianças e de organização de práticas pedagógicas mais significativas e coerentes com as necessidades observadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação na Educação Infantil possui características próprias, diferenciando-se das práticas avaliativas tradicionalmente utilizadas em outras etapas da Educação Básica. Nessa fase, o foco não está na mensuração de resultados ou na classificação das crianças, mas na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando suas singularidades e ritmos individuais (HOFFMANN, 2014).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a avaliação deve ocorrer por meio da observação sistemática e do registro das experiências das crianças, considerando suas interações, brincadeiras e formas de expressão como elementos centrais do processo educativo. Essa perspectiva evidencia que a avaliação assume caráter formativo e contínuo, contribuindo para a reorganização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica constitui um instrumento importante para identificar o ponto de partida das crianças, permitindo ao professor conhecer suas potencialidades, necessidades e formas de interação com o ambiente. A realização dessa avaliação possibilita planejar intervenções pedagógicas mais intencionais, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças (LUCKESI, 2011).

Hoffmann (2014) destaca que o ato de avaliar na Educação Infantil deve estar associado à observação sensível e ao acompanhamento contínuo das experiências das crianças. Ou seja, o ato de avaliar deve estar as-

sociado à escuta sensível e ao olhar atento do educador, valorizando as manifestações das crianças em diferentes contextos. Dessa forma, a avaliação diagnóstica não se restringe a um momento específico, mas integra o cotidiano pedagógico, contribuindo para o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Além disso, a avaliação diagnóstica favorece a reflexão sobre a prática docente, permitindo que os professores analisem suas estratégias pedagógicas e reorganizem o planejamento sempre que necessário. Esse movimento contribui para a construção de práticas educativas mais significativas e alinhadas às necessidades reais das crianças.

Os Campos de Experiência da BNCC e o planejamento pedagógico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser organizado a partir dos Campos de Experiência, compreendidos como arranjos curriculares que articulam conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil nessa etapa (OLIVEIRA, 2013).

Os cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC são:

* O eu, o outro e o nós
* Corpo, gestos e movimentos
* Traços, sons, cores e formas
* Escuta, fala, pensamento e imaginação
* Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Esses campos constituem referências importantes para o planejamento pedagógico, orientando a elaboração de propostas que favoreçam a exploração, a interação e a construção de conhecimentos pelas crianças.

A organização do planejamento pedagógico a partir dos Campos de Experiência possibilita compreender o desenvolvimento infantil de forma integrada, considerando diferentes dimensões do conhecimento. Essa perspectiva contribui para a superação de práticas fragmentadas e favorece a construção de experiências educativas significativas.

Nesse contexto, a utilização dos Campos de Experiência como referência para a elaboração de sondagens diagnósticas permite observar o desenvolvimento das crianças de forma mais ampla, considerando aspectos sociais, motores, comunicativos e cognitivos.

Além disso, o planejamento pedagógico fundamentado nos Campos de Experiência contribui para a organização de práticas que valorizem a brincadeira e a interação como elementos centrais do processo educativo, compreendendo o brincar como uma das principais formas de aprendizagem na infância (KISHIMOTO, 2011).

DESENVOLVIMENTO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e de campo. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir das experiências e significados construídos pelos sujeitos.

A pesquisa foi desenvolvida em um município no interior de São Paulo, em quatro unidades de Educação Infantil que atendem crianças bem pequenas. Para fins de análise neste artigo, optou-se por apresentar o recorte referente a duas turmas, possibilitando ampliar a análise dos dados obtidos durante a aplicação da sondagem diagnóstica.

A aplicação da sondagem diagnóstica ocorreu no mês de fevereiro de 2026, no início do ano letivo, com o objetivo de identificar aspectos relacionados ao desenvolvimento das crianças e subsidiar o planejamento pedagógico.

O instrumento utilizado foi elaborado pela pesquisadora com base nos princípios pedagógicos da Educação Infantil e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A sondagem foi composta por itens organizados em cinco Campos de Experiência, possibilitando a observação das crianças em diferentes dimensões do desenvolvimento. Embora as turmas apresentassem diferentes faixas etárias, os indicadores observados foram organizados considerando experiências comuns ao desenvolvimento infantil na creche.

No Campo de Experiência "O eu, o outro e o nós", foram desenvolvidas atividades como brincar de cuidar de bonecos, rodas com músicas e nomes e rolagem de bola em duplas. Nessas propostas, observou-se se as crianças demonstravam cuidado consigo e com o outro, expressavam emoções e necessidades, reconheciam-se como parte do grupo, interagiam com crianças e adultos, iniciavam ou respondiam a interações e aceitavam a presença do outro.

No Campo "Corpo, gestos e movimentos", foram realizadas experiências como circuito motor, dança livre com músicas e atividades de empilhar e encaixar blocos. Os indicadores observados envolveram exploração do corpo em movimentos amplos, autonomia nos deslocamentos, expressão corporal, demonstração de prazer no movimento, coordenação motora ampla e fina e manipulação de objetos com intenção.

As propostas relacionadas ao Campo "Traços, sons, cores e formas" incluíram desenho livre com giz e lápis grosso, pintura com mãos e esponjas e exploração sonora com instrumentos e objetos. Nessas atividades, observou-se a produção de marcas e rabiscos, exploração de materiais gráficos, curiosidade por cores e texturas, envolvimento na experiência estética, reação a sons e ritmos e exploração de sons com o corpo e objetos.

No Campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", foram desenvolvidas atividades de leitura de livros de imagens, cantigas, parlendas e brincadeiras de casinha e faz de conta. Os indicadores analisados envolveram atenção ao ouvir histórias, observação e reação às imagens, imitação de sons, palavras e gestos, participação nas interações orais, utilização de linguagem verbal ou não verbal e participação em brincadeiras simbólicas.

Já no Campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", foram propostas atividades como brincar com caixas, encaixes e empilhamentos, exploração de água, areia e gelo e organização da rotina com guardar brinquedos. Nessas experiências, observou-se a exploração de espaços e objetos, estabelecimento de relações simples de dentro e

fora, experimentação de relações de causa e efeito, curiosidade diante de desafios, observação de transformações dos materiais, exploração sensorial, participação na rotina diária e percepção de mudanças no tempo e no espaço.

A aplicação ocorreu por meio de atividades integradas à rotina diária das turmas, respeitando o caráter lúdico e interativo da Educação Infantil.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação sistemática das crianças durante as atividades e dos registros pedagógicos elaborados pelos professores.

Os dados foram analisados qualitativamente, considerando as observações recorrentes relacionadas às interações, participação, linguagem, exploração corporal e participação nas atividades propostas.

Possibilidades pedagógicas para a realização de sondagens na creche

A realização de sondagens diagnósticas na creche exige planejamento intencional e sensibilidade pedagógica, considerando que as crianças pequenas aprendem por meio das interações, brincadeiras e exploração do ambiente. Kishimoto (2011) destaca que o brincar constitui elemento fundamental para o desenvolvimento infantil e para a construção de aprendizagens significativas.

As experiências desenvolvidas durante a aplicação da sondagem evidenciaram que a avaliação pode ocorrer de forma integrada ao cotidiano da Educação Infantil, respeitando as características da infância.

• O eu, o outro e o nós

As propostas relacionadas a esse Campo de Experiência tiveram como objetivo observar as interações sociais, a participação coletiva e a construção da identidade das crianças.

Foram realizadas rodas de acolhimento com músicas, brincadeiras coletivas com brinquedos compartilhados, jogos simbólicos e momentos

de interação em pequenos grupos. Essas atividades favoreceram a observação da participação das crianças em situações coletivas, da aceitação da presença do outro e da expressão de emoções.

Observou-se que algumas crianças demonstraram inicialmente preferência por atividades individuais. Entretanto, ao longo das experiências, verificou-se ampliação gradual da participação em atividades compartilhadas.

• Corpo, gestos e movimentos

As propostas desenvolvidas nesse campo tiveram como foco a observação da coordenação motora ampla e fina, da autonomia corporal e da exploração do espaço.

Foram realizados circuitos motores, brincadeiras com bolas, exploração de rampas e manipulação de diferentes materiais. Essas experiências possibilitaram observar avanços relacionados ao controle corporal, à segurança nos deslocamentos e à iniciativa durante as atividades.

As crianças demonstraram interesse em explorar os espaços e realizar diferentes movimentos, evidenciando participação ativa nas propostas.

• Traços, sons, cores e formas

As atividades relacionadas a esse campo favoreceram experiências de expressão artística e exploração sensorial.

Foram propostas atividades de pintura, desenho livre, exploração de texturas e manipulação de massas e tintas. Essas experiências permitiram observar a produção de marcas gráficas, o interesse pelas cores e a participação das crianças em atividades expressivas.

A diversidade de materiais favoreceu a curiosidade e ampliou as possibilidades de exploração sensorial.

• Escuta, fala, pensamento e imaginação

As propostas desenvolvidas nesse campo tiveram como objetivo favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e das interações comunicativas.

Foram realizadas contações de histórias, leitura de imagens, cantigas e brincadeiras sonoras. Essas atividades permitiram observar a participação das crianças nas interações orais e suas diferentes formas de comunicação.

Algumas crianças demonstraram inicialmente maior utilização de gestos e expressões não verbais. Entretanto, ao longo das atividades, verificou-se aumento gradual da participação comunicativa.

• Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Nesse Campo de Experiência, as propostas tiveram como objetivo favorecer a exploração do ambiente e das relações espaciais.

Foram realizadas atividades com caixas, jogos de encaixe, brincadeiras com água e areia e observação de transformações simples dos materiais.

As crianças demonstraram interesse pelas atividades de exploração sensorial, evidenciando curiosidade e iniciativa durante as experiências.

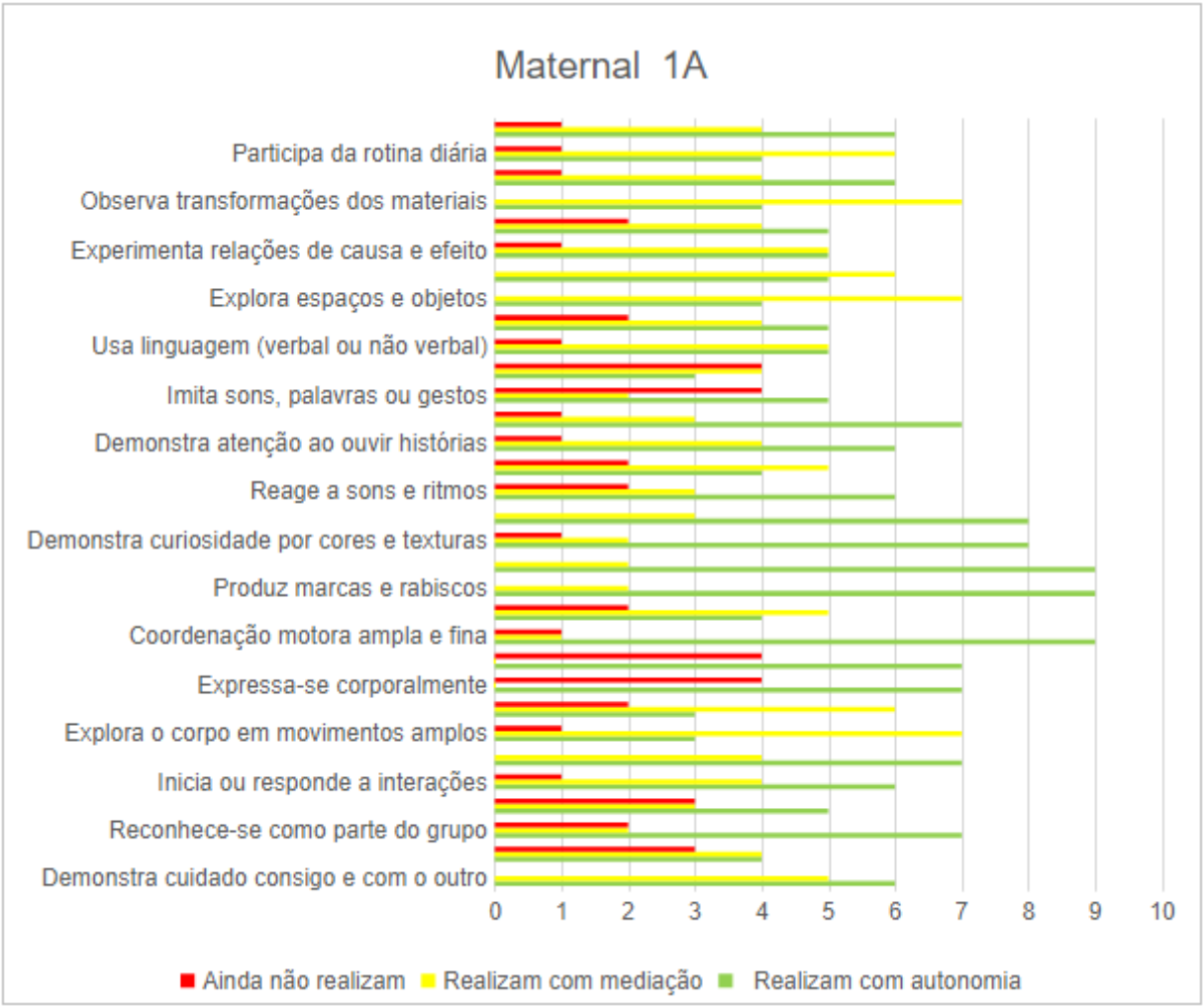
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos por meio da aplicação da sondagem diagnóstica permitiu identificar aspectos relevantes relacionados ao desenvolvimento das crianças e às necessidades pedagógicas das turmas investigadas. Os resultados evidenciam diferenças entre as faixas etárias observadas, especialmente em relação à autonomia, à participação nas interações sociais e ao desenvolvimento da linguagem oral.

Resultados da turma de maternal 1A

Os dados apresentados na Figura 1 evidenciam os indicadores observados durante a realização das atividades diagnósticas, considerando os níveis de autonomia, mediação e não realização das propostas.

Figura 1 – Resultados da sondagem diagnóstica da turma Maternal 1A



Fonte: Autores (2026).

Os dados apresentados na Figura 1 evidenciam que as crianças da turma de maternal 1A ainda necessitavam, em diferentes situações, de mediação do adulto para participar das atividades propostas, especialmente nos indicadores relacionados às interações sociais, à comunicação oral e à participação coletiva.

Nos indicadores do Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, observou-se maior incidência de crianças que realizavam as atividades com mediação. As propostas relacionadas à participação nas interações orais, utilização da linguagem verbal e brincadeiras simbólicas demonstraram que parte significativa das crianças ainda estava em processo inicial de desenvolvimento da comunicação e da expressão verbal,

utilizando frequentemente gestos, expressões corporais e outras formas não verbais de interação.

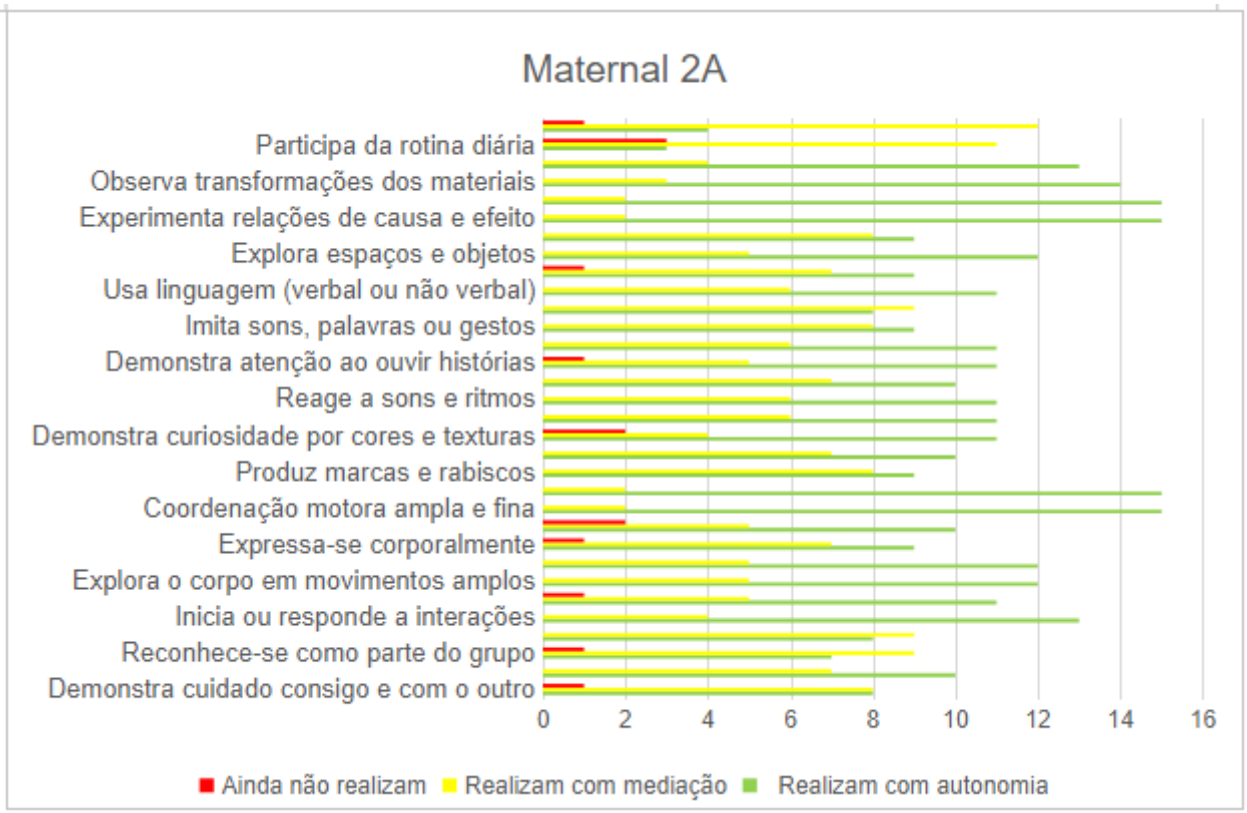
No Campo "O eu, o outro e o nós", os resultados também evidenciaram necessidade de maior acompanhamento do adulto durante as atividades coletivas. Em algumas situações, observou-se resistência inicial à participação compartilhada, preferência por brincadeiras individuais e necessidade de acolhimento para interação com os colegas. Esses resultados são coerentes com as características do desenvolvimento infantil na faixa etária de 2 a 3 anos, período em que as crianças ainda estão ampliando suas experiências de socialização e convivência coletiva.

Por outro lado, os dados demonstraram resultados mais positivos nos Campos "Corpo, gestos e movimentos" e "Traços, sons, cores e formas". As atividades relacionadas à exploração corporal, manipulação de objetos, produção de marcas gráficas, pintura e experiências sensoriais apresentaram maiores índices de realização com autonomia. As crianças demonstraram interesse pelas propostas de movimento, exploração dos materiais e experiências estéticas, evidenciando participação ativa nas atividades lúdicas e sensoriais.

Esses resultados indicam que experiências relacionadas ao movimento, à exploração sensorial e à manipulação de materiais favorecem maior envolvimento das crianças pequenas, contribuindo para a ampliação das possibilidades de aprendizagem e interação no contexto da creche.

Resultados da turma de maternal 2A

Figura 2 – Resultados da sondagem diagnóstica da turma Maternal 2A



Fonte: Autores (2026).

Os dados apresentados na Figura 2 evidenciam avanços importantes em relação à autonomia das crianças da turma de maternal 2A, especialmente nos indicadores relacionados à exploração corporal, coordenação motora e participação nas atividades investigativas e sensoriais.

Nos Campos “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, observou-se elevado número de crianças que realizavam as atividades com autonomia. As propostas envolvendo circuitos motores, manipulação de objetos, encaixes, empilhamentos e exploração de materiais favoreceram participação ativa, curiosidade e iniciativa durante as experiências.

As atividades relacionadas à coordenação motora ampla e fina, manipulação intencional de objetos e exploração do espaço apresentaram índices elevados de autonomia, evidenciando maior segurança corporal e maior independência das crianças durante as propostas pedagógicas.

No Campo “Traços, sons, cores e formas”, verificou-se significativo interesse pelas experiências artísticas e sensoriais. As crianças participaram ativamente das atividades de pintura, exploração sonora e manipulação de diferentes materiais, demonstrando curiosidade, criatividade e envolvimento nas experiências propostas.

Entretanto, embora os resultados da turma de maternal 2A evidenciem maior autonomia em comparação à turma de maternal 1A, os dados também demonstraram necessidades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e à participação nas interações comunicativas. Nos indicadores do Campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, parte das crianças ainda necessitava de mediação do adulto para participar das interações orais, ampliar a comunicação verbal e envolver-se em situações de expressão oral coletiva.

Outro aspecto observado refere-se à participação na rotina diária e à compreensão das relações de tempo e espaço. Embora muitas crianças já demonstrassem autonomia em diferentes situações, algumas ainda necessitavam de acompanhamento para participar da organização da rotina escolar e compreender determinadas mudanças relacionadas aos espaços e momentos do cotidiano.

Análise comparativa entre as turmas

A comparação entre as turmas evidencia diferenças importantes relacionadas às especificidades do desenvolvimento infantil em cada faixa etária. Enquanto a turma de maternal 1A apresentou maior necessidade de mediação do adulto, especialmente nas interações sociais e comunicativas, a turma de maternal 2A demonstrou maior autonomia nas atividades corporais, sensoriais e investigativas.

Apesar dessas diferenças, os dados das duas turmas evidenciam que as experiências relacionadas à exploração sensorial, ao movimento corporal, à brincadeira e à manipulação de materiais favoreceram maior participação e envolvimento das crianças.

Os resultados também demonstram que a sondagem diagnóstica contribuiu significativamente para a reorganização do planejamento pedagógico, permitindo identificar necessidades relacionadas à linguagem oral, às interações sociais, à participação coletiva e à autonomia das crianças.

Nesse sentido, os dados evidenciam a importância de práticas pedagógicas intencionais, organizadas a partir dos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular, valorizando as interações, as brincadeiras e as experiências significativas como elementos centrais do desenvolvimento infantil.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo permitiu evidenciar a relevância da avaliação diagnóstica como instrumento pedagógico na Educação Infantil, especialmente no contexto da creche, em que o acompanhamento do desenvolvimento infantil exige observação sensível, escuta atenta e organização de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da infância.

A utilização de uma sondagem diagnóstica estruturada a partir dos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) possibilitou identificar aspectos importantes relacionados às interações sociais, à linguagem, à exploração corporal, às experiências sensoriais e à participação das crianças nas atividades propostas.

Os resultados evidenciaram diferenças entre as turmas investigadas, demonstrando que as crianças do Maternal 1A apresentavam maior necessidade de mediação do adulto, especialmente nos aspectos relacionados à comunicação oral, às interações coletivas e à participação social. Já a turma de maternal 2A apresentou maiores índices de autonomia, principalmente nas experiências corporais, sensoriais e investigativas, evidenciando avanços relacionados ao desenvolvimento motor, à exploração do ambiente e à participação nas propostas pedagógicas.

Em ambas as turmas, observou-se que as atividades relacionadas ao brincar, à exploração sensorial, ao movimento e à manipulação de materiais favoreceram maior envolvimento e participação das crianças, re-

afirmando a importância das experiências lúdicas como elementos centrais do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Além disso, os resultados demonstraram que a sondagem diagnóstica contribuiu significativamente para a reorganização do planejamento pedagógico, permitindo a elaboração de propostas mais intencionais e coerentes com as necessidades observadas em cada turma.

Destaca-se também a importância do trabalho coletivo entre professores e equipe pedagógica na organização, aplicação e análise da avaliação diagnóstica, fortalecendo processos de reflexão sobre a prática docente e favorecendo a construção de intervenções pedagógicas mais significativas.

Por fim, considera-se que a utilização de sondagens diagnósticas organizadas a partir dos Campos de Experiência constitui estratégia relevante para o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas e para a construção de experiências educativas mais sensíveis, intencionais e contextualizadas na creche.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2005.

CAPÍTULO 5

A Importância do Lúdico na Construção do Conhecimento do Adolescente nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Izabella Cristina Oliveira Jorge de Souza
Vera Lucia Martiniak
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-5

INTRODUÇÃO

A questão do lúdico no contexto educacional tem sido objeto de crescente interesse nas últimas décadas, especialmente quando se considera a sua relevância para sujeitos que se encontram em etapas específicas do desenvolvimento humano. No caso dos adolescentes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, essa discussão adquire dimensões ainda mais complexas, pois envolve tanto as transformações típicas desse período da vida quanto às demandas pedagógicas próprias dessa fase escolar.

Este capítulo tem por objetivo discutir a importância das práticas lúdicas na construção do conhecimento dos adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, recorre-sé às obras de Lev Semionovitch Vygotski, Daniil Borisovitch Elkonin, Alexander Romanovich Luria, Maria Cecília Rafael de Góes, Martha Kohl de Oliveira, Tizuko Morchida Kishimoto, Anna Lucia Campos e Cipriano Carlos Luckesi, autores que, em diferentes perspectivas e temporalidades, convergem para a compreensão do lúdico como elemento constitutivo do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Ao longo deste texto, serão exploradas as relações entre ludicidade, mediação pedagógica, desenvolvimento do pensamento e construção de sentidos, com vistas a compreender de que forma a escola pode utilizar o lúdico como estratégia intencional de ensino e aprendizagem para os adolescentes, reconhecendo neles sujeitos histórico-culturais em pleno processo de formação.

DESENVOLVIMENTO

O lúdico na perspectiva histórico-cultural: fundamentos teóricos

A Teoría Histórico-Cultural, sistematizada por Vygotski (1991, 2007) e desenvolvida por seus colaboradores e seguidores, oferece um dos mais robustos aparatos teórico-conceituais para se pensar a relação entre jogo, desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotski, o desenvolvimento humano não é um processo natural e espontâneo, mas fundamentalmente mediado pelas relações sociais, pela linguagem e pelos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Dentro dessa perspectiva, o brincar e o jogo ocupam lugar central no processo de desenvolvimento, especialmente na infância e na adolescência. Vygotski (2007) argumenta que o jogo cria zonas de desenvolvimento iminente, uma vez que a criança e o adolescente, ao jogar, colocam-se diante de desafios que os levam a operar em níveis superiores aos que habitualmente alcançam de forma independente. O jogo, portanto, não é apenas recreação: é espaço privilegiado de aprendizagem.

Nessa direção, cabe ressaltar a contribuição de Prestes (2012), cuja cuidadosa revisão das traduções das obras de Vygotski para o português aponta para a necessidade de se resgatar o sentido original do conceito de zona blijaichego razvitia, traduzido inadequadamente como “zona de desenvolvimento proximal” ou “potencial”, que seria mais bem compreendido como “zona de desenvolvimento iminente”, expressando aquilo que está prestes a se desenvolver no sujeito. Tal acepção reforça a ideia de que o lúdico funciona como mola propulsora do desenvolvimento, e não apenas como acompanhante dele.

Elkonin (1998), por sua vez, dedicou parte significativa de sua obra ao estudo do jogo como atividade-guia no desenvolvimento infantil e na transição para a adolescência. Para esse autor, o jogo protagonizado, ou jogo de papéis, é a atividade dominante da fase pré-escolar e escolar inicial, sendo progressivamente substituído por outras formas de atividade à medida

que o sujeito amadurece. Contudo, isso não significa que o lúdico perca importância na adolescência: ao contrário, transforma-se e assume novas formas, compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do sujeito. Conforme Elkonin (1998, p. 36), "o jogo é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais", evidenciando seu caráter eminentemente social e formativo.

Luria (2001), de sua parte, contribui para a compreensão de como as funções psicológicas superiores, atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato desenvolvem-se por meio de processos mediados, entre os quais o jogo figura como mediador privilegiado. As pesquisas de Luria sobre o desenvolvimento neuropsicológico humano demonstram que a experiência cultural, ao qual o lúdico pertence, é determinante na organização e no funcionamento do cérebro, o que corrobora a relevância das práticas lúdicas intencionais no contexto escolar.

A ludicidade como experiência interna: contribuições de Luckesi

Cipriano Carlos Luckesi (2014) apresenta uma concepção de ludicidade que vai além da dimensão externa e observável dos jogos e brincadeiras. Para esse autor, a ludicidade é, antes de tudo, uma experiência interna do sujeito, um estado de inteireza e plenitude que emerge quando o indivíduo está completamente envolvido em uma atividade.

O estado lúdico é aquele estado de consciência que permite ao ser humano vivenciar a experiência de modo pleno, [...] sem divisões internas, sem tensões que fragmentam o sujeito. A ludicidade, por isso, não está na atividade em si, mas na experiência de quem a vivencia (LUCKESI, 2014, p. 15).

Essa perspectiva é especialmente relevante para se pensar a adolescência, fase marcada por intensa busca identitária, conflitos internos e ambivalências afetivas. O adolescente que experimenta a ludicidade de forma genuína encontra, nessa experiência, um espaço de integração entre razão, emoção e ação, condição essencial para a construção significativa do conhecimento.

Luckesi (2014) alerta ainda para o risco de se confundir atividades lúdicas com quaisquer atividades divertidas ou recreativas. Nem toda atividade que envolve jogo produz estado lúdico, assim como atividades aparentemente sérias podem ser vivenciadas com inteireza e, portanto, ludicamente. A escola, ao incorporar o lúdico de forma intencional, deve ter clareza sobre essa distinção, para que o trabalho pedagógico não se reduza à um entretenimento sem propósito formativo.

O jogo e o brincar na constituição do sujeito adolescente

Tizuko Morchida Kishimoto (2011) é referência fundamental nos estudos sobre o jogo e o brincar na educação brasileira. Suas contribuições avançam na distinção conceitual entre jogo, brinquedo e brincadeira, categorias frequentemente tratadas como sinônimos, mas que guardam especificidades importantes para a prática pedagógica.

Para Kishimoto (2011), o jogo possui uma dupla função: de um lado, a função lúdica, que proporciona prazer, divertimento e o exercício da liberdade; de outro, a função educativa, que contribui para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. A autora defende que o equilíbrio entre essas duas funções é condição para que o jogo cumpra seu papel pedagógico sem perder sua essência lúdica.

A presença do jogo na escola não significa necessariamente aprendizagem lúdica. É preciso que haja intencionalidade pedagógica por parte do educador. Nas palavras da autora, “o jogo, para ser considerado educativo, precisa ter objetivos claros, planejamento e intencionalidade” (KISHIMOTO, 2011, p. 40), o que demanda do professor reflexão contínua sobre sua prática e formação específica nessa área.

No que se refere especificamente à adolescência, Kishimoto (2011) destaca que essa fase requer formas de jogo que contemplem a complexidade cognitiva e social própria do período. Jogos de regras, simulações, dramatizações e atividades colaborativas ganham destaque como formas lúdicas adequadas ao desenvolvimento do adolescente, por demandarem pensamento estratégico, negociação, tomada de decisão e capacidade de trabalho coletivo.

Mediação, sentido e aprendizagem: os aportes de Góes e Oliveira

Maria Cecília Rafael de Góes (2000) ocupa lugar de destaque no campo da educação especial e da Teoria Histórico-Cultural no Brasil. Suas pesquisas sobre mediação semiótica e desenvolvimento de sujeitos com necessidades educacionais especiais fornecem subsídios teóricos valiosos para se pensar o lúdico como prática mediada.

Góes (2000) enfatiza que a mediação pedagógica eficaz não é aquela que simplesmente transmite conteúdos, mas aquela que instala zonas de desenvolvimento iminente, provocando no educando o desejo de aprender e a capacidade de ir além de suas possibilidades atuais. Nessa perspectiva, o lúdico torna-se um potente instrumento mediador, pois cria condições afetivas e cognitivas favoráveis à aprendizagem, reduzindo resistências e ampliando as possibilidades de interação entre o sujeito e o conhecimento.

A autora também sublinha a centralidade da linguagem no processo de aprendizagem. No contexto lúdico, a linguagem não apenas acompanha a atividade: ela a constitui. Os diálogos estabelecidos durante o jogo, as negociações de regras, as narrativas construídas nas brincadeiras, tudo isso é tecido de linguagem, e, portanto, de sentidos, o que confere ao lúdico uma dimensão formativa que vai muito além do domínio cognitivo.

Martha Kohl de Oliveira (1997), por sua vez, é uma das mais importantes intérpretes do pensamento vygotskiano no Brasil. Em sua obra, a autora articula os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural com os desafios da educação contemporânea, especialmente no que tange à adolescência e à juventude.

Oliveira (1997) argumenta que o adolescente, diferentemente da criança, já possui capacidade de operar com conceitos científicos e abstratos, o que não significa, contudo, que as formas lúdicas de aprendizagem percam sua validade. Ao contrário, o lúdico na adolescência deve ser ressignificado: não mais o jogo simbólico da infância, mas formas de atividade que mobilizem a criatividade, o pensamento hipotético-dedutivo e a capacidade de criar e testar hipóteses e funções cognitivas que emergem com força nessa fase do desenvolvimento.

A autora destaca ainda que a escola, muitas vezes, ignora as especificidades do pensamento adolescente, oferecendo práticas pedagógicas uniformes e pouco desafiadoras. A incorporação intencional do lúdico nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental representa, portanto, não apenas uma estratégia motivacional, mas uma resposta pedagógica às necessidades reais de desenvolvimento dos sujeitos nessa faixa etária.

O lúdico e o desenvolvimento cognitivo na adolescência: perspectivas de Anna Lucia Campos

Anna Lucia Campos (2012) desenvolve suas pesquisas na interface entre neurociências e educação, explorando de que forma o cérebro aprende e como as estratégias pedagógicas podem ser aprimoradas à luz do conhecimento neurocientífico. Embora sua abordagem dialogue com matrizes distintas das da Teoria Histórico-Cultural, suas contribuições são complementares e enriquecedoras para a discussão sobre o lúdico na adolescência.

Campos (2012) demonstra que o jogo e as atividades lúdicas ativam circuitos neurais ligados ao prazer, à recompensa e à motivação, o que potencializa os processos de memorização, atenção e aprendizagem. O estado de engajamento emocional gerado pelo lúdico favorece a consolidação de memórias e a formação de redes neurais mais complexas, o que, em termos pedagógicos, significa aprendizagens mais duradouras e significativas.

A autora alerta ainda para o fato de que a adolescência é um período de intensa neuroplasticidade, no qual o cérebro experimenta uma verdadeira reorganização estrutural e funcional. Nesse contexto, experiências ricas, desafiadoras e emocionalmente significativas características que o lúdico pode oferecer e que têm um impacto especialmente profundo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social do jovem.

A interface entre as contribuições de Campos (2012) e os fundamentos histórico-culturais reforça a ideia de que o lúdico não é um privilégio da infância, mas uma necessidade humana que se manifesta de formas dife-

rentes ao longo da vida. Na adolescência, essa necessidade pode e deve ser atendida pela escola, por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas.

O lúdico nos anos finais do Ensino Fundamental: entre desafios e possibilidades

Apesar das sólidas bases teóricas que sustentam a importância do lúdico na educação de adolescentes, a realidade das escolas públicas brasileiras revela um cenário repleto de desafios. Os anos finais do Ensino Fundamental são frequentemente marcados por uma cultura pedagógica que valoriza excessivamente a transmissão de conteúdos, a memorização e a avaliação somativa, em detrimento de práticas mais dialógicas, criativas e formativas.

Esse cenário é agravado pela ausência de formação específica dos professores para o trabalho com o lúdico nessa etapa, pela pressão por cumprimento de currículos extensos e pela percepção equivocada de que jogar e brincar são atividades incompatíveis com a seriedade exigida pelo processo de escolarização dos adolescentes. Como resultado, o lúdico é frequentemente relegado às margens do processo pedagógico, quando não completamente ausente dele.

Kishimoto (2011) e Luckesi (2014) convergem ao apontar que a superação desse quadro exige uma mudança de paradigma na formação docente e na concepção de currículo. Não se trata de substituir o ensino formal por jogos e brincadeiras, mas de integrar o lúdico de forma intencional e planejada ao trabalho pedagógico, reconhecendo nele uma estratégia legítima e eficaz de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o papel do Professor de Apoio à Educação Especial (PAEE) torna-se estratégico. Ao articular as demandas dos alunos com necessidades educacionais específicas com as práticas da sala de aula comum, o professor PAEE pode contribuir de forma decisiva para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, flexíveis e lúdicos, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas o coletivo da turma.

Góes (2000) e Oliveira (1997) sublinham que a inclusão escolar genuína pressupõe transformações nas práticas pedagógicas e nas relações que se estabelecem dentro da escola. O lúdico, compreendido como estratégia de mediação pedagógica, pode ser um poderoso aliado nesse processo, ao criar condições de participação, pertencimento e aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

O lúdico como estratégia de mediação pedagógica intencional

A reflexão sobre o lúdico na educação de adolescentes não pode prescindir de uma discussão sobre intencionalidade pedagógica. Conforme destacam Kishimoto (2011) e Luckesi (2014), a simples presença de jogos e atividades lúdicas na escola não garante, por si só, aprendizagem significativa. É necessário que o educador planeje, organize e avalie as práticas lúdicas com clareza de objetivos e fundamentação teórica.

Elkonin (1998) e Vygotski (2007) reforçam essa ideia ao demonstrar que o desenvolvimento humano se dá na tensão entre o que o sujeito já sabe e o que ainda não domina — a zona de desenvolvimento iminente. O lúdico, para ser pedagogicamente relevante, deve ser capaz de instalar essa tensão produtiva, desafiando o adolescente a operar em níveis superiores de pensamento e ação, sem, contudo, gerar ansiedade ou frustração excessivas.

Isso implica dizer que o professor precisa conhecer profundamente seus alunos, seus interesses, suas dificuldades, suas potencialidades, seu contexto sociocultural para então , selecionar e propor atividades lúdicas que sejam ao mesmo tempo desafiadoras e acessíveis, significativas e prazerosas. A mediação pedagógica qualificada é, portanto, condição sine qua non para que o lúdico cumpra sua função formativa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Campos (2012) acrescenta que a motivação intrínseca é aquela que emerge do interesse genuíno do sujeito pela atividade ou seja, um fator determinante para a aprendizagem profunda. O lúdico, quando bem mediado, tem o potencial de mobilizar essa motivação intrínseca, tornando o processo de construção do conhecimento mais autônomo, criativo e duradouro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que o lúdico ocupa um lugar insubstituível na construção do conhecimento dos adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental. Longe de ser uma concessão ou um artifício para motivar alunos desinteressados, o lúdico é, na perspectiva histórico-cultural, uma forma humana fundamental de se relacionar com o mundo, criar sentidos e aprender.

As contribuições de Vygotski (1991, 2007), Elkonin (1998), Luria (2001), Góes (2000), Oliveira (1997), Kishimoto (2011), Luckesi (2014) e Campos (2012) oferecem um arcabouço teórico sólido e plural para se compreender o lúdico em sua complexidade e potência pedagógica. Cada um desses autores, a partir de diferentes ângulos e metodologias, converge para a compreensão de que o jogo, a brincadeira e as atividades lúdicas intencionais são elementos constitutivos do desenvolvimento humano e, portanto, devem ocupar lugar central nas práticas educativas voltadas para adolescentes.

Para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e especialmente para os profissionais da Educação Especial, essa reflexão aponta para a urgência de se rever as práticas pedagógicas dominantes e incorporar o lúdico de forma intencional, planejada e fundamentada teoricamente. Trata-se de um desafio que exige formação continuada, disponibilidade para a inovação e, sobretudo, a convicção de que todos os adolescentes, independentemente de suas condições e especificidades, têm o direito de aprender de forma significativa, criativa e prazerosa.

O lúdico, nesse sentido, não é o caminho mais fácil, mas é, sem dúvida, o caminho mais humano.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Anna Lucia. Neuroeducação: por que o cérebro vai à escola. São Paulo: Edicon, 2012.

ELKONIN, Daniil Borisovitch. Psicologia do jogo. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). Ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: UFBA/FACED/GEPEL, 2014. p. 22-60.

LURIA, Alexander Romanovich. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2007.

CAPÍTULO 6

Formigas Carregando uma Mosca: Investigação Infantil que Nasceu do Cotidiano

Marineide Maria Xavier
Isabela Maria Pereira de Oliveira
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-6

INTRODUÇÃO

A infância não acontece de uma única maneira. Existem diferentes modos de ser criança, de brincar, de falar, de perguntar, de interpretar o mundo e de construir conhecimentos. Por isso, pensar a Educação Infantil a partir das múltiplas infâncias implica reconhecer que as crianças chegam às instituições educativas trazendo experiências, saberes, curiosidades, histórias e modos particulares de compreender aquilo que acontece ao seu redor.

Nessa perspectiva, o cotidiano da Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para que as crianças possam observar, questionar, levantar hipóteses, experimentar e construir explicações sobre os fenômenos que vivenciam. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil e afirma que os campos de experiências devem acolher situações concretas da vida cotidiana e os saberes das crianças, articulando-os aos conhecimentos construídos culturalmente (BRASIL, 2017).

Foi nesse contexto que uma situação aparentemente simples ganhou novos sentidos: enquanto aguardava sua vez para tomar banho, Arthur, de quatro anos e quatro meses, explorava o espaço externo da Creche Eni Alves Santana quando avistou várias formigas carregando algo. O que poderia ter sido apenas uma cena passageira transformou-se em uma investigação que envolveu todo o grupo.

A curiosidade de Arthur mobilizou os colegas, professoras e abriu espaço para uma sequência de hipóteses sobre formigas, moscas, alimentação, formigueiros, chuva, ciclo de vida, anatomia da formiga e até mesmo retornando o tema sobre o caminhão do lixo.

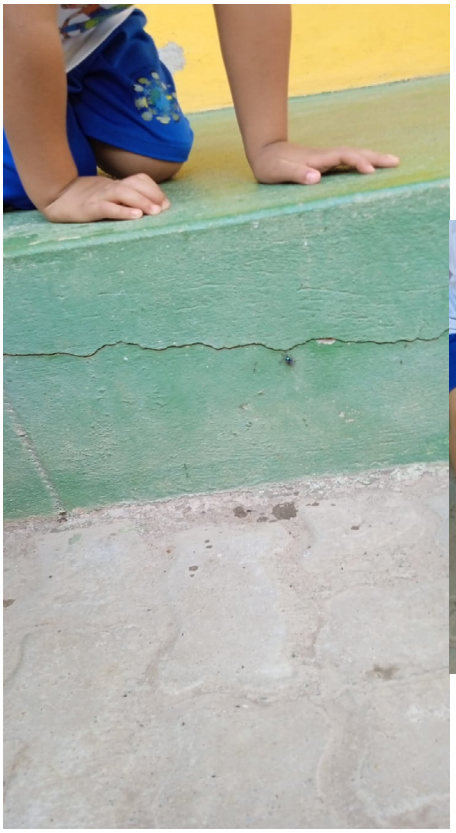
UM GRUPO DE FORMIGAS CARREGANDO UMA MOSCA DESPERTOU UMA INVESTIGAÇÃO

Era um dia aparentemente comum na Creche Eni Alves Santana, no município de Guanambi, Bahia. As crianças do Terceiro Período “C” aguardavam sua vez para tomar banho, quando Arthur (4 anos e 4 meses) decidiu explorar o espaço externo da instituição.

De repente, algo chamou sua atenção. Arthur avistou um grande número de formigas carregando alguma coisa. Surpreso, correu para chamar as professoras Neide e Bela e, ofegante e curioso, anunciou:

— Olha, tia! Um monte de formiga carregando alguma coisa!

Figuras 1





Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2026.

As professoras e os colegas aproximaram-se para observar a cena. A partir daquele momento, começaram a surgir diferentes interpretações:

— A formiga é feia e amaldiçoada! — resmungou Adrian (4 anos e 2 meses).

A professora Neide, curiosa com a afirmação, perguntou:

— Por que, Adrian?

— Porque ela morde as pessoas.

Arthur, atento à cena, acrescentou:

— Olha as formigas carregando a mosca!

Adrian apontou para outra formiga:

— Ali a formiga grande!

Percebendo o interesse das crianças, transformamos a curiosidade em possibilidade de investigação.

— Por que será que as formigas conseguem carregar a mosca? — perguntou a professora Neide.

Aysla (4 anos e 3 meses) respondeu prontamente:

— Porque a mosca é pequena!

Adrian acrescentou:

— A mosca voa!

Anthony (4 anos) discordou:

— A mosca não tem asa!

Aysla imediatamente contrapôs:

— Tem asa, sim! Só que a asa fica baixa quando ela está morta!

As hipóteses continuavam surgindo.

— E por que será que as formigas estão carregando a mosca? — perguntou a professora Bela.

— Porque ela morreu! — respondeu Aysla.

Adrian apresentou outra possibilidade:

— Porque ela gosta de comer mosca.

A professora Bela continuou provocando a reflexão:

— E quando as moscas estão vivas, as formigas conseguem carregar elas?

Adrian respondeu:

— A formiga tem o dente pequenininho, ela não consegue!

Nesse momento, outra associação surgiu:

— O caminhão do lixo passou na minha rua!

A professora Bela aproveitou a fala:

— E será que no caminhão do lixo tem mosca e formigas?

João respondeu:

— Não!

José (4 anos e 4 meses), porém, apresentou outra interpretação:

— Sim! Toda vez tem bicho que vem no caminhão do lixo!

Gustavo (4 anos e 4 meses) complementou:

— O caminhão do lixo pegou a mosca pra morrer!

Aysla observou outra característica:

— O caminhão do lixo é fedendo!

A professora Neide voltou a atenção das crianças para o movimento dos animais:

— Quem está se movimentando?

— A mosca consegue voar! — respondeu Aysla.

As falas das crianças revelavam diferentes formas de interpretar aquilo que estavam vendo. Não havia uma única explicação. Havia hipóteses, dúvidas, lembranças, experiências familiares e conhecimentos construídos a partir da observação do mundo.

DA OBSERVAÇÃO À INVESTIGAÇÃO

Diante do envolvimento das crianças, como mediadoras ampliamos a experiência. Madalena Freire (1996) atribui importância ao ato de observar e registrar o cotidiano como caminho para compreender os processos vivenciados pelas crianças. Observar, nesse sentido, não significa apenas acompanhar o que acontece, mas estar atento às perguntas, aos gestos, às relações e às hipóteses que emergem no cotidiano.

O grupo foi convidado a assistir a um vídeo em que formigas carregavam uma mosca morta. A tela não encerrou a investigação; pelo contrário, novas observações e perguntas surgiram.

Durante o vídeo, Aysla afirmou:

— A casa da formiga é o formigueiro!

Pouco depois, José chamou a professora:

— Tia, vem ver!

Havia uma pequena formiga na sala. As professoras aproveitaram a situação e disponibilizaram uma lupa para que as crianças pudessem observá-la mais de perto.

José olhou atentamente e comentou:

— A formiga parece um sapo!

A comparação feita pela criança é diferente do pensamento dos adultos mostra como a observação infantil também acontece por meio da criação de relações entre aquilo que já conhecem e aquilo que estão descobrindo como dialoga Walter Benjamin 2009, que fala sobre a criança não ter preconceito com o tamanho ou a forma das coisas; no seu mundo, para elas um pequeno inseto pode assumir as proporções e as formas dos maiores animais através da atenção e do jogo.

CONTEXTO LITERÁRIO: A CIGARRA E A FORMIGA

A investigação ganhou novos caminhos quando as crianças foram convidadas para o cantinho da leitura, onde ouviram a história “A Cigarra e a Formiga”.

Após a narrativa, João afirmou:

— A formiga é forte!

A professora Bela perguntou:

— Será que ela voa?

João respondeu convicto:

— Não!

Adrian, porém, apresentou outra possibilidade:

— Voa, sim! A mariposa voa!

A conversa sobre a cigarra também trouxe memórias das experiências vividas pelas crianças fora da Creche.

Maitê (4 anos) contou:

— Eu ouvi na roça!

Estêvão (3 anos e 10 meses) lembrou:

— Eu vi um grilo na roça do meu avô.

Adrian acrescentou:

— Eu também vi uma cigarra na roça do meu avô.

Essas falas revelam que a investigação não ficou restrita ao espaço da creche. As crianças estabeleceram relações entre o que estavam aprendendo e suas experiências familiares e comunitárias.

É justamente nessa articulação que a ideia de múltiplas infâncias ganha força: as crianças interpretam o mundo a partir de suas experiências, territórios, relações e memórias.

"POR QUE A FORMIGA NÃO COMPROU UM GUARDA-CHUVA?"

Durante a conversa sobre a história da cigarra e da formiga, José lançou uma pergunta inesperada:

— Por que a formiga não comprou um guarda-chuva?

A pergunta provocou uma pausa. Em vez de responder imediatamente, a professora Neide devolveu a questão ao grupo:

— Hum, boa pergunta! Será que a formiga precisava mesmo de um guarda-chuva? O que vocês acham que ela poderia fazer quando começasse a chover?

José respondeu:

— Eu não sei.

O silêncio tomou conta do espaço por alguns instantes.

Então, a professora Neide apresentou uma possibilidade:

— Talvez a formiga não tenha um guarda-chuva porque ela não precisa dele como nós. As formigas procuram abrigo e ficam protegidas em seus formigueiros. Mas gostei muito da sua pergunta.

A Sociologia da Infância contribui para essa compreensão ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais que participam ativamente da construção de suas culturas e significados. Corsaro (2011), ao discutir as culturas de pares, destaca que as crianças não apenas reproduzem aquilo que recebem dos adultos, mas interpretam e transformam conhecimentos e experiências em suas interações.

EXPLORAÇÃO DO FORMIGUEIRO

Em outro momento, apresentamos às crianças um cenário de formigueiro construído com elementos como folhas, gravetos e areia.

Figura 2



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2026.

— Que material é esse? — perguntaram as professoras.

Aysla respondeu:

— Folha para a formiga comer!

A professora continuou:

— O que mais a formiga come?

Gustavo respondeu:

— Mosca!

Anthony, curioso, formulou outra pergunta:

— Formiga come panqueca?

Em vez de responder, a professora Neide embarcou na inquietação da criança:

— Será? Será que, se eu deixar a panqueca em um lugar fácil, a formiga encontra ela?

José lembrou-se de uma experiência:

— Uma vez eu estava comendo doce, joguei no chão e veio a formiga.

A partir daquela fala, o grupo começou a pensar também sobre os cuidados com o ambiente.

Aysla concluiu:

— Não podemos jogar doce no chão.

A investigação sobre as formigas, portanto, ultrapassava a curiosidade sobre o inseto e alcançava questões relacionadas à alimentação, ao ambiente, aos hábitos cotidianos e à responsabilidade coletiva.

Para Freire (1996), a curiosidade constitui elemento fundamental do processo educativo. Ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção.

“TODAS AS FORMIGAS SÃO IGUAIS?”

Continuamos ampliando as possibilidades de observação:

— Todas as formigas são iguais?

As crianças responderam em coro:

— Sim!

A professora Neide problematizou:

— Será?

Aysla então reconsiderou:

— Tem aquela formiga preta que gosta de picar as pessoas e dói.

A professora Bela acrescentou uma nova informação:

— Vocês sabiam que no formigueiro tem uma formiga que é a rainha?

As crianças responderam em coro:

— Sim!

Aysla, então, concluiu:

— Tem formigas diferentes!

A pergunta inicial provocou a revisão de uma ideia compartilhada pelo grupo. As crianças puderam perceber que nem tudo aquilo que inicialmente parece igual é necessariamente igual.

COMO NASCEM AS FORMIGAS?

A investigação avançou para o ciclo de vida desses pequenos seres.

Figura 3



Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2026.

— Como nascem as formigas? — perguntou a professora Neide.

Arthur respondeu:

— Da barriga da mamãe!

A professora continuou:

— Será que elas botam ovos?

Adrian respondeu:

— Não! Quem bota é galinha!

A partir dessa conversa, as crianças conheceram representações do ciclo de vida das formigas e puderam confrontar suas ideias iniciais com novas informações.

Posteriormente, apresentamos uma imagem ampliada da formiga e convidaram as crianças a observar e nomear suas partes.

— Vamos conhecer a anatomia da formiga? — perguntou a professora Neide.

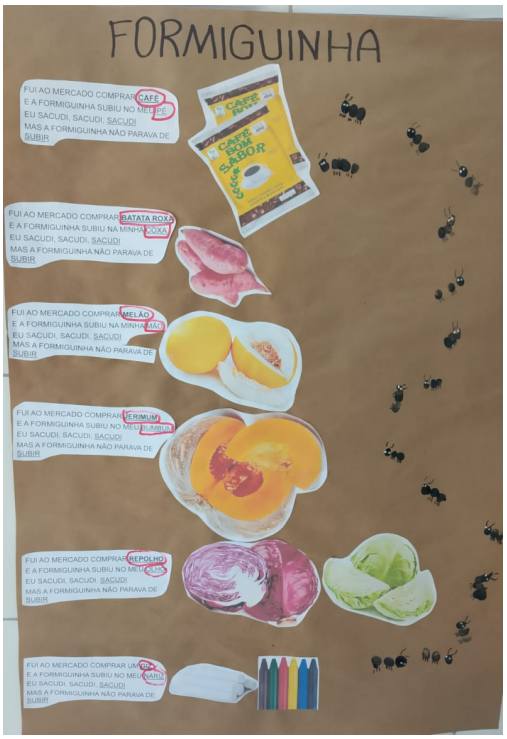
A proposta possibilitou novas formas de olhar para um animal que, embora tão pequeno, havia provocado uma grande investigação.

QUANDO A INVESTIGAÇÃO GANHOU OUTRAS LINGUAGENS?

A experiência não ficou limitada à observação, às conversas e aos conhecimentos relacionados às formigas. O tema passou a atravessar diferentes linguagens e situações do cotidiano da turma.

As crianças exploraram a música **"Fui ao mercado"**, apresentada em cartaz, estabelecendo relações entre a música, os insetos e as experiências vivenciadas no cotidiano infantil.

Figura 4



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Também participaram de uma proposta de **feirinha na Creche**, em que puderam vivenciar situações de compra, escolha, interação, degustação e compartilhamento.

Figuras 5



Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2026.

Exploração da escrita de modo espontâneo da **palavra formiga** contexto no qual tiveram contato letras por meio das mediadoras escribas.

Figura 6



Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2026.

Degustação do **bolo formigueiro**, onde desfrutaram de experimentação, interação, compartilhamento, comemoração e brincadeiras.

Figura 7



Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2026.

Assim, aquilo que havia começado com uma formiga carregando uma mosca transformou-se em uma experiência que envolveu ciência, literatura, música, alimentação, brincadeira, linguagem oral, observação, imaginação e convivência. Rinaldi (2017) ressalta que a pedagogia da escuta pressupõe professores pesquisadores, capazes de interpretar as manifestações infantis e transformá-las em possibilidades de investigação.

CRIAÇÃO DA HISTÓRINHA DA FORMIGA

Convidamos as crianças para criar uma historinha da formiga, enquanto as crianças responderam em coro um siiiim.

Formiguinha

Tia Bela inicia provocando

_ Era uma vez uma formiga que... **Carregava sementes e folhas.** *(Arthur e Aysla)*

_Em um belo dia... **ela estava trabalhando.** *(Aysla)*

_A lagartixa estava comendo. *(Estêvão)*

_A formiga continuava trabalhando na casa dela. *(Aysla)*

Quando, de repente... **a lagartixa apareceu correndo, pegou o bolo dela e deu uma tortada na formiga.** *(Ayla)*

Mas a formiga ligou para o pai da lagartixa. O pai da lagartixa colocou ela de castigo e conversou com ela, dizendo que ela estava errada e que isso era feio e errado. *(Arthur)*

_Ele disse que ela tinha que cuidar da formiga. *(Aysla)*

O pai da lagartixa disse para ela ficar na casa da mamãe da formiga, por que ele precisava sair. *(Arthur)*

À noite, ele veio buscar a lagartixa. As luzes da casa estavam acesas e o portão estava aberto. Ele entrou na casa da formiga e pegou sua filha. *(Arthur)*

Ele foi embora, e a formiga e a lagartixa ficaram amigas para sempre. *(Arthur)*

_Esquecemos o título! lembra tia Neide.

Ah já sei, formiguinha exclama (Aysla).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com as crianças revelou que o cotidiano da Educação Infantil é constituído por acontecimentos que podem adquirir grande significado quando são acolhidos pela escuta e pela intencionalidade pedagógica.

A investigação começou com uma pergunta aparentemente simples: o que as formigas estavam carregando? A partir dela, outras perguntas foram surgindo e conduzindo o grupo por diferentes caminhos.

As crianças levantaram hipóteses, discordaram, fizeram comparações, lembraram experiências familiares, observaram animais, ouviram histórias, cantaram, brincaram, exploraram materiais e construíram novas perguntas.

Mais do que aprender informações sobre as formigas, as crianças vivenciaram uma experiência de investigação. Aprenderam que podem perguntar, observar, imaginar, discordar, buscar explicações e construir conhecimentos junto com os colegas.

Para a gente, a experiência também produziu aprendizagens. Foi necessário escutar atentamente, reconhecer a potência das perguntas e compreender que nem sempre é preciso antecipar o caminho da aprendizagem. Às vezes, é necessário permitir que a própria criança indique por onde seguir.

A pergunta de José — "Por que a formiga não comprou um guarda-chuva?" — talvez seja uma das maiores expressões dessa potência. Uma pergunta aparentemente inusitada abriu espaço para pensar sobre chuva, abrigo, formigueiro e as diferenças entre os modos de vida dos seres humanos e dos animais.

É nesse sentido que compreendemos as múltiplas infâncias: como diferentes maneiras de viver, interpretar e significar o mundo. Cada criança trouxe para a investigação suas experiências, memórias, conhecimentos e imaginação.

A formiga, pequena em tamanho, tornou-se grande em possibilidades pedagógicas.

E foi assim que, entre uma mosca, um formigueiro, uma cigarra, um caminhão de lixo, uma história, uma música, uma feirinha e um bolo formigueiro, as crianças nos ensinaram que a aprendizagem pode nascer de onde menos esperamos: do olhar curioso de uma criança diante de uma formiga que carregava alguma coisa.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia*: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CAPÍTULO 7

Música na Educação Infantil: do repertório à experiência

Samira Prigol Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-7

"Vamos cantar uma música?"

Talvez essa seja uma das perguntas mais comuns no cotidiano da Educação Infantil... A música chega quase sem pedir licença: acompanha a chegada das crianças, marca o início de uma atividade, anuncia a hora de guardar os brinquedos, embala uma história, movimenta uma roda, celebra uma data. Está nas vozes das professoras, nos corpos que se movimentam, nas brincadeiras que atravessam o dia. Algumas canções são antigas companheiras, aprendidas por muitas gerações; outras chegam pelas telas, pelas famílias, pelas experiências culturais de cada criança. De diferentes maneiras, a música faz parte da infância.

Essa presença, tão cotidiana, revela algo importante: as crianças convivem com a música muito antes de encontrá-la como objeto de aprendizagem. Elas cantam, inventam palavras, batucam, dançam, repetem sons, experimentam a própria voz, transformam objetos em instrumentos e atribuem novos sentidos às músicas que escutam. A música não chega à criança como algo completamente desconhecido. Ela já está, de algum modo, em suas experiências, em suas brincadeiras, em suas relações e nas diferentes culturas que atravessam suas infâncias. Mas, justamente por estar tão presente, talvez seja necessário olhar para ela com um pouco mais de atenção.

Quando dizemos que *"fazemos música"* com as crianças, *o que estamos realmente fazendo? Estamos ensinando uma canção para que seja repetida? Estamos utilizando a música para acompanhar um momento da rotina? Estamos buscando nela um recurso para ensinar cores, números, letras ou movimentos? Ou estamos abrindo espaço para que as crianças possam escutar, experimentar, descobrir, brincar e criar com os sons?*

Não se trata de escolher entre uma possibilidade ou outra, tampouco de diminuir a importância das canções que fazem parte do cotidiano infantil. Cantar é fazer música. As canções constituem repertórios, aproximam crianças e adultos, carregam memórias, histórias e elementos das culturas nas quais estamos inseridos. O repertório tem seu lugar e sua importância. A questão que nos interessa é outra: *o que pode acontecer quando o repertório deixa de ser apenas aquilo que oferecemos às crianças e passa a ser ponto de partida para novas experiências musicais?*

Talvez seja nesse deslocamento que possamos encontrar outras possibilidades para a educação musical na infância. Uma canção pode ser cantada, mas também transformada. Um ritmo pode ser repetido, mas também inventado. Um som pode ser reconhecido, mas também investigado. Um objeto cotidiano pode revelar uma sonoridade inesperada. E uma criança pode descobrir que não precisa apenas reproduzir uma música que alguém criou: ela também pode produzir, experimentar e criar. É nesse movimento, entre isto que já conhecemos e aquilo que ainda podemos descobrir, que este capítulo se situa. Não para propor receitas ou modelos de atividades, mas para pensar a música na Educação Infantil como possibilidade de experiência, de brincadeira, de escuta e de criação.

ENTRE A ESCUTA E O FAZER MUSICAL

Se, no cotidiano da Educação Infantil, a música aparece tantas vezes associada a outros momentos e aprendizagens, talvez seja necessário perguntar o que acontece quando deixamos de procurar nela uma finalidade que esteja sempre além dela mesma. Cantar para ensinar uma letra, organizar uma roda, acompanhar um movimento ou marcar uma passagem da rotina são possibilidades que fazem parte do cotidiano e não precisam ser negadas. O problema surge quando a música passa a ser reconhecida apenas pelo que pode produzir em outros campos e sua dimensão própria é deixada em segundo plano. É justamente essa questão que Teca Alencar de Brito coloca em discussão, ao questionar as insistentes perguntas sobre a importância da música na Educação e sobre suas contribuições para

outras aprendizagens. Para a autora, esse modo de perguntar pode acabar por "desconsiderar a potência do fazer musical", reduzindo a música a um meio para alcançar outros fins (Brito, 2019, p. 38).

A provocação é importante porque nos convida a deslocar o olhar. Talvez não seja necessário justificar a música porque ela desenvolve o raciocínio matemático, favorece a linguagem, acalma os mais agitados ou anima os desanimados. A música pode, de fato, atravessar diferentes dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem, mas sua presença na Educação Infantil não precisa depender dessas justificativas. Fazemos música porque a música importa!

Brito (2019, p. 38) afirma que fazemos (ou deveríamos fazer) música porque somos seres musicais e porque, ao fazê-la, fortalecemos nosso modo humano de ser, vivendo nossa inteireza e nossa relação entre natureza e cultura. A afirmação desloca a música de um lugar meramente funcional para reconhecê-la como uma dimensão da experiência humana. Fazer música não é apenas produzir um resultado ou alcançar uma aprendizagem posterior; é também viver uma forma particular de estar no mundo, de perceber, de sentir, de expressar e de relacionar-se.

Na infância, esse fazer pode assumir formas muito diversas. Uma criança que canta uma canção conhecida participa de uma experiência musical. Outra que bate as mãos, experimenta diferentes sons com o corpo, inventa uma sequência rítmica ou modifica uma letra também está fazendo música. Há ainda aquela que permanece em silêncio por alguns instantes para ouvir o som produzido pelo colega, que percebe que dois objetos soam de maneiras diferentes ou que descobre uma sonoridade inesperada em algo que, até então, parecia não ter relação alguma com a música. Em todas essas situações, há algo que ultrapassa a simples reprodução: há atenção, ação, descoberta e possibilidade de criação.

Ao considerar a música como uma experiência sensível e transformadora, Brito (2019) também chama nossa atenção para sua dimensão criativa. Experimentar, criar e reinventar podem fazer parte das vivências musicais das crianças, ampliando suas formas de relação com os sons e

com aquilo que se pode fazer a partir deles. Nessa perspectiva, a criança não precisa encontrar diante de si uma música inteiramente pronta para então participar. Ela pode ser convidada a investigar, combinar, transformar e produzir novas sonoridades.

Pensar dessa maneira também nos ajuda a olhar para as crianças de outro modo. Se a experiência musical envolve criação e experimentação, não precisamos esperar que a criança reproduza corretamente aquilo que o adulto já sabe. Podemos oferecer condições para que ela investigue aquilo que ainda não sabe. O som deixa de ser apenas algo a ser repetido e passa a ser também algo a ser descoberto. Talvez seja aí que a escuta encontre o fazer musical. Escutar não é apenas esperar a vez de cantar ou reconhecer uma música conhecida. Pode ser uma ação atenta, curiosa e criadora: perceber diferenças, estabelecer relações, responder aos sons, produzir outros e deixar-se afetar por aquilo que acontece ao redor. Quando uma criança escuta o som que acabou de produzir e decide repeti-lo de outra maneira, ela não está apenas ouvindo: está pensando musicalmente.

Essa escuta pode transformar-se em gesto, assim como o gesto pode provocar uma nova escuta. Um som produz outro; uma descoberta provoca uma pergunta; uma pergunta conduz a uma nova tentativa. O fazer musical vai se constituindo nesse movimento contínuo, em que ouvir, agir e perceber se alimentam mutuamente. É por isso que, na Educação Infantil, talvez seja tão importante abrir espaços em que a música não esteja inteiramente pronta antes de a criança chegar. Há experiências que começam justamente quando não sabemos exatamente qual som será produzido, qual ritmo será inventado ou que caminho uma exploração irá tomar. O professor pode planejar a situação, selecionar materiais, organizar o espaço e provocar a escuta, mas pode também deixar uma fresta aberta para aquilo que ainda não foi previsto.

E talvez essa seja uma das belezas do fazer musical com crianças: *nem sempre sabemos onde o som vai nos levar.*

QUANDO OS SONS VIRAM DESCOBERTA

Se a música pode ser vivida como escuta, experimentação e criação, talvez seja preciso ampliar também aquilo que entendemos como matéria-prima do fazer musical. Nem sempre é necessário começar com uma canção conhecida, um instrumento musical ou uma proposta previamente estruturada. Às vezes, basta aquilo que está ao alcance das mãos.

Uma folha de papel, por exemplo.

Em princípio, ela parece não ter muito a oferecer à música. Serve para desenhar, escrever, pintar, dobrar. Mas basta aproximá-la dos ouvidos e começar a experimentar: amassar, rasgar, dobrar, esfregar, bater, sacudir. De repente, aquilo que parecia silencioso revela diferentes possibilidades sonoras. O papel estala, desliza, vibra, produz sons mais fortes ou mais suaves. Cada gesto modifica aquilo que se escuta.

O que acontece nessa pequena descoberta?

Antes mesmo de nomear conceitos musicais, a criança começa a perceber relações. Descobre que diferentes ações produzem diferentes sons; que a maneira de tocar um objeto interfere naquilo que se ouve; que um mesmo material pode produzir sonoridades variadas. Pode repetir um gesto, modificá-lo, comparar sua produção com a do colega e, quem sabe, combinar sons para criar uma pequena sequência. Nesse movimento, o objeto deixa de ser apenas um objeto. Torna-se possibilidade.

A experiência musical pode nascer justamente deste encontro entre a curiosidade da criança e aquilo que o mundo oferece como possibilidade sonora. O corpo, a voz, os objetos cotidianos, os brinquedos, os materiais disponíveis na escola e os próprios sons do ambiente podem tornar-se fontes de investigação. Não porque tudo precise transformar-se em instrumento musical, mas porque a criança pode ser convidada a perceber que há sons para serem descobertos onde, muitas vezes, os adultos já deixaram de procurá-los.

Essa perspectiva amplia o próprio sentido de escutar. A escola pode ser um lugar onde se ouve música, mas também pode ser um lugar onde

se aprende a ouvir o mundo. O som dos passos no corredor, a porta que se fecha, a água que cai, o vento nas folhas, as vozes que atravessam os espaços, o silêncio que antecede uma nova ação: tudo isso pode constituir matéria para a escuta quando encontramos tempo e disposição para perceber. Como nos provoca Schafer (2011, p. 165), "cada coisa que você ouve é um objeto sonoro" e esses objetos podem ser encontrados em qualquer parte, dentro ou fora das composições musicais. A provocação do autor nos convida a deslocar a escuta para além daquilo que tradicionalmente reconhecemos como música, percebendo o mundo como uma paisagem povoada por sons que podem ser descobertos, explorados e significados.

Na Educação Infantil, esse deslocamento pode ganhar uma dimensão especialmente potente. As crianças, muitas vezes, ainda se deixam surpreender por sons que os adultos já não percebem. Um ruído no corredor pode interromper uma brincadeira; o som da chuva pode despertar uma pergunta; uma porta pode transformar-se em instrumento; o silêncio pode ser percebido como parte daquilo que se escuta. Quando a escola cria oportunidades para que esses sons sejam ouvidos com atenção, ela não está simplesmente ensinando as crianças a reconhecer sons: está ampliando suas possibilidades de escuta e de relação sensível com o ambiente que habitam.

Para Brito (2019), a escuta ocupa um lugar fundamental no fazer musical. Não se trata de uma escuta passiva, restrita a ouvir uma música apresentada por outra pessoa, mas de uma escuta que se relaciona com o gesto, com a produção de sonoridades e com o pensamento. Escutar pode provocar ações, e as ações, por sua vez, podem provocar novas escutas. Nesse movimento, a criança não apenas recebe os sons que estão ao seu redor: ela estabelece relações com eles, investiga suas possibilidades e produz respostas.

É nesse sentido, que explorar sons pode ser uma experiência musical. A criança experimenta porque quer descobrir o que acontece. Bate mais forte para perceber a diferença. Faz mais devagar. Repete. Interrompe. Escuta o colega. Junta dois sons. Cria uma sequência. Talvez nem perceba

que, ao fazer tudo isso, está construindo conhecimentos musicais. E não há necessidade de interromper a experiência para transformar cada descoberta em uma explicação. Há conhecimentos que começam pelo corpo antes de chegarem às palavras.

Uma criança pode ainda não saber dizer que determinado som possui maior intensidade, mas pode perceber que ele ficou "mais forte". Pode não conhecer a palavra timbre, mas perceber que dois objetos produzem sons diferentes. Pode não saber explicar o que é duração, mas reconhecer que um som demorou mais que outro. Pode não conhecer a ideia de pulsação, mas organizar movimentos que se repetem e antecipar quando o próximo som deverá acontecer. A experiência musical, nesse sentido, não precisa começar pelo conceito. Pode começar pela pergunta.: *Que som será que isso faz?* E talvez essa seja uma das perguntas mais potentes que podemos oferecer às crianças.

QUANDO A CRIANÇA TAMBÉM PODE CRIAR

Se a exploração permite à criança descobrir possibilidades sonoras, a criação amplia esse movimento. Afinal, depois de experimentar um som, surge a possibilidade de fazer algo com ele: escolher, combinar, repetir, transformar, inventar outras possibilidades. A criança deixa de apenas responder ao som que encontra e passa também a produzir suas próprias ideias musicais.

Criar, na infância, não significa necessariamente elaborar uma música completa, com começo, meio e fim. Pode estar em uma pequena sequência de sons inventada com as mãos, em uma combinação de objetos que produz determinado efeito sonoro, em uma cantiga que ganha um novo final ou em um ritmo que a criança cria e propõe aos colegas. São pequenas decisões que revelam que ela não está apenas fazendo música: está pensando musicalmente.

Nesse processo, a repetição também pode assumir um papel importante. Repetir faz parte das experiências infantis e não deve ser compreendido como algo que precisa ser evitado. Barbosa (2006, p. 149) observa

que “ao repetir, aprende-se a fazer algo que se sabe de um jeito diferente, qualificam-se habilidades que estão sendo desenvolvidas”. A repetição, portanto, não significa necessariamente fazer novamente da mesma maneira. Ela pode ser justamente uma oportunidade para transformar aquilo que já se conhece.

Na experiência musical, essa diferença é fundamental. Uma criança pode cantar a mesma canção muitas vezes e, ainda assim, cada experiência pode ser diferente. Pode cantar mais forte ou mais fraco, mais rápido ou mais devagar, experimentar movimentos, criar um acompanhamento com objetos sonoros, modificar um trecho, inventar uma nova parte ou perceber uma sonoridade que antes havia passado despercebida. O repertório permanece, mas a experiência se transforma.

É nesse ponto que talvez seja necessário olhar com cuidado para o lugar das chamadas “musiquinhas” no cotidiano da Educação Infantil. O problema não está em cantar canções conhecidas, nem na repetição que as crianças tantas vezes desejam. O repertório conhecido pode oferecer segurança, memória, prazer e possibilidades de participação. A questão está em saber se, ao retornar a ele, novas experiências estão sendo criadas ou se apenas se reproduz, indefinidamente, a mesma música, da mesma maneira, para cumprir a mesma função.

Quando a repetição abre espaço para novas descobertas, ela também pode se tornar criação. A criança conhece uma canção e, a partir dela, experimenta outra forma de cantar. Conhece um ritmo e inventa uma variação. Conhece uma história e produz sons diferentes para acompanhá-la. Conhece uma brincadeira musical e modifica suas regras. O conhecido, então, não é um ponto de chegada, mas um ponto de partida.

Essa possibilidade de criação também amplia aquilo que entendemos por material musical. Não é preciso esperar que a criança tenha acesso a instrumentos musicais convencionais para que possa investigar e produzir sons. A voz, o corpo, os objetos e os materiais disponíveis no próprio ambiente podem tornar-se fontes de exploração e criação. Brito (2019, p. 77) destaca que essas experiências favorecem a pesquisa de timbres e sonoridades, ampliando e qualificando a escuta, a percepção e

a compreensão do que é fazer música. Para a autora, manter aberto o espaço para a pesquisa, as investigações e as descobertas é especialmente importante quando se trabalha com propostas de criação.

Isso significa que uma folha de papel, uma caixa de papelão, um copo, uma colher, as próprias mãos ou a voz podem deixar de ser apenas objetos ou recursos e tornar-se possibilidades musicais. O que importa não é transformar qualquer objeto em um instrumento improvisado para reproduzir uma música já conhecida, mas permitir que a criança descubra o que aquele material pode produzir, compare sons, faça escolhas e encontre maneiras próprias de organizá-los. A criação nasce, muitas vezes, justamente deste encontro entre a curiosidade da criança e aquilo que o ambiente coloca à sua disposição.

Quando a criança inventa um ritmo, combina diferentes sons ou modifica uma canção conhecida, ela precisa fazer escolhas. Pode repetir um som, silenciar, acelerar, desacelerar, alternar diferentes sonoridades ou estabelecer uma sequência. Mesmo que essas escolhas aconteçam de maneira intuitiva, há nelas uma organização musical. A criança experimenta possibilidades e, ao mesmo tempo, atribui sentidos ao que produz.

É nessa possibilidade de transformar o conhecido que a criança começa também a ocupar um lugar de autoria. Ela não apenas recebe um repertório, mas pode agir sobre ele, modificá-lo e produzir novas possibilidades. E, quando isso acontece, a música deixa de ser apenas aquilo que o adulto apresenta para se tornar também aquilo que a criança inventa. Entre cantar o que já conhece e inventar novas maneiras de cantar, há um espaço de criação que merece ser reconhecido e cultivado na Educação Infantil.

O PROFESSOR DIANTE DA EXPERIÊNCIA

Se a criança precisa de espaço para escutar, explorar e criar, é preciso olhar também para aquele que organiza as condições para que essas experiências aconteçam. Aqui, estamos nos referindo ao professor unidocente, professor de referência da Educação Infantil, que acompanha as crianças em seu cotidiano e trabalha com diferentes conhecimentos e lin-

guagens. É esse professor, que também canta, brinca, explora sons, propõe movimentos e cria situações de experiência musical com as crianças. Suas escolhas interferem diretamente nas possibilidades que elas terão de se relacionar com os sons, com o repertório e com os outros.

Nesse sentido, ensinar envolve intencionalidade. Tardif afirma que ensinar é "perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões consequentes e organizar meios e situações para atingi-los" (Shavelson; Stern, 1981, apud Tardif, 2024, p. 208). Pensar a música na Educação Infantil a partir dessa perspectiva significa reconhecer que não basta que a música esteja presente no cotidiano. Há uma diferença entre colocar uma canção para tocar e criar uma situação em que as crianças possam escutar atentamente, perceber diferenças, experimentar possibilidades ou produzir seus próprios sons. A experiência musical também se constrói a partir das decisões do professor que a propõe.

Isso não significa esperar que o professor unidocente seja um músico ou domine os conhecimentos específicos necessários à atuação de um especialista em Música. Seu papel é outro. Trata-se de possuir conhecimentos que lhe permitam reconhecer a música como uma linguagem que pode ser vivenciada pelas crianças e, a partir disso, planejar e mediar experiências musicais com intencionalidade. A prática docente, como observa Tardif (2024, p. 160-161), envolve uma combinação de conhecimentos, experiência, intuição, hábitos, bom senso e habilidades construídas no exercício da profissão. No trabalho com música, esses diferentes saberes podem se manifestar na capacidade de perceber o interesse das crianças, reconhecer uma possibilidade sonora em uma situação inesperada, modificar uma proposta quando necessário ou transformar um repertório conhecido em uma nova oportunidade de exploração.

É justamente nesse ponto que a formação e a reflexão sobre a própria prática ganham importância. A experiência profissional ensina, mas ela também pode cristalizar maneiras de fazer quando não é acompanhada de análise e questionamento. Nóvoa (1999, p. 167) destaca que se aprende na prática profissional, na interação com os outros, ao enfrentar problemas,

apreciar criticamente o que se faz e reajustar formas de ver e agir. O autor também alerta para o risco de que, sem condições para o desenvolvimento profissional, aquilo que se aprende se reduza a "esquemas de ação repetitivos e rotineiros" ou a "pobres receitas sem imaginação nem qualidade".

Essa reflexão é particularmente pertinente quando pensamos nas práticas musicais presentes no cotidiano da Educação Infantil. Assim como a repetição pode ser uma possibilidade de aprendizagem e transformação para a criança, como vimos anteriormente com Barbosa (2006), também o professor precisa ser capaz de revisitar suas próprias práticas e perguntar o que acontece quando uma mesma canção é retomada, para que ela é utilizada e que novas possibilidades pode oferecer. Uma música conhecida pode continuar fazendo parte do repertório, mas sua presença não precisa significar repetição automática. Pode ser ponto de partida para uma nova escuta, uma exploração sonora, uma criação ou uma experiência compartilhada.

Por isso, pensar a formação musical do professor unidocente não significa prepará-lo para substituir o professor especialista, nem transformar sua atuação em uma aula de Música nos moldes do ensino especializado. Significa ampliar seus conhecimentos e possibilidades de ação para que a música não apareça apenas como recurso para organizar a rotina, acompanhar outras atividades ou preencher momentos do cotidiano. Conhecer diferentes possibilidades de exploração da voz, do corpo, dos objetos, dos instrumentos e do repertório pode oferecer ao professor maior segurança para propor experiências nas quais as crianças possam escutar, investigar, criar e compartilhar.

O professor, então, não precisa chegar à sala de aula com todas as respostas. Precisa estar disposto a escutar, observar, experimentar e também aprender com aquilo que acontece. Quando uma criança produz um som inesperado, modifica uma canção ou inventa uma maneira diferente de participar, essa ação pode ser compreendida não como desvio da proposta, mas como possibilidade de ampliá-la. O professor que se coloca diante

da experiência com abertura consegue acompanhar esses movimentos e transformar o imprevisível em matéria para novas aprendizagens.

Entre o repertório que o professor conhece e aquilo que a criança pode criar existe, portanto, um espaço de possibilidades. É nesse espaço que a mediação docente ganha sentido: não para determinar antecipadamente o que a experiência deve produzir, mas para criar condições para que ela aconteça, se transforme e ganhe novos significados. Ensinar música na Educação Infantil pode ser, assim, menos sobre ensinar uma música e mais sobre criar condições para que as crianças possam viver experiências musicais significativas.

DO REPERTÓRIO À EXPERIÊNCIA

Ao longo deste percurso, procuramos deslocar o olhar sobre aquilo que fazemos quando fazemos música com as crianças. Partimos da escuta, passamos pela exploração dos sons, pela descoberta, pela repetição e pela criação, até chegar ao professor que organiza e media as condições para que essas experiências aconteçam. Em cada um desses movimentos, a música foi sendo compreendida menos como algo pronto a ser transmitido e mais como uma possibilidade de encontro, investigação e produção de sentidos.

Isso não significa diminuir a importância do repertório. As canções, as brincadeiras, os jogos musicais, os instrumentos e as músicas que fazem parte da cultura das crianças constituem materiais importantes para o trabalho pedagógico. O que se transforma é o lugar que ocupam na experiência. Uma canção conhecida pode ser cantada novamente, mas também pode ser reinventada. Um ritmo pode ser repetido, mas pode ganhar uma nova organização. Um objeto pode produzir um som inesperado e tornar-se ponto de partida para uma investigação. O repertório, assim, deixa de ser apenas aquilo que se oferece à criança e passa a ser também aquilo sobre o qual ela pode agir.

Nessa perspectiva, fazer música na Educação Infantil não se resume a ensinar músicas ou utilizar canções para acompanhar outros momen-

tos da rotina. Envolve criar situações em que as crianças possam escutar com atenção, perceber diferenças, experimentar possibilidades, repetir de outras maneiras, inventar, escolher e compartilhar aquilo que produzem. Envolve também reconhecer que há conhecimentos musicais que se constroem no corpo, na escuta, no movimento e na ação, muitas vezes antes de encontrarem palavras que os expliquem.

Para que isso aconteça, o professor unidocente ocupa um lugar fundamental. Não porque precise ser músico ou dominar os conhecimentos de um especialista em Música, mas porque suas escolhas podem ampliar ou limitar as experiências oferecidas às crianças. Seu repertório, sua escuta, sua formação e sua intencionalidade interferem naquilo que pode acontecer quando uma música é cantada, quando um som é investigado ou quando uma criança inventa uma nova possibilidade. Cabe a esse professor criar condições para que a música não seja apenas repetida, mas vivida.

Talvez seja esse o deslocamento que dá sentido ao título deste capítulo: *do repertório à experiência.* Não se trata de abandonar o repertório, mas de permitir que ele se abra à experiência; que uma música conhecida possa gerar uma nova descoberta, que uma repetição possa produzir uma diferença, que um som possa provocar uma pergunta e que uma criança possa encontrar, naquilo que escuta e faz, possibilidades que ainda não estavam dadas.

Voltamos, então, à pergunta que deu início a este percurso: *o que fazemos quando fazemos música com as crianças?*

Escutamos com elas. Experimentamos com elas. Repetimos, transformamos, inventamos. Criamos condições para que possam descobrir que os sons podem ser organizados, combinados, modificados e também criados. E, nesse processo, talvez descubramos que fazer música com as crianças não seja apenas ensinar-lhes uma música, mas abrir espaço para que elas possam viver a música como experiência, descoberta e criação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. São Paulo: Artmed S. A., 2006.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música:** escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

R. SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

CAPÍTULO 8

O Brincar e a Alfabetização Precoce na Educação Infantil: Análise do Material Apostilado do Municipal de Morrinhos-GO

Juliene Silva Moraes
Laís Alice Oliveira Santos
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-8

INTRODUÇÃO

O brincar constitui eixo estruturante da Educação Infantil brasileira, sendo reconhecido pela Base Nacional Curricular Comum (2017), como parte essencial do cotidiano da infância capaz de proporcionar inúmeras aprendizagens que favorecerão o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, o próprio documento curricular que salienta o brincar como direito infantil, impulsionou o crescimento do sistema de apostilamentos para essa etapa de ensino, ao delimitar o currículo comum esperado das redes de ensino.

Nascimento (2012) já destacava que as políticas públicas de educação infantil caminhavam na direção da adoção de sistemas apostilados no cotidiano das creches e pré-escolas públicas. A crescente adoção de sistemas apostilados nas instituições de educação infantil em todo o Brasil, de maneira antagônica, tem produzido tensionamentos entre as experiências lúdicas e a antecipação dos processos de alfabetização formal.

Segundo a autora, a expansão do sistema apostilado tende a favorecer práticas de escolarização precoce que antecipam a proposta curricular voltada para o ensino fundamental e reduzindo os espaços destinados ao brincar e a ludicidade na educação infantil. Nessa perspectiva, o brincar perde sua centralidade na prática pedagógica passando a ocupar um papel secundário e complementar. Essa lógica de escolarização precoce pode acarretar prejuízos no processo de ensino e aprendizagem e no desenvol-

vimento infantil, uma vez que, o brincar é um dos eixos estruturantes dessa etapa da educação, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural da criança.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar como os jogos, brinquedos e brincadeiras estão presentes no material didático utilizado em uma escola municipal de Morrinhos-GO, investigando em que medida as propostas presentes se aproximam ou se distanciam do brincar como um direito à infância. Para atingir tal objetivo de estudo, analisamos o sistema apostilado do município de Morrinhos-GO, da Coleção "Eu gosto mais", Integrado, volume 3, das autoras Passos e Silva (2022) e utilizada no ano letivo de 2026.

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se a introdução; em seguida, são apresentados os subtítulos "O brincar como eixo estruturante da Educação Infantil" e "Alfabetização, letramento e os riscos da escolarização precoce", que compõem o referencial teórico. Na sequência, descrevem-se os procedimentos metodológicos, apresentam-se os resultados e a discussão e, por fim, a conclusão do estudo.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Segundo Kishimoto (2011), o brincar na infância não é apenas um momento de lazer e diversão, o brincar está ligado diretamente com o desenvolvimento emocional, intelectual, psicomotor e social da criança. Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1999), na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal enfatiza que a aprendizagem acontece de forma social, ou seja, nas relações com o outro. As brincadeiras e os jogos em grupo incentivam a criança a compartilhar, cooperar, esperar sua vez, seguir regras e aprender a lidar com seus sentimentos, emoções e frustrações.

Ao enfatizar a importância do brincar na infância e no espaço educacional, exploraremos a diferenciação entre jogo, brinquedo e brincadeira, esses termos são frequentemente utilizados de forma equivocada e ambí-

gua. Embora estejam relacionadas entre si não possuem o mesmo significado, cada um apresenta definições, características e objetivos próprios, contribuindo de maneiras distintas para o desenvolvimento infantil e no processo educativo, estimulando aspectos cognitivos, sociais, culturais, físicos e emocionais.

Ao abordar o conceito de jogo é importante compreender que há algumas definições para esse termo, segundo Kishimoto (2011), os jogos podem assumir diferentes significados a depender da cultura, do contexto social e da finalidade proposta. A palavra jogo nos remete a um primeiro momento a campeonato, troféus, medalhas, títulos, competitividade e regras, essa é uma visão do jogo enquanto profissão/trabalho, mas o jogo pode ser também um momento de lazer, diversão, quando é jogado apenas pelo prazer de jogar, as regras são flexíveis e podem ser alteradas por quem joga a qualquer momento, o jogo também pode ser usado como instrumento pedagógico com o objetivo de promover o ensino/aprendizagem de forma direcionada e lúdica, Vygotsky (1999), destaca o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança e na construção de conhecimento infantil.

O brinquedo e a brincadeira também podem variar seu sentido de acordo com o contexto cultural e social. O brinquedo pode ser definido como o objeto e a brincadeira como a ação, a brincadeira pode acontecer sem o brinquedo, mas o brinquedo não tem sentido sem a brincadeira. Segundo Kishimoto (2011), o brinquedo e a brincadeira quando praticado de forma livre ou direcionado por um adulto possibilita um mundo de descoberta para a criança, ela explora o espaço, os movimentos, a imaginação, a criação, o lúdico, a imitação e o pensamento. A criança utiliza elementos reais e imaginários para compor a brincadeira, reproduz situações que acontecem em sua volta imitando os adultos e suas ações, ela muda o sentido original dos brinquedos criando outras funções para eles, as brincadeiras podem seguir regras ou não, podem ter uma sequência ou não, a criança precisa ser livre para explorar o mundo das brincadeiras.

Há diferentes categorias de brincadeiras, como as brincadeiras de construção, as tradicionais e o brincar de faz de conta. Entre essas catego-

rias destaca-se o brincar de faz de conta, que assume papel social, a criança imita algo que ela viu ou vivenciou, por exemplo, quando ela brinca de "escolinha" e ela é a professora ela reproduz as ações, as falas, a postura e as atitudes dos adultos, nesse caso da professora. Por meio da brincadeira de faz de conta a criança exerce o autocontrole, impõe as regras, cria problemas e possíveis soluções, além de reproduzir uma situação real ela está desenvolvendo novas habilidades e construindo novos conhecimentos.

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o brincar se tornou direito da criança reconhecido legalmente. **O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/1990):** O Artigo 16º, inciso III, garante que toda criança tem o direito ao desenvolvimento saudável e a liberdade de "brincar, praticar esportes e divertir-se". A Lei 14.826/2024 (Parentalidade Positiva): Estabelece o direito ao brincar como uma forma da criança se expressar, aprender e se desenvolver em um ambiente tranquilo que promova seu bem-estar, sem violência e discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996): entende que o brincar na educação infantil faz parte do processo educativo e do desenvolvimento da criança dentro do ambiente escolar. Essas leis asseguram o direito ao brincar, contribuindo para o desenvolvimento da criança e que os ambientes familiar e escolar sejam seguros para que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma positiva.

O brincar na educação infantil não é apenas um momento de recreação, os jogos e as brincadeiras quando bem direcionados desempenham papel fundamental para aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois engloba aspectos da fisiologia, da psicologia, da sociologia, da biologia e da pedagogia, além de ser um excelente recurso pedagógico o brincar na escola é direito da criança. A BNCC considera o brincar na educação infantil como eixo fundamental no processo de ensino/aprendizagem e nos desenvolvimentos cognitivos, sociais, emocionais, físicos, motores e nas interações com o meio e com os outros (Brasil, 2018).

A educação infantil é o primeiro contato que a criança tem com o ambiente escolar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB, 1996), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança de 0 a 5 cinco anos e destaca a importância do acompanhamento e participação da família na construção do conhecimento infantil abrangendo aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, a fim de promover o desenvolvimento infantil significativo e contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem da criança.

A educação infantil trabalha com o tripé de educar, cuidar e brincar. A BNCC compreende o brincar na infância como eixo fundamental no desenvolvimento integral da criança e na construção de conhecimentos na primeira infância (Brasil, 2018). O brincar possibilita a descoberta, o pensamento, a criatividade e a interação com o mundo, o brincar não é apenas um momento de diversão, na educação infantil os jogos, brinquedos e brincadeiras desempenham papel educativo e pedagógico contribuindo para o desenvolvimento infantil de qualidade.

Para que o brincar seja efetivo ele precisa ser inserido no cotidiano escolar de maneira planejada e intencional a fim de desenvolver certas habilidades de acordo com a faixa etária da criança. De acordo com Kishimoto (2011), o jogo e a brincadeira podem assumir uma função educativa quando organizados pelo professor, favorecendo a construção de conhecimentos. Dessa forma, as atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita devem ser direcionados e trabalhados com uma finalidade e serem adaptadas e pensadas de acordo com o público proposto.

O brincar está presente no cotidiano da criança seja apenas pela livre diversão ou de forma intencional e com as atividades lúdicas[1] que acompanha todas as fases da infância por meio dos jogos, das brincadeiras, como as de faz de conta, das brincadeiras tradicionais, dos contos de fadas, dos desenhos infantis, da musicalização e das interações culturais. A ludicidade é algo que gera prazer, cria novas experiências, estimula a imaginação, a

1 Lúdico, segundo Kishimoto (2011) refere-se a um conjunto de experiências relacionadas ao brincar e ao jogar que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e cultural da criança, favorecendo os processos de aprendizagem.

criação, faz a criança pensar fora do contexto da realidade e criar situações simbólicas unindo elementos reais e abstratos.

Nesse sentido, Kishimoto (2011, p. 39), afirma que "ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança". Na educação infantil, o lúdico é fundamental na construção de conhecimento e no desenvolvimento pleno da criança.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E OS RISCOS DA ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE

A partir dessas discussões sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, torna-se necessário também refletir sobre a alfabetização precoce e dos perigos dessa antecipação na educação infantil. Essa etapa da educação é a base para a criança desenvolver habilidades nas diversas áreas do desenvolvimento, seja emocional, cognitivo, comunicacional e sobretudo o motor que se relaciona diretamente com as possibilidades do brincar em movimento.

Embora a criança de 4 e 5 anos esteja integrada em uma sociedade grafocêntrica e está constantemente em contato com a leitura e a escrita a criança, na educação infantil, deve construir seu conhecimento de forma gradativa e por meio das experiências com o meio. A antecipação e inserção sistematizada da leitura e escrita na educação infantil pula etapas do desenvolvimento motor, psicológicos e cognitivos podendo surgir dificuldades relacionadas ao desenvolvimento emocional e físico, além de gerar desinteresse ao ambiente escolar e dificuldades de aprendizagens.

Conforme Ferreiro (2011) a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, elaborando hipóteses sobre a linguagem escrita antes mesmo de ingressar no ensino formal. Nesse sentido a alfabetização na educação infantil deve respeitar o desenvolvimento infantil sem antecipar de forma sistematizada a leitura e escrita.

A BNCC estabelece que, "nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização."

(Brasil, 2018, p. 59), ou seja, a alfabetização formal deve acontecer entre o 1° e 2° ano do ensino fundamental, entre 6 e 7 anos e não na educação infantil. A primeira etapa da educação básica deve contribuir para a preparação da criança para o processo de alfabetização, porém alfabetizar não é o foco dessa etapa, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996),

> [...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, art. 29).

A educação infantil deve priorizar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil por meio do brincar, da interação com o outro e do lúdico.

A criança desde os primeiros anos de vida está constantemente em contato com a leitura e escrita, uma vez que vive em uma sociedade grafocêntrica, a linguagem oral e gráfica constitui uma prática social utilizada pelas pessoas para se comunicar no dia a dia. Segundo Emilia Ferreiro (2011), a criança tem contato com a leitura e escrita muito antes do processo de escolarização, isso acontece porque a criança é um ser observador e participativo que interage com as diferentes manifestações da escrita presente em seu contexto social. Esse contato com a linguagem oral e escrita possibilita à criança reconhecer e associar sons e símbolos, desenvolvendo a consciência fonológica e gráfica mesmo antes de ser alfabetizada.

Ao participar de atividades do cotidiano como andar pelas ruas, ir ao supermercado, a criança tem contato com placas, anúncios, embalagens, brinquedos, livros e vários tipos de representações da escrita. Com o avanço das tecnologias digitais as crianças tem cada vez mais cedo acesso a celulares, tablets e televisão[2], o acesso a telas também amplia a aproximação da criança com a leitura e escrita, pois, por meio dos desenhos, jogos, legendas, músicas e histórias ela consegue reconhecer e atribuir

2 O uso das telas precisa ser monitorado e supervisionado por um adulto e os conteúdos disponíveis ao acesso da criança precisa ser apropriado e direcionado para o público infantil. Ressaltando que não é um incentivo ao uso de telas por crianças, mas as telas tem sido também um instrumento de aproximação da escrita pelas crianças.

significados a símbolos, palavras e imagens a partir da observação e das interações sociais.

Diante dessas discussões sobre a alfabetização, Magda Soares defende que a alfabetização e o letramento são fundamentais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, para Magda Soares,

> Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (Soares, 2004, p. 47).

A alfabetização refere-se à aprendizagem da escrita, do sistema alfabético, da decodificação dos símbolos, dos sons, das letras, das sílabas e da capacidade de ler e escrever palavras e construir pequenos textos. Já o letramento vai além de saber ler e escrever, corresponde a capacidade de utilizar a leitura e escrita de forma social, ou seja, a criança letrada lê, interpreta e compreende o significado e relaciona a leitura em seu cotidiano.

O ensino da leitura e escrita deve ser contextualizado e fazer sentido para a criança, nesse sentido Magda Soares defende que se deve alfabetizar letrando pois, "Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis; ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando" (Soares, 2004, p. 47). A alfabetização não deve acontecer de forma monótona, mecanizada e maçante, o ensino deve ser variado explorando a leitura de diferentes gêneros textuais, o contato com livros, produção de textos, brincadeiras e jogos interativos voltados para linguagem oral e escrita. Todas essas estratégias pedagógicas devem levar em consideração as experiências vivenciadas pela criança, a realidade social e cultural na qual ela está inserida.

METODOLOGIA

A partir das discussões sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e no processo de alfabetização na educação infantil, surge a necessidade de compreender como os jogos, brinquedos e brincadeiras estão presentes no material didático e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o estudo volta-se para a análise documental da apostila uti-

lizada na rede municipal de Morrinhos-GO, com o objetivo de identificar se os jogos, brinquedos e brincadeiras são utilizados como proposta pedagógica para o ensino da leitura e escrita das crianças.

O material didático é um importante recurso de apoio pedagógico ao docente, pois auxilia na organização de atividades e no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Contudo, o material não substitui o papel do professor como educador, nesse sentido a BNCC destaca que cabe ao professor "refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações" (Brasil, 2018, p. 39), ou seja, a apostila é uma ferramenta de apoio que o educador deve utilizar juntamente com o seu conhecimento alinhado com os objetivos educacionais desta etapa.

Para realização da análise documental foi utilizada a apostila da Coleção "Eu gosto mais", Integrado, volume 3, das autoras Passos e Silva (2022) pela editora IBEP. A versão destinada ao aluno, direcionadas as turmas do jardim II (5 anos), contém 456 páginas e é composta pelos conteúdos de Linguagem, Matemática e Natureza e Sociedade. A apostila analisada foi a versão destinada ao professor, que contempla os mesmos conteúdos, acrescidos do Almanaque e do Manual do Professor. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2026, a análise foi feita por meio da apostila física e o período de utilização do material foi de aproximadamente 3 meses.

O objetivo deste estudo é analisar como os jogos, brinquedos e brincadeiras aparecem nas propostas pedagógicas da apostila destinada às crianças da Educação Infantil de uma escola municipal de Morrinhos-GO. A partir dessa análise, busca-se observar se essas propostas valorizam o brincar como um direito da infância e se o material didático utilizado está de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação (Brasil, 2018), que trata o brincar como eixo fundamental no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil. Analisando se há propostas lúdicas, jogos, brinquedos e brincadeiras afim de desenvolver habilidades de leitura e escrita.

A escolha do município de Morrinhos (GO) como campo de investigação justifica-se pela adoção de um sistema apostilado de ensino na

rede municipal de Educação Infantil desde o ano de 2014, utilizado como proposta pedagógica para creche e pré-escola em turmas de Maternal II, Maternal III, Jardim I e Jardim II, que atendem crianças com idades entre, aproximadamente, dois a cinco anos (Morrinhos, 2014, 2021).

Nesta pesquisa, a análise concentra-se na apostila destinada as turmas do Jardim II, buscando compreender se as atividades propostas valorizam o brincar como eixo estruturante e central da Educação Infantil ou se favorecem a antecipação da alfabetização por meio de práticas sistematizadas. Para fazer essa análise fizemos uma busca de todos os tipos de jogos e brincadeiras presentes na apostila, selecionando e focalizando naquilo que tinha alguma possibilidade de relação com a alfabetização.

A escolha do município também se justifica pelo número relevante de escolas e estudantes. Segundo dados do Censo Escolar (QEdu, [s. d.], o município possui 15 escolas de educação infantil, sendo 12 escolas urbanas que atendem creche e pré-escola e 3 escolas rurais que atendem pré-escola e anos inicias. São 696 crianças matriculadas na creche e 704 na pré-escola, somando 1400 crianças matriculadas na rede municipal de educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização do sistema apostilado na Educação Infantil tem se tornado uma prática presente em diferentes redes municipais de ensino, a inserção desse sistema no cotidiano das escolas de Educação Infantil suscita discussões acerca das concepções de infância e das características próprias dessa etapa da Educação Básica. Nascimento (2012), ao investigar a utilização de sistemas apostilados em creches e pré-escolas públicas, identificou a presença de propostas de caráter preparatório, com atividades direcionadas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas aos anos iniciais. Para a autora, essa perspectiva evidencia uma aproximação da Educação Infantil com uma lógica de preparação para o Ensino Fundamental.

O sistema apostilado utilizado na rede municipal de ensino de Morrinhos atualmente é a Coleção "Eu gosto mais", Integrado, volume 3, de autoria de Passos e Silva (2022), pela editora IBEP, adotada no ano letivo de 2026. Anteriormente, a rede municipal utilizava o Sistema Etapa Público, da Coleção "*Crianças do Brasil"*, como material didático estruturado para a Educação Infantil, adotado em 2021 e utilizado até o final do ano letivo de 2025. De acordo com dados disponíveis no site oficial da prefeitura, o município já utiliza o sistema de apostilamento na educação infantil desde de 2014 (Morrinhos, 2014). Inicialmente a rede pública, por meio de parceria adotou apostilas do programa Aprende Brasil, da editora, Positivo. No 2° semestre de 2014, migrou para as apostilas do Sistema Pomares de ensino, material desenvolvido e implementado pela secretaria de educação do município. O Sistema Pomares de Ensino foi utilizado durante 7 anos, sendo encerrado em agosto de 2021 e substituído pelo Sistema Etapa Público (Morrinhos, 2021).

A análise foi iniciada pelo conteúdo de **Linguagem** (p. 7-164), um dos três conteúdos que estruturam a apostila, juntamente com Matemática e Natureza e Sociedade. Nesse conteúdo, observa-se uma intencionalidade de antecipação de práticas relacionadas à alfabetização, por meio de atividades sistematizadas voltadas para a leitura e escrita. Destacam-se exercícios de escrita da letra cursiva e das sílabas em letras maiúsculas e minúsculas, realizados por meio de atividades em linhas de caligrafia. A BNCC reconhece experiências com a linguagem escrita, mas a Educação Infantil possui especificidades próprias. Quando essas propostas de atividades passam a ser organizadas de maneira sistemática e descontextualizada, podem aproximar o trabalho pedagógico da Educação Infantil de práticas características do processo formal de alfabetização, contribuindo para a antecipação de conteúdos e procedimentos que encontram maior sistematização no Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

As propostas encontradas na apostila também se aproximam das características identificadas por Nascimento (2012), ao analisar sistemas apostilados utilizados na Educação Infantil. A autora observou a presen-

ça de atividades de caráter preparatório, incluindo exercícios com letras do alfabeto e outras habilidades, que apontam para uma preocupação com a preparação das crianças para a etapa posterior da escolarização.

A Educação Infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança, priorizando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nessa etapa, embora o contato com a linguagem escrita seja importante, não se deve priorizar o ensino sistematizado da alfabetização, uma vez que a Educação Infantil não possui caráter meramente preparatório para o Ensino Fundamental, mas apresenta finalidades e características próprias.

Em contrapartida, as propostas lúdicas são mais restritas, concentrando-se nas páginas iniciais do conteúdo de Linguagem, por meio de cantigas e brincadeiras, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Conteúdo de Linguagem

Cantigas e brincadeiras	**Página**
Peixe vivo	7
A canoa virou	8
Ciranda, cirandinha	9
Boneca de lata	31
A cobra	37

Fonte: Elaborada pela autora com base na Coleção *Eu Gosto Mais: Integrado*, volume 3 (Passos; Silva, 2022).

As cantigas e as brincadeiras são apresentadas de forma introdutória, antecedendo algumas atividades propostas. Ao consultar as orientações disponibilizadas no manual do professor, ao qual sugere estratégias pedagógicas e dinâmicas, propondo trabalhar o lúdico por meio de roda de canto e de brincadeiras coletivas, estimulando as crianças a cantar, reproduzir os estímulos e movimentos citados nas cantigas e a interação com o próximo.

O manual do professor apresenta de forma superficial o campo de experiência e os objetivos de aprendizagem orientados pela Base Nacio-

nal Comum Curricular (Brasil, 2017), porém no decorrer das atividades da apostila percebe-se que a proposta central dos exercícios é voltada para o ensino e aprendizagem da alfabetização formal. As sugestões que valorizam o brincar e as interações sociais aparecem de forma mais consistentes no manual do professor como atividades complementares, enquanto nas atividades da apostila propostas às crianças aparecem com menor intensidade.

O manual do professor amplia as possibilidades de exploração do brincar por meio de orientações e propostas de **atividades complementares**, juntamente com o Almanaque[3] que propôs dois jogos para auxiliar no processo de leitura e escrita, conforme apresentados nas Tabelas 2 e 3:

Tabela 2 – Atividades Complementares

Jogos e brincadeiras	**Página**
Bingo das sílabas	32
Canção "Eu conheço um jacaré" e confecção de fantoches de jacaré	35
Jogo montando palavras com imagens	37
Boliche de sílabas	42
Jogo da memória com sílabas	42
Brincadeira "Tudo que voa, voa?	44
Jogo da forca	44
Corrida do sapo	50
Telefone de latinhas	52
Brincadeira com a vassoura	54
Formando palavras com tampinhas de garrafas pet	57

Fonte: Elaborada pela autora com base na Coleção *Eu Gosto Mais: Integrado*, volume 3 (Passos; Silva, 2022).

3 **Almanaque:** material complementar que integra a versão do professor da Coleção *Eu Gosto Mais: Integrado*, volume 3, utilizado nesta pesquisa por apresentar propostas de jogos e atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos desenvolvidos na apostila.

Tabela 3 – Jogos propostos no Almanaque

Jogos	**Página**
Alfabeto móvel	381 a 384
Encaixe de palavras	385

Fonte: Elaborada pela autora com base na Coleção *Eu Gosto Mais: Integrado*, volume 3 (Passos; Silva, 2022).

Diante dos dados apresentados percebe-se que as propostas de jogos e brincadeiras são bastante reduzidas, considerando que a apostila é utilizada durante todo o ano letivo. Nesse contexto, é fundamental que o professor recorra a outros recursos lúdicos para complementar a prática educativa, uma vez que a apostila é uma ferramenta de suporte ao docente e não prática pedagógica exclusiva de ensino.

De acordo com os dados analisados compreende-se que a apostila prioriza o ensino sistematizado da alfabetização, ainda na educação infantil, mesmo que segundo a BNCC, "na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral." (Brasil, 2018, p. 42). Essa etapa de ensino deve aproximar a criança da leitura e escrita, utilizando o campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação", propondo situações que estimulam esses campos, como contação de histórias, cantigas, brincadeiras de rodas, contos de fadas e brincadeiras de faz de conta.

A alfabetização formal deve ser inserida apenas nos anos inicias, especificamente nos dois primeiros anos do ensino fundamental como orienta a BNCC, (Brasil, 2018), que defende a inserção da criança na cultura escrita, pois vive em uma sociedade letrada, mas não a antecipação da alfabetização formal. Segundo Nascimento (2012, p. 73), "A brincadeira e a interação [...] parecem não ter lugar no cotidiano da educação infantil". A educação infantil tem como prioridade o brincar, o educar e o cuidar e essa etapa não deve promover a alfabetização precoce.

CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivo compreender de que maneira os jogos, brinquedos e brincadeiras são apresentados no material didático utilizado em uma escola municipal de Morrinhos-GO, buscando identificar em que medida as propostas se aproximam ou se distanciam da concepção do brincar como um direito da infância e se o mesmo segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil brasileira, sendo essencial no cotidiano da infância capaz de proporcionar inúmeras aprendizagens que favorecerão o desenvolvimento integral da criança.

A análise realizada evidenciou que apesar do material didático seguir a organização estrutural prevista na BNCC (Brasil, 2018), as atividades propostas demonstram uma intencionalidade em antecipar a alfabetização por meio de atividades sistematizadas voltadas para a leitura e escrita. Em contrapartida, as propostas lúdicas são mais restritas, os jogos e brincadeiras são mencionados com maior frequência nas atividades complementares disponibilizadas no manual do professor. Esses resultados indicam que, apesar de o brincar estar presente na apostila, ele não ocupa uma posição central nas propostas pedagógicas analisadas, evidenciando um foco maior nas práticas voltadas à alfabetização formal.

A pesquisa proporcionou refletir sobre a utilização de sistemas apostilados na educação infantil e a importância de propostas pedagógicas que valorizam a infância e o brincar. Conforme defendem a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Kishimoto (2011) e Vygotsky (1999), os jogos e as brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento integral da criança. Espera-se que o estudo contribua para o questionamento sobre a utilização do material didático sistematizado na educação infantil e a elaboração de propostas pedagógicas que valorizam a aprendizagem, o desenvolvimento pleno da criança e o brincar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024**. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14826.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59–80, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRMgQC44QDQzQsCYrFhVN5M/?lang=pt. Acesso em: 13 jul. 2026.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. **Eu gosto mais: integrado**. v. 3. São Paulo: IBEP, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Prefeitura de Morrinhos apresenta novo método de ensino para a educação**. Morrinhos, 2 ago. 2021. Atualizado em: 20 nov. 2023. Disponível em: https://morrinhos.go.gov.br/prefeitura-de-morrinhos-apresenta-novo-metodo-de-ensino-para-a-educacao/. Acesso em: 29 ago. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Secretaria de Educação vai entregar apostilas e comemorar Dia dos Pais**. Morrinhos, 4 ago. 2014. Atualizado em: 20 nov. 2023. Disponível em: https://morrinhos.go.gov.br/secretaria-de-educacao-vai-entregar-apostilas-e-comemorar-dia-dos-pais/. Acesso em: 29 ago. 2026.

QEDU. **Censo Escolar: Morrinhos, Goiás**. [S. l.]: QEdu, [s. d.]. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/5213806-morrinhos/censo-escolar. Acesso em: 13 jul. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAPÍTULO 9

Incerteza, Miudeza e Experiência na Condução de um Projeto Emergente na Educação Infantil

Tatiana Teixeira dos Santos
Miriele da Silva Fontoura
Marcio Maciel Quevedo Louzada
DOI: 10.48209/978-65-5417-824-9

INTRODUÇÃO

Este capítulo parte de um episódio ocorrido no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, o surgimento de uma pegada de origem desconhecida no território da escola, para propor sua releitura à luz de três chaves teóricas complementares. A escolha de um acontecimento tão pequeno como ponto de partida não é acidental: é justamente na modéstia do fato, uma marca no chão que poderia ter sido ignorada por qualquer adulto apressado, que se concentra o problema teórico que este texto pretende examinar. Como pensar, com rigor conceitual, aquilo que a escola tradicional tende a descartar por não caber em nenhuma unidade didática prevista?

De um lado, o paradigma da complexidade formulado por Roque Strieder oferece o vocabulário epistemológico necessário para compreender por que um projeto pedagógico emergente resiste à lógica simplificadora e linear que ainda orienta parte da escola tradicional. De outro, a pedagogia das miudezas proposta por Bruna Ribeiro oferece o método sensível para reconhecer, nos gestos aparentemente pequenos do dia a dia institucional, o testemunho de um acontecimento pedagógico só compreensível pela escuta atenta. Por fim, a pedagogia das experiências formulada por Paulo Fochi oferece o dispositivo narrativo pelo qual tanto a incerteza quanto a miudeza se tornam registráveis, comunicáveis e passíveis de revisita, tanto pelos adultos quanto pelas próprias crianças.

Justifica-se a escolha desse triplo referencial pela constatação de que a condução de projetos emergentes na Educação Infantil não se sustenta apenas por uma epistemologia que legitime a incerteza, nem apenas por uma prática de escuta situada, nem apenas por um dispositivo de registro, mas pela interlocução entre as três dimensões: a epistemologia sem o método sensível permaneceria abstração filosófica; o método sensível sem a epistemologia perderia sua justificativa conceitual; e ambos, sem a documentação, correriam o risco de esvanecer-se na memória seletiva dos adultos. É da composição entre as três chaves, e não da soma aritmética delas, que emerge a leitura proposta neste capítulo.

Do ponto de vista de sua organização, o capítulo está estruturado, além desta introdução, em um desenvolvimento que apresenta o referencial teórico e o percurso metodológico do estudo, em uma seção de resultados e discussão que aplica essas categorias ao episódio da pegada misteriosa e reconhece os limites interpretativos do trabalho, e em uma conclusão que articula teoria, prática e agenda de pesquisa futura.

DESENVOLVIMENTO

Quando a certeza vira obstáculo: o paradigma da complexidade em Roque Strieder

A obra de Roque Strieder situa-se no interior de um projeto epistemológico mais amplo, o do pensamento complexo formulado por Edgar Morin, e dele extrai as categorias que sustentam sua crítica à racionalidade simplificadora ainda hegemônica na escola. Para Strieder e Santos (2021), o pensamento simplificador opera por dois movimentos complementares: ou unifica abstratamente, anulando a diversidade dos fenômenos, ou justapõe essa diversidade sem jamais alcançar sua unidade constitutiva — gesto redutor que fragmenta o conhecimento em disciplinas estanques e trata o sujeito que aprende como algo previsível e mensurável. A esse gesto, Strieder contrapõe uma epistemologia da incerteza, da interdependência e da formação integral.

A incerteza, nessa perspectiva, não é falha a ser corrigida nem lacuna provisória de um conhecimento ainda incompleto. Strieder e Herbert (2017) argumentam que o princípio da incerteza compõe, junto à perspectiva dialógica e à dimensão espiritual do humano, o núcleo daquilo que torna possível uma atitude transdisciplinar nos espaços de exploração e investigação da escola. Reconhecer a incerteza como condição, e não como obstáculo, desloca o papel do educador: já não lhe cabe eliminar o imprevisível do processo pedagógico, mas criar as condições para que o imprevisível seja pedagogicamente produtivo.

A interdependência constitui a segunda categoria estruturante do pensamento de Strieder. Groth e Strieder (2010) discutem a construção social do ser humano a partir das expectativas de interdependência e diversidade, afastando-se da ideia de sujeito autônomo e isolável de seus contextos relacionais. Aplicada ao território escolar, essa categoria implica que nenhum fenômeno pedagógico pode ser compreendido em separado da rede de relações, espaços e atravessamentos que o constituem: um acontecimento que emerge em um único ambiente institucional tende a propagar-se por outros territórios da escola, e essa propagação não configura dispersão do fenômeno original, mas manifestação de sua natureza interdependente.

Essa disposição para conviver com o incerto não dispensa o rigor do trabalho pedagógico, apenas o realoca: em vez de operar como antecipação de respostas corretas, o rigor passa a residir na qualidade das perguntas que o educador consegue formular e sustentar diante do imprevisto. Um currículo que elimina previamente toda margem de imprevisibilidade, argumenta o autor, empobrece as possibilidades formativas da criança, substituindo a experiência do não saber pela mera repetição de conteúdos já estabilizados. Dessa articulação entre incerteza e interdependência decorre ainda uma implicação pouco discutida na literatura sobre o tema: a de que o próprio tempo pedagógico precisa ser repensado, pois um fenômeno complexo não se compreende no prazo previsto por um planejamento fechado em unidades didáticas estanques, mas se estende por um ritmo próprio — o que não deve ser confundido com fal-

ta de planejamento, e sim compreendido como uma forma mais exigente de planejar, que trata o tempo excedente de uma investigação como parte constitutiva do processo de aprendizagem, e não como desvio a ser corrigido em nome da pressa institucional.

Aprender por inteiro: formação integral e pensamento complexo

Strieder e Bavaresco (2014, p. 90) sustentam que o pensamento complexo, ao articular os diferentes saberes escolares aos conteúdos e às experiências de vida das crianças, retira-os do isolamento disciplinar e permite que verdades mesmo antagônicas sejam tomadas como complementares, revelando o potencial criativo do desequilíbrio e da diversidade. A complexidade, nessa formulação, não deve ser confundida com receita metodológica nem com completude do saber; seu problema reside justamente na incompletude constitutiva do conhecimento, incompletude que a formação integral do sujeito precisa aprender a habitar, e não a superar.

A formação integral, tal como proposta por Strieder, supõe, portanto, um sujeito capaz de mobilizar corpo, linguagem, imaginação e raciocínio de modo entrelaçado, e não fragmentado por competências isoladas, formação que se completa, no plano da criança pequena, exatamente nos espaços de exploração e investigação onde corpo, gesto e palavra se cruzam sem hierarquia entre si. Essa perspectiva coloca em xeque a distribuição curricular por disciplinas estanques, ainda hegemônica em grande parte das redes de ensino, e propõe em seu lugar um currículo tecido por eixos de experiência que atravessam, e não seccionam, os diferentes campos do conhecimento. Ao professor cabe, nessa reconfiguração, menos o papel de transmissor de conteúdos fixos e mais o de arquiteto de situações que favoreçam o encontro entre diferentes formas de conhecer.

O professor como arquiteto de situações: implicações para a formação docente

A reconfiguração do papel docente proposta por Strieder não se resolve por decreto curricular; exige formação continuada que não se limite à transmissão de técnicas, mas que desenvolva no educador a sensibili-

dade para reconhecer, no fluxo do cotidiano, oportunidades de aprendizagem que escapam a qualquer planejamento prévio — competência de outra natureza que aquela normalmente privilegiada na formação inicial, ainda centrada na transmissão de conteúdos disciplinares e de sequências didáticas fechadas. Formar professores para atuar sob o paradigma da complexidade implica, nesse sentido, deslocar o eixo da formação docente da pergunta "o que ensinar" para a pergunta "como sustentar a pergunta da criança sem antecipá-la", o que exige tolerância à própria insegurança diante do não saber — tensão entre autoridade pedagógica e humildade epistemológica que perpassa, ainda que de modo distinto, também os referenciais de Ribeiro e de Fochi discutidos a seguir.

O que cabe na palma da mão: a pedagogia das miudezas em Bruna Ribeiro

Se Strieder oferece as categorias epistemológicas de uma crítica ao pensamento simplificador, Bruna Ribeiro (2022) desloca essa mesma crítica para o plano do cotidiano concreto da Educação Infantil. Em Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta, a autora convida os profissionais que atuam com as infâncias a assumir a escuta como matéria-prima essencial e sustentáculo das pedagogias participativas, reconhecendo nas coisas miúdas do dia a dia institucional, e não apenas nos grandes projetos planejados, o testemunho da grandeza das crianças.

A miudeza, em Ribeiro, não designa o irrelevante, e sim aquilo que costuma escapar ao olhar apressado do adulto justamente por sua pequenez aparente: o gesto repetido, a pergunta solta em roda de conversa, o objeto encontrado por acaso no território da instituição. Assumir uma pedagogia leal às crianças exige, segundo a autora, aprendizagem profissional específica da escuta, cuja gramática precisa ser construída e não pode ser tomada como dado natural da prática docente.

A escuta como gramática profissional: do protocolo ao desvio

Essa aprendizagem da escuta, segundo Ribeiro, não se resolve por meio de protocolos padronizados nem se ensina em cursos de formação continuada de curta duração; ela se constrói na experiência cotidiana de estar com as crianças, de suspender o julgamento apressado sobre o que é ou não relevante, e de aceitar que o próprio adulto desconhece, de antemão, o sentido daquilo que observa. A pedagogia das miudezas exige, portanto, uma postura de humildade epistemológica por parte do educador: disposição a ser surpreendido por aquilo que a criança revela nos interstícios da rotina, e não apenas naquilo que o planejamento pedagógico previu.

Ribeiro (2022) associa ainda essa escuta a uma crítica direta às pedagogias que hierarquizam o planejado sobre o emergente, tratando o imprevisto como desvio a ser corrigido em nome do cumprimento do cronograma. Para a autora, é justamente no desvio, na pausa não planejada, na pergunta que interrompe a sequência prevista, que reside grande parte do potencial pedagógico do dia a dia com crianças pequenas; recusar esse desvio equivale a recusar a própria criança como interlocutora legítima do processo educativo. Convém observar, porém, que essa crítica ao planejamento rígido não equivale a uma defesa do improviso desprovido de intenção pedagógica: a escuta que Ribeiro propõe é disciplinada e distingue-se tanto do laissez-faire quanto do controle exaustivo da rotina — trata-se de uma terceira via, em que o adulto planeja condições e disponibilidade sem prescrever de antemão os conteúdos que a criança há de produzir.

Narrar para não esquecer: a pedagogia das experiências em Paulo Fochi

A um terceiro referencial teórico, este capítulo acrescenta a pedagogia das experiências formulada por Paulo Sergio Fochi, que desloca a discussão para o modo como o educador registra, interpreta e narra aquilo que a criança vive na instituição. Fochi (2012) propõe que o trabalho pedagógico com a primeira infância se organize a partir da experiência,

entendida não como acúmulo de vivências soltas, mas como interação contínua e participativa entre a criança e o mundo, marcada por continuidade e significatividade. Essa formulação aproxima-se da noção deweyana de experiência, segundo a qual toda experiência autêntica se caracteriza pela vitalidade da troca entre sujeito e ambiente, e não pela mera exposição passiva a estímulos externos.

Ao propor a organização do trabalho pedagógico por campos de experiência, Fochi (2012) desloca o centro do projeto educativo para o fazer e o agir das crianças, e não para um conteúdo previamente delimitado por disciplina. Essa centralidade da experiência aproxima a pedagogia de Fochi tanto da crítica de Strieder à fragmentação disciplinar do saber quanto da atenção de Ribeiro aos gestos miúdos do cotidiano, na medida em que a experiência, para ser pedagogicamente produtiva, precisa ser primeiro percebida, depois registrada e, por fim, devolvida em narrativa à criança e à instituição.

A documentação pedagógica como dispositivo investigativo

A documentação pedagógica constitui, nessa perspectiva, a estratégia central pela qual a experiência infantil se torna visível e comunicável. Pinazza e Fochi (2018) sustentam que documentar não se confunde com o simples registro burocrático da rotina, mas configura um empreendimento investigativo que permite ao educador acompanhar os processos de aprendizagem, refletir sobre a própria prática e narrar, para as crianças e para a comunidade escolar, o percurso vivido — narrativa que cumpre função dupla: torna visível para o adulto aquilo que, sem documentação, permaneceria disperso e irrecuperável, e devolve à criança a possibilidade de revisitar e ressignificar sua própria experiência. Cabe destacar que o ato de documentar já é, ele mesmo, uma escolha interpretativa, e não um registro neutro da realidade: ao selecionar o que fotografar, transcrever ou anotar, o educador exerce um juízo pedagógico que antecede a própria narrativa, o que aproxima esse dispositivo técnico da sensibilidade que Ribeiro reivindica para a escuta situada.

Três fios, um só tecido: convergências e distinções entre as chaves teóricas

Strieder, Ribeiro e Fochi partem de tradições distintas. O primeiro situa-se na filosofia da educação e na epistemologia da complexidade, herdeiro direto do pensamento sistêmico de Edgar Morin; a segunda situa-se na escuta situada e na práxis cotidiana com bebês e crianças pequenas, herdeira das pedagogias participativas de matriz reggiana; o terceiro situa-se na tradição da documentação pedagógica também de matriz reggiana, mas voltada especificamente à narrativa da experiência e à organização curricular por campos de experiência. Não se trata, portanto, de aproximar os três autores como se compusessem um único sistema teórico — o que produziria uma equivalência indevida entre planos de abstração distintos. Trata-se, antes, de reconhecer que os três, a partir de percursos diferentes, afastam-se da antecipação da resposta pronta e sustentam a incerteza como condição produtiva do conhecimento, e não como falha a ser corrigida.

Essa aproximação comum permite identificar uma complementaridade de escala entre os três referenciais, sem diluir suas particularidades. Strieder oferece o vocabulário epistemológico que legitima a incerteza, a interdependência e a formação integral como princípios válidos de conhecimento; Ribeiro oferece o método sensível que localiza, no território miúdo da instituição, onde e como esses princípios se manifestam na relação com crianças pequenas; e Fochi oferece a mediação técnica pela qual tanto a incerteza quanto a miudeza podem ser fixadas, comunicadas e revisitadas: a documentação pedagógica. Sem esse dispositivo de registro, a incerteza permaneceria disposição fugaz do educador em ato, e a miudeza correria o risco de dissolver-se na memória seletiva dos adultos. Também o protagonismo infantil, categoria central em Ribeiro, não se opõe à formação integral defendida por Strieder nem à narrativa da experiência proposta por Fochi; constitui, isto sim, a via pela qual essa formação se efetiva e se torna comunicável, quando o educador tolera a incerteza como princípio, escuta as miudezas cotidianas e documenta o percurso vivido em vez de neutralizá-lo por respostas antecipadas ou registros burocráticos.

Percurso metodológico: natureza do estudo e material analisado

O presente estudo tem natureza qualitativa e interpretativa, e toma como objeto de análise um episódio pedagógico registrado no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Diferentemente de um relato de experiência convencional, o propósito aqui não é descrever o projeto em si, mas realizar sua releitura teórica à luz das categorias apresentadas anteriormente. O material analisado compreende os registros produzidos pela equipe pedagógica ao longo do processo investigativo conduzido com as crianças, interpretados a partir do diálogo entre o paradigma da complexidade, a pedagogia das miudezas e a pedagogia das experiências.

Nesse sentido, o próprio material analisado configura um exemplo do que Fochi (2018) descreve como documentação pedagógica: fotografias, transcrições de falas produzidas em rodas de conversa e anotações da equipe sobre as hipóteses formuladas pelas crianças, produzidos ao longo do processo investigativo e posteriormente reorganizados em narrativa para os fins deste capítulo. A leitura desses registros não pretende reconstituir de modo exaustivo o projeto vivido, mas evidenciar, por meio de episódios selecionados, a interlocução entre incerteza, escuta e narrativa que sustentou sua condução.

O estudo de caso único como escolha metodológica

A escolha por um estudo de caso único justifica-se pelo interesse em aprofundar a compreensão de um fenômeno particular em sua complexidade, e não em produzir generalizações estatísticas sobre a condução de projetos emergentes na Educação Infantil. Segundo essa lógica, o valor do caso não reside em sua representatividade numérica frente a um universo maior de instituições, mas em sua capacidade de iluminar, por meio de um episódio concreto e bem delimitado, processos e tensões que também podem estar presentes, ainda que sob outras configurações e em outras escalas, em outras instituições que atuam com a primeira infância.

Cuidados interpretativos e posição do pesquisador

Convém, por fim, tornar explícita a posição interpretativa assumida neste capítulo: trata-se de uma releitura teórica a posteriori, produzida a partir de registros elaborados originalmente para fins pedagógicos, e não exclusivamente investigativos. Esse duplo estatuto do material exige do pesquisador vigilância constante quanto ao risco de projetar, retrospectivamente, categorias teóricas sobre um percurso que, no momento em que ocorreu, não foi conduzido tendo-as explicitamente em vista — vigilância retomada, com maior detalhamento, na seção de limites do estudo, adiante.

A pegada misteriosa: complexidade, miudeza e narrativa em cena

O episódio que deflagra o projeto relatado, o surgimento de uma pegada de origem desconhecida no território da instituição, não foi tratado pela equipe pedagógica como problema a ser resolvido por uma resposta única e definitiva. Ao contrário, a mediação docente consistiu em estimular a investigação por meio de questionamentos dirigidos às crianças, de modo que cada resposta parcial produzisse novas perguntas e novas frentes de investigação. Essa condução metódica ilustra, no plano da prática, o que Strieder e Herbert (2017) descrevem como atitude transdisciplinar diante da incerteza: não a eliminação do imprevisível, mas sua transformação em condição pedagogicamente produtiva. O estímulo à imaginação, ao espírito de pesquisa e à resolução de problemas configura, assim, o eixo central da experiência, e não a ausência de explicação por parte dos adultos.

Essa postura docente não decorreu de um vazio de conhecimento por parte da equipe pedagógica, mas de uma escolha deliberada: mesmo diante de explicações plausíveis sobre a possível origem da marca observada, os adultos optaram por não antecipá-las, preservando o espaço de investigação que as próprias crianças estavam construindo — aplicação concreta daquilo que Strieder e Herbert (2017) descrevem como dimensão dialógica da complexidade: a capacidade de manter em aberto, e não de fechar

precocemente, o diálogo entre diferentes hipóteses em disputa dentro do próprio grupo. O percurso investigativo avançou, assim, por aproximações sucessivas: uma primeira hipótese, formulada por uma criança, era testada, contestada ou complementada pelas demais, em movimento coletivo de refinamento que se manteve aberto ao longo de diversos encontros, permitindo às crianças experimentar, na prática, o que significa investigar sem a garantia antecipada de uma solução.

Uma pegada, muitos territórios: interdependência entre os espaços da escola

A pegada não permaneceu circunscrita ao espaço em que foi inicialmente identificada. Sua presença atravessou diferentes territórios da instituição, mobilizando salas, pátio e outros ambientes de convívio, e essa propagação espacial manifesta, em termos concretos, a categoria de interdependência discutida por Groth e Strieder (2010). Nenhum fenômeno pedagógico permanece isolado de sua rede de relações; o deslocamento da pegada entre territórios evidencia que a própria investigação infantil se organiza por atravessamentos, e não por confinamento disciplinar ou espacial.

Ao longo do processo, a equipe pedagógica observou que a curiosidade inicialmente circunscrita a uma sala específica rapidamente alcançou outros grupos e ambientes da instituição: crianças de turmas distintas passaram a comentar o caso e a solicitar visitas ao local onde a pegada fora encontrada. Esse fenômeno, que poderia ser lido, sob ótica simplificadora, como dispersão indesejada do foco pedagógico, revela-se, à luz de Strieder, manifestação legítima da interdependência que caracteriza qualquer acontecimento inserido em uma rede social complexa — interdependência para a qual a própria arquitetura da instituição, com pátios e corredores interligados, funcionou como suporte material, favorecendo o trânsito de crianças, adultos e informações entre territórios.

Corpo, palavra e imaginação: a formação integral em ato

O processo de investigação mobilizou simultaneamente diferentes linguagens e registros: a observação atenta ao ambiente físico, a produção plástica ao moldar hipóteses sobre a origem da pegada, a oralidade nas rodas de conversa e o raciocínio hipotético ao formular e testar explicações possíveis. Essa articulação de corpo, linguagem e pensamento, sem hierarquia entre disciplinas ou etapas, corresponde ao que Strieder e Bavaresco (2014) descrevem como potencial criativo da diversidade de saberes quando tomados em complementaridade. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se momentos em que as crianças foram convidadas a desenhar suas hipóteses, a modelar em argila representações do possível autor da marca e a dramatizar, em pequenos grupos, cenas hipotéticas de sua origem: cada uma dessas linguagens funcionou como via paralela e complementar de elaboração do mesmo problema, permitindo que crianças com diferentes repertórios expressivos, inclusive as ainda em processo de consolidação da fala oral, encontrassem seu modo próprio de participar da investigação coletiva.

O detalhe que conta: miudeza e protagonismo infantil

Sob a ótica de Ribeiro (2022), os gestos que compuseram o projeto — a atenção a um detalhe do chão, a pergunta formulada em roda, o objeto examinado com cuidado — constituem precisamente o tipo de acontecimento miúdo que costuma escapar ao olhar apressado do adulto. É nessas miudezas, e não apenas no desfecho do projeto, que se manifesta o protagonismo infantil: as crianças não receberam uma explicação pronta, mas conduziram, por meio de suas próprias hipóteses, o percurso investigativo, e a escuta docente funcionou como condição de possibilidade para que a incerteza sustentada por Strieder se traduzisse em prática pedagógica concreta no dia a dia da instituição.

Um exemplo ilustrativo ocorreu quando uma educadora notou que uma criança, aparentemente alheia à roda de conversa em curso, manipu-

lava repetidamente um pequeno objeto encontrado próximo ao local da pegada; ao aproximar-se e perguntar sobre aquele objeto, descobriu que a criança havia formulado, sozinha e em silêncio, uma hipótese que se tornaria central para o desdobramento do projeto. Esse episódio evidencia que o protagonismo infantil nem sempre se manifesta pela participação verbal explícita nas rodas coletivas, exigindo do adulto disponibilidade para escutar também os gestos silenciosos e periféricos, dimensão que Ribeiro (2022) inclui explicitamente no repertório daquilo que uma pedagogia da escuta precisa aprender a reconhecer como matéria pedagogicamente significativa, ainda que não verbalizada.

Guardar para revisitar: a documentação como narrativa da experiência

Os registros produzidos pela equipe pedagógica ao longo da investigação da pegada misteriosa, foram fotografias do detalhe encontrado, anotações sobre as hipóteses formuladas pelas crianças, configuram, à luz de Fochi (2018), um exercício de documentação pedagógica que cumpriu a função de tornar comunicável, para a própria equipe e para as crianças, um percurso que, sem essa narrativa, correria o risco de dissolver-se na sucessão apressada da rotina institucional.

A opção por revisitar os registros com as crianças, retomando fotografias e falas anteriores para relançar novas perguntas, ilustra o que Pinazza e Fochi (2018) descrevem como caráter investigativo da documentação: não se trata de comprovar aprendizagens já consolidadas, mas de usar o próprio registro como disparador de novas hipóteses. Essa função narrativa devolveu às crianças a possibilidade de revisitar sua própria experiência, ligando-se tanto à interdependência discutida por Strieder e Herbert (2017) quanto à escuta miúda proposta por Ribeiro (2022), pois somente a atenção aos detalhes registrados permitiu que a documentação refletisse as miudezas do dia a dia vivido pelas crianças. A própria decisão de documentar não foi neutra: registrar por fotografia um detalhe do chão já pressupunha a percepção de que aquele elemento miúdo merecia aten-

ção, ligando diretamente a escuta de Ribeiro à narrativa de Fochi, ao passo que retomar registros anteriores para relançar perguntas, e não apenas arquivá-los ao final do projeto, pressupôs a tolerância à incerteza defendida por Strieder.

O adulto que sustenta sem antecipar: síntese do papel docente no episódio

Reunidas, as seções anteriores permitem delinear um perfil preciso da mediação docente exercida ao longo do episódio: um adulto que pergunta mais do que responde, que observa mais do que dirige, e que documenta mais do que arquiva. Esse perfil não corresponde a uma ausência de intervenção pedagógica, equívoco comum quando se discute pedagogias centradas na escuta, mas a uma intervenção de outra natureza, que exige do educador competência dupla: segurança profissional para tolerar a ausência de resposta pronta sem vivê-la como fracasso, e sensibilidade para reconhecer o momento oportuno de uma pergunta que reabra a investigação sem direcioná-la para uma conclusão já estabelecida pelo adulto. É esse equilíbrio, entre sustentar e não antecipar, que articula, no plano da prática, as três chaves teóricas discutidas anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cruzamento entre as três chaves teóricas, aplicado ao episódio da pegada misteriosa, revela um ciclo em que epistemologia, método sensível e narrativa documentada se sustentam mutuamente. No plano conceitual, a condução do projeto pela equipe pedagógica materializa o princípio de incerteza defendido por Strieder e Herbert (2017): a ausência de resposta imediata não configurou lacuna a ser preenchida às pressas, mas condição favorável à emergência de novas hipóteses infantis. Cada pergunta formulada pelas crianças, longe de indicar desorientação, expressou a interdependência descrita por Groth e Strieder (2010) entre os diferentes territórios e sujeitos envolvidos na investigação, uma vez que a resposta de uma criança reorganizava o questionamento das demais e deslocava

o próprio objeto de investigação para novos ambientes da instituição. No plano metodológico, esse mesmo ciclo só se tornou visível porque a equipe exerceu a escuta como matéria-prima de sua prática, na acepção proposta por Ribeiro (2022): reconhecer o valor pedagógico de um detalhe aparentemente menor exigiu dos adultos disciplina de observação incompatível com a pressa institucional que costuma orientar a rotina escolar. A miudeza, nesse sentido, funcionou como unidade de análise capaz de tornar perceptível, no dia a dia concreto, aquilo que Strieder formula no plano conceitual: a formação integral não se impõe de fora para dentro por meio de conteúdos pré-determinados, e sim se constitui na tensão produtiva entre a pergunta da criança e a escuta atenta do adulto.

A essa interlocução entre incerteza e escuta soma-se a função narrativa desempenhada pela documentação pedagógica, na acepção de Fochi (2018). Se a incerteza sustentada por Strieder legitima epistemologicamente a ausência de resposta pronta, e a escuta miúda proposta por Ribeiro identifica, no cotidiano concreto, os gestos que merecem atenção, é a documentação que fixa esses gestos em narrativa compartilhada, permitindo que a incerteza deixe de ser disposição fugaz do educador em ato e se converta em material analisável. A pegada misteriosa, nesse sentido, não se esgotou no episódio em si; sua narrativa documentada tornou-se, ela mesma, objeto de nova investigação, evidenciando o caráter recursivo que Fochi e Pinazza atribuem à documentação. As três categorias, assim, não operam como planos justapostos, mas como faces de um mesmo movimento: sem a tolerância à incerteza, a escuta correria o risco de reduzir-se a mera coleta de falas infantis; sem a atenção às miudezas, a incerteza permaneceria abstração sem tradução na prática; e sem a documentação, tanto a incerteza quanto a miudeza permaneceriam confinadas ao momento vivido, sem condição de revisita ou compartilhamento.

Implicações para a prática pedagógica cotidiana

Da análise anterior derivam três implicações práticas para além do episódio específico examinado. A primeira diz respeito à necessidade de revisão dos instrumentos de planejamento didático correntes em muitas

instituições, frequentemente estruturados em torno de objetivos e produtos previamente definidos, pouco compatíveis com a lógica de investigação aberta descrita neste capítulo: planejar sob o paradigma da complexidade não significa abrir mão do planejamento, mas redesenhá-lo como estrutura de condições e disponibilidades. A segunda refere-se à formação continuada das equipes, que precisa incorporar, de modo sistemático, momentos de análise coletiva dos registros de documentação produzidos no cotidiano institucional, sob risco de a documentação reduzir-se a produto para exposição às famílias, perdendo a dimensão investigativa que Pinazza e Fochi (2018) lhe atribuem. A terceira diz respeito à arquitetura e à gestão dos espaços escolares: instituições cuja organização física favorece o trânsito entre ambientes tendem a potencializar, e não apenas a tolerar, fenômenos de interdependência como o observado no episódio da pegada, o que torna a permeabilidade dos espaços institucionais também uma decisão pedagógica.

O que este capítulo não alcança: limites e cautelas

O presente estudo apresenta limitações que precisam ser reconhecidas para uma leitura adequada de seu alcance. Em primeiro lugar, trata-se de um estudo de caso único, circunscrito a um episódio específico ocorrido em uma única instituição de Educação Infantil, o que impede a generalização das conclusões aqui apresentadas para outros contextos institucionais sem verificação empírica adicional. Em segundo lugar, os dados que sustentam a análise foram produzidos pela própria equipe pedagógica responsável pela condução do projeto, condição que introduz uma perspectiva interna sobre a prática relatada e prescinde do distanciamento crítico próprio de um observador externo à instituição. Soma-se, ainda, a ausência de registro sistemático e integral da fala infantil ao longo do processo: recuperadas por meio da memória e da interpretação retrospectiva dos adultos, e não por gravação e transcrição contínuas, as manifestações das crianças correm o risco de terem sido simplificadas ou reelaboradas na análise aqui apresentada — limitação relevante mesmo à luz da documen-

tação pedagógica proposta por Fochi, que pressupõe registro sistemático, e não apenas reconstituição retrospectiva.

Por fim, cabe reconhecer a limitação teórico-metodológica inerente à aproximação entre três referenciais de tradições distintas. Ainda que este capítulo tenha buscado preservar a especificidade epistemológica de Strieder, o método sensível de Ribeiro e o dispositivo narrativo de Fochi, evitando produzir entre eles uma equivalência indevida, tal aproximação permanece uma escolha interpretativa sujeita a leituras alternativas, e não uma síntese teórica consolidada e isenta de contestação.

CONCLUSÃO

A releitura do episódio da pegada misteriosa à luz do paradigma da complexidade de Roque Strieder, da pedagogia das miudezas de Bruna Ribeiro e da pedagogia das experiências de Paulo Fochi permitiu evidenciar que a condução de projetos emergentes na Educação Infantil demanda, a um só tempo, tolerância epistemológica à incerteza, disciplina da escuta ao cotidiano miúdo da instituição e compromisso com o registro e a narrativa da experiência vivida. A mediação docente por meio de questionamentos, em lugar da oferta antecipada de respostas, sustentou um ciclo investigativo em que cada pergunta infantil produzia novas frentes de exploração, mobilizando diferentes territórios da escola e articulando linguagens sem hierarquia disciplinar entre si. Esse percurso confirma que a formação integral defendida por Strieder não se realiza como imposição externa de conteúdo, mas como processo compartilhado entre adultos e crianças, sustentado pelos espaços de investigação que a escuta atenta torna possíveis e pela documentação que os torna narráveis. O protagonismo infantil observado ao longo do projeto emerge dessa interlocução: as crianças conduziram o percurso investigativo porque a equipe pedagógica sustentou, simultaneamente, a incerteza como princípio, a atenção às miudezas como método e a documentação como estratégia de narrar, com e para as crianças, a experiência vivida.

Ao leitor que atua na formação de professores ou na gestão pedagógica de instituições de Educação Infantil, fica o convite a reconhecer, no próprio cotidiano institucional, episódios análogos à pegada misteriosa: acontecimentos modestos, quase invisíveis à primeira vista, que guardam potencial investigativo equivalente, desde que sustentados pela mesma disposição à incerteza, à escuta e ao registro discutida ao longo deste capítulo. Não se trata de replicar o episódio relatado, mas de cultivar a disposição pedagógica que o tornou possível.

Como agenda de pesquisa futura, sugere-se o aprofundamento empírico da aproximação teórica aqui proposta, por meio de estudos que incluam registro sistemático das falas infantis, observação externa à equipe pedagógica e análise mais detida dos dispositivos de documentação pedagógica utilizados, de modo a consolidar, com maior rigor metodológico, o diálogo entre a epistemologia da complexidade, a pedagogia da escuta e a pedagogia das experiências no cotidiano da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo Sergio. Princípios de uma pedagogia que narra as experiências das crianças. Revista Pátio Educação Edição nº 30, p. 19-21,2012.

GROTH, Luciane; STRIEDER, Roque. A construção social do ser humano: expectativas de interdependência e diversidade. Contexto & Educação, Ijuí, v. 25, n. 84, 2010.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

RIBEIRO, Bruna. Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Paulo: Pedro e João Editores, 2022.

STRIEDER, Roque. Educar para a iniciativa e a solidariedade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

STRIEDER, Roque; BAVARESCO, Paulo Ricardo. Complexidade e experiências formativas na educação básica. Contexto & Educação, Ijuí, v. 29, n. 92, p. 90, 2014.

STRIEDER, Roque; TEDESCO, Anderson Luiz; LACERDA, Tiago Eurico de. Pressupostos epistemológicos da complexidade: subsídios da formação de professores da educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 78, p. 1014-1031, jul./set. 2023.

ORGANIZADORA

Mirieli da Silva Fontoura

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria e Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria. Também possui Graduação em Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria e especialização em Literatura Brasileira pelo Centro Universitário Franciscano/Santa Maria. Desde 2010 dedica-se à linha de pesquisa em Educação do Campo nas área de Reforma agrária e atuou como professora da Rede Estadual de Educação do RS no Instituto Estadual de Educação Menna Barreto. Atualmente, sou Professora Tutora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/8256652128953305

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1530-9575

E-mail: mirieli.fontoura@prof.santamaria.rs.gov.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

César Augusto do Prado Moraes
Doutor e mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, com pós-doutorado em Docência em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará. Professor adjunto da Universidade Federal do Piauí, professor permanente do programa de mestrado em educação da UNESP e professor permanente do mestrado profissional em educação inclusiva UNIVASF.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8367432373366601
ORCID: 0000-0003-3745-0884
E-mail: cesarmatbori@hotmail.com

Daiane da Silveira Capitanio
Formação em Gestão de Recursos Humanos, Psicologia, pós graduação em Neuropsicologia e análise do comportamento aplicada (ABA). Mestranda interdisciplinar em Saúde pela Unimar. Diretora clínica da clínica Crescer e multiplicar. Atuante como psicóloga, neuropsicóloga é supervisora clínica.
E-mail: daiscapitanio@gmail.com

Daiane dos Santos Martins Silva
Graduada em Química e Pedagogia, com especialização em Química, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Mestranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, na linha de pesquisa Formação de Educadores.
ORCID: 0009-0008-4838-3799
E-mail: daianemartinscoordenadora@gmail.com

Edson Lemos Pereira
Letras Português/Francês e suas respectivas literaturas/ UFMA/ Atlas Linguístico do Brasil – AliB/ Atlas Linguístico do Maranhão – ALiMA.
E-mail: edsonlp20@hotmail.com

Ewelly Raiza de Souza Afonso
Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus de Abaetetuba – UFPA.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6370664517446294
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-9528-5716
E-mail: ewellyafonso66@gmail.com

Izabella Cristina Oliveira Jorge de Souza
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva/Profei da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.
E-mail: izabella.jorge.uepg.t6@gmail.com

Isabela Maria Pereira de Oliveira
Licenciada em Pedagogia peloUniversidade do Estado da Bahia UNEB (2010), professora da Educação Básica.
E-mail: isabelamaoliveira@gmail.com

Jardel Augusto Dutra da Silva Lemos
Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ. Doutor em Educação/UFRJ. Mestre em Educação, Comunicação e Cultura/UERJ. Especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase em Ensino Contemporâneo de Arte/UFRJ. Especialista em Arteterapia/Faveni. Especialista em Gestão Escolar/Faveni. Bacharel em Dança/UFRJ. Licenciado em Geografia/UERJ. Licenciando em Artes Visuais/Faveni. Foi professor do ensino básico de educação por mais de 10 anos. Foi membro titular do Conselho Municipal de Cultura.
E-mail: jardelaugusto@hotmail.com

Joceline Arlene Gouveia Rocha Barreto
Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura. Atualmente cursando o doutorado em Ciências da Educação, Dinâmica Social Pós-Moderna e Religiosidade pela Fusty University. Formada em Licenciatura em Letras Libras pela UNIASSELVI e Licenciatura em Pedagogia pela UNICID. Especialista em Libras pelo CESV, Especialista em Tradução e Interpretação em Libras pela UNIMAIS, Docência do Ensino Superior pela UNIMAIS, e Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Políticas de Inclusão pela UNIMAIS. Autora dos livros infantis "Aventuras na terra da Libras" e "Joana a alegria de ver com o coração", além de coautora de.
E-mail: jocelinegouveiaj@gmail.com

Juliana Bezerra de Magalhães Ribeiro
Advogada, escritora e apaixonada pelas palavras. Faz a pós-graduação, pela A Casa Tombada, "o Livro para a Infância". Autora de A Cor do Invisível, dedica-se também à literatura, desenvolvendo projetos de poesia e literatura infantil. Atua há mais de duas décadas na área jurídica, com especialização em Direito Civil, Processo Civil, Direito de Família, Direito Empresarial e Direito do Trabalho. É pós-graduada em Direito Civil e Processo Civil, Direito de Família e Direito e Processo do Trabalho, além de cursar especialização em Neurociência e Comportamento. À frente da Juliana Magalhães Advocacia desde 2011, desenvolve seu trabalho pautado na escuta, no cuidado com as pessoas e na busca por soluções humanizadas. Reconhecida com o prêmio de Melhor Advogada Cível de Jacareí-SP em 2025 e 2026, une técnica e sensibilidade em sua trajetória profissional.
E-mail: julianamagalhaes18@hotmail.com

Juliene Silva Moraes
Estudante do curso de Pedagogia no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos GO.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2638379964642405
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3171-7241
E-mail: juliene.moraes@estudante.ifgoiano.edu.br

Laís Alice Oliveira Santos
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora EBTT do Instituto Federal Goiano.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5021603348570433
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4226-486X
E-mail: lais.santos@ifgoiano.edu.br

Marineide Maria Xavier
Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Inta UNINTA (2021), professora da Educação Básica.
E-mail: marineidemaria1@outlook.com

Miriele da Silva Fontoura
Doutora em Geografia (UFSM). Professora da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8256652128953305
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1530-9575
E-mail: mirieli.fontoura@prof.santamaria.rs.gov.br

Marcio Maciel Quevedo Louzada
Graduando em Pedagogia (UFSM). Estagiário da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4882194367754943
ORCID https://orcid.org/0009-0002-6366-6419
E-mail: marciomacielquevedolouzada@gmail.com

Marcos Aurélio Balaban
Mestre em Filosofia pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de União da Vitória). Especialista em Suicidologia Prevenção e Posvenção pela Universidade do Contestado (UNC, Campus Porto união - SC). Pós - graduado em Filosofia e Sociologia pela FACUMINAS (Campus Guarulhos - SP). Graduado em Filosofia, acadêmico de Pedagogia pela (UNESPAR) e membro do Programa de Extensão e de Pesquisa em Educação Popular Coletivo Paulo Freire (PROEP/UNESPAR).
E-mail: marcosbalaban93@hotmail.com

Queila Cristina de Oliveira
Mestre em Educação e Docência (Promestre/FaE/UFMG), Pedagoga (UEMG), Especialista em Psicopedagogia, Metodologia de Arte, Ensino Lúdico e Matemática. Professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública de Belo Horizonte.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1631-9692
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4444466949053473
E-mail: queilacrioli@gmail.com

Samira Prigol Pereira
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Graduada em Educação Artística com Habilitação em Música pelo UNASP (2002), especialista em Educação Musical (UNASP, 2011) e especialista em Gestão Escolar (UNASP, 2024). Atua como professora de arte e música em escolas, corais e projetos culturais da cidade de Caxias do Sul. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Musical, políticas públicas, formação de professores e Educação Infantil.
https://lattes.cnpq.br/4040759039409303
https://orcid.org/0009-0005-8715-2289

Tatiana Teixeira dos Santos
Mestra em Educação (UNISC). Professora da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7437073109804335
ORCID https://orcid.org/0009-0003-6575-7776
E-mail: tatytsantos@gmail.com

Vera Lucia Martiniak
Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva/Profei e do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.
E-mail: vlmartiniak@uepg.br

Educação Infantil e as Múltiplas Infâncias





Brincadeiras, Experiências e Saberes

Mirieli da Silva Fontoura
Organizadora

ARCO EDITORES