



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**JENNIFFER RIBEIRO SALES**

**BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: USOS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**VITÓRIA  
2024**

JENNIFFER RIBEIRO SALES

**BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: USOS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kezia Rodrigues Nunes.

VITÓRIA

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S163b Sales, Jenniffer Ribeiro, 1995-  
Brincar com materiais não estruturados: usos na Educação Infantil / Jenniffer Ribeiro Sales. - 2024.  
210 f. : il.

Orientadora: Kezia Rodrigues Nunes.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículo. 2. Crianças. 3. Brincar. 4. Material não estruturado. I. Nunes, Kezia Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

JENNIFFER RIBEIRO SALES

**BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: USOS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dra. Maria Riziane Costa Prates  
Centro Universitário de Vila Velha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima **Erro! Fonte de referência não encontrada.** terceira defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **JENNIFER RIBEIRO SALES**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **10h30min** do dia **dezenove de dezembro de dois mil e vinte e quatro**. A presidente da Banca, Kezia Rodrigues Nunes, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Maria Riziane Costa Prates. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: USOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA, com indicação para publicação em artigos e livro. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 19 de dezembro de 2024.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** KEZIA RODRIGUES NUNES  
Data: 20/12/2024 10:39:36-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes**

Orientadora

---

**Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes**

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA RIZIANE COSTA PRATES  
Data: 20/12/2024 11:08:14-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra. Maria Riziane Costa Prates**

Membro Externo (Universidade de Vila Velha)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES - SIAPE 2159218  
Colégio de Aplicação Criarte - CAP/CE  
Em 06/02/2025 às 15:56

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1073251?tipoArquivo=O>

## AGRADECIMENTOS

A ti, Jeová Deus, faço meu primeiro e mais profundo agradecimento, embora me faltem palavras para expressar os ternos sentimentos de gratidão que tenho em meu coração, pois és digno de receber toda a glória, a honra, todo o poder e o louvor. És um Pai amoroso, fonte inesgotável de sabedoria, que me guiou nessa trajetória, me fortaleceu, segurou firmemente minha mão, me carregou no colo em todos os momentos e tornou meus planos bem-sucedidos.

Agradeço de todo o coração a minha mãe Celma, minha maior e melhor amiga, companheira, grande incentivadora, pessoa abnegada e que nos bastidores trabalhou duro para que eu conseguisse me dedicar à jornada intensa de leitura, escrita e estudos. Nos momentos mais difíceis, lidando também com suas próprias dores, esteve sempre ao meu lado com uma palavra animadora, acreditando que o trabalho seria possível, impulsionando a seguir em frente até o fim. Agradeço todo o apoio de meu pai, Rock, por também valorizar e me reanimar a prosseguir. A minha querida irmã e amiga Yasmin, obrigada por ser uma grande companheira, por me fortalecer nos dias tristes e difíceis e se alegrar com as pequenas conquistas e realizações nesse processo.

Agradeço ao meu melhor amigo, que também é o meu amor, meu querido Stefano. Obrigada por sua compreensão nos momentos de ausência que se fizeram necessários, por estar sempre ao meu lado, por me fortalecer nos momentos mais angustiantes. Obrigada por seus abraços reparadores, por transmitir sua força, os mimos que tornaram os estudos mais leve, por acreditar sempre em mim, por arrecadar muitos materiais propostos nas brincadeiras com as crianças e embarcar nas muitas ideias mirabolantes em que foi inserido, muitas vezes sem ser consultado. O resultado deste trabalho também se deve ao seu apoio, seu incentivo e à sua positividade. Amo você de nascença!

A minha avó Joana, pessoa amorosa, generosa, cheia de alegria, que carrega dentro de si uma infância para além do tempo cronológico. Ri, brinca, dança, conta muitos causos e não se deixa abater pelas tribulações que lhe sobrevêm. Muito obrigada, vó, por seus gestos de carinho e de incentivo, pelos mimos que me preparava enquanto estudava. Sua alegria e força de viver, são contagiantes. A história derivada deste trabalho tem sua meninice como inspiração. Como eu gostaria que a senhora estivesse bem mais perto para eu desfrutar ainda mais de sua doce companhia.

A todos os meus familiares que também acompanharam o desenvolvimento deste trabalho e tornaram o caminho mais suave. Em especial, agradeço ao tio Du, pela sua alegria e positividade, pelas palavras sinceras de apoio e por arrecadar parte dos materiais não estruturados usados nos contextos brincantes com as crianças. Infelizmente, sua partida foi muito precoce e inesperada, nós tínhamos um combinado de longa data, mas não foi possível para este tempo. A dor e a saudade são irreparáveis, um vazio muito grande tomou conta de nossos corações e tem sido muito difícil seguir em frente, mas tenho a alegria de dizer que parte deste trabalho também é resultado de seu incentivo, por isso se tornou um compromisso concluir, pois sabia que seria exatamente isso que gostaria que eu fizesse. Não vejo a hora de poder abraçar você bem forte e dizer tudo o que foi possível.

Agradeço imensamente a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kezia Rodrigues Nunes; mais que a orientadora deste trabalho, se tornou como que uma mãe para mim e minhas amigas de pesquisa. Minhas palavras jamais poderão expressar a gratidão que tenho por sua paciência, por sua dedicação, por seu incentivo e por me mostrar o caminho a seguir. Obrigada por investir em meu trabalho, por me valorizar, acreditar firmemente que o trabalho seria possível, por me ajudar a ampliar os horizontes. Obrigada por todo o incentivo, por estar lado a lado neste percurso, por dizer que não havia o que temer. Suas palavras de bom ânimo sempre ecoaram dentro de mim: “seguimos firmes e juntas”.

Muito obrigada, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Larissa Rodrigues Ferreira Gomes, por sua generosidade, por seu incentivo, por suas orientações, por acompanhar este processo desde o início de tudo. Suas reflexões, seus apontamentos e suas considerações enriqueceram em muito meu percurso e deram um contorno especial ao trabalho escrito à vivência em campo com as crianças.

Gratidão a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Riziane por seu carinho, por sua acolhida, por seu olhar atento, e por suas palavras de incentivo. Muito obrigada por compartilhar seus saberes, suas experiências com as crianças e por também acreditar que o trabalho se tornaria belo. Suas valiosas sugestões ampliaram o modo como este trabalho foi se desenhando.

Aos queridos amigos do grupo Ciclos, muito obrigada pela troca coletiva de conhecimento e aprendizado, pelos encontros potentes e enriquecedores que tivemos juntos. Um agradecimento especial às minhas queridas amigas, Irene, Patrícia e Keila. Colegas de pesquisa, companheiras neste percurso, amigas que nasceram dessa aventura acadêmica. Agradeço imensamente por ter vocês nessa trajetória, por me fortalecerem, animarem, orientarem e serem confidentes de

vivências para além das questões de estudo. O encorajamento, a força, os risos, as figurinhas, os ombros compartilhados foram essenciais, não teria conseguido sem vocês.

Gratidão à equipe da Gerência de Formação e Avaliação (GFAE) do município de Viana. Obrigada, Nubinha e Ledinha, amigas queridas, confidentes, companheiras do pastel de quarta-feira. Gratidão a Erika por seu grande incentivo a investir na carreira acadêmica, por me acolher na equipe GFAE e me reanimar sempre. Ao querido Paulo, agradeço de coração por sua generosidade, por seu altruísmo, por sua compreensão, seu apoio constante, pelas “horas compensadas” para estudar, por valorizar, acreditar e confiar em meu trabalho; faltam-me palavras para expressar minha gratidão, jamais esquecerei tudo o que fez por mim neste percurso.

Obrigada às queridas Grazielle, Jania, Gesandra, por me acolherem no Centro Municipal de Educação Infantil e sempre me apoiarem em todas as propostas. Muito obrigada, professora Rosi, por sua grande generosidade, por me permitir acompanhar parte de seu belíssimo trabalho e me conceder espaço amplo para propor outros possíveis com as crianças. Obrigada a você e às meninas assistentes, por corajosamente embarcarem nas muitas invenções. Este trabalho de pesquisa também foi em grande parte protagonizado por vocês e as crianças do grupo 3. Este texto e a literatura que se constituiu são resultados do que vivemos e inventamos juntas, em muitos dias desafiadores, mas também felizes.

Agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, pela oportunidade de crescer como pessoa e ampliar minhas qualificações acadêmicas. Gratidão aos professores pelos ensinamentos, por compartilhamento de suas vivências e muitos aprendizados.

Gratidão a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada. Meu mais profundo e sincero obrigado. Este trabalho é também um reflexo da contribuição de cada um de vocês que tornaram este sonho possível.

## RESUMO

A pesquisa destaca como tema: o papel central do brincar como um conteúdo potente de aprendizagem na Educação Infantil, utilizando como recurso os materiais não estruturados. O objetivo geral é compreender como os materiais não estruturados podem ser potencializadores das brincadeiras e aprendizagens na Educação Infantil. Propõe como objetivos específicos: a) conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre as contribuições do brincar e do uso de materiais não estruturados e seus usos na Educação Infantil; b) ampliar contribuições para as práticas curriculares com materiais não estruturados em uma escola pública em Viana/ES; c) discutir e problematizar os efeitos dos usos dos materiais não estruturados nas brincadeiras e aprendizagens das crianças; d) sistematizar como produto educacional um *e-book* com experiências e trabalhos pedagógicos com materiais não estruturados na Educação Infantil. O referencial teórico: é amparado nas contribuições do brincar para crianças (Kishimoto, 2003; Wajskop, 2012), na relação da criança com a natureza e a valorização (Fochi, 2023; Horn; Barbosa, 2022; Tiriba 2023) e na ampliação de práticas curriculares inventivas cotidianas (Certeau, 2014; Ferrazo, 2003, 2005; 2007, 2016, 2021; Garcia, 2015; Macedo *et al.*, 2011; Nunes; Neira, 2021; Oliveira, 2005; Sacristán, 2001; Silva, 2023). O estudo é qualitativo e adota como metodologia: a pesquisa com os cotidianos escolares. Participaram da pesquisa uma professora e uma turma de 20 crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil no 1º semestre de 2024. Como instrumentos para produção de dados, utilizaram-se registros em diário de campo, fotografias, observações e conversas. O método recorre às práticas cotidianas na mediação com crianças e professoras, com elaborações de contextos brincantes com o material não estruturado, para potencializar a criação, a interação e a produção criativa na infância. Espera-se que a pesquisa implique formação acadêmica qualificada com ampliação de conhecimentos e experiências que contribuam para a autoridade docente; práticas pedagógicas docentes atentas às possibilidades com o material não estruturado; crianças mais felizes e valorizadas em seus processos de aprender, brincar, criar e viver, para além do excesso de consumo estéril.

Palavras-chave: currículos; crianças; brincar; material não estruturado.

## ABSTRACT

The research highlights as a theme: the central role of playing as a powerful learning content in early Childhood Education, using unstructured materials as a resource. The general objective is to understand how unstructured materials can enhance play and learning in early Childhood Education. It proposes the following specific objectives: a) to know what has been produced in dissertations and theses about the contributions of playing and the use of unstructured materials and their uses in early Childhood Education; b) expand contributions to curricular practices with unstructured materials in a public school in Viana/ES; c) discuss and problematize the effects of the use of unstructured materials on children's play and learning; d) systematize as an educational product an e-book with experiences and pedagogical work with unstructured materials in early Childhood Education. Theoretical framework: it is supported by the contributions of playing for children (Kishimoto, 2003; Wajskop, 2012), regarding the child's relationship with nature and the appreciation of unstructured materials (Fochi, 2023; Horn; Barbosa, 2022; Tiriba 2023), and in the expansion of everyday inventive curricular practices (Certeau, 2014; Ferrago, 2003, 2005; 2007, 2016, 2021; Garcia, 2015; Macedo et al 2011; Nunes; Neira, 2021; Oliveira, 2005, Sacristán 2001, Silva, 2023). The study is qualitative and adopts as methodology: research into everyday school life. A teacher and a class of 20 children from daycare in the first half of 2024 participate in the research. As instruments for data production, it uses field diary records, photographs, observations and conversations. The method uses everyday practices in mediation with children and teachers, with the creation of playful contexts with unstructured material, to enhance creation, interaction and creative production in childhood. Regarding the results: it is expected that the research will involve: qualified academic training with expansion of knowledge and experiences that contribute to teaching authority; teaching pedagogical practices attentive to the possibilities with unstructured material; children happier and more valued in their processes of learning, playing, creating and living, beyond the excess of sterile consumption.

Keywords: curriculum; children; to play; unstructured material.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Recordações de infância.....	15
Foto 2 – Invencionices com Yasmin .....	20
Foto 3 – Tomando banho no córrego do lugar onde meus avós moravam.....	21
Foto 4 – Último dia de aula na creche “Pica-Pau” .....	22
Foto 5 – Recebendo o diploma de graduação.....	24
Foto 6 – Atividades remotas no período de isolamento da pandemia .....	25
Foto 7 – Atividades ao ar livre com a turma de crianças no Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória .....	26
Foto 8 – Crianças brincando de caça aos tesouros .....	32
Foto 9 – Crianças brincando em contextos materiais não estruturados.....	39
Foto 10 – Brincadeiras no contexto dos materiais não estruturados .....	40
Foto 11 – Brincadeiras com o material não estruturado.....	42
Foto 12 – Crianças manuseando terra para produzir tinta natural .....	48
Foto 13 – Crianças brincando com a areia cinética .....	56
Foto 14 – Crianças brincando com a tinta natural de terra.....	76
Foto 15 – Crianças brincando com a terra e outras materialidades na varanda da escola.....	83
Foto 16 – Momento de entrada na escola .....	84
Foto 17 – Mapa que localiza Viana na Região Metropolitana da Grande Vitória .....	85
Foto 18 – Patrimônios naturais de Viana.....	86
Foto 19 – Mapa político de Viana .....	87
Foto 20 – Visão de satélite do bairro Primavera .....	87
Foto 21 – Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil .....	89
Foto 22 – Espaços do Centro Municipal de Educação Infantil .....	89
Foto 23 – Ações pedagógicas da escola a partir do projeto institucional.....	90
Foto 24 – Projeto semanal do Centro Municipal de Educação Infantil “Superlegal” .....	91
Foto 25 – Ações do “Dia da família na escola” no Centro Municipal de Educação Infantil “Superlegal” .....	92
Foto 26 – Crianças na expectativa de receberem as famílias na sala .....	92
Foto 27 – Crianças brincando com elementos da natureza na varanda da escola .....	94
Foto 28 – Momento de contação de história.....	95
Foto 29 – Recorte da grade curricular para o grupo 3 da Educação Infantil.....	101

Foto 30 – Modelo da ficha de planejamento preenchida semanalmente pelo professor .....	102
Foto 31 – Crianças brincando com a terra .....	112
Foto 32 – Momento de parquinho .....	113
Foto 33 – Brincadeira inventada no parquinho.....	115
Foto 34 – Entre brincadeiras e atividades na sala de aula .....	116
Foto 35 – Brincadeira com pecinhas no “espaço secreto” na sala .....	117
Foto 36 – Brincadeira inventada na “cadeira da professora”.....	118
Foto 37 – Crianças brincando com bonecas na sala .....	120
Foto 38 – Crianças experimentando as propriedades do mel .....	123
Foto 39 – Roda de leitura da história <i>E a chuva</i> .....	128
Foto 40 – Apresentação da caixa com materiais não estruturados .....	129
Foto 41 – Caça ao tesouro dos materiais não estruturados .....	130
Foto 42 – Experimentando brincadeira com os materiais não estruturados .....	131
Foto 43 – Ampliando as possibilidades com os materiais não estruturados .....	132
Foto 44 – Experimentando diferentes layouts de contexto brincante.....	133
Foto 45 – Produzindo areia cinética .....	135
Foto 46 – Resultado posterior da brincadeira com a areia cinética .....	135
Foto 47 – Explorando as propriedades ao brincar com o sal.....	138
Foto 48 – Criança de outro grupo observando a brincadeira.....	138
Foto 49 – Exposição e avaliação das brincadeiras vividas .....	140
Foto 50 – Texto e questionário enviado às famílias .....	143
Foto 51 – Crianças produzindo as “bolsas viajantes”.....	145
Foto 52 – Crianças com as “bolsas viajantes” .....	146
Foto 53 – Retorno das bolsas viajantes .....	147
Foto 54 – Criança brincando com a areia cinética.....	166
Foto 55 – Questionário enviado às famílias .....	172
Foto 56 – Crianças brincando e pintando com pincéis feitos de materiais naturais.....	175
Foto 57 – Crianças da turma com as bolsas viajantes .....	180

## LISTA DE QUADROS

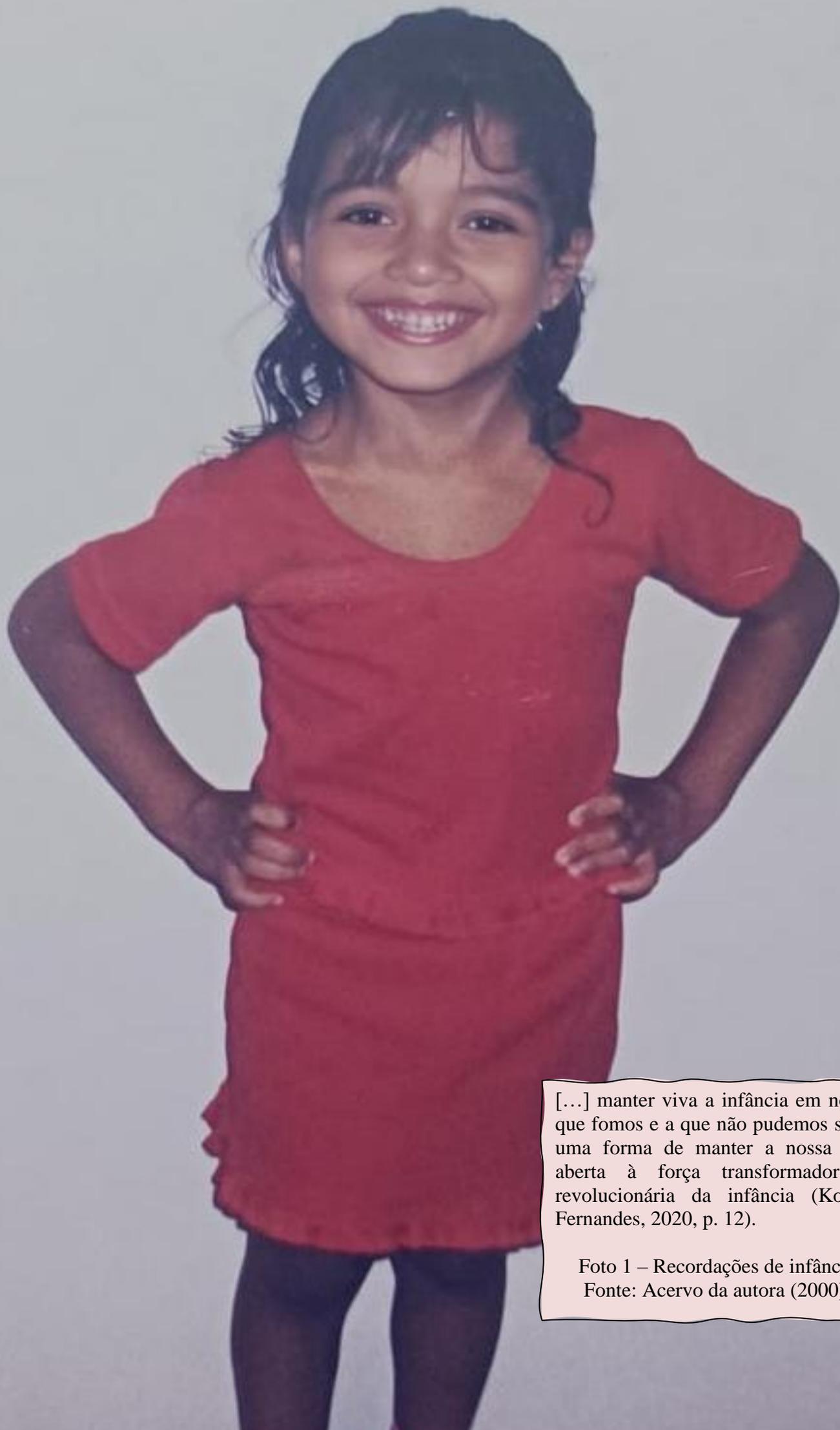
Quadro 1 – Dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo .....	59
Quadro 2 – Professor orientador dos trabalhos selecionados .....	60
Quadro 3 – Trabalhos mapeados a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.....	62
Quadro 4 – Questionário enviado às famílias: Pergunta 1 .....	149
Quadro 5 – Questionário enviado às famílias: Pergunta 2 .....	151
Quadro 6 – Questionário enviado às famílias - Pergunta 3 .....	153
Quadro 7 – Questionário enviado às famílias- Pergunta 4 .....	155

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ciclos	Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior
CMET	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
MPL	Marco Legal da Primeira Infância
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PMV	Prefeitura Municipal de Viana
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>COMA “CRIANÇAPROFESSORAPESQUISADORA”</b> .....	<b>16</b>
1.1	PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: USOS ESTRATÉGICOS DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS .....	33
1.2	EXPERIÊNCIAS INFANTIS: USOS DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS ...	40
1.3	OS FIOS E OS MOVIMENTOS QUE TECEM OS COTIDIANOS .....	49
<b>2</b>	<b>COM OUTRAS PESQUISAS: INTERAÇÕES AFETUOSAS E EMPÁTICAS</b> ...	<b>57</b>
2.1	MOVIMENTOS DE BUSCA E MAPEAMENTO DA PESQUISA .....	58
2.2	CONVERSAS COM OS EFEITOS DAS PRODUÇÕES.....	63
2.3	PRÁTICAS CURRICULARES, AS CRIANÇAS E OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS .....	74
<b>3</b>	<b>CRIANÇAS E NATUREZA</b> .....	<b>77</b>
3.1	ESCOLA, BAIRRO E CIDADE: O PLANEJAMENTO DE UM CICLO .....	84
3.2	COM A PROFESSORA DA ESCOLA: DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS.....	95
3.3	COM AS CRIANÇAS: CONHECENDO MODOS DE BRINCAR .....	113
3.4	POSSIBILIDADES COM OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: PODEMOS BRINCAR COM O QUE NÃO É BRINQUEDO? .....	124
<b>3.4.1</b>	<b>Um baú e as conexões com as famílias</b> .....	<b>141</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Metodologias para as brincadeiras: ampliando modos de brincar</b> .....	<b>157</b>
<b>4</b>	<b>A FINALIZAÇÃO DE UM CICLO</b> .....	<b>167</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL: E-BOOK</b> .....	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>181</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>188</b>
	<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR/A PARTICIPANTE</b> .....	<b>193</b>
	<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAI OU RESPONSÁVEL</b> .....	<b>197</b>
	<b>APÊNDICE A – RESUMOS DOS TRABALHOS</b> .....	<b>201</b>



[...] manter viva a infância em nós, a que fomos e a que não pudemos ser, é uma forma de manter a nossa vida aberta à força transformadora e revolucionária da infância (Kohan; Fernandes, 2020, p. 12).

Foto 1 – Recordações de infância  
Fonte: Acervo da autora (2000).

## 1 COMA “*CRIANÇA*PROFESSOR*PESQUISADORA*”<sup>1</sup>

Que bom viver, como é bom sonhar  
 E o que ficou pra trás passou e eu não me importei  
 Foi até melhor, tive que pensar em algo novo que fizesse sentido  
 Ainda vejo o mundo com os olhos de criança  
 Que só quer brincar e não tanta resposta  
 Mas a vida cobra sério e realmente não dá pra fugir  
 Livre pra poder sorrir, sim  
 Livre pra poder buscar o meu lugar ao Sol [...]  
 (Lugar [...], 2001).

O trecho em epígrafe faz parte da música *Lugar ao sol* da banda de rock nacional Charlie Brown Jr. Neste início em que reflito sobre minha caminhada no percurso de composição deste trabalho de pesquisa e sobre minha trajetória pessoal de vida que se une a este processo acadêmico formativo, busco com liberdade e determinação encontrar o “meu lugar ao sol”, conquistar meus objetivos e espaço próprio no mundo. Essa busca por “algo novo que faça sentido” me motiva a perseverar, a persistir com firmeza, a seguir em frente superando o atravessamento das dificuldades, e assim ver “que bom viver, como é bom sonhar”. ,

Penso como Larrossa (2002, p. 21), segundo o qual, ao buscarmos palavras para, a partir delas, falar sobre nossas experiências, estamos na realidade sempre querendo dar sentido e significado “[...] ao que somos e ao que nos acontece [...] tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso”.

Nesse modo de dar sentido e significado ao que sou e ao que me acontece, quero sempre me permitir sentir e “ver o mundo com os olhos de criança”, que quer usufruir a vida, brincar, sem “tanta resposta”, sem se amarrar às demandas e aos compromissos que a vida adulta e o sistema que estamos inseridos nos impõem.

---

<sup>1</sup> Em nosso trabalho, utilizaremos em vários momentos a junção de palavras, entendendo que essa escrita nos ajuda a evocar um sentido mais amplo do que estamos nos propondo a dizer, evitando limitações que as palavras separadas trariam. Essa prática é uma marca dos ensinamentos de Nilda Alves (Garcia; Oliveira, 2015) nas pesquisas com os cotidianos e tem a ver com a busca pela superação de dicotomias e fragmentações resultantes de uma formação marcada por um modo tradicional e hegemônico de pensar, em que se atribuem sentidos opostos aos termos. Ao criar conhecimentos, também estamos criando significados, outras possibilidades e assim outros termos surgem para criar outros sentidos. Ainda segundo Alves, Caldas e Barbosa (2019), a grafia correta desses termos é com as palavras juntas, em itálico e entre aspas, visando transmitir aos revisores que é exatamente assim que devem aparecer. Esses termos aparecerão assim em nosso texto.

Rememorar os tempos de ser criança tão marcados em minha memória e materializados nas fotografias como a que inicia esta seção, desperta em mim o desejo de deixar habitar a infância, uma etapa que cronologicamente já vivi há algum tempo, mas um desejo de que “o jeito menina de ser e viver” (Kohan, 2021) que pulsa em mim não se perca.

Neste trabalho, ao mesmo tempo em que desejo que a maneira de ser criança, com “curiosidade, inquietação, criatividade”, como indicado por Kohan (2021, p, 50), ao poetizar a infância que habita Paulo Freire para “além da sua própria idade”, esteja sempre internalizada em mim e me permita “[...] uma abertura à multiplicidade de modos de ‘*verouirsentirpensar*’[...]” que as crianças têm (Alves *et al.* 2020, p. 237), também desejo dar lugar a um tempo de

[...] infanciar: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (Kohan, 2020, p. 8).

De fato, a forma única com que as crianças se comportam e vivem, experienciam suas infâncias, com toda a força, a energia, a curiosidade, significa a busca pelo que as faz felizes. A curiosidade e a ousadia em procurar caminhos novos, sem a modulação que os professores e outros querem conferir, é o que move este trabalho de pesquisa. É uma intenção dar passagem às infâncias cotidianas, ampliar o que se tem dito sobre a infância e trazer à cena modos outros de vidas infantis.

A infância tem sido definida e construída de diferentes modos. Numa perspectiva histórica, nota-se uma variação nessa compreensão, contudo sinalizamos que a noção de infância que nos guia é a “[...] infância compreendida como uma experiência a-temporal e não cronológica” (Tebet, 2018, p. 1022). Segundo Kohan (2020, p. 6), “[...] não é a infância cronológica, mas a infância como potência de movimento e de transformação”.

A infância vivida, quer a cronológica, quer a que alimentamos em nós internamente, tende a ser reprimida pela vida secularizada, acelerada, condensada e transformada por modos de ver e usufruir o tempo, o que também é reflexo de “[...] um mundo tão afastado da tradição, da memória, da sensibilidade e cruelmente afetado pela crise climática [...]” (Horn; Barbosa, 2022, p. 44; 52).

Tiriba (2023, p. 256) menciona que “[...] estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que nos foram impostos, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a engolir os desejos [...]”. O que faz com que tenhamos a percepção de que é como mencionado na música citada no princípio, de que em algum momento “a vida cobra sério e realmente não dá pra fugir”.

Parece haver também desinteresse pelas coisas da vida, ou seja, desvalorização do que acontece ao redor, e as interações ocorrem em uma estranha realidade, “[...] fechada entre muros, desarticulada dos cenários onde ocorre a vida de verdade, indiferente, insensível ou artificial na relação com que, de fato, mobiliza e tem significado” (Tiriba, 2023, p. 21).

Cada vez mais, “[...] a vida acontece em espaços de muito cimento e pouco verde, o tempo dedicado ao trabalho avança sobre o tempo de lazer, de brincar, de não produzir, de não pensar” (Tiriba, 2023, p. 23). Isso me convoca à reflexão de que o desabrochar infantil deve acontecer em meio a experiências brincantes, com expressões de liberdade, alegria, beleza, lentidão, contrastando com a tendência adulta de reprimir essas mesmas qualidades em si mesmos e nos outros.

Por isso, é um compromisso neste trabalho de pesquisa proporcionar e permitir que as crianças, e nós, adultos que somos e infâncias que habitamos, ganhem na capacidade de nos “[...] surpreender pelo que acontece e o que nos acontece, para voltar, assim, a pensar e a descobrir novos sentidos, novas possibilidades, novos caminhos, inclusive naquilo que poderíamos considerar o dado, o velho, o legado da tradição” (Horn; Barbosa, 2022, p. 55).

Este trabalho de pesquisa também ganha relevância na medida em que se alinha às políticas intersectoriais como o Marco Legal da Primeira Infância (MLP) (Brasil, 2016), normativa que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção às especificidades e à relevância nos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil.

Este documento que aborda de forma específica as políticas públicas para a primeira infância, e estabelece, entre outras ações prioritárias, o atendimento à Educação Infantil, é motivo de alegria, pois, de fato, “[...] não basta manter vivo o menino ou a menina que fomos: é preciso também manter, cuidar, dar vida a todos os meninos e meninas que não podemos, mas poderíamos ser [...]” (Kohan, 2020, p. 12) e, em verdade, concordo que “[...] toda educação

deveria ensinar a cuidar da infância, a nutri-la, a cuidá-la, a fazer dela não apenas uma etapa da vida [...]” (Kohan, 2020, p. 11).

É uma pretensão nesta pesquisa compreender a diversidade da infância e também valorizar as experiências que acontecem, porque muita coisa acontece todos os dias, mas a “[...] experiência tem sido cada vez mais rara” (Larrossa, 2002, p. 21). A experiência é definida pelo referido autor como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”, mas que, pelo excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e sobrecarga de trabalho, tem sido destruída. Não paramos para contemplar, para apreciar, para sentir o que nos acontece.

Para que “[...] a experiência nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm”. É preciso parar, pensar, ouvir, saborear, sentir, apreciar os detalhes, “[...] aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrossa, 2002, p. 24).

Nesse sentido, as crianças têm muito a ensinar. Considero que poder me dedicar à escrita, ao diálogo e à reflexão sobre o universo da infância não é apenas um ato de investimento acadêmico, mas também um gesto de conforto e esperança. De fato, a infância é uma fase de descoberta e maravilhamento, em que cada novo dia traz consigo o potencial para explorações inéditas e aprendizados significativos. As crianças, com seus olhares curiosos e mentes questionadoras, ensinam sobre a pureza e a alegria de descobrir o mundo. Em seu universo, cada detalhe pode se transformar numa grande aventura, e cada pergunta simples esconde profundas reflexões sobre a vida e o nosso entorno.

Os caminhos dessa pesquisa também se conectam com a minha infância, quando explorava o território do quintal, realizando brincadeiras, travessuras, com “[...] muitas possibilidades de vida ao ar livre” (Horn;Barbosa, 2022, p. 10). Não intenciono neste momento apenas descrever fatos e voltar ao passado para traçar uma linha que coerentemente guia minha trajetória, mas acessar memórias e narrar “[...] como bricolagem de experiências, como produção de possíveis [...], o que insurge em meio às redes tecidas” (Ferraço, 2021, p. 22),

Carrego as memórias saudosas de brincar na rua até mais tarde e parar só para comer o pão e beber o copo de suco que minha mãe trazia ali mesmo do lado de fora, para então retomar a brincadeira. Por muito tempo, fomos só eu e meus pais, os amigos da escola e da rua em que morava. Com o nascimento da minha irmã, momentos muito alegres e divertidos faziam parte

dos nossos dias. Yasmin — Minmin como eu a carinhosamente chamava — sempre era cúmplice das minhas invencionices, como a registrada na Foto 2. Fazia parte de nossas brincadeiras nos vestir de personagens com os pertences de nossos pais e criar cenas engraçadas para apresentarmos a eles.

Foto 2 – Invencionices com Yasmin



Fonte: Acervo da autora (2003).

O período das férias escolares era muito aguardado. O final do ano era o tempo para viajar à casa de minha avó, que, aos meus olhos, sempre morou injustamente longe de mim, tão longe que não dava para ir de chinelos, era preciso me arrumar e arrumar uma mala, pegar o ônibus à noite, para chegar só no outro dia. Sempre no dia seguinte meu avô estava no ponto nos esperando. Dava-nos sua bênção e, com a força do mundo todo, ele pegava todas as nossas malas de uma só vez. Minha avó vinha ao nosso encontro no meio do caminho, e a força dela também era grande, me impressionava que os anos passavam e ela conseguia me pegar no colo com uma mão só.

Era uma época em que o tempo parecia se estender mais generosamente. Coisas simples como comer uma fruta tirada diretamente do pé, brincar com meus primos em um pequeno córrego

de água, tomar banho de mangueira e saborear uma brasinha (como o chup-chup é chamado no interior do Espírito Santo), estavam entre as melhores coisas da vida, cada dia era sempre o mais feliz.

Foto 3 – Tomando banho no córrego do lugar onde meus avós moravam



Fonte: Acervo d autora (1997).

Desde a infância, lembro-me que parte de minhas brincadeiras em um determinado período era “brincar de ser professora”. A Educação Infantil não era ofertada no ensino público, mas meus pais fizeram esse investimento em uma creche particular do bairro em que morávamos, a creche “Pica-Pau”, diziam que eu insistentemente pedia para estudar. Quando concluí o período que hoje abrange a Educação Infantil, já havia consolidado a leitura, muito estimulada por meu pai e minha mãe. Desenvolvi então um gosto muito natural pelos livros, e isso já parecia delinear para mim o caminho que viria a seguir.

Foto 4 – Último dia de aula na creche “Pica-Pau”



Fonte: Acervo da autora (2000).

Nesse momento, lembro-me que algumas crianças não faziam mais a opção de brincar comigo, diziam que eu gostava de brincar de “fazer dever de casa”, e isso lhes parecia desinteressante. Essa aproximação com o universo da educação foi sempre fortalecida por professores inspiradores que, ao longo da minha trajetória escolar, me mostraram o efeito de práticas que refletiam o cuidado, o zelo e o carinho pela arte de ensinar.

Ainda me lembro com saudades da professora Carla, que tornava cada dia de aula um bom encontro<sup>2</sup> (Tiriba, 2023). Nenhuma aula era igual a outra, sabíamos que, todos os dias, tia Carla, como carinhosamente a chamávamos, apresentaria algo diferente, algo que nos causaria encantamento. Entre as experiências que ainda são bem vivas em minha memória, estão os passeios no entorno da escola, que sempre envolviam uma caminhada e um lanche quando

<sup>2</sup> A expressão “bom encontro” é um conceito do filósofo Baruch de Spinoza. Segundo Lucas *et al.* (2020), para o referido autor, ser algo considerado ou definido como “bom (encontro)” ou “mau (encontro)” é relativo, imanente e pessoal, dependerá da forma como cada um é afetado em um determinado momento, sendo resultado do desejo, da alegria ou da tristeza. Os autores complementam: “é bom tudo aquilo que nos é útil, que nos causa alegria, e que é mau tudo aquilo que refreia nossa potência e nos causa tristeza” (Lucas *et al.*, 2020, p. 138). Tiriba (2023) cita em sua obra a expressão “bom encontro” em referência a Spinoza, sempre aludindo ao que é bom, ao que eleva a potência e a alegria. Ao citarmos a expressão “bom encontro” em nosso trabalho a partir da autora, também estamos nos referindo ao que potencializa, a experiências que alegram e que se tornam desejo.

chegávamos, a preparação de receitas que culminavam em piqueniques e os banhos de mangueira nos dias quentes. Vivi esses momentos com muita alegria e jamais esqueci.

Em 2012, concluí a Educação Básica obrigatória, mas o gosto que eu tinha pelos cotidianos escolares e o que parecia ser um plano de carreira na Educação não aconteceu de forma tão rápida e natural como eu imaginava na infância. Almejava poder iniciar uma atividade que me ajudasse a ingressar de forma mais direta no mercado de trabalho. Com esse objetivo, realizei alguns cursos, mas não obtive sucesso em conquistar uma vaga de emprego. Nessa saga, uma professora que se tornou também uma amiga, Marilene, professora da disciplina de Arte que primava pela excelência em suas atividades, me propôs conduzir uma oficina de aulas de reforço.

Essa primeira experiência foi desafiadora, pois alunos de diferentes segmentos, em distintos processos de aprendizagem, foram alocados em uma mesma turma, e meu trabalho envolveria ajudá-los com as tarefas propostas na sala de aula pelos professores no período do contraturno. Os alunos não pareciam estar favoráveis a esse momento extracurricular, estavam ali pela imposição da escola e das famílias.

No entanto, um olhar mais de perto revelou sonhos pessoais, muitos estavam em busca do que lhes “fizesse sentido”, muitos daqueles conteúdos escolares não pareciam ter alguma significância, por isso não se sentiam motivados a persistir. Dediquei-me a estudar aqueles conteúdos que havia aprendido há algum tempo e articular meios que pudessem favorecer o aprendizado. O grupo foi se envolvendo no que eu propunha e, como resultado, aqueles 15 alunos obtiveram aprovação para o ano seguinte, o que se tornou um motivo de grande alegria para mim e gratidão que é expressa até os dias atuais por alguns deles, mesmo mais de 10 anos depois.

Essa vivência acendeu em mim novamente o desejo por me tornar professora, para proporcionar experiências que fizessem sentido e práticas que promovessem uma “educação como direito e alegria” (Tiriba, 2023). Em 2016, iniciei a graduação em Pedagogia, e a combinação de teoria e prática durante o curso, especialmente no estágio, foram fortalecendo minha escolha pela carreira educacional e mostraram uma afinidade com as crianças pequenas.

Em 2019, por incentivo de uma colega na escola em que realizava o estágio, comecei a estudar para o concurso da Prefeitura Municipal de Viana/ES. Não tinha meios para investir na

preparação, mas essa colega que muito me incentivava adquiriu um curso preparatório e compartilhava comigo seus materiais de estudo. Para minha surpresa, antes de concluir a graduação, obtive a aprovação neste concurso. Sou grata ao apoio de Anielly, não imaginava que seria o início de minhas atividades como professora.

Foto 5 – Recebendo o diploma de graduação



Fonte: Acervo da autora (2019).

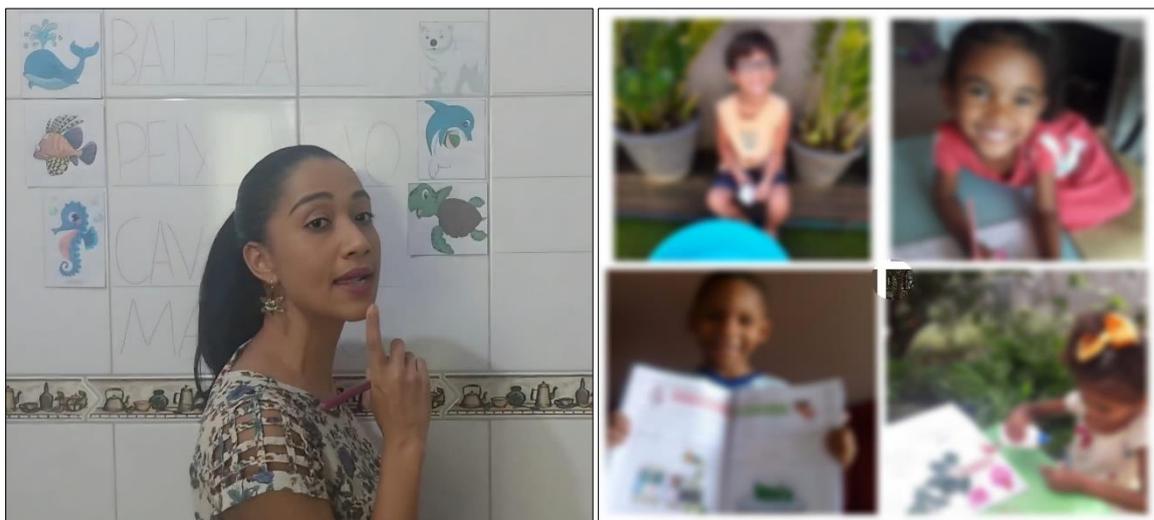
Em 2020, iniciei de fato minha experiência como professora da Educação Infantil, com uma turma de crianças de dois anos de idade. Mais uma vez foi uma experiência desafiadora, pois percebi que apenas a vivência do estágio e aquele desejo de que somos imbuídos na universidade de promover uma educação de qualidade não são suficientes por si só. Com muita persistência e estudo, eu e as crianças fomos nos adaptando. Aqueles dias de muito choro, visto que aquela era a primeira experiência daquelas crianças fora do seio familiar e praticamente a minha também, se transformaram em dias alegres.

Isso me mostrou que tão importante quanto o que realizar com as crianças, era o modo como eu faria isso. O trabalho precisava ser planejado, e não podia estar afastado das dimensões do brincar, cuidar e educar, tal como orientam as prescrições curriculares atuais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

O caminho no cotidiano se faz no caminhar. Não é linear, plano e previsível, como nos ensina Certeau (2014) e Ferrazo (2021). Quando os dias pareciam estar equilibrados, naquele mesmo ano, a pandemia de Covid-19 assolou o mundo, ceifou a vida de milhares de pessoas e nos impôs um isolamento total e obrigatório como medida para resguardar nossa saúde. Ficamos então cientes de que não podemos controlar tudo e todos ao mesmo tempo (Ferrazo, 2021, p. 98).

Com as escolas fechadas, todo o formato com que estávamos acostumados precisou ser reinventado, o que gerou um grande impacto em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, mas especialmente na Educação Infantil, que está alicerçada em experiências brincantes e de interação e convívio social.

Foto 6 – Atividades remotas no período de isolamento da pandemia



Fonte: Acervo da autora (2020).

As aulas precisaram ser reorganizadas no formato remoto. Professores, crianças e suas famílias tiveram de se adaptar. O desafio foi imenso, pois, além dos efeitos devastadores da pandemia e o constante temor pela nossa vida e de nossos entes queridos, precisamos nos adaptar ao uso de ferramentas tecnológicas para subsidiar o aprendizado e garantir o ano letivo. Esse cenário evidenciou os efeitos das desigualdades sociais e da precariedade ao acesso às tecnologias, bem como a formação limitada de professores para lidar com essas demandas.

O retorno às atividades presenciais, embora revelasse uma melhora nas condições sanitárias, acarretou ansiedade, incertezas, protocolos a seguir e muitas fragilidades a superar em um cenário que jamais voltaria a ser como antes. Mas seguimos em frente, como mencionado

poeticamente por Ferrazo (2021), porque “[...] sempre vale a pena seguir em frente. Seguir em frente de um jeito diferente, nem melhor nem pior do que o antes vivido. Seguir em frente para que a vida valha a pena!” (p. 47).

Todos esses fios foram tecendo a minha trajetória pessoal e, em 2022, obtive a aprovação no concurso da Prefeitura de Vitória. Nessa jornada, agora em tempo integral na Educação Infantil, vivi uma rotina intensa de atividades, mas também de muita alegria e crescimento profissional. Fiquei maravilhada com as práticas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em que atuava em Vitória, cujas diretrizes educacionais defendem fortemente uma Educação Infantil “[...] onde as ações cotidianas, como as de alimentação, sejam acompanhadas de valores como cuidado, beleza, concentração, discernimento, sensualidade, isto é, coisas que realmente importam na vida da escola e de cada um” (Horn; Barbosa, 2022, p. 52).

Havia ali um trabalho muito expressivo de práticas pensadas ao ar livre em intercâmbio com a natureza, qualificando os espaços de aprender para além da sala de aula (Horn; Barbosa, 2022, p. 54) e promovendo interações para um “corpo infantil que pensa e que sente” como costumava poetizar a pedagoga Sulamar.

Foto 7 – Atividades ao ar livre com a turma de crianças no Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória



Fonte: Acervo da autora (2020).

Essa forma de “[...] abrir as portas da educação infantil para viver e aprender nos espaços externos” (Horn; Barbosa, 2022) ganhou muita força em minhas pesquisas e práticas. Por incentivo da pedagoga, que me fazia perceber que “[...] é possível atuar, planejar, dar aulas, produzir, brincar em espaços para além dos muros da escola” (Tiriba, 2023, p. 22) e que brincar e aprender com os materiais não estruturados em espaços ao ar livre “[...] renderia uma pesquisa de mestrado potente”, me preparei para novamente retornar ao meio acadêmico e investir no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Do encontro com a Educação Infantil, as crianças e o universo das brincadeiras, me encontrei com a pesquisa sobre o brincar como potencializador das aprendizagens na Educação Infantil. As brincadeiras livres e alegres que habitaram minha infância e agora ainda mais qualificadas nas práticas educativas com as crianças pequenas e mediadas pelo espaço externo e os usos dos materiais não estruturados, se destacam como um campo de estudos e pesquisa para mim.

Dessas propostas, tive um “bom encontro” (Tiriba, 2023) com a professora doutora Kezia Rodrigues Nunes, que realizou um investimento em meu trabalho de pesquisa e, de forma muito generosa, amorosa e acolhedora, guiou-me por esse processo formativo no Programa de Pós-Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Para dar seguimento ao que envolve esse investimento no mestrado profissional da Ufes, senti que seria necessária uma dedicação maior e que a atuação em duas escolas em tempo integral não me permitiria tal atenção. Com isso, decidi por encerrar minhas atividades na rede municipal de Vitória.

Com toda certeza, essa decisão não foi fácil, porque realmente, conforme assinala Ferraço (2021, p. 47), “[...] despedidas são sempre difíceis, mas são necessárias para que possamos viver a sensação de que o universo, com seus acasos, sempre nos reserva algo diferente e que nos diz que sempre vale a pena seguir em frente”.

Todos esses “*acontecimentosvivências*” foram compondo meu “memorial-criação” (Ferraço, 2021, p. 23), fios que, com efeito e afeto, se tecem e ganham vazão no viver, ler e escrever deste trabalho. Com tantos encontros, compartilhamentos e tessituras que me movem, a autoria da pesquisa já não pode ser considerada individual, não pode ser tratada no singular. Executando um “mergulho com todos os sentidos” (Alves, 2015) nos cotidianos da escola, os acontecimentos vividos, os objetos de estudo, o que é desencadeado, acionado, o “que está sendo tecido e compartilhado por todos” de fato “pertencem a todos que praticam” (Ferraço, 2021, p. 118) esses cotidianos da escola.

É por isso que, daqui em diante, a escrita foi feita com o pronome pessoal direcionado à primeira pessoa do plural (nós), porque não é um caminho percorrido individualmente, mas uma construção, qual seja, uma composição de diálogos com a orientadora, os professores (da Ufes, da escola, da secretaria municipal), as crianças, as famílias e outros sujeitos cotidianos que colaboraram conosco.

Estamos em “*diálogos encontros*” com o grupo de pesquisa e extensão de “Currículos em Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior” (Ciclos) com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que articula-se ao Projeto Proex 3949 e ao Projeto PRPPG 12610/2023 (Ciclos/Ufes/CNPq), sob a coordenação da professora Dr<sup>a</sup> Kezia Nunes Rodrigues e da professora Dr<sup>a</sup> Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

Reconhecidamente o processo de se aventurar na produção de uma dissertação de mestrado profissional não é um percurso fácil. Muitas vezes, sentimos que não é possível permanecer “[...] sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo”, nem sempre alcançamos aquilo que propomos ou nos apoderamos daquilo que pretendemos. Como sujeitos da experiência, somos também “[...] um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (Larrossa 2002, p. 25), No entanto, essas experiências fundamentalmente vão nos formar e transformar.

É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Por outro lado, aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre se torna incapaz de experiência (Larrossa, 2002, p. 26).

Não queremos jamais ser afetados por essa incapacidade. Por isso, seguimos motivados em nossa pesquisa em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos (Ferraço, 2021, p. 166).

Também estamos em uma composição solidária com a professora regente e 20 crianças de três anos do cotidiano de uma instituição de Educação Infantil do município de Viana/ES, defendendo com esses “*praticantes pensantes*” (Oliveira, 2012) que é possível que o desenvolvimento e o aprendizado das crianças desde essa primeira etapa da educação básica possam ser potencializados pela dimensão das brincadeiras.

No investimento por uma educação infantil não só como direito (Tiriba, 2023), estamos apostando também em propor experiências que promovam a alegria através das brincadeiras para além do espaço da sala de aula, em mais contextos ao ar livre, com possibilidades de usos dos materiais não estruturados, elementos naturais, artificiais e outros utensílios que podem ampliar as experiências brincantes.

Como materiais não estruturados, estamos considerando que podem incluir “[...] restos de madeiras (toquinhos, tábuas, tocos maiores), tecidos, cascas, sementes, pedras, palha, conchas, cordas, arames, etc, [...]”, bem como elementos como terra, água, areia e outras ferramentas como panelas, colheres de pau, talheres, prendedores, argolas, caixas e outros itens que “[...] favorecem o potencial criativo” (Horn; Barbosa, 2022, p. 93).

Estamos propondo que “[...] espaços povoados com esses materiais desafiam e instigam as crianças para múltiplas e ricas interações [...]” (Horn; Barbosa, 2022, p. 67). Além disso, esses materiais versáteis, sem uma finalidade declarada, podem ressoar como “[...] um convite a um mundo de possibilidades, que ampliam o repertório e a imprevisibilidade das narrativas e experiências, expandindo a autoria do fazer e aprender” (Horn; Barbosa, 2022, p. 93).

Muito nos preocupa o fato de que “[...] no mundo contemporâneo, cada vez mais as crianças vivem suas infâncias se afastando das oportunidades de conviver com a natureza” (Horn; Barbosa, 2022, p. 3). Além disso, no contexto da Educação Infantil, as rotinas escolares muitas vezes não contemplam as crianças em “[...] suas necessidades e desejos de se movimentar livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Mesmo que se deslocando de um espaço para o outro, elas permanecem emparedadas” (Tiriba, 2023, p. 143).

Refletindo sobre os cotidianos dessas instituições a partir de uma organização curricular, nos atemos ao fato de que as crianças passam boa parte de seu tempo na escola, por isso temos a “[...] grande responsabilidade como educadores, de tornar esse cotidiano qualificado, para que elas encontrem sentido pessoal naquilo que realizam. Sobretudo, é importante que esse tempo seja prazeroso e instigante para todos os sujeitos envolvidos na escola” (Horn; Barbosa, 2022, p. 66). Acreditamos também que

[...]~a perspectiva de uma educação que rompa com os muros da escola, que faça circular o dentro e o fora, que interligue a sala com o quintal, o pátio e a praça, a natureza com a ciência, a ciência com a tecnologia, a tecnologia e as humanidades é um traço importante do nosso tempo, um compromisso geracional, antes que seja tarde (Horn; Barbosa, 2022, p. 47).

Assim, problematizamos: como os currículos podem valorizar práticas que rompam o engessamento tradicional dos espaços e tempos para estimular a curiosidade e a inventividade das crianças? Como podemos valorizar diferentes usos de materiais não estruturados e espaços ao ar livre para potencializar as brincadeiras e o aprendizado das crianças pequenas? Esse campo problemático se constitui também a partir de nossa defesa que a Educação Infantil deve favorecer e oportunizar “bons encontros”, isto é, interações que fortaleçam, e aumentem “a alegria e a potência” (Tiriba, 2023, p. 36).

Também nos aproximamos da noção de que esse bom encontro com a natureza é algo desejado pelas crianças, é uma necessidade em função da sua dimensão biofílica, isto é, o seu forte apego ao mundo natural e seus elementos, uma espécie de filiação, pertencimento, união à natureza. Nesse sentido, as creches e pré-escolas, sendo espaços onde a vida cotidiana da Educação Infantil é produzida, podem promover o encontro e confronto dessas formas de sentir e de viver a vida (Tiriba, 2023, p. 35).

Para tanto, destacamos como objetivo geral valorizar o brincar ao ar livre em espaços para além da sala de aula, com possibilidades e usos dos materiais não-estruturados, elementos naturais e utensílios cotidianos na educação infantil. Também estabelecemos como objetivos específicos:

- conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre o brincar em outros espaços com materiais não estruturados e seus usos na Educação Infantil;
- ampliar contribuições para as práticas curriculares com brincadeiras em outros espaços, mediadas por possibilidades e usos com os materiais não estruturados em uma escola pública em Viana/ES;
- discutir e problematizar os efeitos das possibilidades em espaços para além da sala de aula com uso dos materiais não estruturados nas brincadeiras e aprendizagens das crianças;
- produzir como produto educacional uma literatura infantil em formato de *e-book* a partir das experiências com a professora regente e a turma de crianças do grupo 3, inspirando brincadeiras com possibilidades que os materiais não estruturados e outros elementos naturais e cotidianos podem oferecer na Educação Infantil.

No caminho para responder nosso questionamento inicial e alcançar os objetivos que propusemos, organizamos nosso trabalho em cinco seções. A primeira apresenta as considerações teóricas de autores que nos ajudam a pensar e fundamentar nossas problematizações no campo do currículo, criança/infância e Educação Infantil, brincar e

brincadeiras, e outros espaços para além da sala de aula, mediados com materiais não estruturados, elementos naturais e outros utensílios cotidianos. Também discorreremos sobre a metodologia que estamos utilizando em nosso trabalho — a pesquisa com o cotidiano —, abordando conceitos e estratégias que fundamentam nossas atividades no campo de pesquisa.

Na seção 2, delineamos a articulação para alcançar o segundo objetivo, qual seja, considerar o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre as contribuições do brincar em outros espaços no cotidiano escolar com materiais não estruturados e seus usos na Educação Infantil. No movimento de revisão bibliográfica que estamos chamando de interações afetuosas e empáticas com outras pesquisas, dizemos sobre a metodologia empregada para mapear os trabalhos pesquisados e que estamos considerando em nossa problematização, bem como em que medida trabalhos acadêmicos que nos precederam nos ajudam a responder nosso problema de pesquisa.

Na terceira seção, falamos sobre nossa vivência no campo pesquisado e apontamos como as crianças interagem e se relacionam em espaços externos, com os materiais não estruturados e outros elementos, na medida em que brincam e aprendem, propondo espaços pensados e inferindo se há uma preferência em relação aos brinquedos industrializados.

Na seção seguinte, na finalização de um ciclo, retomamos as considerações iniciais e pontuamos como o problema de pesquisa e os objetivos delineados foram problematizados e alcançados, deixando em aberto o que não foi possível trazer à cena na pesquisa com os cotidianos neste tempo.

Por fim, na seção 5, delineamos como o desenvolvimento de nossa pesquisa conflui na tessitura de um *e-book*, pontuando não somente o que é esperado na perspectiva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e na sintetização do que desenvolvemos em nossa pesquisa, mas um recurso pedagógico em formato de literatura infantil para inspirar crianças e professores quanto às possibilidades brincantes com o uso dos materiais não estruturados em ambientes pensados para além do espaço da sala de aula, valorizando modos outros de brincar no município de Viana.



As crianças são seres da cultura, mas, simultaneamente, da natureza. Declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre porque são modos de expressão dessa mesma natureza; porque, sujeitas à dinâmica comum a todos os seres vivos, elas tendem a se associar, a estabelecer elos, a cooperar (Tiriba, 2023, p. 18).

Foto 8– Crianças brincando de caça aos tesouros  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

## 1.1 PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: USOS ESTRATÉGICOS DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Iniciamos esta seção com a imagem que retrata a atividade de caça aos tesouros dos materiais não estruturados, propondo um brincar sem fronteiras, que pode ser ampliado por outros espaços escolares, para além daqueles que estão demarcados para essa finalidade, um brincar com o que originalmente não é visto como brinquedo. Convocando Certeau (2014), evidenciamos em tal cena as “artes de fazer” daqueles a que tradicionalmente foi reservado o lugar da reprodução, quando inventam brincadeiras, produzem conhecimentos e assim criam alternativas curriculares (Oliveira, 2005).

Com Certeau, entendemos que os cotidianos emanam outras possibilidades, para que, através de espaços, contextos, materiais e situações, “táticas e estratégias” possam ser empregadas, como um “desvio” para romper a ordem imposta do alto (Certeau, 2014). Para além do que está previsto nas propostas oficiais, Oliveira (2005) também destaca que os cotidianos são espaços privilegiados para a produção curricular, lugar onde crianças e professores buscam de forma criativa o aprendizado e vão assim criando saberes, produzindo cotidianamente um currículo que não pode ser captado em textos escritos que definem e apontam as prescrições em curso.

Nessa temática, propomos um diálogo com diferentes autores que consideram, analisam e problematizam a formação do currículo e as práticas curriculares. Com Ferraço (2005, p. 38), entendemos que “[...] qualquer tentativa de nomear ou identificar, por exemplo, o que é currículo [...] só nos levaria a simplificar, reduzir a dimensão de complexidade de processos [...]”, pois, representaria uma explicação apenas à base do raciocínio de quem formulou a ideia.

Estamos, em verdade, compartilhando as “ideias de todos e de ninguém”. Porque nesse debate, “não há autores únicos; são ideias que acontecem diariamente” (Ferraço, 2016, p. 233). Buscando compreender como conceitos, marcas, processos, sujeitos, situações e histórias compõem, modificam e inventam as propostas curriculares, estamos em conexão com os seguintes autores: Alves (1998, 2015), Ferraço (2003, 2005, 2016, 2021), Garcia (2015), Macedo *et al.* (2011), Nunes e Neira (2021), Oliveira (2005), Sacristán (2001), Silva (2023).

E isso se amplia e ganha ainda mais robustez e complexidade quando pensamos no que acontece “[...] cotidianamente nos currículos tecidos ‘com’ as vidas das escolas”. Assim como Nunes e Neira (2021, p. 857), nosso interesse é valorizar os “princípios epistemológicos e políticos, no

que diz respeito a função social da escola” ao discorrer sobre as práticas curriculares nessa composição.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2023, p. 150).

Segundo Silva (2023), no campo dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui em um campo de significação, é cultural e está associado às relações de poder. Ao discutir “a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia”, o autor pontua que a definição de cultura permite que a educação esteja associada a um campo cultural e que, em contrapartida, todo campo cultural possui uma pedagogia. A educação que se torna assim cultural e a cultura que se torna pedagógica, são, portanto, campos que contribuem para os “processos de transformação da identidade e da subjetividade” (Silva, 2023).

Esse conceito de cultura e pedagogia, com significados que podem definir e dar suporte tanto a um quanto a outro termo, contribuem para ampliar nosso entendimento quanto às estruturas culturais sociais que atuam impelidas por uma forma de pedagogia. Segundo Silva (2023), certas instâncias que podem se materializar em instituições como museus, indústrias fabris, programas televisivos e em nosso entendimento também se estendendo para as mídias sociais, embora não sejam guiadas por um currículo regido por um planejamento de conhecimentos, ainda que isso também possa ocorrer, possuem uma intencionalidade educativa e é como se suas ações fossem determinadas por uma certa curricularidade que se pretende alcançar.

O autor destaca — e concordamos — que as formas de conhecimento veiculadas por essas instituições influem diretamente na formação da identidade e da subjetividade dos sujeitos. Para ele,

[...] do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais (Silva, 2023, p. 140).

Assim, escola, mídia, cinema, literatura e redes sociais se influenciam e atravessam a vida social das pessoas, adultos e crianças. Por isso, “[...] a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea de currículo” (Silva, 2023, p. 140).

Esse conceito contribui para nosso campo problemático no sentido de nos alertar para a conduta do consumismo desenfreado de brinquedos industrializados que afeta as crianças com práticas estéreis quanto aos sentidos. As indústrias e as mídias vão assim moldando as preferências e os comportamentos infantis. Quanto a isso, Silva (2023), com base nos estudos de Giroux, Steinberg e Kincheloe, critica a “pedagogia das mídias” e o impacto no público infantil e juvenil nas produções culturais.

Para o autor, empresas como a Disney e a McDonald’s têm “adotado” escolas públicas que, de uma forma ou outra, são obrigadas a moldar seu currículo de acordo com materiais fornecidos por essas empresas. Não é difícil imaginar quais seriam as noções de nutrição ensinadas às crianças a partir da perspectiva da McDonald’s ou as noções sobre conservação do meio ambiente desenvolvidas a partir da perspectiva e dos interesses de uma companhia petrolífera (Silva, 2023, p. 141).

Giroux (2001, p. 56), ao criticar a pedagogia cultural da grande produtora Disney, indica que “entretenimento, educação e comercialização se confundem” na medida em que os valores são disseminados no cotidiano escolar. Desse modo, os efeitos que resultam dessa amplitude e conexão da pedagogia cultural e escolar no cotidiano educativo constituem para a educação luta e contestação que não podemos ignorar.

A denúncia dos autores mantém conexão com as questões de saber, identidade e poder. Há uma ampliação de cenários e questões com as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Enquanto as teorias tradicionais se empenhavam em compreender quais saberes e modos de didatizá-los, as teorias críticas questionam o porquê de determinados conhecimentos e não outros, como também quais classes sociais são valorizadas por eles.

Goodson (2018) e Silva (2023) ressaltam que o currículo é uma construção histórica, é resultado do que, em determinado momento, se tornou importante, alvo de disputa e consideração. A divisão de matérias e conteúdos como se constitui o currículo também é resultado desse processo sócio-histórico, do motivo por que certos conhecimentos se tornam importantes e outros não, com destaque para uma disputa que envolve historicamente saber e poder na composição das identidades.

Essa composição se dá em diferentes espaços e tempos, incluindo a escola, mas não somente por meio dela. Assim, na relação com as prescrições curriculares, ou seja, com os documentos

e normas do sistema escolar, também estão em composição “[...] os saberes de alunos e de professores, os conteúdos formalmente definidos e também o que não está definido se misturam” (Garcia, 2015, p. 298). É justamente a compreensão dessas constantes intervenções que a “[...] composição permanente acionada pelos fazeressaberes dos praticantes nos cotidianos das escolas nos permite considerar de forma mais complexa o que chamamos de currículo” (Garcia, 2015, p. 298).

Como também é argumentado por Macedo *et al* (2011, p. 36), é na dimensão do currículo vivido, que conhecemos uma “[...] série de atividades e experiências que não estavam previstas ou sugeridas pelos guias curriculares ou pela legislação” são desenvolvidas. Para Garcia (2015, p. 298), “o conhecimento que produzimos em relação aos currículos tem de dialogar com os conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais”. Essa dimensão é a de um currículo em “processos”, em que não se segue um modelo preestabelecido, mas um que é resultado da ressignificação que os sujeitos realizam “a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam” (Macedo *et al.*, 2011, p. 41).

Com Macedo *et al.* (2011, p. 58) nos sensibilizamos com a ideia de que o currículo em sua denominação formal, em vez de prescrever uma experiência escolar, deveria dialogar com as redes cotidianas da escola, o que envolve “[...] dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas – sentido de experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar”.

Com todas as discussões, análises e problematizações, não nos interessa propor uma nova organização de currículo, mas sim “fazer emergir os muitos currículos já existentes”, investir num trabalho fundamentado com o coletivo, com os sujeitos que habitam e constituem “[...] os espaços tempos escolares em suas práticas cotidianas, sabendo que isso não é fácil mas pode ser feito, desde que estejamos dispostos a enfrentar, francamente, as nossas tantas diferenças, crenças, saberes e poderes” (Macedo *et al.*, 2011, p. 58).

Certeau (2014, p. 19) pontua que “[...] sempre é bom lembrar que não se devem tomar os outros por idiotas”, ou seja, é preciso valorizar os múltiplos saberes e inteligências, a multiplicidade de métodos e práticas, a inventividade e as maneiras de fazer dos sujeitos do cotidiano

Os sujeitos que aqui estamos considerando são “[...] todos aqueles que, de modo mais sutil, deixam suas marcas nesses cotidianos, isto é, os sujeitos das pesquisas com os cotidianos são

todos aqueles que direta ou indiretamente praticam os múltiplos espaços-tempos cotidianos”. Os sujeitos são “[...] também protagonistas, também autores de nossas pesquisas”, são aqueles que com suas “[...] redes de fazeres-saberes inventam a educação” (Ferraço, 2021, p. 159-169). Uma reflexão importante nesse sentido é a noção de espaço para Certeau (2014). Segundo o autor,

[...] o espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam [...]. Em suma, o espaço é um lugar praticado (Certeau, 2014, p. 184).

Esse espaço é um lugar sensível, permeado de ações e operações, que “[...] articulam interações culturais, sociais, políticas, estéticas e afetivas. São essas ações e articulações que constituem o que nos habituamos a chamar por cotidiano” (Garcia, 2015, p. 291). Não um cotidiano que pode ser mensurado por uma perspectiva concreta, material e definida, mas um cotidiano que se tece pelas ações complexas que se dão no espaço praticado.

Certeau (2014, p. 86) também esclarece sobre os “usos e consumos”, como também as “estratégias e táticas” que ocorrem nesses espaços praticados. Ele aponta que a sociedade capitalista quer atribuir ao cidadão o papel de consumidor, o que seria traduzido por um papel passivo, de um sujeito que apenas consome produtos e regras que estão determinadas, o que foi posto por uma cultura considerada dominante. No entanto, Certeau destaca que esses mesmos consumidores com “maneiras de fazer”, fazem uso de “táticas desviacionistas que não obedecem a lei do lugar”.

Segundo Alves (1998) isso significa que as “ações dos sujeitos reais, obedecem a outras regras que não aquelas da produção e consumo oficiais”, e que

[...] para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se *produtoresautores*, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e regras, mesmo que de modo invisível e marginal (Alves, 1998, p. 2).

Essas “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar a ordem imposta” que os sujeitos usam para subverter e fazer as coisas funcionarem “em outro registro” são mencionadas por Certeau a partir do conceito de táticas e estratégias (Certeau, 2014, p. 87-89). O autor se concentra em propor uma distinção desses termos para dizer sobre as ações que “[...] são desenvolvidas, de um lado, pelo sistema e, de outro lado, pelos sujeitos praticantes em sua vida cotidiana” (Alves, 1998, p. 3). Certeau (2014, p. 93) conceitua como estratégia:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações das forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc).

As estratégias seriam lugar de poder, algo maior em que as ações articulam e “[...] elaboram lugares teóricos, capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” para alcançar um plano estabelecido (Certeau, 2014, p. 96). A tática, por outro lado, “é uma ação calculada pela ausência de um próprio [...] aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (Certeau, 2014, p. 95).

As táticas se valem de oportunidades, de movimentos que são pertinentes, de oportunidades que permitem uma ação rápida e favorável, sendo capaz de alterar também a estratégia (Certeau, 2014, p. 96). As ações cotidianas estão repletas de táticas que se traduzem em maneiras de fazer e dizer. Ao mergulhar no campo de pesquisa, muito nos interessa conhecer as táticas, as ações desviacionistas que os praticantes do cotidiano — crianças e professoras — usam para resistir e se adaptar ao que está instituído dentro de uma ordem estabelecida.

Desse modo, a estratégia está no campo do instituído, das regras e normas conhecidas. A tática é um movimento que se dá em composição, mas não é conhecida com antecedência. Com isso, pensamos nas diferentes possibilidades inventivas com o uso de materiais não estruturados nas práticas curriculares docentes e nos modos de apropriações infantis.

Nesse percurso teórico-metodológico que investimos ao considerar o currículo, estamos atentos à dimensão da prescrição e ao movimento inapreensível e insubmisso das práticas e produções de sentido. Carregamos conosco, como menciona Ferraço (2016, p. 242), o sentimento maior de que “[...] a força sempre estará no coletivo e nas redes tecidas nos cotidianos das escolas”.



A perspectiva de uma educação que rompa com os muros da escola, que faça circular o dentro e o fora, que interligue a sala com o quintal, o pátio e a praça, a natureza com a ciência, a ciência com a tecnologia, a tecnologia e as humanidades é um traço importante do nosso tempo, um compromisso geracional, antes que seja tarde (Horn; Barbosa, 2022, p. 47)

Foto 9 – Crianças brincando em contextos materiais não estruturados  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

## 1.2 EXPERIÊNCIAS INFANTIS: USOS DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Foto 10 – Brincadeiras no contexto dos materiais não estruturados



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Pensar e problematizar as relações entre criança, infância, brincadeira, educação infantil e natureza em nossa pesquisa parte de uma realidade constatada no mundo contemporâneo e que muito nos inquieta. Para tanto, nos valem da composição com os seguintes autores: Horn e Barbosa (2022) e Tiriba (2023), na relação da criança com a natureza; Kishimoto (2003) e Wajskop (2012), na relação da criança com o brincar; além de Fochi (2023) na qualificação e valorização dos materiais não estruturados.

Como alertam Horn e Barbosa (2022, p. 2), “[...] cada vez mais as crianças vivem suas infâncias se afastando das oportunidades de conviver com a natureza”. Entre os motivos que suscitam e acarretam essa situação, como salientado por Barros (2018), há questões complexas, como planejamento e mobilidade urbana, saúde, desenvolvimento econômico, violência, uso demasiado de eletrônicos, natureza e educação que estão relacionadas entre si e são ainda mais acarretadas por fatores de ordem social.

De fato, como também mencionado por Tiriba (2023, p. 23), “[...] a vida acontece em espaços de muito cimento e pouco verde, o tempo dedicado ao trabalho avança sobre o tempo do lazer, de brincar, de não produzir, de não pensar”, consequências de uma vida secularizada, que é pensada e amarrada a partir de processos de transformação dos modos de ver e usufruir o tempo, fortemente baseada no consumo, com uma grande aceleração (Horn; Barbosa, 2022, p. 45).

As crianças estão submetidas a um “emparedamento” que ocorre na dimensão física, que é materializado “[...] em espaços fechados, intermináveis esperas, submissão a rotinas que não respeitam seus ritmos próprios, que não consideram seus interesses e desejos”. Também um emparedamento de pensamento afeta a vivência da própria infância, em que o divertimento e a brincadeira raramente acontecem ou nem mesmo acontecem e parecem já não ter importância (Tiriba, 2023, p. 20-23).

Entre os malefícios ocasionados por esta imobilização da infância, segundo Horn e Barbosa (2022, p. 2), estão

[...] obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldades motoras, ausência de contato com outras crianças, contato exagerado com as telas (TV, celular, tablets)”, bem como, a perda de “bons encontros com o mundo natural, tempo, e espaços para brincadeiras ao ar livre (Tiriba, 2023, p. 36).

Assim, interessadas em “[...] qualidade vida, considerando as creches e pré- escolas como espaços de viver o que é bom, que alegra e potencializa a existência” e com o objetivo de “[...] fazer reflexões e de compartilhar concepções e práticas pedagógicas comprometidas com a saúde das crianças e do planeta, pensando caminhos de conexão” (Tiriba, 2023, p. 18), estamos investindo em suportes teóricos que nos ajudem a pensar em possibilidades de articulação de espaços externos com materiais e objetos que favoreçam a experimentação, a exploração e a aproximação das crianças com as brincadeiras e o mundo natural.

Horn e Barbosa (2022, p.49) ampliam nosso entendimento por nos comunicar que “[...] os ambientes onde as crianças brincam, se relacionam, criam estratégias, convivem, produzem suas culturas infantis” são os responsáveis por constituir a partir das interações o aprendizado e a sua formação como sujeitos. Desse modo, importa

[...] atenção à discussão dos espaços escolares, dos tempos, das materialidades, das relações e sua função como propiciadores de aprendizagens compartilhadas autônomas das crianças, procurando um diálogo fecundo com o entorno, o contexto e com a educação ambiental (Horn; Barbosa, 2022, p. 49).

Entendemos que, no oferecimento da educação infantil nas instituições de ensino, “[...] carecemos de uma exploração qualificada dos espaços externos” e estamos interessadas nessa defesa, pela ampliação e ressignificação dos usos das áreas externas à sala de aula, vislumbrando nesses ambientes um grande campo de pesquisa para as crianças que criam relações e estabelecem sentidos para compreender como as coisas funcionam (Horn; Barbosa, 2022, p. 5).

Considerando que “[...] há uma profunda relação entre a qualidade do ambiente e a qualidade das aprendizagens realizadas por crianças e adultos” (Horn e Barbosa, 2022, p. 56), estamos propondo um convite à reflexão sobre quais materiais e objetos estão presentes ou podem ser incorporados ao pátio, ao quintal, aos jardins e às outras áreas externas das escolas, além de considerar que tipos de experiências são geradas e cultivadas pela nossa escolha de elementos. Este é um movimento para nos aproximarmos das crianças e reconsiderarmos as abordagens adotadas como propomos na Foto 10 em um contexto preparado com essa intencionalidade.

Na valorização dos materiais não estruturados, Rosset *et al* (2017) apontam que, ao se pensar sobre os espaços das instituições que ofertam a Educação Infantil, logo se associa aos brinquedos industrializados em quantidade e qualidade, porém é justamente nesses espaços que outros “brincades” podem ser propostos de forma mais desafiadora e elaborada. Segundo as autoras, esses materiais de largo alcance ou não estruturados podem instigar as crianças a pensar e criar nas brincadeiras.

Foto 11 – Brincadeiras com o material não estruturado



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Horn e Barbosa exemplificam esses materiais não estruturados que são por elas chamados, por meio da ação de “brincar com não brinquedos”, como sucatas, elementos da natureza, e objetos de uso diário, conforme podemos observar no contexto exemplificado na Foto 11. Esses materiais por meio de experiências práticas oferecem inúmeras possibilidades criativas e

representativas, levando as crianças a infinitas brincadeiras no mesmo espaço e até no mesmo dia.

Dubovik e Cippitelli (2018), ao propor o material não estruturado e seus usos no contexto educativo, apontam que é preciso planejar e promover ações significativas e inclusivas, que coloquem a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem e como protagonista do próprio aprendizado, cabendo ao educador proporcionar ações e uma gama de materiais que permitam criar e recriar com intencionalidade.

Em Bitencourt *et al.* (2023b), que trata dos materiais não estruturados na abordagem da dimensão heurística, encontramos também a defesa do brincar para valorizar a criatividade. O referido autor aborda a importância de pensar em ambientes e suas organizações, considerando:

[...] propostas investigativas a partir de diferentes materialidades, de objetos não-estruturados, bem como da descoberta de como ocorre a combinação de diferentes materiais, em quantidade e qualidade suficiente, oferece às crianças a oportunidade de criar significados pessoais e coletivos (Bitencourt *et al.*, 2023b, p. 92).

O brincar heurístico é um grande “[...] potencializador das descobertas das crianças [...]” porque “[...] qualifica as oportunidades educativas, possibilitando a autoatividade e concentração das crianças”. Além disso, oportuniza a elas “[...] descobrir e hipotetizar sobre seus experimentos, também possibilita a tomada de consciência de suas ações autônomas” (Bitencourt *et al.*, 2023b, p. 92).

Os espaços se organizam a partir de elementos contáveis e não contáveis, “[...] com diferentes materiais que se combinam entre si, de tal sorte que as crianças exploram e elaboram hipóteses através de brincadeiras que favorecem um ambiente de criação e cooperação entre elas” (Bitencourt *et al.*, 2023b, p. 93). Essa prática é fundamental para que as crianças se situem no planeta, realizem pesquisas, investigações, experimentem o mundo, os desafios, com tempo e liberdade para brincar e aprender (Horn; Barbosa, 2022, p. 54).

Investir nesses contextos pedagógicos não é um empenho que fazemos em substituir o que acontece nas instituições de Educação Infantil, mas é um esforço de enriquecer o que já tem sido proposto e realizado com as crianças (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 152). No entanto, inevitavelmente ocorre um atravessamento por uma determinada imagem de criança que se carrega, porque “[...] é a partir dessa imagem que nos relacionamos com as crianças e que

conseguimos interpretar o modo como elas constroem sua aprendizagem” (Bitencourt *et al.*, 2023b, p. 90).

Também reconhecemos que “[...] para investigar um fenômeno educativo, devemos nos perguntar o que significa educar e aprender no contexto investigado, quais as relações que estão envolvidas nesse processo e de que criança estamos tratando” (Horn; Barbosa, 2022, p. 48). Consideramos importante trazer perspectivas sobre criança, infância, educação infantil, brinquedo e brincadeiras, nessa articulação que pensa no brincar a partir de vivências ao ar livre e busca responder como os materiais não estruturados nessa mediação podem se constituir como um recurso pedagógico e brincante potente. Pereira (2024) menciona que

“[...] a maneira como as crianças são tratadas e educadas no contexto escolar e social nos fazem refletir sobre as práticas pedagógicas. As concepções de infâncias definem as estratégias educativas, impondo padrões, normativas e expectativas que regem as interações e as vivências de aprendizado das crianças (Pereira, 2024, p. 75).

Tebet (2018), ao tratar em seus estudos sobre os territórios de infância, problematiza os diferentes modos como a infância tem sido considerada. Há a infância relacionada à idade cronológica como “[...] algo negativo, ligado à imaturidade e algo a ser superado no processo de desenvolvimento humano” (Tebet, 2018, p. 1015). Também existe a ideia de uma infância que depende e está sujeita aos adultos, isto é, a infância a partir de uma construção geracional, em que se entende que há indivíduos que são crianças, enquanto outras pessoas são adultas. Além disso, considera-se outrossim que a infância é uma construção social, e que seria preciso considerar segundo os padrões da sociedade o que é “ser criança de verdade”.

A ideia de infância que aqui apostamos em nosso trabalho, é a de infância “como experiência”, como “atemporal e não cronológica” (Tebet, 2018, p. 1022), ou seja, pensar e considerar a infância

[...] a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las (Kohan, 2007, p. 101).

Queremos superar “[...] o conceito de criança como aquela que será um dia, e assumir como pessoa que já é alguém hoje” (Tiriba, 2023, p. 197). Isso, segundo Tiriba (2023), deve nos motivar a buscar o que é bom e alegre para as crianças hoje, nos apegar ao que pode elevar a sua potência desde já, e não apenas pensando em um futuro a ser alcançado. Um caminho nesse

sentido seria o de apostar nas escolhas das crianças, a partir do que elas optam como bons encontros. As crianças estão ligadas ao mundo das brincadeiras,

[...] estão interessadas em interagir, tanto com o universo que está ao seu redor, especialmente em espaços abertos, com a terra, com a areia, com a água, com os animais, como também com as pessoas que lhes oferecem sorrisos, narrativas, experiências musicais, plásticas, contato corporal (Tiriba, 2023, p. 197).

Sobre a dimensão do brincar, Fochi e Focesi (2023) abordam a relevância dessa atividade para as crianças e apontam que a brincadeira permite às crianças “[...] aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca”. Além disso, as crianças “[...] não separam o momento de brincar do de aprender, esse processo acontece de maneira interligada”. E é por isso que o autor acentua e também apoiamos que “[...] é necessário qualificar as oportunidades lúdicas das crianças” (Fochi; Focesi, 2023, p. 51)

O brincar é um dos direitos da criança e é de fato a “[...] atividade principal do seu dia a dia” e algo que nunca parece se findar em possibilidades e vivências. Realmente “[...] o interesse da criança em observar o seu entorno, em senti-lo, apertá-lo, pegá-lo, jogá-lo nunca parece esgotar-se. Dessa maneira, a criança vive várias experiências, conhece a si mesma, aos outros e o ambiente que a rodeia” (Bitencourt *et al.*, 2023a, p. 60).

Consideramos importante trazer à discussão o alerta de Wajskop (2012) de que o sistema escolar é também influenciado pelo sistema capitalista, que atua para que “[...] a criança se torne adulta e se insira no sistema de produção”. Nas práticas curriculares, isso acontece na medida em que existe uma tendência de somente reproduzir conteúdos e atividades mecanizadas, introduzindo recursos pedagógicos que, embora articulem os brinquedos de forma lúdica, o fazem de forma desconexa intencionando a alfabetização com fim em si mesma.

A brincadeira é taticamente empregada como um dispositivo para empreender os conteúdos determinados, já que “[...] as crianças não possuem a iniciativa de definirem nem o tema, nem os papéis, nem o conteúdo e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira” (Wajskop, 2012, p. 31). O adulto-professor garante que o conteúdo seja didaticamente transmitido pela via do brincar, que despista a criança desse real objetivo escolar.

Em nossas considerações, compreendemos que as crianças se desenvolvem pela “experiência social” que se dá a partir das interações com os adultos em uma dimensão sócio-histórica e do mundo por eles criado. Nesse sentido, a brincadeira é entendida como “atividade humana”, vista

como meio que as crianças utilizam para compreender, assimilar e recriar a realidade. A brincadeira é, portanto, “[...] atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças”, estabelecendo “[...] um vínculo com a função pedagógica da pré-escola” (Wajskop, 2012, p. 32).

Nosso entendimento sobre o campo da brincadeira está, portanto, fundamentado na perspectiva que compreende dessa maneira o “[...] brincar como fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito- criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (Wajskop, 2012, p. 34). Nessa compreensão do brincar como atividade social, apostamos que a interação que nela ocorre, partilhada pelas crianças, possui um sistema que é próprio, uma realidade incorporada, que possui regras e vai sendo negociada à medida que se desenrola (Wajskop, 2012, 36).

Isso também é apoiado por Kishimoto (2003) segundo a qual a atividade da brincadeira, por ser infantil, não deixa de ser séria. “Quando a criança brinca ela o faz de modo bastante compenetrado”. Assim como existem regras explícitas nas brincadeiras de amarelinha e xadrez, por exemplo, existem regras implícitas nas brincadeiras criadas pelas crianças. Tais regras são “[...] internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira” (Kishimoto, 2003, p. 5).

A referida autora menciona que muitas vezes a brincadeira, o jogo e o brinquedo são considerados sinônimos, isto é, com o mesmo sentido. Por isso consideramos importante expor alguns significados e diferenciações que trataremos em nossas considerações. Com a autora, entendemos “[...] o brinquedo sempre como objeto, suporte das brincadeiras, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança”. Acrescentamos ainda o termo “jogo”, que se refere “[...] a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material”, ou seja, o brinquedo é um objeto e a brincadeira uma atividade (Kishimoto, 2003, p. 7).

Com Kishimoto, encontramos a perspectiva histórica e lúdica, que dá suporte para que os materiais não estruturados sejam constituídos como brinquedo de acordo com a intenção de nossa pesquisa. Para a autora, o brinquedo não está definido dentro de uma categoria fechada. A história remonta objetos percíveis que eram considerados brinquedos, como folhas, espigas, raízes, frutas, vegetais, raminhos, gravetos, sementes, que naturalmente não são brinquedos, mas já foram incorporados como tal. Segundo a autora, da mesma forma, “[...] objetos do mundo doméstico passam a ter sentido de brinquedo quando a função lúdica incide sobre eles”

(Kishimoto, 2003, p. 8). Ela exemplifica com a função usual de uma caneta, que pode se tornar um brinquedo, uma colher, um pente ou um microfone, quando a criança atribui outro significado que deseja.

Muito nos interessa essa busca do brincar com brinquedos que ampliem o sentido das brincadeiras, que, com propostas investigativas, proporcionem às crianças a exploração e a pesquisa, como também a “[...] oportunidade de criar significados pessoais e coletivos”. Essa perspectiva com os materiais não estruturados, como argumentam Bitencourt *et al.* (2023b, p. 92), envolve entre outras coisas a proposta com “[...] diferentes materialidades, objetos não-estruturados, bem como da descoberta de como ocorre a combinação de diferentes materiais, em quantidade e qualidade suficiente”.

Sobre serem os brinquedos considerados como suporte para a brincadeira, apostamos que isso envolve propor a sua utilização não somente com a finalidade de aprendizado, com a intenção de promover certas habilidades, mas também a partir da criação de “[...] momentos lúdicos, de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados”. Caminhamos com o pensamento de que “[...] um mesmo objeto pode adquirir dois sentidos conforme o contexto que se utiliza: brinquedo ou material pedagógico” (Kishimoto, 2003, p. 14).

Nesta pesquisa, estamos mantendo atenção aos diferentes usos dos materiais não estruturados. Assim, compreendemos que essas duas dimensões podem ser parte da ação da escola. O brinquedo pode se constituir como um recurso facilitador para o aprendizado, como ferramenta planejada e mediada pelo professor com tal finalidade. Também pode ser apropriado com uma ação livre, como uma ação mantida pela criança, como meio de prazer.

A photograph showing two children, a girl on the left and a boy on the right, both wearing traditional, brightly colored clothing with green, red, and white patterns. They are leaning over a large, shallow, reddish-brown bowl filled with soil. The girl is holding a small container, and the boy is looking down at the soil. The background is a colorful, patterned fabric. The overall scene suggests a traditional craft or educational activity involving natural pigments.

Foto 12 – Crianças manuseando terra para produzir tinta natural

Os praticantes, cotidianamente, se inventam e, ao se inventarem, inventam as escolas. Por isso, a aparente repetição é a condição da diferença. A rotina, a cada dia, se realiza de um modo diferente e se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam a cada dia (Ferraço, 2021, p. 126).

Foto 12– Crianças manuseando terra para produzir tinta natural  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

### 1.3 OS FIOS E OS MOVIMENTOS QUE TECEM OS COTIDIANOS

Assumimos a metodologia que nos move em nosso trabalho — a pesquisa com os cotidianos. Nesse sentido, estamos em composição com autores que se dedicaram a estudar os cotidianos e a vida que emana da cotidianidade. Em especial, estamos em diálogo com textos de Nilda Alves (Garcia; Oliveira, 2015; Oliveira; Peixoto; Süsskind, 2019), Ferraço (2019, 2021), Certeau (2014) e Oliveira (2005, 2012).

Embora o cotidiano apareça de forma singular como proposto por Certeau (2014), nosso maior intercessor e interlocutor ao pensar essa forma de pesquisa, com Oliveira, Peixoto e Süsskind (2019, p. 20), pensaremos os cotidianos, no plural, porque

[...] são muitos os cotidianos que fazemos parte. Plurais e complexos, os cotidianos não se reduzem a uma única explicação, rompem com a dicotomia entre micro e macroanálise e exigem de nós, um constante repensar das nossas práticas como pesquisadores.

Não intencionamos um trabalho ou estudo sobre os cotidianos, mas de fato com os cotidianos, pois é de nosso interesse “[...] pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macronegociações políticas e econômicas” nos aproximando da “complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e com as quais nos formamos” (Oliveira; Peixoto; Süsskind, 2019, p. 19).

Nossa pesquisa é com o homem ordinário (Certeau, 2014), com os “*praticantespensantes*” (Oliveira, 2012) dos cotidianos, pessoas comuns, vidas comuns, histórias comuns, pois é exatamente a vida ordinária, cotidiana, que proporciona riqueza, sentido, sentimento, significado, conhecimento aos nossos trabalhos. Somos movidos pelas possibilidades de inaugurar “outros possíveis na educação”, de evidenciar a “potência das práticas-políticas curriculares tecidas em redes com os cotidianos de escolas públicas” (Ferraço *et al*, 2019, p. 65). Por isso reforçamos nosso compromisso com os praticantes e suas artes de fazer os cotidianos (Certeau, 2014).

Os cotidianos que aqui pesquisamos estão para “[...] além da repetição rotineira de ações e atividades”, é mais do que a ideia comumente atribuída de “[...] espaço de repetição, de norma, de obviedade” (Oliveira, 2005, p. 50). Até mesmo as coisas que realizamos comumente todos os dias não fazemos do mesmo jeito, nunca repetimos as mesmas coisas da mesma forma. Os cotidianos marcados por características fundamentais como a “[...] multiplicidade, a

provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade” (Oliveira, 2005, p. 53) são um mundo em que emergem formas singulares de luta e resistência, em que a dinâmica da vida se recusa a ser contida e está sempre se inventando com mil maneiras não autorizadas (Certeau, 2014).

Com a pesquisa com os cotidianos, estamos empenhadas em “[...] buscar tecer novas formas de entendimento dos processos de criação das ações e de suas múltiplas formas de manifestação” e assim “[...] revalorizar os saberes cotidianos” (Oliveira, 2005, p. 53), superar os conhecimentos hierarquizados e determinados pela ciência moderna.

A pesquisa com os cotidianos é potente, sem a adoção de categorias ou estruturas prévias de análise; se interessa por acompanhar processos, modos de viver e pensar; quer dedicar-se a conhecer realidades e assim compreender os cotidianos. No entanto, “[...] no que diz respeito às possibilidades que se tecem nas redes cotidianas, ela impõe desafios acerca de como conduzir frente à complexidade” (Ferraço, 2021, p. 183).

Segundo Alves (Garcia; Oliveira, 2015, p. 134), isso ocorre porque estamos acostumados com o modo com que o conhecimento se cria a partir de uma visão dos estudos científicos, como se o que o fosse produzido nos cotidianos não tivesse importância ou estivesse errado, e por isso precisasse ser superado. Isso faz com que, como resultado, quando deparamos com o conhecimento do cotidiano, não saibamos como compreendê-lo e como considerá-lo em seu processo de criação.

Nosso empenho em narrar os movimentos e os conceitos que articulam as práticas curriculares, a Educação Infantil, a criança e o contexto das brincadeiras que potencializam o aprendizado, pensadas em espaços interativos ao ar livre e mediadas por materiais não convencionais, se constitui como algo complexo. Como defendido por Ferraço (2016, p. 243), dada tal complexidade, obrigatoriamente não podemos discutir e pensar nessas relações sem considerar os cotidianos e os autores que os praticam.

Estamos considerando cuidadosamente que “[...] qualquer tentativa de sistematização de um conceito de cotidiano implica, fatalmente, em seu engessamento” (Ferraço, 2021, p. 163). No entanto, também entendemos que, ao tratar de temáticas de estudo que envolvem certa complexidade, mas que são fundamentais, precisamos de tornar o assunto “[...] tratável, ou seja, fornecer, a partir de sondagens e hipóteses, alguns caminhos possíveis para análises ainda por fazer” (Certeau, 2014, p. 37). A partir de outras possibilidades, nos empenhamos na

pesquisa com o cotidiano, em tentativas de tornar acessível e compreensível o que estamos propondo.

Estamos conscientes de que a grande rede de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em redes (Ferraço, 2021) que formam o cotidiano constituem um grande desafio, pois torna-se realmente complexo analisar e apontar de onde provêm tantos saberes, ao mesmo tempo em que nós também somos criadores e estamos envolvidos nesse grande emaranhado.

Em nossa trajetória na pesquisa com os cotidianos, buscamos o apoio em alguns movimentos necessários para pensarmos os “*saberesfazeres*” segundo Alves (Garcia; Oliveira, 2015) e as muitas redes tecidas nos cotidianos, para que assim possamos ter possibilidades e pistas quanto ao que é realizado nos processos que estamos acompanhando e também para que, ao narrar, as correntes cotidianas se tornem mais presentes e mais consistentes em nosso trabalho.

Para pesquisar com os cotidianos, entendemos que os “[...] nossos muitos sentidos são convocados sempre nas relações das pesquisadoras e pesquisadores com os cotidianos, com os ‘*praticantespensantes*’ desses tão diferentes e múltiplos ‘*espaçostempos*’”(Alves; Caldas. Andrade, 2019, p. 23).

Ao tratarmos dos cotidianos, precisamos do movimento de sentimento de mundo (Alves; Caldas; Andrade, 2019). Para além do olhar, é preciso “[...] ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparece em nossos caminhos”, e isso exige que “[...] estejamos abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o que nos chega, desses ‘*espaçostempos*’, nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 24) como pesquisadores.

Nesse mergulho, somos lembrados por Ferraço (2021, p.166) que há sempre em nossas pesquisas uma “[...] busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto quanto alunos que fomos quanto como professores que somos”. É por isso que estamos tão envolvidas nessa “tessitura” do conhecimento e do nosso objeto de estudo, como também não se torna possível uma pesquisa “sobre os cotidianos das escolas”, mas “com os cotidianos das escolas”.

Entendemos que, conforme Nilda Alves aponta, “[...] há modos de fazer e de criar conhecimentos nos cotidianos”, e que “para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais misturam agir, dizer, criar e lembrar”, é preciso realizar o movimento

“*prácticateoriaprática*” (Garcia; Oliveira, 2015, p. 134). Para a autora, compreender de forma concreta as múltiplas, complexas e diversas realidades das escolas reais, com alunos, professoras, professores e problemas reais requer buscar essa forma de pesquisar que o cotidiano nos propõe, para que ao intervir, possamos fazer isso “[...] de modo mais consoante com as especificidades locais e individuais” (Alves, 1998, p. 1).

Nesse sentido, para também nos ajudar a “[...] buscar a compreensão das formas cotidianas de criação” e “tentando evidenciar as ‘artes de fazer’” (Oliveira, 2005, p. 68), fundamentamos nossas discussões de Certeau (2014). Como proposto por Certeau e defendido por Luce Giard (2014, p. 11), estamos interessadas não em “propor soluções, nem apresentar um diagnóstico definitivo [...], mas sobretudo compreender” o que está acontecendo, e é aí que reside a “possibilidade de futuro”, de ampliar sentidos.

Para ampliar nosso entendimento no estudo com os cotidianos, consideramos importante também dizer sobre a proposta de Alves (Garcia; Oliveira, 2015) quanto a movimentos que não são fixos e prontos, mas que nos ajudam nesse caminho. A autora admite “[...] como que a vida, os cotidianos formam um objeto complexo”, e nos diz que é preciso “[...] modos de fazer e criar conhecimentos no cotidiano” (Garcia; Oliveira, 2015, p. 134).

Segundo Alves, Caldas e Andrade (2019), esses movimentos se constituem como “[...] possibilidades teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas” e se tornam um apoio à tessitura teórica que vai se fazendo. Segundo as referidas autoras, não havia orientações sobre esses modos outros de se pensar as pesquisas com os cotidianos, mas, “*praticandoteorizando*”, esses caminhos foram se tornando mais consistentes. Sobre os caminhos neste tempo presente Alves, Caldas e Andrade (2019) apontam um conjunto de seis movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, que se trata em verdade de uma revisão, uma retomada de caminhos considerados anteriormente, mas que têm se mostrado mais qualificados para atender às demandas atuais. Em nosso trabalho, estamos atentas aos ensinamentos desses movimentos.

Resumidamente, tais movimentos são assim referidos: o *sentimento de mundo* – diz respeito ao modo como as pesquisas com os cotidianos são tecidas. Não se trata de uma pesquisa sobre os cotidianos, mas com os “*praticantespensantes*” desses múltiplos e diferenciados “*espaçostempos*”. É preciso “[...] olhar, mas também ouvir, tocar, cheirar, degustar tudo aquilo que aparecer em nossos caminhos” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 24) e isso exige que estejamos “[...] abertos e prontos a incorporar, interrogar, analisar, buscar compreender tudo o

que nos chega desse espaço tempo, nos seus tão diferentes acontecimentos, através de todos os nossos sentidos” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 24).

Um segundo movimento é *‘ir sempre além do já sabido’* (Alves; Caldas; Andrade, 2019). Complementando o movimento anterior de “virar de ponta a cabeça”, em que se explicava que era preciso criar uma nova corrente, inverter o aprendido, “ir sempre além do já sabido”, é ir sempre adiante, não apenas criticar ou inverter o sabido, mas conhecê-lo o melhor possível, aprender com ele, mostrar seus limites e ir adiante. São outros modos de *“fazer pensar”* que “[...] podemos perceber que não se trata de ‘virar de ponta cabeça’ o existente, mas que é preciso mostrar o quanto é limitado e como não consegue mais dar as soluções necessárias aos problemas existentes” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 27).

O terceiro movimento nomeado como *“criar personagens conceituais”* (Alves; Caldas; Andrade, 2019), dá lugar a *“beber de todas as fontes”*, segundo Alves (Garcia; Oliveira, 2015). Para as autoras, não se trata de buscar fontes para trabalhar ou descobri-las, como se estivessem prontas à nossa espera e se tornassem verdades, *“mas sim criar nossos intercessores”* (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 30) para compreender o que pesquisamos e nos ajudar a pensar.

O quarto movimento continua sendo justificado nas pesquisas com os cotidianos: *“narrar a vida e literaturizar a ciência”*, conforme Alves (Garcia; Oliveira, 2015). Os *“praticantes pensantes”* dos cotidianos não são meros objetos de pesquisa e as suas experiências apenas fontes a serem pesquisadas, mas são autores de nossas pesquisas. Suas narrativas vão além dos textos escritos e suas contribuições tecem as redes educativas que formamos e com as quais nos formamos. *“Narrar a vida e literaturizar a ciência”* é

[...] fazer ciência contando histórias [...] escrever para aqueles e aquelas que são nossos tradicionais interlocutores do campo científico, mas produzem em seus cotidianos os *“conhecimentos significações”* que dialogam, problematizam, tensionam e complementam aqueles produzidos nas universidades (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 34).

Um quinto movimento é nomeado como *“Ecce femina”*, em que o que se torna mais importante nas pesquisas

[...] é identificar e incorporar os *‘praticantes pensantes’* com suas memórias de suas tão diferentes criações culturais e curriculares, tratando dos *‘conhecimentos significações’* que produzem em suas tantas narrativas, como respostas às suas necessidades cotidianas, com seus modos de compreender o mundo e nele agir, nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 37).

O sexto movimento diz respeito à divulgação do trabalho científico nas pesquisas com os cotidianos, “{...} a circulação dos *conhecimentossignificações* como necessidade” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 39). Mais do que produzir ou divulgar o que foi produzido, tornando acessível, isso nos permite compreender o que fizemos e, de forma ampla, perceber como outros também têm feito uso do que produzimos.

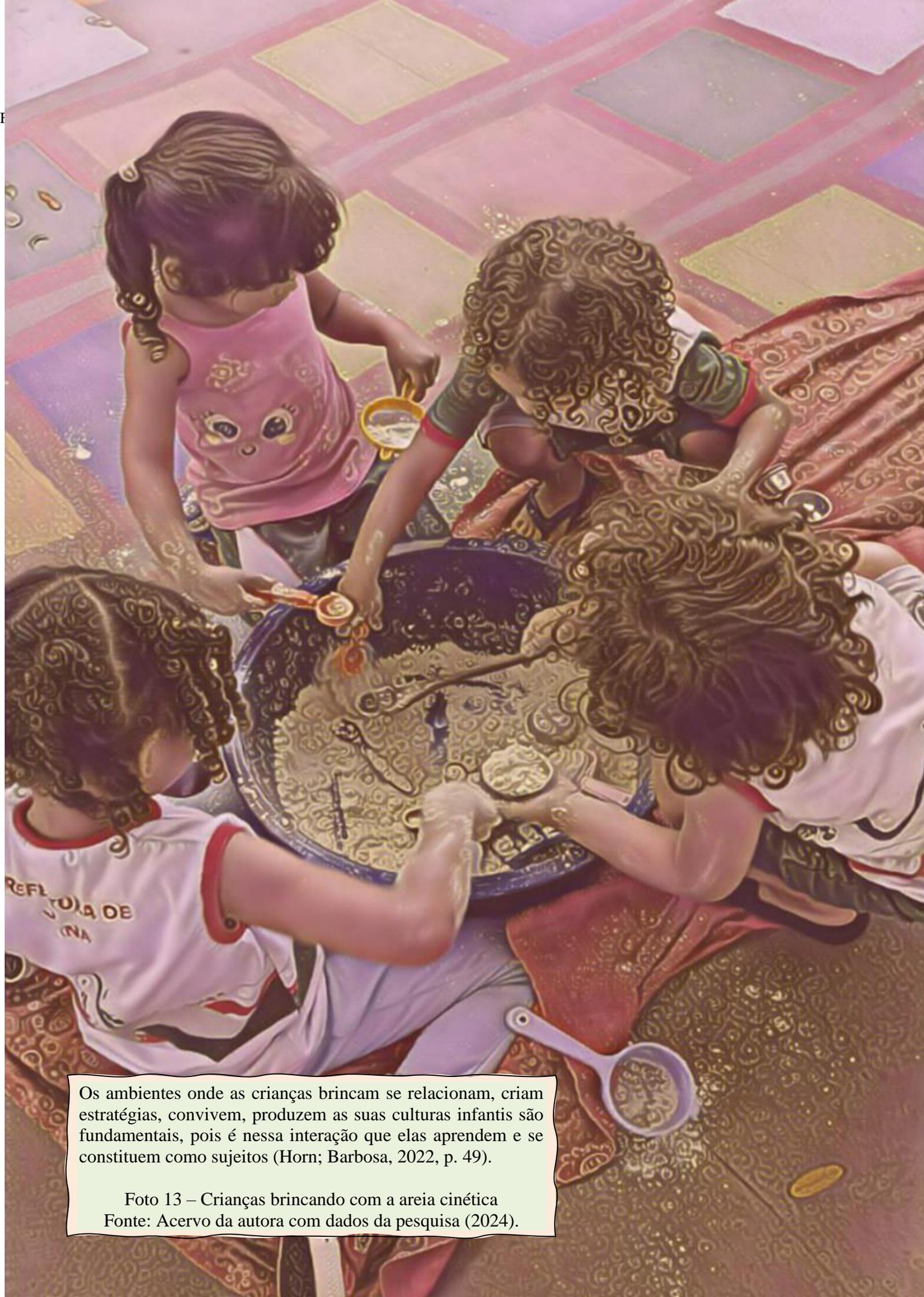
Estamos considerando esses movimentos possíveis em nossa pesquisa, como um recurso que nos permitirá valorizar as narrativas do cotidiano, rompendo ideias relacionadas a sistematização, categorização ou apontamentos de como deve ser a realidade. Por isso, ao longo de nossas considerações, queremos retomar e ampliar os usos e os sentidos desses movimentos à medida que os encontrarmos em nossa pesquisa. Nosso empenho é propor “[...] possibilidade de expressão-problematização da complexidade e multiplicidade das redes de saberes-fazeres tecidas pelos sujeitos praticantes” (Ferraço, 2021, p. 189).

Certeau (2014, p. 43) alerta que a “[...] pesquisa é complexa porque essas práticas volta e meia exarcebam e desencaminham as nossas lógicas”. Ainda nas palavras de Alves (Garcia; Oliveira, 2015, p. 134), concordamos que não só o cotidiano, mas a vida por si só é complexa. De fato, a complexidade é o cotidiano, com todas as suas “[...] redes de fazeres-saberes que não estão pairando, mas são de fato o cotidiano” (Ferraço, 2021, p. 185), Essas redes expõem real beleza e significado ao que estamos propondo em nossa pesquisa.

Nesse caminho, “[...]~não há trajetos predefinidos, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis” (Ferraço, 2021, p. 183). Certeau (2014, p. 103) também menciona que as “[...] práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto” e é difícil designar “procedimentos”. Por outro lado, considerando os desafios, os limites e as possibilidades que atravessam a pesquisa com os cotidianos, buscamos apoio em pistas e aspectos — “movimentos-pistas” (Ferraço, 2021) que nos ajudam a pensar essa metodologia.

Com Certeau (2014, p. 38), atentamos sobre nosso papel e nossa postura ao pesquisar com os cotidianos. Entendemos que é necessário superar “a paisagem vista do alto”, que, embora proporcione uma visão privilegiada de um ponto elevado, “[...] oferece apenas uma miniatura de um quebra-cabeça onde ainda faltam muitas peças”, isto é, uma vista limitada que não capta a complexidade da vida.

Como instrumentos que nos auxiliarão, apontamos o registro de fotos, vídeos, desenhos realizados, gravações em áudio, rodas de conversa com as crianças e a professora. Isso nos permitirá o quarto movimento proposto por Alves (Garcia; Oliveira, 2015), qual seja, narrar a vida e literaturizar a ciência. Essa ação não supõe uma descrição da realidade, mas, diante dos acontecimentos do cotidiano, capta os saberes-fazer dos sujeitos praticantes e apresenta a multiplicidade de sentidos que essas narrativas nos evocam (Ferraço, 2021, p. 189).



Os ambientes onde as crianças brincam se relacionam, criam estratégias, convivem, produzem as suas culturas infantis são fundamentais, pois é nessa interação que elas aprendem e se constituem como sujeitos (Horn; Barbosa, 2022, p. 49).

Foto 13 – Crianças brincando com a areia cinética  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

## 2 COM OUTRAS PESQUISAS: INTERAÇÕES AFETUOSAS E EMPÁTICAS

Nesta seção, propomos interações afetuosas, empáticas e respeitosas com outros estudos que tecem narrativas e vivências com os cotidianos da educação infantil, ao modo de Freire (2023, p. 110-111), ao relacionar uma “Educação dialógica e o diálogo”. Para Freire, “[...] não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação” e tampouco pode haver diálogo “se não há humildade”.

Considerando esses princípios freireanos de que o conhecimento se constrói e reconstrói a partir de relações amorosas e respeitosas, estamos convencidas de que, ao propor uma aproximação em nossa pesquisa com trabalhos que nos precederam, nosso empenho resulta não somente em um fortalecimento teórico, mas se trata também de um comprometimento em valorizar as experiências e as práticas pedagógicas que já acontecem no cotidiano escolar. Assim, fazemos conexão com o objetivo específico, que busca conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre brincar com materiais não estruturados e seus usos na educação infantil.

Entendemos que esse encontro acadêmico, que é também uma interação entre pesquisadores e entre pessoas, só ocorre mediante o diálogo, o amor, a empatia e o respeito. Na certeza de que não há outra maneira de dialogar, reiteramos que, em nossa “pronúncia”, fundamentamos nossas problematizações no afeto, na empatia e afeição, pois o “ato de amor” também é um “compromisso” (Freire, 2023, p. 111).

Esse diálogo se fortalece a partir de práticas curriculares que buscam qualificar os brinquedos e o ato de brincar como potencializadores do aprendizado. Também nos interessamos por ações educativas que favorecem a criança em todas as suas dimensões e que têm se dedicado a pensar em vivências ao ar livre em contato com o mundo externo, propondo contextos que articulem o manuseio de materiais não estruturados.

Esse movimento se dá a partir de uma aproximação de nossas experiências nesse contexto da Educação Básica, com vivências construídas e articuladas com as crianças, contrapondo-se à ideia de conteúdos curriculares impostos às crianças. Acreditamos fortemente que “[...] a vida no cotidiano das instituições” pode se constituir “[...] como tempo e lugar de alegria e potência” (Tiriba, 2023).

Não intencionamos aqui constituir uma estrutura que suponha uma análise crítica das pesquisas anteriores no campo da Educação Infantil, sintetizando as informações obtidas e estabelecendo relações mecânicas entre teoria e prática. Buscamos com os trabalhos acadêmicos que nos precederam um diálogo que nos entrelace às práticas cotidianas e às vivências no contexto da Educação Infantil e que, como ponto de partida, nos leve a refletir profunda e significativamente sobre as “artes de fazer” (Certeau, 2014) dos educadores e das crianças, contextualizando e enriquecendo nosso entendimento teórico e vivencial nesse campo educativo.

## 2.1 MOVIMENTOS DE BUSCA E MAPEAMENTO DA PESQUISA

Diferentes movimentos de mapeamento e busca foram realizados para compor essa seção da dissertação. O primeiro movimento de busca foi realizado no banco de teses e dissertações na página do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da mesma instituição (PPGMPE/Ufes). Como critério para eleição dos trabalhos, buscamos pesquisas a partir dos seguintes descritores: “brincadeiras na educação infantil”, “práticas pedagógicas em espaços externos”, “uso de materiais não estruturados”. Metodologicamente analisamos os títulos dos trabalhos, com posterior leitura dos resumos.

Destacamos que nenhum dos trabalhos aborda diretamente o nosso tema de maior interesse, que é o uso de materiais não estruturados, contudo, considerando os demais descritores para valorizar e aprender com os estudos já publicados, selecionamos oito trabalhos que dialogam com os demais descritores, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

ANO	PROGRAMA	AUTOR(A)	TÍTULO	RELAÇÃO COM O CAMPO PROBLEMÁTICO	TIPO DE PRODUTO
2018	PPGE/UFES	Tamili Madergan da Silva	Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos da escola	Metodologia de pesquisa com o cotidiano	Dissertação
2013	PPGE/UFES	Cristina Lens Barros de Vargas	Currículos como rede de <i>saberesfazeres</i> e as invenções cotidianas que valorizam a vida		Dissertação
2007	PPGE/Ufes	Kezia Rodrigues Nunes	Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso	Práticas curriculares	Dissertação
2011	PPGE/Ufes	Larissa Ferreira Rodrigues	Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de Professores na educação infantil		Dissertação
2021	PPGMPE/Ufes	Marcelo Dobrovosky	Formação continuada de professores na escola: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo		Dissertação
2023	PPGMPE/Ufes	Rayra Sarmiento Ferreira Subtil	Cristais do tempo: cartografia de registros da avaliação da pré-escola		Dissertação
2023	PPGMPE/Ufes	Letícia Lopes Bortolotti	Ecologias infantis e práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos da educação infantil	Infância no contexto da educação infantil	Dissertação
2012	PPGE/Ufes	Kezia Rodrigues Nunes	Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças		Tese

Fonte: Elaboração de autora com dados da pesquisa (2024).

Entre os oito trabalhos selecionados, há quatro dissertações e uma tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), além de dissertações do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE),

Quanto à abordagem teórico-metodológica, as pesquisas evidenciaram perspectivas que não observamos em outras regiões ou universidades do país: três trabalhos adotam a pesquisa com o cotidiano, um trabalho usa a pesquisa cartográfica, três trabalhos consideram as duas metodologias e um trabalho usa a pesquisa-ação. Quanto aos instrumentos de produção de dados no campo de pesquisa, observamos que as produções, de forma muito similar entre si, se apoiaram em recursos como fotos, vídeos, gravações em áudio, rodas de conversas com as crianças e professores, e entrevistas semiestruturadas.

No que diz respeito à pesquisa com o cotidiano, entendemos assim a importância desse investimento em nosso próprio projeto, visando à ampliação de uma metodologia que quer valorizar o extraordinário que acontece no ordinário (Certeau, 2014). Desse mesmo dado observado, constatamos que, quanto ao professor-orientador dos projetos de pesquisa, o docente que mais orientou trabalhos foi o professor Carlos Eduardo Ferraço, como aponta o Quadro 2, porque o professor em sua trajetória pesquisa os currículos à luz da pesquisa com o cotidiano. Esse aspecto fortaleceu nosso investimento em incluir discussões do *professorpesquisadorautor* às nossas problematizações no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa.

Quadro 2 – Professor orientador dos trabalhos selecionados

PROFESSOR -ORIENTADOR	Nº DE TRABALHOS ORIENTADOS
Carlos Eduardo Ferraço	3
Janete Magalhães Carvalho	1
Alexandro Braga Vieira	1
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	1
Solér Gonzalez	1
Amarílio Ferreira Neto	1

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2024).

Na análise, identificamos que as pesquisas do PPGE da Ufes valorizam a produção de conhecimento científico com as escolas e o compromisso com a comunidade escolar.

Outra fonte de pesquisa foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agência responsável pelo fomento e pela avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, cujo desempenho é fundamental no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de recursos humanos qualificados no país.

Como descritores para a pesquisa, utilizamos: “Educação Infantil” and “Brincar” and “Currículo”, pois consideramos essas dimensões importantes para a elaboração de diálogos e interações em nossa pesquisa. Como marco temporal, selecionamos pesquisas datadas do ano de 2017 (ano de publicação da versão anterior da BNCC) até 2023 (ano de realização da busca e mapeamento). Foram excluídos trabalhos que abordavam apenas análises de documentos ou outras etapas da Educação Básica. Da análise de títulos, resumos e metodologias de pesquisa, selecionamos sete trabalhos.

Quanto às regiões das instituições de pesquisa, temos a seguinte configuração: três trabalhos na Região Sul; constatamos dois trabalhos na Região Sudeste com duas pesquisas; um trabalho nas Regiões Norte e Nordeste, nenhum trabalho na Região Centro-oeste.

Dos trabalhos mapeados, cinco são de pesquisas oriundas do mestrado em Educação, um foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e uma tese é proveniente de programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem.

Quanto aos instrumentos utilizados para a produção dos dados da pesquisa, os recursos variaram em gravações de áudio e vídeo, comunicação através de rodas de conversas e da linguagem mediada pelo desenho, quando se tratava de algo mais direcionado à criança. Quanto à abordagem, ora foi mais centrada no trabalho do professor, sendo os diálogos realizados com o docente, ora a pesquisa partiu da consideração das crianças como protagonistas das práticas pedagógicas e do pesquisar. Quanto à metodologia de pesquisa, encontramos abordagens diferenciadas perpassando pela etnografia, pela pesquisa exploratória, pela pesquisa crítica, pelo estudo de caso e pela pesquisa-ação.

Quadro 3 – Trabalhos mapeados a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ANO	PROGRAMA	AUTOR(A)	TÍTULO	RELAÇÃO COM O CAMPO PROBLEMÁTICO	TRABALHO DE PESQUISA
2020	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Ariany da Silva Bezerra	As crianças entre espaços rotinas e brinquedos: um estudo sobre um Centro Municipal de educação infantil em Itabirito – MG	O brincar nas práticas educativas que permeiam a educação infantil	Dissertação
2022	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Hortência Pessoa Pereira	Retratos remotos do brincar no currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento de Nossa Senhora da Bahia?		Dissertação
2018	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Fabília Pereira Teles	O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículonão encapsulado		Tese
2022	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Valmir dos Santos Dorneles Júnior	Espaços, lugares e territórios na pré-escola: narrativas de vivências espaciais a partir dos encontros entre docentes crianças	Espaço que educa	Dissertação
2021	Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional – da Universidade de São Caetano do Sul	Viviane Graciele de Araujo Valerio	As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche		Dissertação
2023	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria	Janaína Schock Strappazzon	Ludicidade, artesanias pedagógicas e ambiências bioecológicas produzindo a educadora infantil artífice do seu ofício		Dissertação
2020	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Aline Constância Figueiredo e Souza	O espaço físico de uma instituição de educação infantil: como as crianças significam esse lugar?		Dissertação

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2024).

## 2.2 CONVERSAS COM OS EFEITOS DAS PRODUÇÕES

Com o estudo *Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?* (Silva, 2018), conhecemos os cotidianos de uma escola de educação infantil e Ensino Fundamental, explorando como as microações cotidianas influenciam a tessitura dos currículos. Buscando o apoio de Alves (2008), a autora menciona como “mergulhar sem bóia”, isto é, sem conteúdos disciplinarizados previamente determinados. É esse movimento que produz as potencializações da vida cotidiana no contexto educativo, potências que as pesquisas tradicionais talvez nem sempre exprimam.

Compondo essa interação afetuosa com o cotidiano, o trabalho *Currículos como redes de saberes-fazeres e as invenções cotidianas que potencializam a vida* (Vargas, 2013) enfatiza que o cotidiano escolar possui documentos normativos que regem a prática educativa, os quais não podemos desconsiderar. No entanto, a prática escolar já não pode ser pensada apenas a partir deles. Como dito por Vargas (2013), pesquisar com o cotidiano é prazeroso, as vezes é como viajar por uma estrada larga, espaçosa e segura, mas as vezes é também caminhar pelo desconhecido, por estradas estreitas e sinuosas, que seguimos para “ver até onde vai dar” (Vargas, 2013, p. 38).

No estudo *Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso* (Nunes, 2007), nos identificamos com as palavras empáticas concernentes ao percurso metodológico, e sobre as posturas e as atitudes de que o pesquisador precisa se revestir em campo. Jamais deve ser autoritário, impositivo ou atuar como se fosse um emancipador da prática pedagógica do professor referência da sala de aula. É preciso o trabalhar “com”, fazer “com”, ao invés de se munir de uma metodologia de pesquisa que busca anteceder, prever o que vai acontecer ou dizer como tudo deve ser.

No exercício de projetar/pesquisar com o cotidiano escolar (...) não existem na academia, receitas de como fazer uma investigação com o cotidiano, num contexto específico. As táticas construídas para esta investigação permitem que possamos nos reconhecer como co-autores das práticas cotidianas, e da sistematização delineada no projeto/pesquisa (Nunes, 2007, p. 42).

No texto *Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil* (Rodrigues 2011), concordamos com a pesquisadora no que diz respeito às questões que se tecem no contexto da Educação Infantil. Envolve tornar visível o que parece invisibilizado, é ver o que não foi ensinado a ver, sentir o

que até então era insensível. Porque é na relação e na interação de crianças e professores, que se dá passagem para que os conhecimentos, as linguagens e os afetos circulem por outras vias, linhas, com intensidade e possibilidades de criação para a Educação e para a vida (Rodrigues, 2011, p. 81).

Com *Formação continuada de professores na escola: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo* (Dobrovosky, 2021), compreendemos que dos cotidianos escolares emergem demandas complexas e há a necessidade de currículos que dialoguem com o trabalho pedagógico a ser realizado pelas instituições de educação infantil. Para o autor, as crianças são seres sociais ativos que produzem culturas infantis e possuem uma capacidade interpretativa do mundo nos currículos escolares. Ainda afirma que as brincadeiras são um eixo importante a se compor com as propostas curriculares, uma atividade privilegiada no processo de desenvolvimento da criança (Dobrovosky, 2021, p. 90).

Com o trabalho *Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola* (Subtil, 2023), aprendemos que “[...] as crianças possuem as suas subjetividades e elas se constituem em uma amplitude de significados e afetos que transpõem os relatórios organizados pelos docentes”. Subtil (2023, p. 65) destaca a importância de as propostas curriculares serem norteadoras das práticas nas instituições, “[...] visto que tem crescido a necessidade para que o currículo seja elaborado em torno das crianças e não dos adultos com o objetivo de promover o desenvolvimento através das interações e brincadeiras”

Com o estudo *Ecologias infantis e práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos da Educação Infantil* (Baptista, 2023), compreendemos a importância de práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação ecologista, de modo a potencializar vivências, experiências e leituras de mundo das crianças, para além do emparedamento da infância.

É possível perceber que passamos cada vez mais tempo dentro das casas e prédios, devido a violência, doenças dentre outros motivos ou conectados na internet pelos aparelhos eletrônicos. Não criticamos para abominar essas situações, mas para destacar o isolamento que vem se vivendo (Baptista, 2023, p. 77).

Nesse sentido, sobre o contexto das práticas com as crianças pequenas, concordamos que “[...] o contato com os elementos do meio ambiente [natural] é um importante potencial de aprendizagem e descoberta que podem compor os cotidianos da educação infantil e outras etapas da Educação Básica”. Assim como Baptista(2023), reconhecemos a fase da Educação Infantil na Educação Básica como um momento único em que

[...] a força das infâncias e sua meninice atuam intensamente através da curiosidade na busca por coisas novas, de outras brincadeiras e aprendizagens. Ela pode ser um espaço de experiências afetivas com outras formas de vida, se reconhecermos nela sua importância para o desenvolvimento integral das crianças (Baptista, 2023, p. 81).

Retomando as reflexões sobre o contato com o mundo natural e as problematizações da vida moderna e seu impacto na Educação Infantil, a pesquisadora pontua que temos uma tendência a nos filiar ao que é vivo, mas que o mundo moderno tem uma tendência a nos afastar da natureza. Ela observa que, quando temos a oportunidade de sair da rotina corrida e agitada, nossas energias são renovadas e nos reconectamos ao meio ambiente.

Com o estudo de Baptista (2023), pensamos em uma Educação Infantil na perspectiva da Educação Ambiental, favorecendo o lúdico e a dimensão criativa que geram práticas respeitosas e de liberdade. Pensar em práticas pedagógicas nessa dimensão requer pensar temáticas que atravessem o cotidiano escolar, requer fugir de uma “pedagogia da vitrine” que aborda determinadas culminâncias em torno do dia da água, do meio ambiente, da consciência negra, entre outros temas, em períodos e datas específicas, mas que levam a um encurtamento dos debates que poderiam ser ampliados por todo o ano.

É por isso que pensar o desemparedamento da Educação na dimensão conforme proposto por Tiriba (2021) supõe também o desemparedamento atitudinal. É criar outras possibilidades de construir o conhecimento nos cotidianos escolares a partir das nossas realidades (Baptista, 2023, p. 123). Quando pensamos nessas interações com ambientes externos, para além dos limites das paredes da sala de aula, nos “[...] cotidianos escolares temos como aliado a esses processos espaços físicos e edificações que permitam o natural se entrelaçar com os cotidianos escolares, com as infâncias e com as vivências” (Baptista, 2023, p. 178).

Com *Infâncias e Educação Infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças* (Nunes, 2012), valorizamos os modos de registro com crianças em suas diferentes linguagens. Não importa qual seja a aplicabilidade que o professor deseja para a brincadeira, o fato é que ele tem à disposição uma variedade de propostas, entre jogos pedagógicos, cantigas de rodas ou brincadeiras coletivas (Nunes, 2012, p. 149). A brincadeira se desenvolverá, portanto, em diferentes formas de expressividade e se dará através das múltiplas conexões que formam o contexto do brincar. As crianças vão estabelecendo nas brincadeiras conexões muito além do que está planejado ou teorizado. Sem hierarquias, organizações esquematizadas ou ensaios prévios, elas constituem o brincar de

forma processual, nas relações que estabelecem com outras crianças e outros objetos presentes no meio.

Esses trabalhos, produzidos com a Ufes, destacam um modo de valorizar os saberes das crianças, dos professores, das secretarias e das famílias, em um movimento de colaboração interinstitucional, por meio da pesquisa de campo, com referências que estamos aprendendo a compor. A cartografia, a pesquisa com o cotidiano e a pesquisa-ação valorizam pesquisas propositivas com as escolas, atentas às redes de sentidos produzidas com as crianças.

Além deles, destacamos outros trabalhos que nos ajudam a pensar os cenários da Educação Infantil, valorizando a inventividade das crianças. Na dissertação intitulada *As crianças entre espaços, rotinas e brinquedos: um estudo sobre um Centro Municipal de Educação Infantil em Itabirito – MG* (Bezerra, 2020), a *professorapesquisadora* buscou compreender como as crianças se relacionam com os brinquedos em seu cotidiano e de que forma isso está imbricado nas práticas pedagógicas, pesquisando com as crianças e não sobre elas. Em todo o caminho da pesquisa de campo, a autora teve o cuidado de escutar e acolher os pontos de vista das crianças com suas múltiplas infâncias e histórias que são ao mesmo tempo diversas e singulares.

Bezerra (2020) aponta que o brincar não é algo inato à criança, mas sim uma atividade histórica e socialmente construída. Nesse sentido, as escolas e os educadores desempenham um papel fundamental na promoção do brincar intencionalizado. Também assinala a importância de criar as condições adequadas para que o brincar de qualidade ocorra. Isso inclui a disponibilidade de espaços e tempo adequados, que estimulem a criatividade das crianças. Além disso, ela destaca que compreender o brincar requer uma percepção sensível das crianças, uma vez que são elas que constroem e moldam o universo lúdico (Bezerra, 2020). A autora problematiza:

[...] os brinquedos industrializados (..) são produzidos em larga escala, são em geral, em material plástico ou silicone, fechados e rotulados. Suas mensagens são explícitas, não é preciso qualquer tipo de esforço mental para decifrá-las. A relação, nos parece, entre aquele que produz e de quem vai brincar, objetiva e vazia(...) já os brinquedos não estruturados podem ser encontrados na natureza, no quintal, dentro de casa, na rua, uma vez que, são objetos que não possuem tamanhos, gênero ou formas definidas e, justamente por isso, se tornam valiosos para a criação. Nesse sentido, um pedaço de pau pode se tornar uma espada; uma caixa de papelão pode, de repente, se tornar um barco; o cabo de vassoura pode ser uma guitarra ou violão (Bezerra, 2020, p. 141-142).

Esses recursos não convencionais que se tornam ferramentas brincantes permitem que as crianças estabeleçam relações internas e externas, fomentando sua criatividade e capacidade de se apropriar e reconstruir o mundo ao seu redor, conferindo maior autonomia. Concordamos com Bezerra (2020, p. 142) quando menciona que “[...] dentre todos os tipos de brinquedo, os não estruturados são os que mais permitem à criança se apropriar e (re)construir o mundo, uma vez que, são construídos por elas mesmas”.

Esses recursos, que também pretendemos abordar em nossa pesquisa, com contextos brincantes investigativos, “[...] podem vir de materiais como papel, tecidos, tampinhas, pau, terra, pedaços de madeira, dentre outros”. Tais recursos são para as crianças um convite à brincadeira, em que em uma espécie de laboratório já que não dão um apontamento do que fazer, pois são elas que, a seu próprio modo, transformarão e construirão o conhecimento e o aprendizado a partir da exploração da criatividade. Além disso, o uso de materiais não estruturados no contexto da Educação Infantil também pode ampliar os debates e as problematizações em prol de uma consciência ecológica (Bezerra, 2020).

A *professorapesquisadora* fortalece em suas considerações, que o brincar na educação infantil não deve ser desvinculado do desenvolvimento da criança. Pelo contrário, deve ser promovido de forma a privilegiar a criança em todas as suas dimensões, sobretudo lhe concedendo autonomia e liberdade. Suas descobertas indicam que as crianças demonstram uma preferência notável por materiais não estruturados, o que destaca para nós ainda mais a importância de propor possibilidades criativas e de transformação no brinquedo infantil (Bezerra, 2020).

Em *Retratos remotos do brincar no currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento Nossa Senhora? – BA*, Pereira (2022) trata da importância de uma abordagem que valorize a criança. Com base em Sarmiento (2008), defende que as crianças são sujeitos sociais ativos que interpretam e agem no mundo e assim vão construindo modos próprios de significação e apropriação do mundo (Pereira, 2022). Ao destacar a importância de interações sociais significativas, a professora indica que, tanto no âmbito familiar quanto nas experiências educativas, deve-se privilegiar não apenas a perspectiva adulta, mas também favorecer que as crianças expressem suas opiniões e seus interesses.

Essas interações e composições que vão construindo e reconstruindo a infância não são tecidas de forma natural. Refletindo mais especialmente sobre a atuação das instituições de ensino, é importante que essas, ao organizarem suas práticas educativas, tenham por objetivo primário

formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos, descobridores e críticos da realidade que está dada e da que pode vir a ser, por meio de práticas brincantes significativas que impulsionem o desenvolvimento integral das crianças (Pereira, 2022). Pereira expressa que muito se diz a respeito da importância do brincar para a criança e sobre a relevância dessa dimensão como um conteúdo na Educação Infantil, bem como sobre a complexidade de fomentar práticas orientadas a partir de um currículo que privilegie e fortaleça as crianças em todas as suas dimensões,mas

[...] ainda assim pouco se discute sobre como esse brincar mobiliza os atos curriculares, em que medida as brincadeiras mobilizam os currículos tendo o parâmetro alicerçador da concepção do brincar como atividade-guia potencial do desenvolvimento infantil (Pereira, 2022, p. 71).

Com o estudo *O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado* (Teles, 2018), compreendemos que a escola, em seu ato educativo, é regida por currículos que seriam encapsulados, com conteúdos e habilidades fechadas, isoladas dentro de uma única perspectiva, sem relação com as atividades sociais, uma mera transmissão de saberes. Por outro lado, valores que se estenderiam por uma vida além da escola tendem a ser minimizados (Teles, 2018).

Ela defende que é preciso um currículo que fuja da lógica de que tudo pode ser definido de forma padronizada para todos, de currículo pautados na memorização, dissociados da realidade social e que poderiam fortalecer a formação integral do educando. “É preciso uma perspectiva de compreensão de currículo que o veja como possibilidade de superar conhecimentos encapsulados (mantidos em compartimentos sem relação com as práticas sociais dos alunos)” (Teles, 2018, p. 40).

Com Vigotsky e Elkonin, indica que a criança produz o pensamento abstrato na brincadeira a partir de ações significantes. O seu comportamento passa a estar sujeito ao significado das ações, ao mesmo tempo que ela está livre para escolher o significado das ações que prefere. São essas significações e ressignificações do brincar que garantem o desenvolvimento infantil. Imitar, criar situações imaginárias durante as brincadeiras, criar e praticar ações, planejar comportamentos são capacidades psíquicas de alto nível que a brincadeira proporciona de maneira lúdica (Teles, 2028, p. 87).

Concordamos com Teles (2018, p. 87) que as crianças, ao explorarem e assumirem diferentes papéis, descobrem diferentes dimensões sobre si mesmas, tornam-se capazes de engajar-se e

assumir posições ativas em vez de apenas refletir sobre o mundo ou passivamente se adaptar a ele. Apreciamos esse posicionamento que revela inovação, criação e transformação, em que se aponta o valor do brincar como ferramenta para romper a subordinação das abordagens impostas pelas descrições curriculares que restritamente enfocam as habilidades cognitivas.

O estudo *Espaço, lugares e territórios da pré-escola: narrativas de experiências espaciais a partir do encontro entre docentes e crianças* (Dorneles Júnior, 2022) toma como referência a geografia da infância em Lopes (2018). A infância, nessa perspectiva, é uma construção cultural situada em uma dimensão, ou seja, é criança de um lugar; mesmo que o adulto atribua significado aos espaços, a criança vai criando e recriando novas territorialidades, outros espaços que são materializados na interação com outras crianças. É nessa perspectiva que a geografia da infância acolhe as lógicas pelas quais as crianças se tornam autoras na sua forma de ser e estar no mundo (Dorneles Júnior, 2022, p. 38). Para ele, o espaço é físico (salas, pátios, banheiros) e o lugar é afetivo, dotado de sentimentos e memórias no encontro com seus pares.

A partir das interações que as crianças vão estabelecendo nesses lugares afetivos por elas instituídos, forma-se um território. Essa formação depende das relações simbólicas que as crianças estabelecem, influenciadas também pelas lógicas sociais. As crianças criam suas próprias regras e assim gerenciam o próprio território, permitindo que esteja ali quem elas desejam. Pontua Dorneles Júnior (2022, p. 45). “O território, em sua materialidade, possui um caráter semiótico na medida em que as crianças, enquanto grupo social, constroem significados a respeito dele”

Evidencia-se assim a necessidade de se pensar os espaços das escolas de Educação Infantil a partir da forma pela qual as crianças compreendem e inventam o mundo. Em tal direção, cabe refletir sobre a intencionalidade docente em relação à oferta dos espaços, assim como sobre a importância da mediação dos adultos na oferta de tempo e condições favoráveis para que as crianças efetivamente possam se apropriar dos espaços, constituindo-os em lugares e territórios, a partir das relações estabelecidas em seu âmbito (Dorneles Júnior, 2022, p. 46). Na defesa do autor, que busca apoio em Horn (2017),

[...] as instituições de educação infantil têm o potencial de se constituírem em espaços de acolhimento, respeito e intencionalidade educativa, desde que haja condições materiais, conhecimento e disponibilidade docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam e respeitem as crianças em suas singularidades e diferenças (Dorneles Júnior, 2022, p. 66).

Outro aspecto fundamental a ser considerado é o arranjo espacial, que materiais e equipamentos serão ofertados. É comum que as escolas ofereçam materiais estruturados geralmente de plástico figurando brinquedos para as crianças (Dorneles Júnior, 2022, p. 89). Na defesa do autor, que também é o que defende Horn (2017) por ele citado, fornecendo para nós uma pista sobre o uso dos materiais não estruturados como um recurso potente, devem ser

[...] selecionados materiais diversificados e em quantidade suficiente, para que as crianças tenham a possibilidade de manipular, explorar, montar, desmontar, criar situações de jogo, produzir narrativas simbólicas, entre tantas outras possibilidades que podem emergir de suas interações e brincadeiras (Dorneles Júnior, 2022, p. 89).

Nesse sentido, é importante destacarmos que o planejamento intencional de espaço com o uso dos materiais não estruturados

[...] obviamente não se trata de um planejamento inflexível, mas de uma aposta na observação dos espaços, na seleção de materiais e na proposição de arranjos espaciais que promovem as interações e as brincadeiras das crianças. Para tanto, é imprescindível que o(a) docente observe as crianças, suas demandas e interesses de exploração ao selecionar os materiais e planejar os espaços (Dorneles Júnior, 2022, p. 89).

Entendemos com o *autorprofessor* a importância de lermos os espaços, selecionarmos os materiais, observarmos e escutarmos as crianças em suas necessidade e demandas.

Fortalecendo nossos diálogos afetuosos, agregamos às nossas conversações a pesquisa *As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche* (Valerio, 2021) que valoriza o desemparedamento da infância, cunhado por Lea Tiriba (2018), ao descrever práticas e teorias que enclausuram a Educação Infantil:

[...] a concepção de educação está voltada para processos de transmissão e apropriação de conhecimento via razão, que necessita de mentes atentas e corpos inertes, assim dando pouca importância às atividades nos espaços externos. A escola não é vista como lugar de alegria, de encontros, assim, não valoriza a curiosidade e os desejos das crianças, constituindo-se em um lugar, em sua maioria, de organizações rígidas, atividades em espaços fechados, sendo o(a) adulto(a) o(a) único(a) que escolhe, organiza, planeja o que, quando e como a criança irá aprender (Valerio, 2021, p. 49).

Também está institucionalizada de certa forma a cultura de que há uma centralidade do aprender. A ação educativa aconteceria apenas na sala de aula, ainda que não seja o único lugar para o processo de ensino-aprendizagem se tecer. Para a autora, ainda é comum uma postura profissional conteudista, que considera o professor como o único detentor e transmissor de todo o saber, enquanto as crianças recebem uma educação bancária, conforme Paulo Freire (2003), sem que se respeitem o tempo, o corpo e as vozes das crianças (Valerio, 2021, p. 49). Denuncia

que o sistema educacional prioriza uma educação contida e disciplinarizada, em que as vozes precisam ser silenciadas e os corpos aquietados para que a aprendizagem ocorra. Além disso, a educação acontece em salas de aulas fechadas com paredes de cimento, janelas fora do alcance das crianças, enquanto na verdade “[...] o mundo é a nossa verdadeira sala de aula” (Valerio, 2021, p. 50).

As crianças anseiam por bons encontros, como a pesquisadora destaca segundo o conceito de Tiriba (2018). A autora exemplifica ideias que ampliam o nosso olhar sobre o que é um bom encontro, indicando-nos que ele pode se constituir a partir de simples experiências que estão ao nosso alcance propor. O brincar com seus pares é um bom encontro, ser acolhido por pessoas sensíveis constitui-se um bom encontro e ser escutada e respeitada nos seus desejos e necessidades é um bom encontro (Valerio, 2021, p. 51). Nesse sentido, é importante uma escuta sensível, que permita ouvir o que as crianças têm a dizer em suas opiniões e vontades próprias, conforme sua maneira de ler e dizer o mundo, porque assim,

[...] dando visibilidade às vozes das crianças e oferecendo uma escuta sensível reconhecemos que, para elas, o melhor lado da escola é o lado de fora (os espaços externos aliados à natureza), longe das paredes de cimento e do disciplinamento dos corpos. Fica claro, portanto, que, se para muitos(as) adultos(as) o lugar ideal para aprender é a sala de aula entre paredes de cimentos, para as crianças são os espaços externos que sugerem momentos de liberdade e alegria cujo brincar e as interações acontecem de forma plena, prazerosa e significativa (Valerio, 2021, p. 51).

Concordamos com as considerações da autora sobre o que constitui a criança e como a educação deve acompanhar tal formação. Citando o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (2016), a autora considera também ser importante mencionar que a criança é feita de cem linguagens e que a prática educativa não pode subtrair nenhuma dessas diferentes linguagens que formam a criança. É por isso que

[...] as crianças devem sentir, tocar, explorar, fazer, relacionar-se e interagir com o que está à sua volta para conhecerem a si mesma e o mundo no qual estão inseridas, sendo acolhidas em seus desejos, escolhas, inseguranças, inquietações e respeitadas (...) os espaços devem promover o convívio de crianças de diferentes idades e momentos agradáveis e de acolhimento, de acordo com os interesses e desejos dos meninos e das meninas, uma vez que a proposta para a educação infantil deve ser centrada no desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis” (Valerio, 2021, p. 52).

Sobre a importância de espaços que oportunizem experiências agradáveis e que contemplem os interesses das crianças (Valerio, 2021, p. 53), entendemos que também será importante para nós considerarmos qual é a relação dos brinquedos na medida em que esses espaços são contextualizados. Dessa forma, nos aproximamos da ideia de que

[...] mais importante do que o brinquedo pronto são os ambientes, os espaços, os elementos e os desafios oferecidos às crianças na hora da brincadeira. Sendo assim, devemos nos questionar se o brinquedo aguça os sentidos, a curiosidade, se permite a exploração, experimentação, criatividade, imaginação e a criação livre. A natureza vem ao encontro com essas interações porque nela a criança só precisa do corpo para brincar: os pés descalços, muita imaginação e uma ação. E quanto mais oferecermos liberdade para o brincar, melhor (Valerio, 2021, p. 68).

Sobre o que pode se constituir como brinquedo, com base no trabalho de Piorski (2016), a autora menciona que

[...] quanto mais simples os elementos para brincar, maior a complexidade e os enraizamentos imaginários, porque o brincar com os elementos da natureza, em contato com materiais não industrializados, trabalha aspectos mais profundos na alma de uma criança (Valerio, 2021, p. 68).

A brincadeira é um espaço de inovação, em que os materiais não estruturados podem ser transformados em brinquedos diversos em situações imaginárias. São muitas as possibilidades criadoras para as crianças. Os materiais não estruturados justamente por essa característica, com formas, cores e texturas variadas, fortalecem a curiosidade, a imaginação e o poder de transformação. São elementos que deixam as crianças sem limites para exploração e livres para inventar culturas infantis (Valerio, 2021, p. 66-69).

Entendemos que precisamos também contemplar o brincar fora de uma rotina rígida, indo além de uma atividade para preencher o tempo, ou apenas tolerada como recompensa por bom comportamento, mas que possa ser visto como direito da criança, como um meio por ela utilizado para compreender e se apropriar do mundo a sua volta. Compreendemos assim que precisaremos nos dedicar em oportunizar vivências e interações em contextos diversificados que impulsionem a ação brincante e aprendente.

Apresentamos à nossa roda de conversa o trabalho *Ludicidade, artesanias pedagógicas e ambiências bioecológicas produzindo a educadora de Educação Infantil artífice do seu ofício* (Strappazon, 2023), que valoriza a “ambiência pedagógica”, ou seja, o processo de desenvolvimento bioecológico da criança, aquilo que compreende sua relação com outros seres ativos e o meio ambiente (Strappazon, 2023, p. 71).

Essas interações, ao se fundirem, podem ser caracterizadas como espaços físicos e pedagógicos que envolvem “[...] possibilidade de estar no mundo, compartilhando e mobilizando sensações que convidem à exploração sensorial livre”. Nesse sentido, a “[...] ambiência engloba várias possibilidades e contextos, positivos ou negativos, o sujeito compreendido como ser dinâmico

que interage, caracterizando-se pela complexidade e reciprocidade do eu, o mundo e o outro” (Strappazon, 2023, p. 71).

Concordamos com o apontamento que a autora faz ao destacar o brincar como atividade principal da criança, em que a ludicidade reside a partir dos usos da brincadeira e dos jogos em sala de aula. No entanto, ela acrescenta que existem outros espaços que podem ser potencializadores do desenvolvimento infantil. É exatamente isso que as ambiências pedagógicas, sobretudo à luz da sustentabilidade propõem (Strappazon, 2023, p. 72). A autora ao indicar que oportunidades as ambiências bioecológicas oferecem, também aponta os caminhos dessa perspectiva, afirmando que

[...] as ambiências bioecológicas possibilitam relacionar-se com o meio ambiente, com a cultura e com a história. Uma ambiência bioecológica inicia muito antes da exploração da criança. Ela inicia no campo das ideias, na seleção dos materiais e das possibilidades, organizadas com a sensibilidade do educador e na troca que esse educador tem com seus pares o maior impacto na ação docente vem dos aspectos formativos e afetivos (cognitivo-emocionais) ou dos aspectos institucionais ao dialogar sobre as possibilidades e os ganhos exploratórios e sensoriais (Strappazon, 2023, p. 76).

Strappazon comenta que o professor leva em consideração uma série de fatores ao organizar as ambiências pedagógicas, mas que, por fim, sempre as crianças atribuem os significados maiores, na medida em que interagem com o ambiente propiciado. Refletindo e ampliando acerca da atuação do professor, a autora menciona uma analogia entre a docência e o ofício do artífice proposta por Sennett (2019), que nos pareceu bastante relevante enriquecer nosso diálogo. Tal comparação remete a uma noção de qualidade da perícia que qualifica o trabalho do professor, dando a ele a oportunidade de problematizar e refletir sobre o papel da escola na trajetória de formação do educando (Strappazon, 2023, p. 95).

Fortalecendo nossos diálogos quanto à compreensão dos espaços, apresentamos as contribuições do trabalho de pesquisa *O espaço físico de uma instituição de educação infantil: como as crianças significam esse lugar* (Souza, 2020) em que a autora considera o espaço em uma visão ampla, como uma espécie de educador. Ao discorrer sobre o conceito de espaço, ela nos lembra que “[...] vale destacar o salto qualitativo que leva o espaço a ser considerado um lugar, que se dá através de um processo de construção onde cada sujeito que o habita, significa de forma diferente esse espaço e o transforma em lugar” (Souza, 2020, p. 42). Isso significa que essa transformação muito dependerá dos significados e sentidos que os sujeitos atribuem, sendo que justamente por isso esses espaços são repletos de subjetividades.

A autora pontua que pesquisar um determinado espaço escolar e capturar os elementos presentes que colaborem para compreendermos que sentidos e significados o constituem requer sensibilidade e atenção para o que parece pouco e ao mesmo tempo diverso. Essas percepções de “[...] pesquisar sobre os espaços escolares, significados e transformados em lugares, tornam um caminho que colabora na percepção de importantes diretrizes sobre a investigação da cultura escolar e análise das diversas dimensões”. Por isso é fundamental compreender como as crianças interagem nesses espaços, o que elas nos comunicam e que significado atribuem. Essas considerações precisam perpassar por todo o fazer diário dessas instituições (Souza, 2020, p. 43).

Com respeito à composição dos espaços educativos, Souza (2020) nos inspira a partir das contribuições da pedagogia fundamentada na perspectiva de Reggio Emília, cidade italiana referência em escolas que valorizam todos os espaços da instituição e entendem que eles devem ser pensados de forma especial e considerados importantes. Na essência dessa pedagogia, entendemos ser necessário nos apropriar e expor nossas considerações. A autora indica que, nessa visão,

[...] dentre os diversos aspectos valorizadas nos modelos curriculares de Reggio Emília, encontra-se, sem dúvida, um destaque bastante grande aos espaços e materiais, onde se busca um cuidado primoroso em relação a dimensão estética que é refletida no cuidado com os ambientes de aprendizagem (Souza, 2020, p. 56).

Os espaços são vistos como educadores, e os cuidados em torná-los assim se refletem no sentido de se criar ambientes “[...] que convidem à ação, à interação, à experimentação, à busca, à descoberta, ao descanso. Deve-se criar um espaço onde todos se sintam bem, acolhidos e confortáveis” (Souza, 2020, p. 56). Entendemos que esse cuidado com os ambientes num contexto brincante e aprendente deve permear nossas ações nas composições com as crianças de lugares significativos e potencializadores.

### 2.3 PRÁTICAS CURRICULARES, AS CRIANÇAS E OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

A respeito da intenção de conhecer a produção acadêmica atual e aprender com ela quanto aos usos de materiais não estruturados na Educação Infantil, esta seção registrou diferentes movimentos de pesquisa que nos ajudam a compreender usos estratégicos de materiais não estruturados nas práticas curriculares de professores e usos das crianças.

Na primeira temática, podemos dizer que reunimos experiências que problematizam: os espaços convencionais da sala de aula, na intenção de desemparedar a infância; o uso de diferentes materiais para valorizar a criação das crianças; as estratégias em atividades e composições para ensinar e para brincar. Na segunda temática, registramos que os trabalhos mantêm atenção às linguagens das crianças, às suas diferentes significações dos espaços escolares e aos encontros com outras crianças como possibilidade de invenção para além da lógica e organização escolarizada e disciplinar.

A Educação Infantil como “direito e alegria” (Tiriba, 2023) que estamos defendendo sempre será um empenho constante. Nesse respeito, concluímos que, nos últimos cinco anos, iniciativas que veem a criança como ser social e a consideram em todas as suas dimensões, valorizando a brincadeira como potencializadora do aprendizado, pensada a partir de vivências, materiais e espaços que privilegiam a vida que acontece para além das paredes da sala de aula, têm se fortalecido.

As pesquisas mapeadas e as discussões a partir dos aspectos teóricos de que estamos nos fundamentando indicam que o cotidiano da Educação Infantil é amplo, diverso, imprevisível e extraordinário e que o contato com o mundo inteiro ao ar livre, além de proporcionar prazer, bem-estar e elevar as competências socioemocionais, também amplia as possibilidades de brincar e aprender, na medida em que oferece interações que desafiam as tradicionais prescrições curriculares e assim expandem as práticas educativas.

Nesse sentido, vamos ao encontro dessa composição, na intenção de buscar ampliar práticas com movimentos diferenciados de brincar e aprender. A conclusão é de fato uma inconclusão, pois os debates em torno de repensar e expandir as práticas curriculares será contínuo. Estamos aqui concluindo para seguir em frente e ampliar o que pensamos em nosso problema de pesquisa, a saber, se os materiais não estruturados se constituem como recursos pedagógicos na Educação Infantil.

Na medida em que a escola atua para acompanhar as demandas urgentes da vida social atual, e suprir as necessidades das crianças em função de práticas pedagógicas potencializadas pelo brincar, é preciso considerar a importância de pensar o futuro das gerações seguintes, comprometidas com o futuro da natureza ao seu redor. Nossa pesquisa pode expandir essas considerações.



“Quando foi que a terra virou sujeira? Faz tempo que eu assisto a esse bombardeio sanitário na cabeça das crianças e não vejo nenhum educador questionar isso. Pois para mim isso está diretamente ligado com essa forma de ver o mundo como um almoxarifado e está no cerne da crise ambiental que estamos enfrentando hoje” (Krenak, 2022, p. 110).

Foto 14 – Crianças brincando com a tinta natural de terra  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

### 3 CRIANÇAS E NATUREZA

Nesta seção, dedicamo-nos ao segundo objetivo específico de nosso trabalho de pesquisa: ampliar contribuições para as práticas curriculares com brincadeiras em outros espaços, mediadas por possibilidades e usos com os materiais não estruturados em uma escola pública em Viana/ES.

Iniciamos com o mapeamento do local em que a pesquisa ocorreu, a organização de uma metodologia de trabalho e as possibilidades de ampliação das brincadeiras a partir de propostas mediadas com os materiais não estruturados e pensadas em contextos ao ar livre, para além do espaço da sala de aula.

Nossa intenção de trabalho não compreende a inauguração de novas práticas curriculares ou experiências brincantes excluindo o que é realizado nos cotidianos da escola. Para além do que está determinado no âmbito das prescrições, temos pensado com nossos intercessores teóricos uma proposta de ampliação das possibilidades existentes para que as crianças possam ser mais felizes. De fato, é esse desejo que nos move em nossas ações em base pessoal, social, profissional e acadêmica no que temos vivenciado nos encontros com os professores, com a escola e com as crianças.

Causa-nos alegria o estabelecimento de documentos que visam garantir de forma oficial direitos às crianças em questões de saúde, lazer, alimentação, educação, cultura, dignidade, respeito e proteção integral à sua infância, como a Constituição Federal de 1988 e o Marco Legal da Infância (2016). Com respeito a Constituição Federal, Gomes, Pereira e Carvalho (2023) apontam os efeitos para a educação das crianças de 0 a 6 anos, destacando a superação do caráter assistencialista outrora influenciada por concepções iniciais de infâncias e Educação Infantil.

As autoras também mencionam que, embora o atendimento à educação tenha sido redimensionado e as crianças passaram a frequentar as unidades formais de ensino mais cedo, os espaços para brincar e interagir com a natureza têm sido pouco contemplados e isso “[...] causa um choque nas formas das crianças se relacionarem com espaços naturais” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 139). Problematicando as infâncias no período em que a Constituição foi promulgada, as autoras discutem se

[...] as crianças em 1988 ainda possuíam a liberdade de brincar ao ar livre, de ter contato com a natureza, essa liberdade é cerceada ao serem introduzidas em um

ambiente escolar pouco pensado na manutenção do contato com o meio ambiente. Durante as décadas que sucedem a Constituição Federal, o ambiente escolar vem perpetuando esta realidade, promovendo a permanência das crianças em ambientes fechados que sufocam o desejo infantil” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 140).

Para Horn e Barbosa (2022, p. 5-6), “[...] em muitas realidades do nosso país, ainda carecemos de uma exploração qualificada dos espaços externos”, uma vez que “

[...] esse quadro poderia se reverter se as escolas infantis pensassem em uma organização em que contextos significativos para as crianças permitissem relações construídas a partir de materiais desafiadores e de espaços promotores da brincadeira e da interação, eixos articuladores das DCNEIs (Brasil, 2010)”.

Também apontamos os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (Brasil, 2012b), que se sintonizam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ao propor a defesa do patrimônio ambiental como prática curricular; também sugerem a exploração de ambientes naturais, a valorização do sentido de pertencimento à natureza, e a interação com as comunidades.

Não pretendemos subestimar os espaços internos que fazem parte das instituições de ensino, pois “[...] acreditamos que as crianças aprendem em todos os lugares da escola infantil” (Horn; Barbosa, 2022, p. 7), mas intencionamos propor outras experiências em ambientes externos possíveis na escola, considerando-os como espaços de viver o que é bom, de interagir e intercambiar com o natural.

Essa intencionalidade faz parte de nosso trabalho em composição com nosso grupo de pesquisa “Currículos em Interações Colaborativas com a Educação Básica e o Ensino Superior” (Ciclos/CNPq/Ufes). Ciclos, além de nomear o grupo de trabalho, também caracteriza nossa metodologia de pesquisa que tem sido desenvolvida em interações colaborativas com os cotidianos escolares. Como metodologia, ciclos “é um projeto marcado pelos espaços, tempos, sujeitos, relações, ações, investimentos, que buscam atenção ampliada aos registros e sentidos do que produzimos em nosso trabalho” (Nunes, 2023, p. 7).

Também se alinha às pesquisas com os cotidianos (Certeau, 2014), que, como metodologia, valoriza as vidas cotidianas, as artes de dizer e de fazer, como também acredita, não na passividade, na alienação e na massificação dos sujeitos, mas em sua resistência, astúcia, criatividade e força para subverter a ordem instituída (Ferraço, 2021). Acreditamos que,

[...] se pudermos conhecer a escola um pouco melhor, se tivermos condições de apreender e problematizar alguns dos processos que evidenciam como ela, de fato, se

constitui e não como gostaríamos que ela se constituísse, teremos melhores condições de falar sobre os saberes-fazeres de seus praticantes (Ferraço, 2021, p. 80).

Além disso, estamos apostando que compreender as multiplicidades e as diferenças das escolas “[...] quem sabe não possamos contribuir para a ampliação de suas potencialidades e, ao mesmo tempo, fortalecer sua luta no enfrentamento dos desafios que lhes são colocados diariamente” (Ferraço, 2021, p. 80).

O campo problemático de nosso estudo se interessa no impacto que a ação docente tem sobre a vida das crianças nesse tempo. Temos visto que as escolas e as famílias têm vivido tempos difíceis, deparando com desafios e questões que têm afetado as crianças em sua saúde física, emocional e psíquica. As crianças estão mais “[...] nervosas, agitadas, infelizes e com dificuldades de aprendizagem e convivência na escola” (Barros, 2018, p. 19).

Estudos consistentes têm se dedicado a entender que fatores contribuem para esse cenário complexo e apontam questões mais reconhecidas e outras talvez menos evidentes, “[...] como saúde, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, desenvolvimento econômico e social, violência, conservação da natureza e educação” (Barros, 2018, p. 18). Tais questões estão interligadas entre si e foram agravadas pela pandemia.

Apontamos também uma questão que pode estar relacionada a esses efeitos e tem se tornado emergente em nossos dias — o desencontro, a desconexão das crianças com a natureza e com a vida ao ar livre. Alguns movimentos de pesquisa e o fomento de projetos de instituições como o instituto Alana, com a ação “criança e natureza”, defendem os resultados de experiências educativas que contemplam a criança e a natureza, destacando que

[...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (Barros, 2018, p. 17).

Inspiradas também em ações de institutos como Território do Brincar, Oficina Criar e Brincar, Portfólio do Brincar, TINIS - Terra das Crianças, Crianças e Consumo, e Portal Lunetas, em nossa prática, uma medida possível foi o uso e o incentivo de materiais não estruturados, como recurso tanto para os espaços escolares quanto para os domésticos. Ele tem sido incentivado como elemento para contribuir para a brincadeira livre das crianças (Fochi, 2023), para a ampliação do pensamento e das experiências menos padronizadas nas escolas, para a conexão

entre elas e os adultos (Tiriba, 2023), para a conexão com a natureza, a tradição e a memória (Horn; Barbosa, 2022).

Em atenção às crianças, às pesquisas, às políticas públicas e aos cenários cotidianos, neste trabalho, o destaque se dá para uma ação de colaboração entre a Universidade Federal do Espírito Santo e um Centro Municipal de Educação Infantil em Viana/ES. As ações tiveram como objetivo ampliar as práticas curriculares docentes e as experiências das crianças por meio do brincar com materiais não estruturados, valorizando os saberes fazeres dos sujeitos escolares (Certeau, 2014) e propondo ações nos caminhos que foram possíveis, e não em alvos fixos.

O período em campo compreendeu os meses de abril a setembro de 2024, totalizando cerca de 100 horas, e contou também com propostas de intervenção, visando à ampliação do brincar inventivo. A organização do trabalho em ciclos (Nunes, 2023) envolveu alguns movimentos, centrados no planejamento, no desenvolvimento e na revisão.

Destacamos inicialmente o planejamento, realizado em composição com a escola e a universidade, nos meses de fevereiro a abril de 2024. As demandas mapeadas foram sistematizadas a partir do projeto da dissertação e Viana se tornou nosso lócus de pesquisa por ser o mesmo lugar de atuação da *“professorapesquisadora”*.

Nessa primeira etapa, nosso projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da universidade e seguiu para a aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Viana/ES. Autorizado e aprovado nessas instâncias, o projeto seguiu para as articulações com um CMEI recém-inaugurado, cujas professoras demonstraram interesse nesta temática nos encontros municipais de formação em serviço.

O município possui 18 Centros Municipais de Educação Infantil, além de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que ofertam A Educação Infantil. Os critérios para a escolha da escola em que participamos nesta pesquisa se devem ao fato de que o CMEI é referenciado sempre que se menciona a valorização das brincadeiras em diferentes aplicações. Isso nos aproximou dessa instituição de ensino e nos despertou interesse em conhecer de que maneira a brincadeira é valorizada e permeia as práticas escolares.

Em visita ao CMEI, tivemos acolhimento da direção, da equipe pedagógica e da professora da turma do grupo 3, com preenchimento voluntário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para acompanhamento semanal e para realizar o registro de imagens,

vídeos e narrativas das vivências da turma. Também nos foi concedido um momento para expressar nossa intenção de pesquisa com as famílias das crianças, quando novamente obtivemos sinalização positiva para seguir em frente: das 20 crianças do grupo 3, não houve abstenção quanto à participação na pesquisa.

Na aproximação com as crianças, não nos foi exigido um TCLE formalizado, mas de forma lúdica explicamos que gostaríamos de conhecer as suas brincadeiras preferidas e pensar se é possível brincar com o que não parece brinquedo; perguntamos se elas gostariam de participar de algumas brincadeiras, dizendo que poderiam sinalizar seu desejo com um emoji positivo ou negativo. De forma unânime, todas as crianças, além de sinalizarem sua empolgação em participar com o emoji positivo, também responderem em uníssono: “eu quero”.

Quanto à nossa organização e planejamento em campo e para o tempo desta escrita, apontamos alguns movimentos:

- A. Composição com a professora, realizada com frequência em um dia por semana, ao acompanhar planejamentos, aulas, registros e pesquisas. Também composição de outros modos de escritas curriculares e avaliativas valorizando as redes de conhecimento, experiência e afetos.
- B. Composição com as famílias, centrada no “Baú de tesouros”, uma atividade de colaboração com as famílias. A intenção era ampliar os efeitos do projeto com os saberes das famílias e com incentivo para brincar para além da escola. Conhecer outros modos de brincar das famílias das crianças, nos conectando a “[...] outros tempos infantis” e a uma “infância sem idade” (Kohan, 2021, p. 96-97).
- C. Composição com as crianças, os movimentos de exploração de materiais não estruturados, com as conversas, com as indicações de brincadeiras, compondo seus registros e suas narrativas. A intenção foi qualificar as interações das crianças a partir de brincadeiras mediadas com materiais não estruturados como elementos naturais e de uso cotidiano, entendendo que esses materiais são “[...] um convite a um mundo de possibilidades, que ampliam o repertório e a imprevisibilidade das narrativas e experiências” (Horn; Barbosa, 2022, p. 93).
- D. Composição com o bairro, na intenção de valorizar o que os quintais, a comunidade e o município de Viana/ES nos oferecem no brincar como “primeiro mundo” (Freire, 2015).

Para essa demanda, Alves (Garcia; Oliveira, 2015) nos ensina a virar de ponta cabeça, assumindo as teorias como limite e não como apoio para a produção científica no campo da Educação, valorizando os modos de uso (Certeau, 2014) desse coletivo.

Na conclusão, destacamos nossas ações que se concentraram na revisão, no tempo de finalização, nos registros e nas análises da contribuição do projeto de extensão para a escola, a professora e as crianças.



Os espaços devem estar povoados com materiais que desafiam e instigam as crianças para múltiplas e ricas interações, o que torna necessário considerar, a priori, a natureza e as características desses materiais para que elas vivam prazerosamente na escola (Horn; Barbosa, 2022, p. 67).

Foto 15 – Crianças brincando com a terra e outras materialidades na varanda da escola  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

### 3.1 ESCOLA, BAIRRO E CIDADE: O PLANEJAMENTO DE UM CICLO

**Olá, como vai  
Marcelo Serralva.**

“Olá, como vai?  
Será que você pode bater as mãos enquanto se sacode?  
Mexe a cabeça, rode à vontade!  
E nunca se esqueça de dizer boa tarde!”

Foto 16 – Momento de entrada na escola



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

A visão do alto é de certa forma arrebatadora, permite que quem está no alto fuja “à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores”, mas os caminhantes que estão embaixo vivem como “praticantes ordinários da cidade”. Essa comparação indica que a aparente visão totalizadora da realidade, na verdade, é limitada, deixa passar e deixa de entender a essência da vida, pois “é difícil estar embaixo quando se está em cima” (Certeau, 2014, p. 158-159).

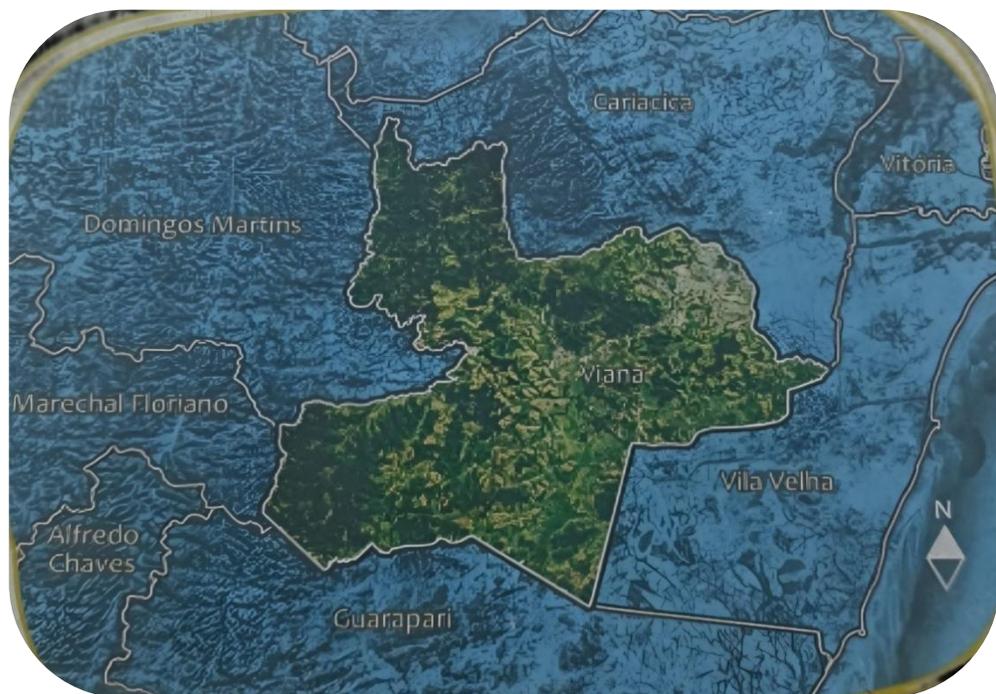
Na pesquisa com os cotidianos, não nos colocamos na visão panorâmica, na “paisagem vista do alto” em que as teorias querem nos colocar, distanciando-nos da realidade e do que acontece em campo. Nosso alvo é nos aproximar da beleza e da riqueza que acontecem em uma instituição de educação infantil, é captar a partir das brincadeiras, interações e vivências das crianças, as peças que podem nos ajudar a compor a “paisagem” que queremos narrar.

A “paisagem” de nosso campo de pesquisa é desenhada a partir de uma instituição que atende a Educação Infantil no município de Viana/ES. Destacando alguns aspectos que constituem o

município, fundado em 23 de julho de 1862, apontamos sua formação social, composta por indígenas, quilombolas, europeus e, açorianos que deixaram suas marcas em Viana.

Em comparação com os municípios que formam a região metropolitana do Espírito Santo, conhecida como Grande Vitória, o município é o terceiro maior. Possui desenvolvimento econômico destacado e é o ponto de chegada ao território capixaba para aqueles que vêm de Minas Gerais ou do Rio de Janeiro. Segundo o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, Viana possui uma população de 73.423 habitantes.

Foto 17 – Mapa que localiza Viana na Região Metropolitana da Grande Vitória



Fonte: Narciso e Cantareli (2024).

Viana possui patrimônios culturais que são considerados heranças de gerações, elementos que formam a identidade do município, tanto de ordem imaterial, como as crenças, saberes, costumes, habilidades, ofícios e memórias de um povo, quanto bens materiais, como paisagens, edificações e construções históricas, entre as quais os casarios e a Estação Ferroviária. Além disso, o município se destaca por seu patrimônio natural, com uma exuberante paisagem característica da zona de Mata Atlântica que Viana abriga. A foto a seguir é um compilado de alguns desses pontos naturais que o município preserva.

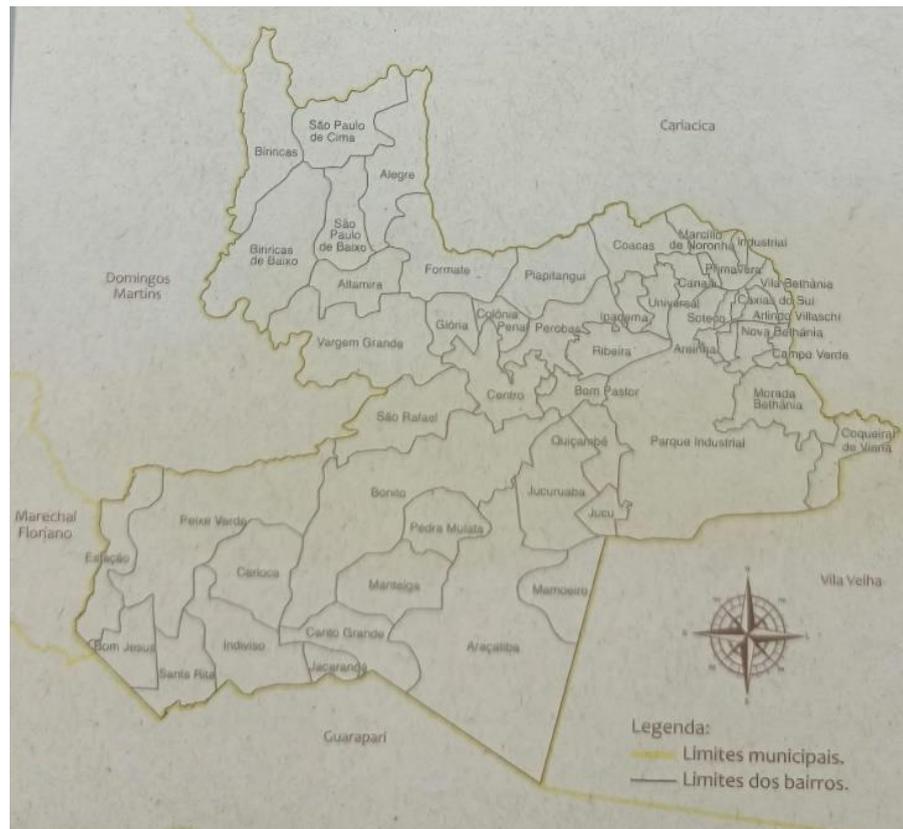
Foto 18 – Patrimônios naturais de Viana



Fonte: Narciso e Cantareli (2024).

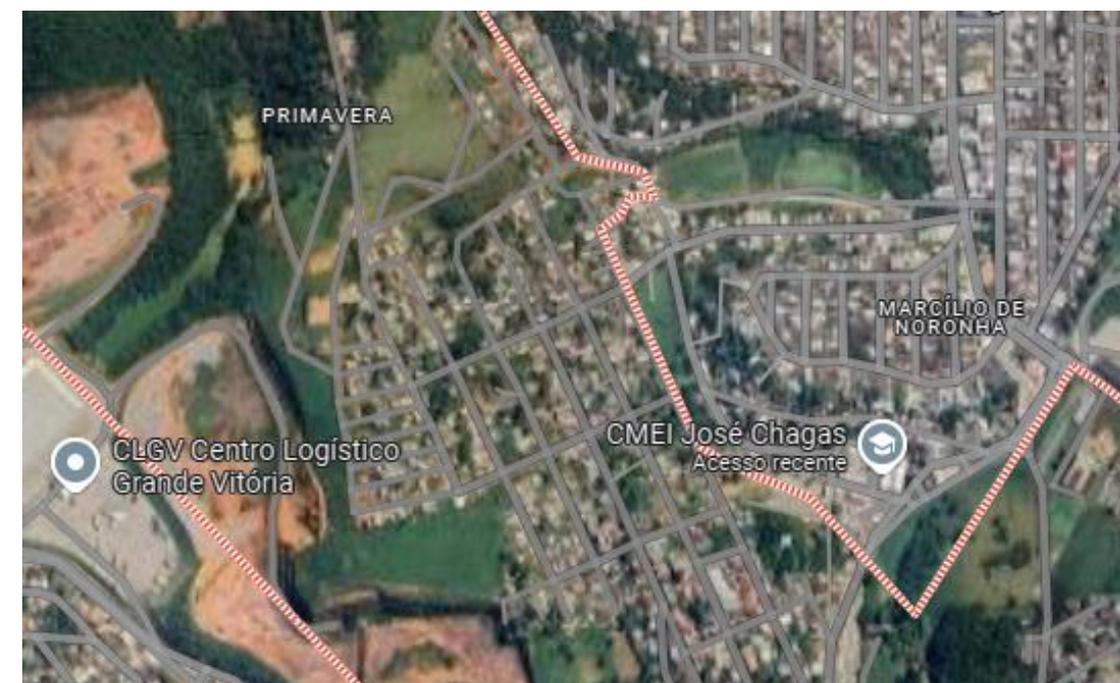
O CMEI está localizado em um bairro “onde sempre é Primavera”. O bairro Primavera em Viana foi fundado há 51 anos e possui esse nome justamente por estar cercado de flores e árvores frutíferas, como cajá, coco, limão e abacate. O bairro Primavera é vizinho dos bairros Marcílio de Noronha, Soteco e Canaã. A comunidade de Primavera conta com uma unidade de saúde que atende a especialidades médicas variadas, uma escola que atende alunos do Ensino Fundamental e, mais recentemente no ano de 2023, tão aguardado pela comunidade, o CMEI.

Foto 19 – Mapa político de Viana



Fonte: Fonte: Narciso e Cantareli (2024).

Foto 20 – Visão de satélite do bairro Primavera



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Primavera,Viana> (acesso em 20 abr. 2024).

A escola é recém-inaugurada, completou um ano no período em que iniciamos nossa pesquisa em campo. A foto no início desta temática é um retrato de como as crianças são recebidas diariamente. Deixadas pelas famílias na entrada do CMEI, as crianças são recebidas com muita alegria pela diretora, pela pedagoga e pela coordenadora. Naturalmente elas se encaminham para onde estão as professoras e as assistentes, e as filas de cada turma vão se formando aos poucos.

Quando o pátio se encontra quase cheio, é chegada a hora das boas-vindas. Com muita empolgação, a equipe inicia a tarde cantando a música “olá, como vai”, seguida de outras músicas amadas e interpretadas pelas crianças. Logo em seguida, muito animadas, elas se encaminham para a sala de aula e já querem saber como será o dia, sempre perguntando: “O que vamos fazer hoje, tia?”; “Hoje nós vamos brincar de quê?”; “Nós vamos lá fora?”.

O CMEI foi projetado para atender 250 crianças, divididas em seis turmas na etapa da creche, que compreende a faixa etária de 9 meses a 3 anos e 11 meses, e a pré-escola, crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. As salas de aula são todas climatizadas com ar condicionado e possuem mesas e cadeiras dispostas em tamanho apropriado para as crianças.

No período em que estivemos na escola, havia 175 alunos matriculados no período matutino e vespertino, sendo assim distribuídos: dois grupos 2, um grupo 3, um grupo 4 e um grupo 5. Nos dois períodos, são 10 professores regentes, 10 assistentes e 3 professores que atuam nas áreas de Educação Física, temas transversais e Arte. O trio gestor é composto pela diretora que atua de forma integral, uma coordenadora e uma pedagoga em cada turno. A escola ainda possui em seu quadro duas auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, uma secretária e um porteiro.

Foto 21 – Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil



Fonte: Acervo pessoal com dados da pesquisa (2024.).

A escola possui uma sala conhecida como brinquedoteca, onde há um espaço para leitura com livros à disposição das crianças, alguns brinquedos de encaixe e uma televisão para os momentos de vídeo. Na área externa, se encontra o refeitório e o parquinho. A escola possui perto do parquinho alguns espaços com terra e plantas de jardim. Todas as salas são climatizadas com ar condicionado, na parte posterior, possuem uma varanda, um espaço externo e amplo ao ar livre, onde propomos os contextos brincantes e aprendentes com o material não estruturado.

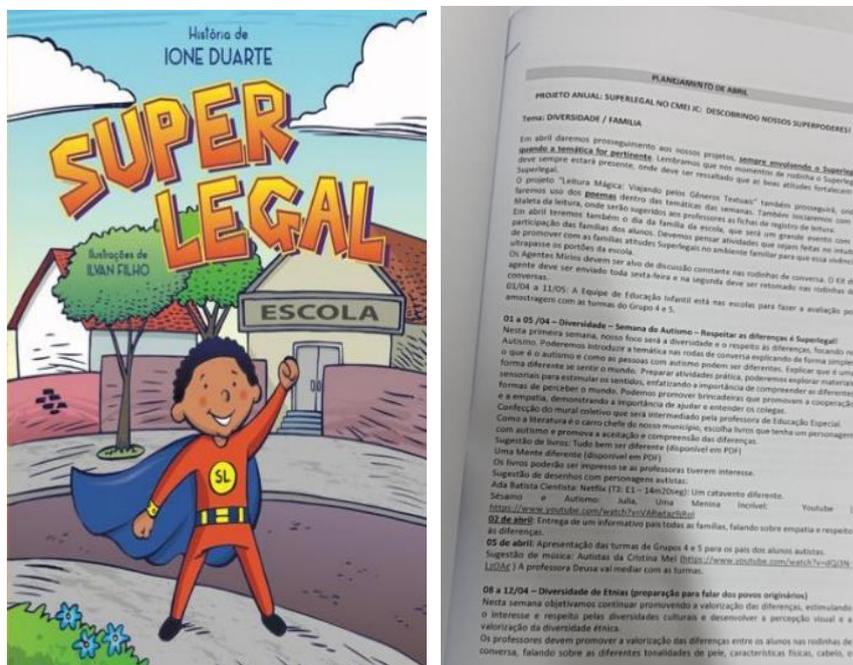
Foto 22 – Espaços do Centro Municipal de Educação Infantil



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024.).

Em composição com a professora e a equipe pedagógica, conhecemos o projeto institucional que rege o trabalho anual na escola. As ações estão fundamentadas na literatura infantil *Superlegal*, da autora capixaba Ione Duarte. A história protagoniza um menino que ganha “superpoderes” quando realiza boas ações em favor da natureza e das pessoas ao seu redor. A partir do universo mágico dos super-heróis, a prática pedagógica visa incentivar e incutir nas crianças valores e qualidades positivas. Em homenagem ao projeto que sempre esteve bem presente nas ações da professora e na fala das crianças que frequentemente expressavam “isso é superlegal” em relação ao que fomos propondo, elegemos CMEI “Superlegal” como nome fantasia da escola em nosso trabalho.

Foto 23 – Ações pedagógicas da escola a partir do projeto institucional



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

O trabalho no CMEI também está articulado a sequências didáticas, propostas pela Gerência de Educação Infantil, em temas que mudam por semana concomitantemente para todas as instituições. O trabalho da professora, sob a orientação e a mediação da pedagoga, inclui o registro escrito do planejamento semanal com as vivências propostas, campos de experiências contemplados, códigos das habilidades e competências intencionados e os recursos utilizados.

Como exemplo desses conteúdos sequenciados, destacamos a temática “Agente mirim: ações de combate à dengue”, cujos trabalhos aconteceram na primeira semana em que iniciamos nossa pesquisa no CMEI “Superlegal”. As ações envolveram rodas de conversa, contação de história,

brincadeiras externas focadas no combate ao mosquito causador da doença e, na culminância, uma apresentação musical envolvendo toda a escola.

Foto 24 – Projeto semanal do Centro Municipal de Educação Infantil “Superlegal”



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Outro destaque foi o momento “Família na escola”, como parte das ações programadas no município que visam substituir datas comemorativas como “dia dos pais” e “dia das mães”, por um dia universal de celebração da família. O objetivo é fortalecer o vínculo familiar entre a própria família e a criança, e por sua vez, das famílias com a unidade de ensino.

As ações programadas do “Dia da Família na escola” envolveram todas as turmas do CMEI “Superlegal”. Num primeiro momento, todas as famílias foram recebidas no pátio para uma acolhida, contando com uma apresentação musical das crianças e posteriormente uma espécie de gincana de atividades. Entre essas atividades, o professor de Educação Física organizou brincadeiras práticas entre as famílias, como a brincadeira colaborativa entre pais e filhos de rolar no chão e movimentar bolas coloridas de um lado ao outro, dança das cadeiras e até um “torta na cara” contando com um quiz sobre as crianças. Momentos muito alegres e divertidos para todos os que participaram neste dia.

Foto 25 – Ações do “Dia da família na escola” no Centro Municipal de Educação Infantil “Superlegal”



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Na segunda etapa, as professoras regentes, cada uma com o seu grupo, receberam as famílias para um momento mais aproximado com as crianças, para conhecerem as suas produções e seu desenvolvimento na escola, como também desfrutarem de um momento de brincadeiras em família. Esse momento foi generosamente dividido conosco para uma tarde de brincadeiras com os materiais não estruturados e as brincadeiras de quintal. Essa ocasião será detalhada mais à frente nesta seção.

Foto 26 – Crianças na expectativa de receberem as famílias na sala



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2025).

Percebemos que ao mesmo tempo em que a equipe pedagógica se dedica a organizar o trabalho a partir das orientações das prescrições curriculares e da sistematização da gerência da educação infantil, o CMEI “Superlegal” possui um trabalho potente e expressivo em relação às brincadeiras e ao engajamento das famílias, que extrapola o que está previsto. Assim,

concentramos nossas propostas em valorizar as práticas que já aconteciam no CMEI, mas também em ampliar outras possibilidades do brincar pensando outros espaços e elementos brincantes.



Sendo os humanos seres da natureza, o desejo de estar ao ar livre, o interesse das crianças pelos animais, pela água, pela terra, revelariam a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza (Tiriba, 2023, p. 189).

Foto 27 – Crianças brincando com elementos da natureza na varanda da escola  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

### 3.2 COM A PROFESSORA DA ESCOLA: DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS

E agora minha gente uma história vou contar uma história  
bem bonita todo mundo vai gostar  
rê, rê, rê rá, rá, rá  
(Música da hora da história)

Foto 28 – Momento de contação de história



Fonte: Acervo da autora dados da pesquisa (2024).

Iniciamos esta seção com muito afeto e com um sentimento de profunda gratidão pelo encontro com a professora regente da turma do grupo 3. Reconhecemos que a prática pedagógica em sala de aula concorre com muitas demandas diárias e constantes. O trabalho do regente é um compromisso com os campos da vida social, cultural, política e econômica. A Educação Infantil por sua vez, possui outras especificidades que tornam esse segmento tensionado por desafios, exigências e disputas, o que requer, portanto, fôlego.

Entendemos que os meses em que estivemos mergulhadas no *espaçotempo* de criação das práticas curriculares da professora e das crianças constituíram-se como um movimento extra, causando um impacto nas vivências, ações e experiências que já se desdobravam nesse cotidiano, mas não há outra maneira de fazer pesquisa que não seja o fazer com praticantes (Certeau, 2014) das escolas. De fato, essa é a nossa aposta de fazer pesquisa, segundo Nunes e Ferraço (2021, p. 189), “[...] com os sujeitos e não sobre ou para eles, incorporando a tessitura

de seus diferentes saberes, fazeres, poderes e experiências. Interessa-nos acompanhar os fios e tramas a fim de compor com eles modos possíveis de viver a escola. De fato,

[...] assumimos nossas pesquisas com os praticantes dessas instituições como ação engajada e corresponsável pela tessitura de múltiplas redes de práticas-teorias-políticas educacionais, que pensam-apostam na educação como direito de todas as pessoas assumidas em suas diferenças (Ferraço *et al*, 2019, p. 65).

Como também mencionado por Alves, Caldas e Andrade (2019, p. 37), “[...] a indispensável presença dos *‘praticantespensantes’* os transforma em nossos intercessores” nesta pesquisa.

Na potência de vida que acontece nos cotidianos do CMEI “Superlegal”, enfatizamos os *saberesfazeres* praticados pela professora e a turma do grupo 3, e que também se estendem a uma grande rede de apoio que faz a escola seguir pelo caminho certo — a diretora, a pedagoga, a coordenadora, a secretária, o porteiro, as merendeiras, as auxiliares de limpeza, as famílias e tantos outros sujeitos — com muita força reinventam a escola e a si mesmos todos os dias.

A imagem no início desta temática, momento de contação de história sempre muito aguardado e antecedido por uma música, exemplifica parte dos conhecimentos e das experiências produzidos a partir do trabalho da professora com as crianças. Numa rotina que envolve cuidados com a higiene e alimentação, horários dedicados a atividades e momentos de brincadeiras livre, o encontro com essa turma, num “sentimento de mundo”, conforme pensa Alves (Garcia; Oliveira, 2015), nos permitiu conhecer os *saberesfazeres* que diariamente são exercitados e que caracterizam não só o currículo prescrito (Sacristán, 2000), mas também os currículos vividos (Ferraço, 2007).

Quanto ao currículo, consideramos importante mencionar que nossa compreensão considera a impossibilidade de tratar esse conceito de modo fechado no diz respeito a sua significação, visto que este é um campo complexo e marcado por muitos atravessamentos. Goodson (2018) menciona que etimologicamente a palavra “currículo” deriva de *scurrere* que traz o sentido de percurso, caminho, uma pista, um trajeto a ser seguido. O que nos traz a ideia de que as prescrições curriculares estão sempre a postos para guiar o caminho a seguir e garantir que não haja desvios.

Com o teórico Sacristán (2000), a partir do que o autor menciona como subjetivação curricular, compreendemos o currículo como um sistema. Para o referido autor, o currículo pode ser entendido dentro de seis momentos, a saber, o currículo prescrito, o currículo apresentado aos

professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação e o currículo avaliado. Esses campos mantêm uma relação com dois condicionadores: os escolares, e os aspectos econômico, político, social, cultural e administrativo. São conexões e cruzamentos de influências e atividades diferenciadas e inter-relacionadas, que atuam na prática pedagógica.

Sacristán menciona que

[...] aplicar o conceito de currículo somente a alguns desses processos ou fases, além de ser parcial, cria um puzzle de perspectivas difíceis de integrar numa teorização coerente [...] em certa medida, todas elas são parciais e, de alguma forma, contêm parte da verdade do que é currículo (Sacristán, 2000, p. 103).

Nunes e Neira (2021) contribuem para essa compreensão ao mencionar que o currículo está também em composição com sistemas federais, estaduais e municipais, como também com a escola e a comunidade escolar, indo além, ultrapassando o que acontece dentro e fora das instituições. Sendo assim,

[...] o currículo se situa em meio a movimentos rizomáticos que acontecem por dentro uns dos outros uma vez que ambos proliferam e ramificam em linhas que se cruzam, sempre pelo meio. Assim, a noção de níveis ou de objetivações curriculares, é ampliada com a imagem de rizoma, um tipo de raiz que não cresce de forma ascendente, como uma árvore, mas é conhecida pelo modo como se expande (Nunes; Neira, 2021, p. 867).

A perspectiva de currículo com a qual aqui nos conectamos é a de currículo como “[...] redes de conhecimentos, experiências, linguagens, afecções, saberes, fazeres da escola e da vida, inventadas no cotidiano escolar, em atenção aos seus sujeitos” (Nunes; Ferraço, 2018, p. 156). Para Nunes e Neira (2021), isso envolve considerar que existem complexas redes de sentido-produções e relações das prescrições instituídas com o que é vivido nos cotidianos escolares, com as opções didáticas, com o que interessa a crianças e adultos, com os projetos, com os improvisos e tantos outros fios.

Nesse contexto, destacamos o trabalho da professora que está metodologicamente organizado pelas delimitações do *Referencial Curricular* do município (Viana, 2022) e pelas orientações da Gerência de Educação Infantil. O documento norteador, dispositivo fundamentado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), foi construído de forma colaborativa com a Secretaria Municipal de Educação e os profissionais da educação atuantes em Viana de 2021 a 2022.

O referencial é resultado de um “[...] objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas” e se tornou assim “[...] resultado de intervenções” (Sacristán, 2000, p. 101), já que o processo de elaboração, ocorrido no período pandêmico, contou com a opinião de diferentes professores através de formações, leituras, avaliações e formulários *online* quanto ao que estava sendo produzido e o que poderia ser acrescentado.

Quanto aos modos de constituição desse documento, encontramos um detalhamento dos movimentos ocorridos.

O trabalho foi realizado por meio de grupos específicos de sistematização, visando garantir ampla participação dos profissionais das diferentes etapas e modalidades de ensino, a fim de consolidar em um único documento orientações pedagógicas evitando fragmentações, rupturas, descontinuidade e ou repetições de conteúdos, tornando assim o processo de *ensinoaprendizagem* mais propenso a atingir os objetivos definidos para cada etapa e ano de escolaridade (Viana, 2022, p. 9).

Esses processos de transformação, formulação, decisão da política administrativa naquele tempo e outras peculiaridades da ação de muitos agentes (Sacristán, 2000), todos em operação, resultaram no documento oficial que atualmente compõe os conteúdos esperados para que os alunos aprendam em toda a rede de ensino, de modo que o trabalho docente em toda a Educação Básica segue essa diretriz, conforme expresso assim na sua seção introdutória:

O Referencial Curricular de Viana objetiva garantir aos alunos(as) o direito contínuo de aprender os conhecimentos e habilidades essenciais para o pleno desenvolvimento holístico. Definindo um agrupamento de aprendizagens indispensáveis a todos alunos e que devem desenvolver ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidades de ensino oferecidas no Município de Viana. Com base nesse referencial, cada Unidade de Ensino deverá atualizar, adequar e/ou elaborar o Projeto Político Pedagógico e Plano de Gestão (Viana, 2022, p. 9).

De forma sucinta, o documento aborda alguns pressupostos teórico-metodológicos que orientam o normativo. É enfatizado que a corrente em que o currículo de Viana se situa é a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007)<sup>3</sup>, valorizando as relações entre a ação humana e os aspectos socioculturais como fatores que constroem o aprendizado. As funções humanas sociais e mentais são valorizadas e tidas, não inatas aos seres humanos, mas adquiridas num processo de mediação e interação do indivíduo com o meio.

---

<sup>3</sup> VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Considerando o conceito do referido autor de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na concepção idealizada no referencial, o aprendizado sempre será mediado no qual o professor torna-se

[...] o impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças, por ser o mais experiente e planejar suas intervenções de forma intencional, observando as habilidades que cada estudante já possui e as que eles poderão obter, sempre no intuito de fomentar o nível de desenvolvimento potencial (Viana, 2022, p. 13).

Ao mesmo tempo, o documento salienta que os saberes, as vivências e as experiências que os alunos carregam consigo podem constituir-se como novos sentidos e aprendizagens. Assim, o professor é o responsável por apresentar outros elementos que favorecerão o desenvolvimento integral do indivíduo. O referencial estabelece ainda como eixos que estruturam e dão sustentação à sua concepção de educação: educação integral, definição de aprendizagens e competências, perspectiva de currículo, avaliação, transição, alfabetização, metodologias ativas, Educação Ambiental e escola inclusiva.

Na seção que trata da Educação Infantil, o documento a define como tendo uma característica educativa, em que as dimensões do cuidar e do educar são indissociáveis, devendo estar presentes em todos os momentos para expandir os saberes da criança. Também é estabelecido o objetivo dessa etapa da Educação Básica, que são fundamentados a partir da BNCC (Brasil, 2018) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Na Educação Infantil o objetivo é promover nas crianças o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, com atividades que proporcionem a exploração, as descobertas e a experimentação garantindo à criança o acesso a processos de apropriação, renovação, articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Viana, 2022, p. 46).

Em Viana, o atendimento da Educação Infantil ocorre em duas fases, a creche e a pré-escola. Na creche, são atendidas crianças de 9 meses a 3 anos e 11 meses, organizadas em turmas de grupo 1 (bebês de 9 meses a 1 ano e 11 meses), grupo 2 (2 a 2 anos e 11 meses) e grupo 3 (3 a 3 anos e 11 meses). Já a etapa da pré-escola se organiza em turmas do grupo 4 (crianças pequenas de 4 anos a 4 anos e 11 meses), e grupo 5 (crianças pequenas de 5 anos a 5 anos e 11 meses). O atendimento é ofertado de forma parcial, sendo a jornada de, no mínimo, 5 horas diárias, dividida por turno, sendo matutino e vespertino. Além disso, alguns CMEI atendem em tempo integral com a jornada com duração igual ou superior a 8 horas diárias.

O referencial define criança segundo a proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), 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 (Viana, 2022, p. 48).

A definição também se assemelha ao que é delineado no Referencial Curricular da Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 21).

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

Comparamos ainda com a definição apontada na BNCC (Brasil, 2018, p. 37), em que a criança é tida como protagonista desempenhando “[...] um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”.

Em todas as concepções, as crianças não são mais vistas na posição de receptoras dos saberes transmitidos pelos adultos, mas produtoras de cultura e conhecimento, vivendo a infância como experiência (Tebet, 2018). Concordamos com Santos, Gomes e Santos (2024, p. 276) que é preciso evidenciar “[...] cada vez mais os movimentos de subjetividades das crianças que criam, desconstróem e reconstróem as novas formas de ser/estar no mundo, por meio de suas relações, interações, experimentações, invenções e sua leitura de mundo.”

Quanto ao entendimento de currículo no referencial de Viana, na seção que especificamente trata a Educação Infantil, o documento o define como

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Viana, 2022, p. 48).

Inspiradas nas concepções de criança e currículo, as práticas pedagógicas objetivam seguir por um caminho que prima por uma educação de qualidade, comprometida com uma formação ampla do desenvolvimento do educando em sua integralidade. Considera-se a criança como

sujeito de direitos, articulando a aprendizagem com os seus saberes prévios e em consonância com o patrimônio cultural social.

Na Educação Infantil, o currículo do município está organizado em campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nas grades curriculares que apresentam as vivências e objetivos de aprendizagem, estão presentes a gradação desses, isto é, o que se espera Introduzir (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C) em cada turma.

Foto 29 – Recorte da grade curricular para o grupo 3 da Educação Infantil

CRECHE						
GRUPO 3 (CRIANÇAS BEM PEQUENAS DE 3 ANOS A 3 ANOS E 11 MESES)						
CAMPO DE EXPERIÊNCIA: "O EU, O OUTRO E O NÓS"						
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETIVO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	APRENDIZAGENS A SEREM VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS	VIVÊNCIAS	GRADAÇÃO		
				1º T	2º T	3º T
(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	 <b>ODS 4 - Educação de qualidade</b>  4.7 - Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.	Desenvolver a imagem corporal e pessoal nas interações com o outro (adultos e criança) e com a natureza;  Brincar e interagir com diferentes crianças e adultos;  Dividir brinquedos com os colegas e esperar sua vez para brincar com um brinquedo ou objeto, permitindo que outros colegas também brinquem;  Reconhecer-se como pessoa, a partir de sua própria imagem reproduzida a partir de diferentes objetos e efeitos como por exemplo: espelho, projetores de imagem, sombras;  Identificar-se como "eu" e o outro como "tu/ele ou ela" e "nós";  Reconhecer o outro como alguém que faz parte do grupo de convivência e é diferente do "eu";  Identificar o outro como alguém que tem um nome, que tem características próprias (sentimentos/sensações);	Dividir brinquedos com os colegas.	A	A/C	C
			Grupo familiar e grupos de amigos.	A	A/C	C
			Composição.  Características (costumes, alimentação, vestuário, brincadeiras, etc.).	A	A/C	C
			Relação de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós e tios).	A	A/C	C
			Acontecimentos do cotidiano familiar e do grupo social.  Noções básicas sobre a importância da família de forma lúdica.	A	A/C	C

Fonte: Viana (2022).

Semanalmente, o trabalho do professor é planejado com base nas temáticas orientadas concomitantemente para todos os CMEI pela Gerência da Educação Infantil, seguindo uma organização escrita que considera em seu preenchimento as orientações da grade curricular, segundo o grupo, o campo de experiência, as vivências e a gradação pretendida conforme o período letivo. Cada grupo possui a grade curricular orientadora, assim como cada área de ensino: educação física, arte e temas transversais.



que possa oferecer subsídios ao seu trabalho pedagógico. Além disso, a avaliação também considera a dimensão da gestão organizacional.

Do currículo prescrito e seus “[...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema escolar” (Sacristán, 2000, p. 104), pensamos sobre o efeito dessas determinações na docência e nas crianças. Não propomos a substituição da organização que orienta o trabalho pedagógico na Educação Infantil, mas em atenção às experiências vividas nos cotidianos do CMEI, interessa-nos problematizar e valorizar as diferentes interações ocorridas nos cotidianos com as crianças e os professores.

Compreendemos que o *Referencial Curricular* de Viana visa nortear o trabalho pedagógico, proporcionar uma unidade quanto aos conhecimentos necessários aos alunos em todo o município ao longo de sua trajetória escolar e fortalecer a identidade local, na medida em que visa contemplar aspectos histórico-culturais considerados como patrimônio do povo vianense e capixaba. Notamos de fato um esforço em garantir um registro recorrente das ações docentes e das aprendizagens infantis.

Indo ao encontro de nosso campo problemático, apontamos, porém, um certo incômodo, um certo entrave relacionado ao trabalho definido a partir dessas determinações curriculares e das sequências didáticas. Sentimos um certo engessamento e uma limitação quanto ao que gostaríamos de propor no trabalho com as crianças e quanto ao que de fato se esperava em nossa atuação. Em um dos momentos de planejamento com a professora, esse desafio foi citado:

*O desafio é que aqui nós trabalhamos em sequências didáticas, cada semana é um tema. Nesta semana por exemplo, estamos falando de poemas e poesias de Vinícius de Moraes. Na semana que vem, serão as estações do ano. Nem sempre um tema está ligado ao outro, e precisamos adaptar para um modo que as crianças entendam.* (Professora do grupo 3, 2024).

É inegável que essa operacionalização interfere na liberdade do trabalho docente quanto ao desenvolvimento qualitativo de projetos. Na pesquisa com os cotidianos, compreendemos a partir das expressões da professora esses fatores limitantes: a) preenchimento burocrático, com uma espécie de *checklist* do planejamento docente; b) sufocamento da espontaneidade docente, que não consegue exercer o trabalho com liberdade nem estimular a criatividade das crianças nos processos de aprendizagem; c) ausência de articulação entre os temas, que não mantém uma coesão entre si; embora valorizem assuntos, não promovem aprofundamento dos estudos, das experiências e dos efeitos na vida das crianças; d) desarticulação com as demandas infantis,

uma vez que, para atender aos temas das prescrições, o entendimento e as necessidades das crianças ficam subjugados.

Segundo Nunes, Paulino e Ribeiro (2024), no contexto atual, é preciso pensar a sociedade e os sujeitos, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, solidários, com uma educação para a vida. É por isso que há conteúdos que são determinados para serem ensinados, problematizados e avaliados, visando cumprir essa missão. Compreendemos então que, ao se tratar do campo “currículo”, são muitos atravessamentos que influem nos processos formativos.

Ainda como mencionado por Nunes e Ferraço (2018), não negamos os mecanismos de controle na escola que querem garantir uma diretriz e um caminhar por um caminho em uma rota que não se desvia, mas, a partir do que estamos investindo nas pesquisas com os cotidianos buscamos,

[...] problematizar a necessidade de se diminuir a ansiedade em relação ao lugar de chegada, ao fim de um processo de formação, por exemplo, para se dedicar aos processos vividos, às experiências e às composições que fazem dos currículos e das formações movimentos que se alteram a cada momento (Nunes; Ferraço, 2018, p. 148)..

Neste trabalho, nosso investimento se desdobra nas teorias pós-críticas. O prefixo “pós” não aponta uma superioridade quanto aos movimentos tradicional e crítico anteriores, mas diz respeito a uma ampliação do que já existia, o que veio depois. Muitas enunciações permeiam as teorias pós-críticas. Segundo Silva (2023, p. 17), essa abordagem enfatiza demandas atuais, como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”.

Assumimos, portanto, essas referências como atualização dos conhecimentos, ou seja, sem desconstruir e ignorar o percurso anterior, buscando “ir além do já sabido” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 26) ou da prática de uniformização curricular. Temos assumido uma proposta que potencializa os encontros, os contextos e as múltiplas referências, com a noção de currículo como redes de conhecimentos, experiências e afecções (Ferraço; Nunes, 2018). Com vistas a valorizar o que já acontece, mas ao mesmo tempo propondo “modos outros de *fazerpensar*” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 26).

Nossas ações no tempo em que estivemos no CMEI se propuseram nesse sentido a ampliar modos do brincar, pensar práticas para além do que estava determinado nas prescrições curriculares e que intencionavam flexibilizar o trabalho sequenciado, indo ao encontro de

experiências felizes com as crianças e a professora. As brincadeiras ao ar livre, em contextos de interação com a natureza, e mediadas com o uso de materiais não estruturados, se mostraram nesse sentido, como um caminho possível. Gomes (2022, p. 8) ainda expõe a importância dessas práticas:

Proporcionar e garantir que as crianças acessem a natureza e que possam com ela e nela brincar é também dever e responsabilidade das instituições educativas, como a escola e dos profissionais da educação. É necessário ultrapassar a ideia da natureza apenas como cenário pedagógico, mas tomá-la como inerente à constituição humana.

Em colaboração com a regente da sala, ao dialogar, planejar e pensar a prática pedagógica, fomos nos conectando com um interesse em comum: que as instituições que ofertam a Educação Infantil sejam espaços “[...] de viver o que é bom, o que alegra e potencializa a existência [...] e de compartilhar concepções e práticas pedagógicas comprometidas com a saúde das crianças e do planeta, pensando caminhos de conexão” (Tiriba, 2023, p. 18).

*Como a escola é nova, nós não temos muitos brinquedos na sala, então sempre que eu vejo algum brinquedo legal, eu compro. Às vezes, acabo gastando muito dinheiro sem perceber (risos). Eu gosto muito da brincadeira com os materiais não estruturados, me lembro das brincadeiras com o “cozinhadinho” que fazíamos. (Professora regente, 2024).*

Para além da perspectiva dos brinquedos comprados e de outras lógicas influenciadas pelas determinações curriculares do que seria considerado o ideal, ativemo-nos a fatores importantes como mencionados por Santos, Gomes e Santos (2024, p. 270):

[...] o emparedamento da infância, com a redução do tempo brincar em contato com a natureza, a diminuição dos espaços de contato com a natureza nas escolas (tempo do concreto), o que têm limitado as experiências educativas e o direito de brincar e aprender com a natureza, sendo parte dela.

Ainda segundo Gomes (2022, p. 8), nos aproximamos da ideia de que

[...] transformações econômicas, políticas e sociais modificaram intensamente a maneira dos seres humanos de interagirem com a natureza, ocasionando cada vez mais o seu distanciamento dos elementos naturais, há o enfraquecimento dos laços entre o brincar com elementos naturais e não estruturados.

Por isso entendemos a importância de promover a ampliação de modos de brincar ligados ao contexto natural, em mediação com os materiais não estruturados. Além disso, nessa parceria, nos empenhamos por dar “[...] visibilidade às múltiplas infâncias do aprender vividas nos cotidianos escolares, às diferentes experiências produzidas pelas crianças, aos modos de se

relacionar com as atividades propostas e com os espaços-tempos institucionalizados” (Nunes; Ferraço, 2018, p. 150).

Nessa aproximação, antes mesmo de propormos as experiências brincantes, nos lembramos também de nosso intercessor teórico Certeau (2014), ao dizer sobre os conceitos de uso e consumo. Ferraço (2021, p. 54) menciona que o conceito de consumo não denota passividade por parte de quem consome, mas “[...] é pensado a partir dos diferentes usos que os sujeitos praticantes fazem no ato de consumir, denotando um sentido de ação prática ativa que subverte o tradicional sentido atribuído ao consumo”.

Em nossa proposta, precisamos mencionar que a professora e as crianças não estavam apenas sujeitas a consumir passivamente ou reproduzir o que estava no planejamento pedagógico, segundo as prescrições do currículo. Na verdade, elas subvertiam, transformavam e consumiam ativamente as propostas segundo suas necessidades, seus interesses, suas expectativas e seus desejos. Isso se evidenciou no modo como a professora mediava constantemente as temáticas definidas por meio das brincadeiras, valorizando a dimensão lúdica e a produção das crianças. Por exemplo, ao abordar a temática “povos originários”, as ações se deram não apenas a partir dos aspectos históricos, mas em torno de um teatro em que as crianças do CMEI conheciam os curumins, crianças indígenas que ensinavam suas brincadeiras e modos de cuidar da natureza.

As crianças, por sua vez, também se valiam de táticas e estratégias (Certeau, 2014), para conduzir o que lhes era proposto pelas vias da brincadeira. As crianças

[...] conectam modos infantis para viver a educação, elas se lançam ao novo [...] características de quem toma a experiência como ato de experimentar, de experimentação, de se lançar ao imprevisto, de tratar do que o atravessa, um modo criancieiro do povo-criança (Nunes; Ferraço, 2018, p. 150).

Na mudança de um espaço a outro para momentos de rotina, como o horário de lanche por exemplo, todo o entorno era transformado em sua imaginação, em um grande lago cheio de jacarés. O giz de cera usado para colorir o desenho se tornava um microfone que, ao cantarolar de uma só criança, era instrumento para canções entoadas por toda a turma. Até mesmo quando o momento já era de brincadeira, a pecinha usada para montar se transformava em um celular, e dava até para falar com quem estava do outro lado da sala.

Para Nunes e Ferrazo (2018), as crianças têm um modo de vida, têm a leveza de se deixar buscar novos caminhos, em oposição a quem apenas carrega o peso de seguir o caminho de sempre, de longa data. Exatamente a

[...] sua força criadora e desestabilizadora que movimenta as certezas acumuladas pelo sujeito experiente, que não vê a experiência como criação de possibilidades, mas a relaciona com o que tem acumulado com a suposta segurança de seu planejamento-prescrição (Nunes; Ferrazo, 2018, p. 150).

Nesse sentido, percebemos tanto nas ações da professora e das crianças que “[...] as práticas curriculares cotidianas são *espaçostempos* de criação e experiência” (Nunes; Ferrazo, 2021, p. 186). Como também defendido por Certeau (2014) e citado por Ferrazo *et al.* (2019, p. 69), os cotidianos escolares evidenciam “[...] a dinâmica de uma vida que não se deixa aprisionar, pois escapa e se inventa com mil maneiras de caça não autorizadas”. Os movimentos que enredam esses sujeitos nos cotidianos revelam força, resistência, atitude e poder de criação diante das práticas de regulação características das políticas educacionais oficiais. Para Nunes e Ferrazo (2021, p. 186), são “[...] sentidos que resistem a práticas discursivas maioritárias, não buscam um modelo para se conformar e ampliam nossa compreensão a respeito do que tem sido produzido nas escolas”.

É por isso que, como mencionado por Macedo *et al.* (2011, p. 41), nos atemos a uma concepção de currículo não como “produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo atra consistência ao currículo e geram, portanto, “[...] variadas possibilidades de organização curricular [...] tecidas nos cotidianos das escolas” (Macedo *et al.* 2011, 41). Esse efeito é também destacado por Sacristán (2000) ao abordar a processualidade que afeta o currículo e o curso que ele segue em uma objetivação e significação, resultando por fim em múltiplas transformações. As vivências com a professora em seu fazer pedagógico nos leva a compreensão com o referido autor de que

[...] as orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular as práticas dos docentes para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor que é preciso fazer com os alunos, lhes ensinar (Sacristán, 2000, p. 103).

Nesse sentido, o professor localmente, dentro de um determinado contexto, faz pessoalmente alterações, introduz, acrescenta, realiza o que é possível para o processo de ensino de seus alunos. Nesse processo, no currículo modelado pelos professores como é mencionado por

Sacristán (2000), o professor é uma agente influente, ativo, atua como um “[...] ‘tradutor’ que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares” (Sacristán, 2000, p. 105).

Para Ferrazo (2021), a tessitura das práticas curriculares é resultado dos muitos fios de saberes e fazeres que os professores consideram em sua atuação, como práticas da verdade, como o que seria de importância, opiniões, crenças, aquilo que se entende como necessário nesse investimento.

Sobre esse aspecto, encontramos com Certeau (2014) um indicativo sobre o conceito de crença. Ele menciona “[...] entendo por crença não o objeto de crer (um dogma, um programa etc.), mas o investimento das pessoas em uma proposição, o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira – noutros termos, uma modalidade da afirmação de seu conteúdo” (Certeau, 2014, p. 252). Ao eleger determinadas práticas, a professora com quem estivemos em composição investiu nas verdades que também acreditava, no que lhe fazia sentido, suas crenças. De modo que o currículo é permeado por inventividade e originalidade.

Como efeito, apontamos o currículo realizado (Sacristán, 2000). Esse campo do currículo é complexo, é resultado de muitos movimentos e articulações, questões de ordem moral, cognitiva, afetiva, resultado do que afetou o professor, o que movimentou a aprendizagem dos alunos e que também é um reflexo do que pessoalmente importa aos discentes, em âmbito social, no que diz respeito aos seus anseios e até projeções futuras.

Recorrendo a Oliveira (2005), encontramos nos cotidianos um espaço propício, privilegiado para a produção curricular, para além daquilo é previsto nas documentações oficiais. Para a referida autora, a inventividade, criatividade com os professores e as professoras buscam o aprendizado para os seus alunos, não podem ser contidos em uma proposta escrita. É como se cada forma de pensar, cada acontecimento, cada experiência de todos que fazem os cotidianos escolares constituíssem uma alternativa curricular.

Portanto, o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nesses cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas no alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares (Oliveira, 2005, p. 69).

São as inúmeras invenções cotidianas que não só modificam o currículo, mas também as relações entre os professores e entre os alunos. Os valores, os anseios, as crenças e as experiências que são exaladas pelos professores e pelas crianças, não cabem no que está previsto oficialmente. São inovações, modos outros de fazer, invenções que

trazem para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem-número de outros saberes que, articulados aos primeiros, criam os efetivos processos de aprendizagem dos alunos, constituídos nessa interface entre a pequena e a grande escala, entre as raízes e as opções, entre as normas e a realidade (Oliveira, 2005, p. 70).

Como também mencionado por Nunes (2012, p. 37), o que está determinado oficialmente seria como “[...] linhas decodificadas por diversos dispositivos de poder, que regulam suas relações, organizações e ações, a fim de constituir um sentido hegemônico” às práticas pedagógicas.

Nunes (2012) acrescenta que essas linhas duras impactam no significado nas conceituações de crianças, infâncias e educação infantil. Por isso também destacamos aqui uma definição de infâncias que estamos considerando, visto que essa concepção também influi nas alternativas curriculares que estamos evidenciando em nosso trabalho em composição com a professora e as crianças. Nesse sentido, existiria uma conceituação de infância como uma etapa padronizada:

[...] a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão seqüencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares (Kohan, 2007, p. 94).

Ainda com o referido autor, encontramos uma outra definição de infância, que atua em uma espécie de movimento de escape, uma fuga à noção majoritária entendida nas linhas duras.

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: ‘a criança autista’, o aluno nota dez’, o menino violento’. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu ‘lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (Kohan, 2007, p. 94-95).

Para Kohan (2007), estamos entre os dois espaços de definição, nas duas temporalidades de infância. Nesse sentido,

[...] uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação de outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por ultimo, de dizer como há que se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (Kohan, 2007, p. 95).

Ainda segundo Nunes (2012, p. 38),

[...] reconhecemos que o tradicional, o instituído, o intempestivo, as aproximações, os distanciamentos e as rupturas tensionam de forma complexa as redes de saberes, fazeres e poderes dos currículos que nos dispomos a pesquisar e a produzir no encontro com as crianças.

No entanto, visando ampliar o conhecimento sobre as infâncias e os modos de compor com o currículo, apostamos em

[...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las (Kohan, 2007, p. 101).

Esse modo temporal de pensar as infâncias — não como o que poderiam ser, mas de fato como o que são, como símbolo de criação, do novo; de rompimento com o conformismo, com a mesmice — nos convoca a viver outras infâncias na vida e na escola, e a valorizar e respeitar as crianças como *praticantespensantes* dos cotidianos (Alves; Caldas; Andrade, 2019). Como Nunes (2012) afirma, somos assim movidas a não nos deter e nos “[...] conformar com o que está dado, mas a experimentar e a apostar na permanente criação da escola com as crianças” (Nunes, 2012, p. 38).

Acrescentamos ainda o que é mencionado por Gomes, Pereira e Carvalho (2023), enfatizando as possibilidades de um currículo pensado a partir da infância, em vez de um currículo que pretende educar a criança. Para Gomes; Pereira; Carvalho (2023, p. 141), é preciso partir “[...] dos anseios infantis e não a partir dos anseios e olhares adultos, desmistificando a imagem de infância como inferior, negando a presença da criança e a sua pertença ao ‘espaço habitado’, entendendo a educação infantil como espaço da criança [...]”.

Gomes, Pereira e Carvalho (2023, p. 132) também acrescentam um aspecto fundamental a ser incorporado ao se pensar sobre as alternativas curriculares, que, “[...] ao invés da imposição da

lógica adulta em se relacionar com o mundo, deveríamos acolher os desejos e inventividades da infância, evitando a produção de um futuro distanciado de si, da coletividade e do planeta”. Para isso, é preciso “[...] remodelar as atividades escolares levando em conta a proximidade da criança com os elementos da natureza” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 141).

A problemática ambiental é uma questão urgente, contemplada e amplamente defendida no *Referencial Curricular* de Viana que estamos considerando nas práticas com a professora, mas ainda uma questão pouco explorada nos cotidianos escolares. Assim, como mencionado por Krenak (2022), na perspectiva de “recriar mundos possíveis”, em ampliação das práticas curriculares existentes, nos movemos por uma intenção de propor brincadeiras que conectassem as crianças à natureza, qualificando essa experiência em espaços para além das paredes físicas da sala e mediando o uso de materiais não estruturados. Também valorizamos o protagonismo das crianças nessas experiências, permitindo que pudessem “[...] questionar, sonhar e lutar por um mundo de alegria, beleza e justiça para todos os seres humanos” (Kohan, 2020, p. 36).

Na seção a seguir, organizamos nossas discussões sobre a aproximação com as crianças e seus modos de brincar que já aconteciam e então, em seguida exploramos as experiências vividas ressaltando o desemparedamento das infâncias (Tiriba, 2023) e a conexão com as famílias, com as tradições e com o meio natural (Horn; Barbosa, 2022).

As vivências ao ar livre, as atividades no entorno podem ser entendidas como possibilitadoras de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois (Tiriba, 2023, p. 148).

Foto 31 – Crianças brincando com a terra na brincadeira de “cozinhadinho” na varanda da escola

Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).



### 3.3 COM AS CRIANÇAS: CONHECENDO MODOS DE BRINCAR

- Ô tia, toma cuidado porque fora do parquinho é perigoso (Criança 1).  
 — Iiih, tia, agora já era! (Criança 2).  
 — Ué?! Mas por quê? (Pesquisadora).  
 — Você não sabe, tia? Fora do parquinho é um grande lago de fogo!  
 — E agora, pessoal? (Pesquisadora).  
 — Calma, tia, existe um segredo que eu vou te contar. Quem está no escorregador está protegido (Criança 1).  
 — É, tia, é verdade. E se você segurar a nossa mão, você vai receber o escudo protetor (Criança 3).  
 — Ufa! Tô salva! (Pesquisadora).  
 Crianças riem...  
 — Mas lembra que é segredo, tia, é só para o nosso clube que isso funciona.  
 — Tá bem, eu vou guardar este segredo (Pesquisadora).  
 (Diário de campo, 2024).

Foto 32 – Momento de parquinho



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

A cena representada na foto e no trecho do diálogo é o registro de um dos muitos momentos vividos no parquinho, quando pudemos acompanhar o universo das brincadeiras com o grupo 3. O parquinho é formado por um conjunto de brinquedos que estão unificados, com escorregadores, pequenas paredes para escalar e túneis.

Quase todos os dias as crianças participam em horários programados nesse espaço e notamos que, de fato, tem sido parte das suas brincadeiras preferidas. Como mencionado por Tiriba (2023, p. 150), “[...] a criança tem verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são lugar da integridade, da liberdade [...] as vivências ao ar livre suscitam encontros, favorecem o exercício amplo da liberdade”.

As crianças perceberam a nossa presença de forma muito divertida, entendiam que estávamos ali para participar dos seus momentos de brincadeiras e, por isso, sempre nos convidavam para participar com elas. Na cena em destaque, para além da brincadeira com os brinquedos do parquinho, as crianças imaginaram um outro cenário brincante. Tudo o que estava fora dos brinquedos era um grande lago de fogo, mas o parquinho era um refúgio, um lugar seguro e protegido, o que elas chamaram de “clube secreto”, do qual fomos convidadas a fazer parte. Ao dizer que não poderíamos adentrar os brinquedos, as crianças reformularam suas regras nessa brincadeira simbólica e nos disseram que, se guardássemos segredo sobre o clube secreto e apenas segurássemos em suas mãos, estaríamos a salvo.

Essa naturalidade das crianças em criarem um novo contexto a partir da brincadeira imediata do parquinho já estava acontecendo e nos incluir como colegas naquele momento nos chamou atenção quanto ao modo como a brincadeira é constituída como atividade social, conforme mencionado por Wajskop (2012), e também por Kishimoto (2003, p. 4) ao dizer que as atividades infantis do brincar “[...] possuem regras internas, ocultas, que coordenam e conduzem a brincadeira”.

Apresentamos outra cena captada no contexto do parquinho como indica a foto. Próxima aos brinquedos, há uma caixa de gordura, vedada com uma tampa. Entre a tampa e a calçada do parquinho, há um espaço com terra gramada. Algumas crianças se aproximaram e, ressignificando esse espaço, criaram uma brincadeira. Tentar saltar sobre a tampa e fazer o caminho reverso à calçada, sem tocar os pés na grama.

Foto 33 – Brincadeira inventada no parquinho



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Rapidamente, as crianças deixam os brinquedos do parquinho e se forma uma fila aguardando a vez de saltar. Chamou atenção a cooperação nessa brincadeira, quando as crianças que tinham receio de saltar ou não conseguiam deixar de encostar os pés na grama eram ajudadas e encorajadas pelas outras. Observamos assim como as brincadeiras ao ar livre também “[...] possibilitam embates, oposições a movimentos individualistas”, desenvolvendo um ambiente de cooperação e solidariedade, confirmando que “[...] liberdade favorece a criação” de outros brincares (Tiriba, 2023, p. 150).

As brincadeiras cotidianas do grupo 3 não se limitam apenas ao espaço externo, também acontecem no espaço da sala de aula, assim como em outros espaços em que as crianças praticantes do cotidiano, “vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho” como mencionado por Certeau (2014, p. 45), atuam com táticas sutis e assim inventam outras brincadeiras possíveis.

Até mesmo o deslocamento para o refeitório se torna uma brincadeira. Há uma faixa de sinalização tátil no chão, demarcando os espaços. Para as crianças, essas faixas são como uma proteção contra “o jacaré que habita o chão”, mas na fila, com os pés na faixa elas estão seguras. Esse modo de habitar a escola e, de criar brincadeiras nas atividades cotidianas, como na alimentação e no deslocamento para outros espaços, não somente mostra que as crianças gostam, “[...] como necessitam estar e poder estar em movimento e interagir” (Horn; Barbosa, 2022, p. 2). Entre uma atividade e outra, conforme o planejamento do dia, a professora insere a brincadeira livre, ora mediada por bloquinhos de montar, massinha, brinquedos industrializados e eletrônicos, ora por alguns materiais não estruturados que ela dispõe.

Foto 34 – Entre brincadeiras e atividades na sala de aula



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Em nosso trabalho, temos apostado no investimento em brincadeiras e interações ao ar livre, mas, com isso, não estamos desconsiderando que, em todas dimensões do espaço presente na escola, estão presentes as brincadeiras e o aprendizado. Nosso desejo é por ampliar e qualificar as experiências, “[...] convidar as crianças a estar, habitar, conviver, descobrir e criar juntas nesses espaços” (Horn; Barbosa, 2022, p. 6).

Com Tiriba (2023, p. 144) ainda temos a indicação de que “[...] o espaço interno também é desejado, não é melhor nem pior que o espaço externo. O que constitui o valor, de um ou de outro, é a cada momento, o significado do que ali é vivência, é possibilidade”. Ao final, as crianças vão optar, quer dentro, quer fora, pelo que lhes é apresentado e percebido como mais significativo.

Nesse sentido, notamos como as crianças sempre escolhem pelo que “as alegam, potencializam” (Tiriba, 2023, p. 41). Para além do que está posto nos momentos de brincadeira, as crianças extrapolam, alteram e criam outros sentidos. Chamou-nos atenção que, na brincadeira com os bloquinhos na sala, algumas crianças levaram as peças que receberam para um lugar mais isolado. Em um espaço abaixo de um nicho de prateleiras, elas organizaram suas peças e “fecharam a entrada” com cadeiras, dizendo que ali era seu “espaço secreto” como indica a foto.

Foto 35 – Brincadeira com pecinhas no “espaço secreto” na sala



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Essa forma de brincar é descrita por Kishimoto (2017, p. 49) como “[...] a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática”. Há uma ênfase nas situações imaginárias, e também “a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras”, como na brincadeira destacada na foto anterior, em que o espaço se tornou um lugar secreto de brincadeiras, mas apenas algumas crianças podiam participar conforme a regra criada pelo próprio grupo (Kishimoto, 2017, p. 49).

Nesse mesmo contexto, em outro espaço da sala, outra brincadeira foi instaurada. Algumas crianças estavam próximas à mesa e à cadeira em que a professora se senta. Ao notarem nosso gesto de observá-las, dirigiam a atenção a outra coisa, como se sua aproximação ao “lugar da professora” não fosse permitido e imaginassem que fôssemos repreendê-las. Então, a certa distância, observamos que elas se divertiam com o movimento de uma peça da cadeira girando continuamente, até que ela parasse, para então repetir o movimento. A brincadeira inicial com as pecinhas parecia não lhes interessar.

Foto 36 – Brincadeira inventada na “cadeira da professora”.



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

A brincadeira materializada nas pecinhas de montar é apontada por Kishimoto (2017) como brincadeira educativa, em que as pecinhas podem ser vistas como um recurso que trabalha noções de sequência, de tamanho e de forma, favorecendo a dimensão do aprendizado de forma lúdica e prazerosa. A referida autora ainda menciona que nem sempre a criança irá explorar a riqueza de aprendizado que a experiência com o brinquedo educativo pode oferecer conforme talvez tenha sido intencionado pelo professor. Com o uso da imaginação, no entanto, “[...] a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias” (Kishimoto, 2017, p. 49), e inventa outro sentido para coisas que comumente não seriam vistas como brinquedo, como a brincadeira criada com a peça da cadeira da professora.

Essa cena também nos lembra o que é mencionado por Certeau (2014) ao falar sobre usos e consumos. Para o autor, existe uma determinação de consumo que é imposta por uma ordem superior e institucionalizada, mas, com usos, os praticantes do cotidiano, em vez de reproduzir ações estereotipadas e determinadas, criam “[...] maneiras de utilizar a ordem imposta” com “pluralidade e criatividade” (Certeau, 2014, p. 87). O autor fala de “[...] ações (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas de consumo” (Certeau, 2014, p. 88). Com táticas comparáveis a movimentos de resistência ou de luta em um campo de batalha, as crianças em “surdina”, “como formigas” criaram uma brincadeira explorando a cadeira giratória.

Embora a mesa e a cadeira pertencessem simbolicamente à professora, enquanto a brincadeira oficial fosse com as pecinhas de montar, as crianças mostraram que não são consumidoras

passivas. De maneira criativa, subvertendo as regras implícitas, as crianças ressignificaram o espaço e os objetos à sua volta, de modo que, de algo simples e inesperado, como o movimento da cadeira, foi instaurada uma inventividade no uso que transcendeu as expectativas. Segundo Certeau (2014),

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (Certeau, 2014, p. 89).

As crianças não apenas consomem ou reproduzem o que é organizado para elas, mas também, com astúcia, esfarelam, subvertem com maneiras de utilizar segundo o seu desejo e necessidade, produzem ações qualificadas de consumo. Com formas de resistência como que “clandestinas” numa “quase invisibilidade”, elas demonstram uma forte capacidade de reinventar e adaptar o que é dado, produzindo novas experiências e significados, mesmo em um ambiente em que o controle institucional parece prevalecer.

Em outra cena ocorrida na sala de aula, destacamos mais uma vez o espaço das brincadeiras de faz conta, que denota imaginação, criatividade e simulação. A professora convidou as crianças para um momento de brincadeira a partir de uma caixa com diferentes elementos brincantes. Algumas crianças, que já conheciam o conteúdo da caixa, rapidamente pegaram bonecas e sentaram em um canto da sala. Aproximamo-nos para acompanhar a brincadeira que se constituía e logo nos atentamos para o diálogo que acontecia.

- *Unhééé, unhééé...* (Criança 1 reproduzindo o som do bebê chorando).
  - *O que que a sua filha quer? Ela não para de chorar* (Criança 2).
  - *Eu acho que ela quer “dedeira”* (Criança 3 se referindo ao choro causado por fome, o bebê queria mamadeira).
  - *Eu vou dar a “dedeira” para ela. Unhééé, unhééé... o que foi, filha, você não quer “dedeira”?* (Criança 1).
  - *Eu tomo dedeira todo dia, a minha me dá* (Criança 3).
  - *“Dedeira” é coisa de bebê, você não é bebê* (Criança 2).
  - *Eu tomo “dedeira” sem ser bebê, porque eu gosto* (Criança 3).
  - *Eu acho que esse bebê fez cocô, hum, que fedor, tem que trocar a fralda dela* (Criança 2);  
As crianças riem e começam a tirar a roupa e fralda das bonecas
  - *Unhéééé... calma, filha, eu vou tirar o seu cocô e te dar banho* (Criança 1);
  - *Eu vou te ajudar. Chiii.... Calma, bebezinha, a gente vai te dar banho* (Criança 2);
  - *A minha filha está limpinha* (Criança 3).
- (Diário de campo, 2024).

Foto 37 – Crianças brincando com bonecas na sala



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Essa brincadeira de “mãe e filha”, característica da brincadeira com bonecas e das brincadeiras já mencionadas como faz de conta, aponta para “[...] uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço” (Wajskop, 2012, p. 35). Na situação imaginária, as crianças assumiram o papel de mãe das bonecas e atribuíram ações comuns de cuidado para “acalantar o choro”, como dar a mamadeira e trocar a fralda, situações em que as crianças se conectam “[...] ao mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil” (Wajskop, 2012, p. 41).

Quando uma criança disse — “Eu tomo dedeira todo dia, a minha me dá”, seguida da observação — “Dedeira” é coisa de bebê, você não é bebê”, notamos como a maturidade é gradual e os acontecimentos são percebidos de forma diferente. Para uma criança, a mamadeira é para os bebês, enquanto para a outra, embora não se entenda como bebê, aponta o gosto pela mamadeira e considera como algo natural. Como mencionado por Wajskop (2012, p. 37), “[...] a brincadeira é uma forma de atividade social infantil” que possui “[...] característica imaginativa e diversa do

significado cotidiano da vida”. Nas brincadeiras, as crianças modificam comportamentos, criam regras, cenários segundo sua lógica própria de entendimento e (re)significação do cotidiano.

A brincadeira foi partilhada entre as crianças, que iam negociando e interpretando a realidade, mostrando assim também que o brincar “[...] mplica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re)elaboração constante das hipóteses sobre a realidade com as quais está confrontando” (Wajskop, 2012, p. 36), fato evidenciado no diálogo em que as crianças levantaram suposições sobre o motivo do choro do bebê e o gesto de acalmar com a mamadeira e a troca da fralda.

Essas cenas nos permitiram conhecer as brincadeiras que já aconteciam cotidianamente nas vivências do grupo 3. A brincadeira no parquinho, a brincadeira com as pecinhas de montar, as brincadeiras simbólicas, inventadas em todo o “*espaçotempo*” da escola, todas são experiências do “brincar por excelência”, atividades brincantes que potencializam o aprendizado e o desenvolvimento infantil, “[...] exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos” (Wajskop, 2012, p. 41).

Realizar pesquisa com os cotidianos é exercitar “[...] a possibilidade de pensar o cotidiano em meio às próprias redes de fazeres-saberes que são tecidas pelos sujeitos praticantes e, sempre que possível, trabalhar com as questões e com os temas que emergem dessas redes cotidianas” (Ferraço, 2021, p. 163). Como efeito da nossa participação com o grupo 3, pensamos em nosso campo problemático que foi se emergindo, como ampliar e propor outros brincares para além do que já acontecia, a partir de elementos não estruturados em contextos ao ar livre rompendo também as práticas curriculares engessadas.

Considerando também que os sujeitos cotidianos, “[...] mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas” (Ferraço, 2021, p. 164), propomos outros possíveis no contexto das brincadeiras mediadas por materiais não estruturados, considerando as crianças como “sujeitos praticantes” do cotidiano e a escola como “lugar praticado” (Certeau, 2014). Ao evidenciar os contextos brincantes, faremos “[...] o uso de narrativas como possibilidade, nas pesquisas com os cotidianos da escola, de uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida ali vivida e, por consequência, como possibilidades de expressão das redes tecidas naquelas vidas” (Ferraço, 2021, p. 122).

Também investimos em “*personagens conceituais*” (Alves; Caldas; Andrade, 2019), em criação de intercessores para narrar e compreender o que pesquisamos e pensamos, compreendendo que “[...] não se trata de descobrir fontes já postas à nossa espera”, mas com nossos “*personagens conceituais*”, “[...] evidenciar os inúmeros e complexos processos das relações humanas nas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, nos quais se dá a criação de múltiplos artefatos culturais” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 30).



Num contexto de tantas interações humanas, as instituições são lugares da diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida. É nesse espaço que ela é produzida. É aí que as pessoas, no dia a dia, podem fazê-la mais penosa ou mais leve, é aí que a tristeza e a alegria da vida são, todos os dias, experienciadas, vividas (Tiriba, 2023, p. 35).

Foto 38 – Crianças experimentando as propriedades do mel  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

### 3.4 POSSIBILIDADES COM OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: PODEMOS BRINCAR COM O QUE NÃO É BRINQUEDO?

Em nossos estudos e pesquisas, temos investido em práticas curriculares que se deslocam para a perspectiva das teorias pós-críticas. Segundo Silva (2023, p. 17), essa corrente enfatiza conceitos mais próximos da realidade atual como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”.

Sem romper e ignorar o percurso anterior, mas, ao mesmo tempo, buscando meios de “ir além do já sabido” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 26), sinalizamos o limite de uma prática de uniformização curricular e para além disso, temos pensado numa proposta que potencializa os encontros, a noção de currículo como “redes de conhecimentos, experiências, linguagens, afecções, saberes, fazeres da escola e da vida, inventadas no cotidiano escolar, em atenção aos seus sujeitos” (Nunes; Ferrazo, 2018).

Visando valorizar o que já acontece, mas, ao mesmo tempo, propondo “modos outros de *fazerpensar*” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 26) e outras experiências brincantes possíveis, planejamos alguns contextos considerando a proposta de uma Educação Infantil desemparedada (Tiriba, 2023) e como “reduto para a vivência de uma infância feliz” (Horn; Barbosa, 2022, p. 7).

Nosso compromisso também é com as políticas públicas voltadas à primeira infância. Tal como é determinado no Marco Legal da Primeira Infância, nossas ações se voltam ao respeito às individualidades das crianças, aos seus ritmos de desenvolvimento; à valorização da diversidade nas infâncias brasileiras, assim como às diferenças relacionadas a contextos sociais e culturais, como também à promoção de espaços e momentos lúdicos que confirmam o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade.

Tomamos como inspiração ações fomentadas por programas, como o instituto Alana, Criança e Natureza, Território do Brincar, Criança e Consumo, Portal Lunetas, Ser Criança é Natural, Terra das Crianças (Tinis) e Oficina Criar e Brincar. Essas iniciativas de instituições brasileiras, na medida em que assumem um compromisso socioambiental, têm buscado também estratégias para conectar as crianças à natureza, numa perspectiva possível e acessível, potencializada pelas brincadeiras em movimento com o ambiente externo.

Nesse intuito, nos organizamos para que algumas ações fossem possíveis, como: a) qualificar as interações das crianças a partir de brincadeiras mediadas com materiais não estruturados como elementos naturais e de uso cotidiano, entendendo que esses materiais são “[...] um convite a um mundo de possibilidades, que ampliam o repertório e a imprevisibilidade das narrativas e experiências” (Horn; Barbosa, 2022, p. 93); b) conhecer outros modos de brincar das famílias das crianças, conectando-nos a “[...] outros tempos infantis” e a uma “[...] infância sem idade” (Kohan, 2021, p. 96-97); c) valorizar do planeta para a escola o que os quintais, a comunidade e o município de Viana nos oferecem no brincar como “primeiro mundo” (Freire, 2015).

Mobilizamo-nos nesse trabalho com o fato de que o mundo está “[...] afastado da tradição, da memória, da sensibilidade e cruelmente afetado pela crise climática” (Horn; Barbosa, 2022, p. 52). Intencionamos assim proporcionar às crianças uma aproximação e um sentimento de cuidado com a natureza. Num movimento de “desemparedamento” das longas rotinas e espaços fechados, objetivamos permitir a vivência de bons encontros e exercícios de alegria (Tiriba, 2023).

Também nos preocupamos com o efeito das tecnologias digitais sobre a saúde e o bem-estar das crianças. Palfrey e Gasser (2011) apontam que as tecnologias redimensionaram a vida moderna, desde o modo de se fazer negócios, fazer compras e até mesmo atividades religiosas. Contudo, a mudança maior tem sido “o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca [...] o uso constante das tecnologias digitais pode pressionar famílias, amizades e salas de aulas” (Palfrey; Gasser, 2011, p. 13, p. 210). Há um ganho na facilidade que as tecnologias proporcionam à vida, mas uma perda na qualidade das interações.

As crianças, chamadas pelos autores de “nativas digitais”, têm acesso e habilidade para usar as tecnologias, contudo a internet e os dispositivos eletrônicos têm ocupado mais atenção na vida de meninos e meninas do que deveria ocupar. Baptista (2023, p. 119) menciona que “[...] podemos incluir na reflexão o período de pandemia da Covid 19, onde o isolamento social e físico foi necessário para a manutenção das vidas, levou a humanidade a se interligar ainda mais aos meios tecnológicos e distantes do contato com o mundo natural”.

Pesquisas atuais têm refletido sobre o excesso das tecnologias nas infâncias e apontam os comprometimentos na sua saúde física, emocional e psíquica (Amarante, 2022; Eisenstein *et*

*al.*, 2019; Rocha *et al.*, 2022). Horn e Barbosa (2022, p. 2) destacam que as consequências têm sido “[...] muitas e nefastas, como obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldades motoras, ausência de contato com outras crianças, contato exagerado com as telas (TV, celulares, tablets), entre tantas outras”.

Além disso, Becalli e Nunes (2023) mencionam sobre pesquisas na área da educação no cenário pós-pandemia, que revelaram que crianças, adolescentes e jovens perderam o vínculo entre si. Segundo Becalli e Nunes (2023, p. 16), “[...] o celular tem sido o melhor amigo de muitas pessoas, cada vez mais cedo [...] a conexão está maior com os aparelhos do que com as pessoas”. Além disso, as autoras apontam os impactos sobre a educação, apresentando o relato de professores que observaram nas escolas “[...] crianças desconectadas umas das outras, permaneciam quietas ou sentadas nos recreios, cansavam-se com qualquer atividade proposta, queixavam-se de dores no pescoço e nas pernas, menos felizes por voltar à escola” (Becalli; Nunes, 2023, p. 16). O cenário e os desafios atuais têm se mostrado os mesmos apontados pela pesquisa no período pós-pandemia, com o uso excessivo de telas e o uso sem a devida supervisão. Sobre esse aspecto, Baptista (2023) ainda acrescenta, com o que concordamos:

Não queremos aqui fazer um julgamento negativo dos aparatos tecnológicos, mas, problematizar o foco excessivo usos que vem acontecendo. Onde o contato com outras pessoas e ambientes naturais vem sendo substituídos por chamadas de vídeos e áudios, substituindo os encontros presenciais que ocorrem cada vez menos (Baptista, 2023, p. 119).

Além disso, atentamos ao fato urgente mencionado por Gomes, Pereira e Carvalho (2023) ao problematizar que as sociedades têm contribuído para um afastamento do homem em relação à natureza e que “[...] nesta lógica as crianças têm sido preparadas para um futuro predeterminado, competitivo, desigual e apartado das urgências da natureza, e das questões coletivas que afligem o planeta” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 131). Para as autoras, as questões climáticas e a problemática ambiental estão postas, sendo discutidas e evidenciadas em manifestos; no entanto, “[...] os debates, principalmente nas escolas, ainda são superficiais, como se não estivéssemos imersos neste problema” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 134).

Segundo Krenak (2022), sobre o modo como as crianças têm usufruído suas infâncias diante do caos climático, “[...] nos últimos trinta, quarenta anos, esse período passou a ser encurtado. Em vez de as crianças o viverem como um lugar folgado, já estão caindo nele como em uma chapa quente, em que se veem obrigadas a responder às perguntas de um mundo em erosão” (Krenak, 2022, p. 98). É preciso, portanto, pensarmos outros possíveis firmando maneiras de as crianças

se relacionarem com o meio ambiente, um compromisso não somente com o tempo futuro, mas uma demanda do tempo atual.

Movidas com essas questões e pensando em um trabalho para além do que já é realizado pela instituição, intencionamos, nessa narrativa com ações que elegemos para aproximação das crianças com a natureza externa e para possibilidades do brincar com os materiais não estruturados, “[...] evidenciar as redes de relações e ações complexas que compõem as práticas curriculares, que não se determinam por meio de um único dispositivo, como as prescrições curriculares” (Nunes, 2021, p. 871).

Temos pensado também sobre o consumismo e o desperdício descontrolado que afetam os hábitos de vida atual. Como consumidores, somos alvo de uma enxurrada de propagandas que visam transformar desejos em necessidades, tentando seduzir pela empolgação momentânea, sendo as crianças um alvo especial desse *marketing*. Pesquisas indicam que esse público gasta e compra mais do que nunca.

Também vivemos a “[...] cultura do descarte, onde a satisfação momentânea é rapidamente substituída pela busca insaciável por algo novo” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 148). As crianças também são afetadas por esse pensamento, ansiando por brinquedos sofisticados e eletrônicos que rapidamente se tornam obsoletos. No entanto, não podemos nos esquecer que “[...] um novo produto sempre irá requerer mais matéria-prima e maior consumo dos recursos naturais que não são inesgotáveis” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 148).

Atentamos novamente ao que é mencionado por Gomes, Pereira e Carvalho (2023) de que é preciso dizer não ao consumismo e ao desperdício, não significando um retrocesso à modernidade, mas uma responsabilidade com a natureza. “É preciso investir menos em bens e mais nas nossas relações humanas com o natural no tempo presente” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 148).

Temos pensado os materiais não estruturados, especialmente os elementos da natureza, como recursos mediadores das brincadeiras, que, além de “[...] ampliar nas crianças áreas cognitivas, afetivas e sensitivas” (Santos; Gomes; Santos, 2024, p. 271), valorizá-las em suas criações, promover o aprendizado do mundo natural e o sentimento de amor e cuidado em relação à natureza, combatem o consumo desenfreado de brinquedos, já que esses objetos são constituídos a partir de materiais que seriam descartados e ganham assim um novo uso e sentido.

Como uma primeira ação, apresentamos a história *E a chuva*, de Sabrina Führ (2024). A obra nos permitiu dialogar com as crianças como a chuva, que é vital e pode gerar diversão e alegria, também pode causar problemas quando não cuidamos do meio ambiente, ocasionando desastres naturais como a enchente ocorrida no Rio Grande do Sul entre os meses de abril e maio de 2024.

Foto 39 – Roda de leitura da história *E a chuva*



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

A roda de conversa nos levou a pensar de forma lúdica a relação entre nossos hábitos e a degradação das condições ambientais do planeta. Entendemos a importância de pequenas ações, conforme expressas nos comentários, quando perguntamos o que podemos fazer para cuidar do meio ambiente e evitar que coisas ruins aconteçam em consequência:

- *A gente não deve jogar lixo no chão* (Criança 1).
  - *Eu só jogo o lixo na lixeira* (Criança 2).
  - *Aqui na sala tem uma lixeira, tia, você viu? Eu só jogo o lixo lá* (Criança 3).
  - *Também, tem que fechar a torneira* (Criança 4).
  - *Um dia, eu vi \*\*\* abrindo a torneira “no fortão” e deixando lá aberta. Ai eu fui lá e fechei* (Criança 5).
- (Diário de campo, 2024).

Visando à proposta de um brincar mais consciente, conversamos sobre de onde vêm os brinquedos e o que acontece quando eles quebram ou ficam sem uso. Muitos brinquedos são feitos de plástico e, quando descartados, na natureza levam muito tempo para se decompor. Mencionamos que o excesso de plástico e outros resíduos acumulados na natureza aumentam o risco de enchentes. Não significa que não podemos ter brinquedos comprados, mas será que podemos criar brinquedos e brincadeiras legais com coisas que temos em casa e encontramos na natureza?

Apresentamos uma caixa com materiais não estruturados, contendo carretéis de linha vazios, CDs, pedras, sementes de árvore, rolinhos de papel e pentes de ovos. As crianças se surpreenderam com esses elementos, pareciam em um primeiro momento não compreender como se tornariam um brinquedo, mas, à medida que os manuseavam, uma brincadeira foi criada.

- *Olha, tia! Com esses rolinhos eu tenho supervisão!* (Criança 1)  
 — *Deixa eu ver... Uau! Funciona mesmo, eu tenho supervisão!* (Pesquisadora)  
 — *Eu vou fazer uma torre grandona com os rolinhos! Você me ajuda, tia?* (Criança 2)  
 — *Claro! Vamos montar uma torre bem alta!* (Pesquisadora)  
 — *Eu não quero mais a supervisão, posso montar uma torre grandona também?* (Criança 1)  
 — *Você pode, mas tem que ter cuidado para não derrubar, senão tem que começar tudo de novo.* (Criança 2)  
 — *Tá bom, eu vou ter cuidadinho* (Criança 1)  
 — *Vamos chamar todo mundo para trazer os rolinhos, vamos fazer a torre maior do mundo!* (Criança 2)  
 — *Vem, gente! Quem quer fazer a maior torre do mundo, traz os rolinhos.* (Criança 1)  
 (Diário de campo, 2024).

Foto 40 – Apresentação da caixa com materiais não estruturados



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

A naturalidade das crianças em criarem um novo significado para o rolinho vazio de linha, sem que fizéssemos a indicação de qual seria o uso desse item, imaginando cenários e nos incluindo como colegas naquele momento, nos fez perceber que “[...] a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (Wajskop, 2012, p. 34).

Nesse mesmo contexto brincante, previamente espalhamos alguns elementos não estruturados, semelhantes aos que havíamos apresentado às crianças na roda de conversa. Visando propor uma ampliação dos brinquedos e das brincadeiras numa perspectiva elaborada pelas próprias crianças, dissemos que faríamos uma caça ao tesouro com os materiais não estruturados. Com

essa proposta visamos romper a ideia de que “um cotidiano que ensina” é o que possui “[...] prioritariamente mesas, berços e cadeiras”, em que “as crianças passivamente aprendem, confinadas entre quatro paredes” (Horn; Barbosa, 2022, p. 2).

Atentas ao fato de que as crianças “[...] precisam conhecer o mundo, ampliar experiências, investigar e transformar os objetos ao seu redor” (Horn; Barbosa, 2022, p. 2), propusemos que os elementos que conseguíssemos arrecadar nessa busca seriam utilizados para um momento de brincadeira. Muito empolgadas, com lupas nas mãos, as crianças partiram em busca dos materiais, indo em direção ao refeitório, ao parquinho e a toda a área externa à sala de aula que a escola possui, como apontam o conjunto de fotos.

Foto 41 – Caça ao tesouro dos materiais não estruturados



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Dos materiais arrecadados, enfocamos em como poderíamos qualificá-los para a brincadeira. As crianças demonstravam um certo receio, pareciam ainda não saber o que fazer com aqueles elementos, questionavam o que era para fazer a partir daquele momento. Lembramos de uma orientação mencionada no documento *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica* de que

[...] um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança e para organizar situações nas

programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes (Brasil, 2012a, p. 54).

Assim, como “professora brincalhona”, nos colocamos na brincadeira, incentivando as crianças a se aproximarem, observarem o que tínhamos arrecadado, quais possibilidades teríamos. As crianças se aproximaram de forma bem à vontade e natural, começaram a explorar e pesquisar os materiais e logo inauguraram suas próprias brincadeiras a partir dos materiais não estruturados.

Foto 42 – Experimentando brincadeira com os materiais não estruturados



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Segundo Horn e Barbosa (2022, p. 92), “[...] os educadores devem ofertar diferentes materiais e brinquedos apoiados nas observações feitas no seu grupo de crianças, considerando, entre outros fatores, os relacionados à cultura e ao entorno natural das diferentes regiões”. Dessa variedade de materiais que se colocam como possibilidades para as crianças, as autoras mencionam peças de madeira, utensílios de cozinha, elementos naturais, ferramentas, elementos artificiais e brinquedos.

Em um outro momento de brincadeira, optamos por oferecer outros materiais como terra, bacias, cuias, forminhas, colheres de pau e folhas naturais, deixados em panos que foram

forrados no chão. Não sabíamos de antemão o que as crianças fariam com esses materiais, mas desafiadas pelos materiais, elas se aproximaram e começaram a investigar. Algumas crianças se mostraram muito empolgadas e nos perguntaram:

- *Tia, nós também podemos brincar com a terra?* (Criança 1).  
 — *Podemos sim!* (Pesquisadora).  
 — *Gente, gente! A tia disse que podemos brincar com a terra também* (Criança).  
 — *Que legal, tia! Podemos colocar a mão?* (Criança 2).  
 — *Posso pegar um pouco e colocar na panelinha?* (Criança 3).  
 — *Podemos sim, hoje a terra vai fazer parte da nossa brincadeira* (Pesquisadora).  
 — *Mas e se sujar a nossa mão?* (Criança 4).  
 - *Aí é só lavar né!* (Criança 1).  
 (Diário de campo, 2024).

Foto 43 – Ampliando as possibilidades com os materiais não estruturados



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Rapidamente a varanda da escola se transformou em um grande laboratório a céu aberto. As crianças demonstraram muito apreço pelos elementos que estavam ali no contexto, especialmente a terra. Com muitas risadas e maravilhamento, elas manipularam, experimentaram, movimentaram, transportaram os materiais de um lugar para o outro e criaram muitas brincadeiras afetivas. A todo instante, recebíamos um “bolinho de terra” e um “cafezinho” que nos tinham sido preparados com aqueles elementos. Percebemos como esse momento aproximou as crianças entre si, com as diferentes materialidades e conosco que estávamos ali como “professora brincalhona”.

Notamos que esse espaço era pouco explorado na instituição, por isso compreendemos que habitar essa área externa, tornando as vivências ali marcadas pela afetividade, pelos diferentes brincar e pela conexão entre as crianças e os elementos da natureza seria um investimento acertado. Um espaço para bons encontros. Segundo Horn e Barbosa (2022, p. 86),

[...] uma das grandes tarefas dos professores é constituir um ambiente material e relacional que ofereça e enriqueça as possibilidades do brincar. Um ambiente pleno de materiais, brinquedos e experiências de brincadeiras enriquece a constituição subjetiva e intersubjetiva das crianças.

Como parte das brincadeiras propostas, também estivemos atentas quanto à organização do espaço. Para as referidas autoras, “[...] um ambiente organizado, o que não significa plenamente organizado na lógica adulta, facilita a auto-organização pessoal das crianças e possibilita o desenvolvimento pessoal” (Horn; Barbosa, 2023, p. 86). Além disso, o espaço é parte da acolhida da criança — um convite as brincadeiras propostas.

Nesse sentido, fomos elaborando e testando algumas possibilidades, a fim de compreender o que mais agradaria as crianças. Experimentamos contextos em que as crianças poderiam elaborar as brincadeiras com o uso de mesas, brincando erguidas. No entanto, percebemos que a preferência é pela brincadeira no chão, que se torna assim mais aconchegante para elas. Também permitimos momentos em que as crianças pudessem criar o espaço e as brincadeiras a partir das materialidades que deixávamos à sua disposição; em outros momentos, éramos nós que deixávamos o espaço convidativo ao brincar. Em todos os casos, notamos que as crianças se agradaram em criar brincadeiras nesse espaço externo.

Foto 44 – Experimentando diferentes layouts de contexto brincante



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Fochi (2023) também dá apontamentos sobre o que deve ser considerado nessas jornadas de exploração e experiência. Para o autor, é preciso sustentar ações que sobretudo tenham o “[...]”

brincar como potencializador das descobertas das crianças” e que considerem aquele momento, como o momento das crianças (Bitencourt *et al.*, 2023b, p. 92).

O papel do educador em intervir deve ser mínimo. Bitencourt *et al.* (2023b, p. 99) menciona que é preciso uma espécie de consigna, em que com “fala breve, frases afirmativas e focada no que irá acontecer”, a criança se sentida convidada e bem à vontade para participar da brincadeira. Notamos que em alguns momentos, a professora e as assistentes, tinham uma preocupação quanto a organização do espaço e como as crianças se portavam, achavam que seria importante dosar os materiais que eram usados. Explicamos que nossa intenção era justamente “[...] criar um ambiente tranquilo e acolhedor para que as crianças realizassem suas investidas” (Bitencourt *et al.*, 2023b, p. 94) e que, por isso, era importante ficarmos tranquilas com a participação e exploração que elas faziam, evitando intervenções negativas.

Também consideramos a importância de sermos cuidadosas quanto aos materiais que utilizaríamos nas brincadeiras. Horn e Barbosa (2022, p. 94) mencionam que preparar os “[...] contextos de experiências a serem realizadas nas áreas externas requer cuidados tanto em relação aos materiais que disponibilizamos e aos locais selecionados como no que se refere às possibilidades de intervenções que as crianças poderão realizar”. Os materiais devem ser desafiadores, pode-se incluir itens em grande quantidade que não são contáveis, como areia ou farinha e utensílios de apoio que negociam, como funis, colheres, tigelas, objetos contáveis que possam ser combinados, além de receptáculos, recipientes que facilitem o transporte do material (Gallina *et al.*, 2023, p. 116).

Nas experiências brincantes, apostamos no investimento em diferentes materialidades. Para um momento de brincadeira em especial, intencionamos a preparação de uma espécie de areia cinética caseira produzida com as crianças. Apresentamos às crianças os ingredientes que utilizaríamos: farinha de trigo, óleo e corante alimentício. Mostramos o resultado de uma pequena quantidade de “areia produzida” e as crianças se empolgaram em realizar a experiência. Em bacias, deixamos que as crianças fossem colocando os itens e preparando até chegar ao ponto desejado, como o conjunto de fotos indica.

Foto 45 – Produzindo areia cinética



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

A brincadeira foi prazerosa para as crianças, pois percebemos sua satisfação em manipular a farinha e o encantamento produzido com o resultado. Algumas nos disseram que não se tratava de areia cinética, mas sim de areia mágica, já que, ao mesmo tempo que a textura era livre como areia, também se tornava compacta e era possível ganhar forma. No entanto, em alguns instantes, de forma inesperada, as crianças começaram a espalhar farinha umas nas outras e a se divertir com isso.

Foto 46 – Resultado posterior da brincadeira com a areia cinética



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

A cena nos lembrou o que é mencionado por Ferrazzo (2021, p. 57) fazendo alusão à teoria do caos. Para o autor, os currículos e seus desdobramentos “[...] estão sujeitos a imprevistos, instabilidades, acasos e surgimento do novo, mas, nem por isso, se traduzem em desordem no sentido mais restrito da palavra, ou sejam no sentido de bagunça, confusão e permanente irregularidade”. Segundo Ferrazzo, situações não previstas que se tornam complexas, abrem caminho para saídas, outras possibilidades de trabalho e organização. Do caos, emerge uma estabilidade.

A mudança na brincadeira, de uma manipulação mais intencional da "areia mágica" para uma brincadeira mais livre e espontânea, foi imprevisível, algo não planejado. O caos que surgiu no brincar das crianças, em vez de ser desordenado, abriu caminhos para uma reorganização de nossas ações brincantes.

Para Ferrazzo (2021, p. 65), “[...] desordem e instabilidade se mostram, então, como condições favoráveis à transformação que visa à estabilidade, à auto-organização”. Para o autor, essas situações imprevisíveis são inevitáveis, mas se tornam até desejáveis no contexto educacional, pois é a partir de desafios, disrupções e perturbações, que a transformação acontece, impulsionando novas práticas pedagógicas. Ele também acrescenta:

Isso nos leva a pensar na importância de analisar como os praticantes das escolas lidam com situações efêmeras, circunstanciais, imprevistas e espontâneas que ocorrem diariamente nos cotidianos das escolas e das salas de aula, e que são desencadeadoras da ordem que emerge do caos. Os cotidianos escolares, e também os currículos em redes, são extremamente potentes em dinâmicas imprevistas, aleatórias, complexas, caóticas e múltiplas que denotam as relações não lineares dessas redes. Assim, pesquisar o cotidiano implica viver o caos (Ferrazzo, 2021, p. 65).

Pesquisar os cotidianos também nos lembra o que é mencionado por Certeau (2014), ao dizer que a cultura é exercida por meio de “artes de fazer”, isto é, modos de cumprir com a ordem imposta, mas também modos de empregar táticas e estratégias para romper e fazer ruir o sistema que está posto. A estratégia “[...] postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças”, ao passo que a tática “[...] aproveita ocasiões [...] para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (Certeau, 2014, p. 93). Os praticantes do cotidiano se valem das duas ações, aplicadas em ordem ou não necessariamente. Mas o fato é que concluímos que as crianças, aqui praticantes dos cotidianos da Educação Infantil, agem com “astúcia”, não são passivas, alienadas ou limitadas, são inventivas, ousadas, criativas, burlam o sistema e com

ação de táticas e estratégias vão inaugurando outras saídas, outros possíveis para o que lhes propomos

Para Certeau (2014, p. 40), há “[...] procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) [que] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los”. São as “[...] mil maneiras de fazer que constituem mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Certeau, 2014, p. 40). É esse inconformismo, essas mil maneiras de fazer que queremos evidenciar em nosso trabalho, narrar como, nos momentos de brincar, as crianças exerceram sua autonomia, criaram novos brincares, histórias, e outros mundos. Da imanência do caos instaurado na brincadeira com a areia cinética, percebemos o prazer das crianças com atividades mais ligadas ao livre manuseio, de se colocar em contato com elementos e criar a partir deles. Propusemos então uma brincadeira de exploração e experimentação sensorial: colorindo o sal.

Apresentamos as crianças o sal em sua forma natural e levantamos hipóteses com elas sobre o que seria aquele elemento. Alguns disseram que era farinha, areia branca e até neve. Sugerimos que as crianças colocassem as mãos e tentassem perceber suas características. As crianças sentiram a textura, analisaram a cor, se existia cheiro e por sua própria conta levaram o dedo à boca e unanimemente concluíram que se tratava de sal. Entregamos a cada criança uma pequena sacola com sal, acrescentamos umas gotas de corante e deixamos que elas descobrissem sobre as cores que se formaram.

A experiência trouxe encantamento, as crianças se alegraram imensamente com identificação do elemento e do uso do corante que ia revelando a cor. Com o sal colorido, acrescentamos à brincadeira outros utensílios para compor e ampliar as possibilidades. Percebemos que as crianças iam elaborando outras situações e continuavam experimentando o sal. Ao nosso alerta de que o sal em excesso faz mal, as crianças nos diziam com certa graça que “a cor fez o sal ficar menos salgado”.

Foto 47 – Explorando as propriedades ao brincar com o sal



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Nessa brincadeira, notamos que estávamos sendo observados. A sala de vídeo da escola faz fundo com a varanda onde realizamos nossos contextos brincantes. Nesta cena, uma criança do grupo 2 que estava em horário de vídeo observava atentamente nossa brincadeira. Isso reforçou que esse espaço pode ser amplamente explorado por todos os grupos de criança e até em integração com os diferentes grupos etários, pois os espaços externos, como “[...] o pátio, é o hábitat do jogo livre, lugar de encontro com a vida social, com o mundo da natureza e com as manifestações culturais, esportivas, musicais...” (Horn; Barbosa, 2023, p. 88).

Foto 48 – Criança de outro grupo observando a brincadeira



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Ao conhecer as brincadeiras cotidianas, as brincadeiras inventadas, parte das criações infantis, e propor outras possibilidades para o brincar, fizemos uma pausa, uma pequena parada para que as crianças pudessem avaliar o que já tínhamos realizado nesse tempo em que estivemos juntos e como poderíamos prosseguir ampliando as experiências brincantes. Entendemos ser necessário esse movimento de escuta das crianças, visto que

[...] nas pesquisas com os cotidianos que realizamos, coloca-se como algo extremamente importante a dimensão do praticado, do usado, do vivido naquele dado cotidiano escolar. Ou seja, os estudos com os cotidianos das escolas acontecem em meio às situações do dia a dia, por entre os movimentos da vida vivida (Ferraço, 2021, p. 120).

Evidenciamos esse destaque para as “artes de fazer” das crianças, de inaugurarem brincadeiras nos cotidianos e partilharem conosco, por meio de suas “artes de dizer”, de conversar, de “bater um papinho” — como mencionado por elas —, de contar histórias, de expressar suas opiniões, anseios, desejos, como forma de problematizar a metodologia do brincar que estávamos propondo. Certeau (2014, p. 49) afirma que

[...] a arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências da arte de manipular ‘lugares-comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis.

Assim, defendendo que as crianças não estão “entregues à passividade e à disciplina” e que a sua conversa individual e coletiva, naturalmente compartilhada conosco, poderia fornecer “[...] sondagens e hipóteses”, apontar “alguns caminhos possíveis” para nossas próximas ações, (Certeau, 2014, p. 37), preparamos uma exposição de fotos com as brincadeiras vividas.

Em roda de conversa, relembramos com as crianças algumas brincadeiras que vivenciamos e entregamos a cada uma algumas placas com emojis positivos sinalizando “curti” e “amei”. Dissemos que elas avaliariam as brincadeiras realizadas até o momento, indicando o que mais gostaram. Convidamos as crianças até a varanda, mesmo espaço em que realizamos nossas experiências brincantes, para que pudessem contemplar as fotos.

As crianças se maravilharam ao reconhecerem não só as brincadeiras, mas a si mesmas nas fotos emolduradas.

- Olha, pessoal! A gente “tá” nas fotos (Criança 1).
  - Aquele dia que a gente brincou com a terra! (Criança 2).
  - Gente! Olha eu aqui, vou colocar um coração nessa aqui (Criança 3).
  - Eu gostei do dia que a gente fez a areia mágica, vou colocar um “joinha” aqui (Criança 4).
  - Eu vou colocar um coração em todas as minhas fotos (Criança 5).
  - Tia, eu não achei ainda a minha “fota” (Criança 6).
  - Não é “fota” que se fala, é foto. Aqui ó! Olha você aqui (Criança 7).
  - É mesmo, esse dia foi o “mais bom”, vou dar um coração (Criança 6).
  - Eu queria colocar coração em tudo, porque eu gostei de tudo, mas já acabou as minhas plaquinhas (Criança 8).
  - Eu vou falar pra minha mãe ver minhas fotos aqui na escola (Criança 9).
- (Diário de campo, 2024).

Foto 49 – Exposição e avaliação das brincadeiras vividas



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

A reação positiva e entusiástica das crianças ao contemplarem as fotos, e os diálogos que ali emergiram nos sinalizaram o quanto elas apreciaram as brincadeiras propostas. Embora as crianças tenham reagido e escolhido as fotos das atividades em que se perceberam presentes, elas expressaram seu gosto também pelas experiências brincantes vividas. Ao final, percebemos que, para as crianças, “[...] o que importa é que seja agradável, que lhes favoreça o acesso ao que produz paixões alegres” (Tiriba, 2023, p. 147).

Apostando na pesquisa com os cotidianos como metodologia que está “[...] centrada fortemente nas vidas cotidianas [...] que se interessa pelas práticas, artimanhas, pelas artes de dizer e de fazer [...] que problematiza o que é feito, como é feito e por quem é feito” (Ferraço, 2021, p.

81), seguimos em composição com o desejo das crianças, optando por aquilo que as alegram na medida em que investimos nossas forças nas brincadeiras em espaços externos, mediadas pelos materiais não estruturados.

Apostamos em uma experiência com as crianças e as famílias, um encontro de infâncias, para evidenciar outras vidas infantis, já que interessa-nos também

[...] infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não fantasias, que abrem os corpos a uma infância não cronológico, molecular” (Kohan, 2020, p. 8),

### **3.4.1 Um baú e as conexões com as famílias**

Nos fios condutores que tecem esta pesquisa, também buscamos conhecer em composição com as famílias das crianças quais eram as brincadeiras e as memórias de suas próprias infâncias, procurando assim conexões com as brincadeiras e as infâncias atuais. Consideramos importante nessa experiência rememorar que todos “somos infância” para além de um tempo cronológico, e que houve “uma outra infância antes da infância”, em que as crianças de hoje se reencontram com as crianças de outrora (Kohan, 2021, p. 97).

Em verdade, somos atravessados por políticas que forçam o “esquecimento da infância” (Kohan, 2021) tanto da infância vivenciada por nós adultos nos tempos anteriores quanto das infâncias deste tempo atual. Há uma

[...] necessidade de estar sempre correndo atrás do tempo, de fazer só um bom uso, produtivo, dele; de sermos unicamente eficientes e eficazes na forma de percorrer essa linha extensiva, sucessiva, consecutiva, irreversível de movimentos cronológicos que constitui a imagem sistêmica preferida do tempo (Kohan, 2021, p. 97).

Além disso, a realidade de muitas famílias brasileiras é como descrito por Tiriba (2023, p. 22):

A vida acontece em espaços de muito cimento e pouco verde, o tempo dedicado ao trabalho avança sobre o tempo de lazer, de brincar, de não produzir, de não pensar. Pais, mães, familiares das crianças, muitos dos quais empregadas domésticas, trabalhadores das fábricas, do comércio: todos cumprem uma longa rotina de trabalho. As crianças, em consequência, têm o mesmo destino de seus pais: acordam muito cedo, e, no inverno ou no verão, com chuva ou sol, são conduzidas à creche. No fim do dia, retornam para casa, levadas geralmente pelas mães, que via de regra, têm ainda pela frente uma terceira jornada de trabalho. As crianças chegam em casa já cansadas, já com sono, para estar um pouco com a família, dormir e no dia seguinte começar tudo outra vez.

Ainda com a referida autora, concluímos que o trabalho secular ocupa um tempo grande na vida cotidiana e “[...] o divertimento e a brincadeira comunitária ou entre pais e filhos acontecem em raros intervalos entre duras jornadas de trabalho, ou, simplesmente, não acontecem. É uma atividade que hoje, na agitação nervosa da cidade grande, parece não ter importância” (Tiriba, 2023, p. 23).

Assim, entendemos que a vivência que propomos com as famílias e as crianças proporcionaria “habitar outros tempos infantis” (Kohan, 2021, p. 97), e que esse movimento de relembrar, valorizar e integrar as memórias de uma infância anterior fortaleceria as experiências brincantes das infâncias atuais, suscitando uma “infância sem idade” e “uma experiência coletiva, conjuntiva, conectiva” (Kohan, 2021, p. 96).

Em diálogo com a regente da sala, planejamos uma espécie de “bolsa viajante” que seria enviada para as famílias e retornaria à escola. Atribuímos a essa experiência o tema “Brincadeiras de infância: projeto Baú dos tesouros”. Como itens a compor a bolsa, pensamos em uma pasta com um pequeno texto sobre os materiais não estruturados e as possibilidades brincantes que eles oferecem, bem como sugerimos que as famílias pudessem enviar um elemento para formarmos o “baú dos tesouros” do grupo 3.

Visando também conhecer “outros tempos de infância” (Kohan, 2021, p. 97) das famílias, pensamos em enviar um questionário com as seguintes perguntas: “1. Quais eram suas brincadeiras favoritas quando vocês eram pequenos? Brincavam mais dentro de casa ou ao livre?”; “2. Vocês costumavam brincar junto com seus pais ou outros adultos? Quais atividades faziam juntos?”; “3. Que lembranças vocês têm dos brinquedos com que brincavam? Eram brinquedos comprados ou criados por vocês mesmos?”; 4. Escreva o nome do brinquedo ou da brincadeira que a criança/estudante mais gosta”. A foto a seguir ilustra o modelo das pastas enviadas na bolsa.

Foto 50 – Texto e questionário enviado às famílias

**BRINCADEIRAS DE INFÂNCIA: PROJETO "BAÚ DOS TESOUROS"**

Querida Família,

É com grande alegria que convidamos todos a participarem de um projeto muito especial: a criação de um "Baú dos Tesouros" para nossa sala de aula! Este baú será composto por materiais não estruturados, que são objetos simples, capazes de estimular a criatividade e a imaginação das crianças.

**O que são materiais não estruturados?**

São itens que não têm uma função específica e podem ser usados de várias maneiras nas brincadeiras. Eles incluem, mas não se limitam a: pedaços de madeira, rolinhos, pedras, tecidos, tubos de papelão, botões, tampas de formatos e tamanhos variados, pedaços de corda, carretéis de linha vazios, dentre outros.

**Como vocês podem participar?**

Pedimos que cada família contribua com materiais que possam ser usados pelas crianças nas atividades de exploração e brincadeira. Vocês podem coletar itens que já tenham em casa ou que encontrem em suas caminhadas e passeios. Pedimos que enviem os materiais por favor até o dia 10/07 (quarta-feira), dentro desta bolsa retornável que usaremos em alguns momentos nessas atividades de parceria com vocês.

Além da contribuição com os materiais, gostaríamos de conhecer um pouco mais sobre as brincadeiras da infância de vocês! Por isso, pedimos que respondam a um breve questionário logo abaixo, compartilhando suas memórias e experiências com brincadeiras e jogos que marcaram essa fase tão especial de suas vidas.

**Questionário sobre Brincadeiras de Infância:**

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

1. Quais eram suas brincadeiras favoritas quando vocês eram pequenos? Brincavam mais dentro de casa ou ao ar livre?

2. Vocês costumavam brincar junto com seus pais ou outros adultos? Quais atividades faziam juntos?

3. Que lembranças vocês têm das brincadeiras com que brincavam? Eram brinquedos comprados ou criados com materiais por vocês mesmos?

4. Escreva o nome do brinquedo ou da brincadeira que a criança/estudante mais gosta:

Agradecemos seu apoio e participação!

Fonte: Acerv da autora com dados da pesquisa (2024).

Para fortalecer a experiência afetiva, pensamos que as crianças poderiam produzir suas próprias bolsas de forma personalizada e, em conclusão das nossas atividades, pudessem ter a bolsa como uma lembrança do nosso bom encontro (Tiriba, 2023) e das brincadeiras. Assim, em roda de conversa, perguntamos às crianças inicialmente quais eram suas brincadeiras preferidas e logo nos surpreendemos com uma chuva de respostas empolgantes:

- *Eu gosto do parquinho, tia!* (Criança 1, seguida de uma fala unânime e voz forte de todas as outras crianças).
- *Eu gosto de brincar de mãe e filha* (Criança 2).
- *Eu não gosto dessa brincadeira, eu gosto mais de cuidar das minhas bonecas, mas eu também prefiro o escorregador* (Criança 3).
- *Eu também, tia, e eu gosto quando a minha mãe me leva lá no brinquedão que tem perto da minha casa* (Criança 4).
- *Eu gosto mesmo é de brincar de super-herói, igual o homem de ferro* (Criança 5).
- *Eu gosto dos joguinhos do celular da minha mãe* (Criança 6).
- *Eu também, e o joguinho do celular da minha mãe é mais legal* (Criança 7).
- *Eu queria um carrinho novo* (Criança 8).
- *Eu vou ganhar um* (Criança 9).

- Até eu* (Criança 10).
- *E as brincadeiras do nosso pai, da nossa mãe, ou da nossa avó e do nosso avô, como será que eram? Será que eles tinham muitos brinquedos quando eram assim crianças igual a gente?* (Pesquisadora).  
As crianças ficam em silêncio por um momento...
- *Eu acho que não tinha brinquedo, tia, por causa que a minha avó não comprava brinquedo pra minha mãe* (Criança 1).
- *A sua mãe comprava brinquedo pra você, tia?* (Criança 11).
- *Claro que não, né, você não tá vendo que a tia é grande, e ela não tem mãe igual a gente* (Criança 1).
- *Mas a tia já brincou com a gente um dia* (Criança 12).
- *Eu tenho mãe igual a vocês, pessoal* (todos ficam surpresos e riem), *e eu gostava muito de brincar de fazer comidinha de mentirinha com a minha irmã* (Pesquisadora).
- *Mas agora, eu tive uma ideia, nós vamos ser os detetives das brincadeiras, nós vamos descobrir então como eram os brinquedos da nossa família* (Pesquisadora).  
(Diário de campo, 2024).

Percebemos que as crianças parecem estar mais aproximadas da noção dos brinquedos comprados — uma lógica muito influenciada pelo consumismo e pela indústria midiática — e não tinham conhecimento sobre as brincadeiras anteriores das suas famílias. Por isso, dissemos a elas que faríamos uma bolsa para levarem para casa e encherem com as brincadeiras das famílias e de bons tesouros, para assim formarmos na sala o baú de tesouros das brincadeiras. Mais uma vez as crianças se empolgaram:

- Tia! Vai ser uma bolsa para cada um?* (Criança 1).
- Isso mesmo, e cada um vai fazer a sua própria bolsa* (Pesquisadora).
- *E a gente vai poder levar pra casa, tia?* (Criança 2).
- *Sim, nós vamos levar para casa e depois trazer para a escola* (Pesquisadora).  
— *Obaaaa!* (Todas as crianças gritam).
- *Mas um dia a gente vai levar embora pra casa, pra sempre?* (Criança 3).
- *Sim, depois de um tempo nós vamos levar para casa* (Pesquisadora).  
Todas as crianças comemoram...
- *Que legal isso tia, a minha vai ficar bem bonita, e eu vou mostrar pra minha mãe* (Criança 4).
- *Então vamos começar logo, tia, vamos, eu te ajudo* (Criança 5).  
(Diário de campo, 2024).

Nessas rodas de conversa, nos admiramos com a participação ativa e espontânea das crianças, e nos encantamos com cada uma, com “[...] a meninice da revolução, com sua capacidade de se manter viva, engajada com a pergunta e com o perguntar-se, seu não ter medo de sonhar, criar, transformar” (Kohan, 2021, p. 55). Nesse mesmo momento, nos organizamos para que pudéssemos deixar cada criança produzir a decoração da “bolsa viajante”, como o conjunto de fotos a seguir ilustra.

Foto 51 – Crianças produzindo as “bolsas viajantes”



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Ao final da pintura, as crianças não paravam de contemplar e elogiar o próprio trabalho. Logo se instaurou uma grande animação na sala, todos queriam saber do momento de levar a “bolsa viajante” para casa. Explicamos que seria necessário mais um tempo, um outro dia, até que a bolsa estivesse seca completamente da tinta.

No dia seguinte, as bolsas estavam secas, prontas para a próxima etapa. Preparamos uma pasta com o texto e o questionário, e inserimos em cada uma das bolsas. As crianças não podiam se conter de tanta empolgação, a todo o tempo acompanhavam nossa organização e confirmavam se aquele era mesmo o dia de levar a bolsa para casa; a cada vez que confirmávamos era uma alegria.

Esse acontecimento, que para nós parecia ser algo simples e corriqueiro, para as crianças estava repleto de encantamentos. Isso nos lembrou do que é mencionado por Larrossa (2002, p. 21), de que “[...] a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”, num tempo em que muitas coisas se passam; ainda assim, “a experiência é rara”, como se os acontecimentos não nos afetassem. As crianças; por outro lado, se permitem ser encantadas e transformam as coisas comuns em coisas extraordinárias. Elas encontram nas pequenas coisas uma infinidade de possibilidades e significados.

Quando convidamos cada criança a pegar sua bolsa, reiterando que seria uma experiência para elas e as famílias e que depois nós gostaríamos de saber se foi divertido, recebemos o seguinte pedido, prontamente atendido conforme a foto:

- Tia, você pode tirar uma foto com a minha bolsa? Eu quero mostrar pra minha mãe (Criança 1).  
 — Claro! Quem mais quer tirar uma foto com a bolsa? (Pesquisadora)  
 — Eeeeeeu! (Um grito uníssono de todas as crianças).  
 — Ô gente, ô gente, vamos tirar uma “fota” de todo mundo junto também, com todas as crianças (Criança 2).  
 — Êêêêê! (Mais uma comemoração em uníssono).  
 (Diário de campo, 2024).

Foto 52 – Crianças com as “bolsas viajantes”



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

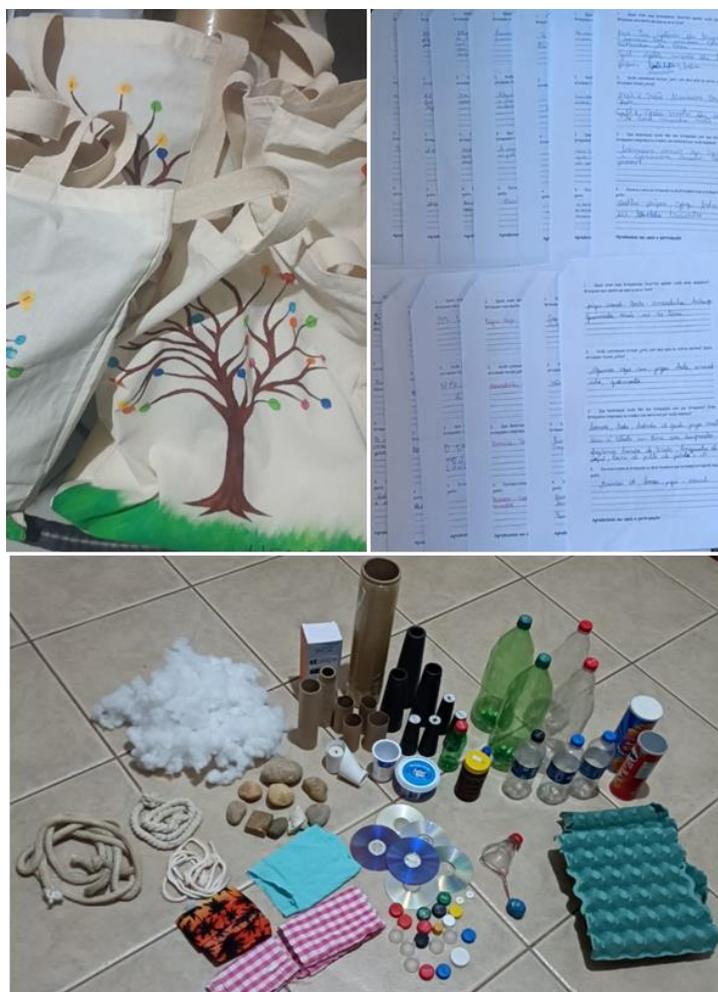
Mais uma vez, fomos afetadas pela espontaneidade das crianças e seu modo de experienciar tudo o que propusemos. Inteiramente mergulhados nas lógicas do cotidiano, conforme aponta Alves (Garcia; Oliveira, 2015, p. 136), esses pequenos “*praticantespensantes*” (Oliveira, 2012) querem olhar, ouvir, sentir, cheirar, tocar, degustar, tudo o que aparece em seus caminhos. Eles são dotados do sentimento de mundo (Alves, 2019, p. 24) e assim nos ensinam que também não há outra maneira de pesquisarmos com os cotidianos, senão também nos ponhamos “[...] a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente do alto ou de longe”, conforme assinala Alves (Garcia; Oliveira, 2015, p. 135).

Conforme mencionado por Kohan (2021, p. 88), com a “[...] infância também aprendemos a importância de esperar, de chegar junto, de brincar inteiramente, sem pensar em outra coisa [...] aprendemos a nos inquietar com o mundo, a nos surpreender, a nos deixar encantar.” Esse tempo em que aprendemos a sentir o mundo com as crianças, de brincar sem nos preocupar,

nos maravilhar, queremos sempre manter vivos dentro de nós sobretudo “[...] uma curiosidade, um encantamento, um sentimento de que nunca é demasiado tarde” (Kohan, 2021, p. 88).

Na semana seguinte, no dia combinado, obtivemos um retorno bastante significativo das famílias. Das vinte crianças da turma, recebemos de volta 16 bolsas com as respostas ao questionário, acompanhadas de diversos materiais não estruturados, que foram gentilmente enviados como contribuição para formar o baú de tesouros das brincadeiras, como a Foto 53 a seguir indica.

Foto 53 – Retorno das bolsas viajantes



Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

Consideramos esse momento de interação com as crianças e as famílias como fundamental para fortalecer a parceria entre escola e família, destacando também o enriquecimento de nossa pesquisa com perspectivas e contribuições valiosas. Além disso,

[...] acreditamos que um currículo para as crianças pequenas precisa estar comprometido com a transmissão cultural das práticas sociais de cada contexto e com sua permanente reconstrução social, elaborada pela interpretação, criação, invenção e reinvenção pelas crianças. A partir do contato com as práticas sociais de sua cultura, elas podem se dirigir a compreensões cada vez mais abstratas, conceituais, universais (Horn; Barbosa, 2022, p. 68).

A participação ativa das famílias nessa experiência reflete o compromisso com a cultura e as práticas sociais, demonstrando como essas interações são constantemente recriadas pelas crianças, como também reafirmando a importância de práticas educativas que integrem e valorizem em seu currículo o contexto sociocultural de cada família. Afinal, é “[...] com foco na reflexão sobre as práticas sociais a serem cultivadas na escola e sua atenção às ações das crianças e suas demandas que um currículo na educação infantil pode se situar” (Horn; Barbosa, 2022, p. 69).

A pesquisa com os cotidianos, conforme abordado por Alves, nos ensina que é preciso “[...] ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado” (Garcia; Oliveira, 2015, p. 142). Em vez de ir em busca de fontes com as quais pretendemos encontrar verdades, na medida em que ponderamos como vamos pensar com o que recolhemos e articulamos em conversas com os “*praticantespensantes*” da pesquisa, “[...] é preciso criar personagens conceituais” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 30). Entendemos que

[...] “personagens conceituais” poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os conhecimentos significações possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos (Alves *et al.*, 2016, p. 28).

Nesse momento em que evidenciamos as narrativas em resposta às perguntas que enviamos às famílias no questionário, estamos tratando esses dados produzidos como nossos “personagens conceituais”, segundo Nilda Alves: “[...] para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é ‘contado’ (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isso o é) a quem o conta” (Garcia; Oliveira, 2015, p. 143).

Também intencionamos que as respostas e as “perguntas encontrem acolhida e sensibilidade, para que elas possam ser compartilhadas com outras e outros, e desdobradas em muitas outras perguntas que ajudem a entender e a colocar em questão o mundo que se vive” (Kohan, 2021, p. 55), sobretudo o mundo das infâncias e das brincadeiras.

Iniciamos nossa narrativa fazendo circular os “*conhecimentossignificações*” de nossos “personagens conceituais” (Alves *et al.*, 2019, p. 28), com as respostas à primeira pergunta, que investigava quais eram as brincadeiras favoritas das famílias durante a infância e se elas ocorriam mais dentro de casa ou ao ar livre. O Quadro 4 a seguir é uma transcrição das respostas que obtivemos.

Quadro 4 – Questionário enviado às famílias: Pergunta 1

<b>1- Quais eram suas brincadeiras favoritas quando vocês eram pequenos? Brincavam mais dentro de casa ou ao ar livre?</b>
“Eu gostava de brincadeiras ao ar livre, especialmente queimada.”
“Pique-esconde, corda, amarelinha, queimada e balanço. Sempre brincadeiras ao ar livre.”
“Pique-esconde, pular nas pedras e pular elástico. Brincava mais ao ar livre.”
“Pique-pega e fazer comidinhas com terra, folhas colhidas do quintal e panelinhas. Brincadeiras ao ar livre.”
“A minha brincadeira preferida era o carrinho de rolimã com os meninos da rua. Brincava mais ao ar livre.”
“Eu gostava de andar de bicicleta ao ar livre.”
“Eu amava brincar de pique-bandeira e de panelinhas de barro com comidas de folha. Sempre ao ar livre. “
“Eu gostava de brincar de boneca na calçada de casa com as minhas colegas.”
“Brincava muito ao ar livre, de pique-esconde, pique-pega, pique-bandeira e de fazer comidinha com terra e folhas do quintal. “
“Gostava muito de pular corda, pique-esconde e de fazer comidinha. Brincava mais ao ar livre. “
“Brincava mais ao ar livre, de boneca, peteca, queimada, pique-esconde e de fazer comidinha. “
“Brincava muito ao ar livre. Brincava de descer a lavoura de café na folha de bananeira, fazia bonecas com as espigas de milho, fazia comidinha com terra, frutas que caíam das árvores, que também se transformavam em animais de uma fazenda, dentre outras brincadeiras com meus irmãos.”
“Brincávamos muito ao ar livre. Pique-pega, pique-esconde, pula corda, e de fazer comidinhas.”
“Brincadeiras ao ar livre no quintal com as minhas colegas, com panelinhas, fogãozinho de barro e folhinhas.”
“Gostava de queimada, pular elástico e bolinha de gude. Brincadeiras ao ar livre na rua de casa com os colegas”
“Gostava de soltar pipa, brincar de bola e pique-esconde. Brincadeiras ao ar livre com as crianças da rua.”

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2024).

As memórias de infância dos adultos que responderam ao questionário indicam um predomínio de brincadeiras e atividades vividas ao ar livre em espaços abertos, como quintais, ruas ou áreas próximas à natureza. Esse mergulho nas conexões afetivas das famílias nos fez remeter aos tempos de nossa própria infância, com “as redes nas quais nos formamos” (Alves *et al.*, 2019, p. 19). Também nos lembra das vivências de infância mencionadas por Freire (2015, p. 33), “[...] quando julgava que já havia esquecido aquele quintal, meu primeiro mundo, e, que pouco tivesse que ver com ele, ele me ressurgiu [...] de repente, como se fosse um passe de mágica, recuo no tempo e quase me vejo menino”.

Essa vivência remonta um tempo em que os grupos sociais educavam os bebês e as crianças no espaço da família e da vizinhança. As crianças tinham muitas oportunidades de vida ao ar livre (Horn; Barbosa, 2022, p. 10). Era comum que vivessem uma infância compartilhada, isto é, uma convivência com irmãos, vizinhos, parentes, amigos e pessoas da comunidade em geral. Assim, “[...] participando dessas interações, iam aprendendo a explorar o território da casa e do quintal, falar, caminhar, correr e realizar brincadeiras e travessuras” (Horn; Barbosa, 2022, p. 10).

Quanto à variedade das brincadeiras mencionadas, observamos que as respostas incluem tanto jogos físicos, como queimada, pique-esconde, pular corda, andar de bicicleta, carrinho de rolimã, quanto atividades mais simbólicas, como fazer comidinhas com terra e folhas, e criar bonecas com espigas de milho. Entendemos que todas as brincadeiras — as brincadeiras de faz de conta, as brincadeiras de personagens, as brincadeiras de jogos e regras, as brincadeiras tradicionais — são atividades “do brincar por excelência” vindas de diferentes contextos sociais e culturais, que continuam a influenciar as brincadeiras atuais. As crianças, “[...] através da utilização de sistemas simbólicos próprios”, ao interagirem com essas variedades brincantes, vão criando e recriando uma “nova significação” (Wajskop, 2012, p. 38, p. 34).

As respostas também sugerem que havia uma conexão mais aproximada com a natureza, que se observa em brincadeiras mencionadas, como usar folhas de bananeira para descer a lavoura, fazer comidinhas com terra e folhas, e criar animais a partir de objetos naturais. Essa aproximação, embora mais descolada das infâncias atuais, é mencionada por Tiriba (2023, p. 153) como algo desejado pelos humanos, “[...] porque são seres biofílicos, isto é, apegados ao mundo natural e aos seus seres, que tem um senso de pertencimento, de filiação e de união à natureza”.

Ainda podemos mencionar que as brincadeiras eram, em grande parte, determinadas pelo contexto social e cultural em que as crianças cresceram. Por exemplo, brincar de pipa, carrinho de rolimã ou bolinha de gude pode ser visto tanto como um reflexo das tradições culturais quanto dos recursos disponíveis na época, o que nos lembra o que é mencionado por Wajskop (2012, p. 34) que “[...] a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

No movimento de “narrar a vida e literaturizar a ciência”, intencionando valorizar as narrativas sociais de nossos personagens conceituais que produzem “*conhecimentossignificações*” em nossa pesquisa (Alves *et al.*, 2019, p. 31), passamos agora às respostas à segunda pergunta do questionário, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Questionário enviado às famílias: Pergunta 2

<b>2- Vocês costumavam brincar juntos com outros adultos? Quais atividades faziam juntos?</b>
“Não.”
“Sim, brincávamos de amarelinha e de elástico.”
“Não, as brincadeiras eram mais com meus irmãos e outras crianças.”
“Sim, me lembro de momentos que meus pais brincavam comigo ou estavam por perto enquanto eu brincava com outras crianças. “
“Sim, minha sempre brincava de pique-esconde comigo na rua de casa.”
“Não, não tinha oportunidades de brincar com outros adultos.”
“Fui criada pela minha avó, que trabalhava muito para cuidar de mim, então eu só brincava com as crianças vizinhas.”
“Sim, eu gostava de brincar de adedonha com minha mãe.”
“Sim, brincávamos juntos de peteca e escutávamos as histórias que os adultos contavam, era muito divertido.”
“Sim, eu gostava muito de sair junto com meu pai para pescar quando ele tinha tempo.”
“Sim, eu me lembro que a minha mãe costumava juntar as crianças da rua para fazer fogueira, então a gente brincava de telefone sem fio e contava histórias.”
“Não, as brincadeiras eram mais entre as crianças.”
“Em alguns momentos sim, me lembro de jogar bola juntos, brincar de amarelinha e queimada.”
“Sim, a minha mãe sempre brincava de comidinha comigo e de fingir que comia o que eu preparava.”
“Não, meus pais trabalhavam muito, então as brincadeiras eram com as crianças da rua mesmo.”
“Sim, os nossos pais e vizinhos sempre estavam por perto enquanto brincávamos e nos juntavam para contar histórias.”

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2024).

Mais uma vez, as respostas revelam uma diversidade de brincadeiras, como brincar de amarelinha, elástico, adedonha e peteca, vividas “[...] através dos contatos com parentes (pai, mãe, irmãos, avós, tios etc.) ou em grupos informais de crianças” (Wajskop, 2012, p. 43). Por exemplo, uma resposta menciona “eu me lembro que a minha mãe costumava juntar as crianças da rua para fazer fogueira, então a gente brincava de telefone sem fio e contava histórias”, enquanto outra lembra “a minha mãe sempre brincava de comidinha comigo e de fingir que comia o que eu preparava.” Essas experiências mostram que as brincadeiras “[...] eram um meio fundamental de estreitamento de laços coletivos” (Tiriba, 2023, p. 23).

Por outro lado, também encontramos respostas como “as brincadeiras eram mais com meus irmãos e outras crianças” e “fui criada pela minha avó, que trabalhava muito para cuidar de mim, então eu só brincava com as crianças vizinhas”. Essas expressões refletem uma realidade em que os adultos estavam menos envolvidos nas brincadeiras diárias, muitas vezes devido ao

fato de que “[...] o trabalho passa a ocupar um tempo maior na vida cotidiana” (Tiriba, 2023, p. 23). Nos tempos atuais, a “dicotomia entre brincar/trabalhar” é ainda mais acirrada, pois o tempo do trabalho parece superar “[...] o tempo de viver, cuidar de si e do coletivo”. A brincadeira “[...] na agitação nervosa da cidade grande, parece não ter importância e se resume aos momentos furtivos que lhe dedicamos hoje” (Tiriba, 2023, p. 23).

A brincadeira é “atividade dominante da infância”, “espaço privilegiado de interações”. Na Educação Infantil, a brincadeira passa a ter fundamental importância “[...] tendo em vista a criança como sujeito histórico e social” (Wajskop, 2012, p. 41-43), mas queremos ter o cuidado de “[...] não reproduzir, no cotidiano das creches e escolas, esse modo de funcionamento social em que os tempos e os espaços vão sendo tragados pela lógica do produtivismo” e que “[...] vai corroendo as interações afetivas, vai retirando as crianças dos ambientes que mais as agradam” (Tiriba, 2023, p. 23).

Entendemos também “[...]a dificuldade de muitas famílias em possibilitar às suas crianças espaços lúdicos e condizentes com a vida infantil” (Horn; Barbosa, 2022, p. 7). Concordamos que a escola pode superar essa realidade, tornando-se um “reduto para uma infância feliz” (Horn; Barbosa, 2022, p. 7), na medida em que oportuniza “[...] períodos razoavelmente longos entre atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar” (Wajskop, 2012, p. 43).

Com a próxima pergunta, evidenciamos as narrativas de “*conhecimentossignificações*” (Alves *et al.*, 2019) dos brinquedos. Como brinquedo, consideramos a definição apontada por Kishimoto (2003, p. 7), de que “[...] o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito”. Com a referida autora, entendemos que essa aplicação “[...] incorpora não só brinquedos criados pelo mundo adulto, concebidos especialmente para brincadeiras infantis, como os que a própria criança produz a partir de qualquer material ou investe de sentido lúdico” (Kishimoto, 2003, p. 8).

O brinquedo é ainda considerado artefato histórico e cultural, não pode ser tratado dentro de uma categorização isolada. “À semelhança do jogo, o brinquedo não pertence a uma categoria de objetos” (Kishimoto, 2003, p. 8). Há os brinquedos fabricados pelas indústrias de brinquedo, mas há manifestações de brinquedos com “existência efêmera”, confeccionados com materiais não estruturados a partir de elementos da natureza por exemplo. Também há objetos que

recebem uma função lúdica, quando deixam de exercer “sua função usual” e passam a “ser brinquedo quando a criança utiliza com outro significado” (Kishimoto, 2003, p. 8).

Com essas variedades de aplicações ao que tem sido considerado como brinquedo, embora sempre visto dentro de uma natureza lúdica e brincante, entendido como elemento de “suporte às brincadeiras”, que pode “ser utilizado de diferentes maneiras pela própria criança” (Kishimoto, 2003, p. 7), intencionamos conhecer quais eram os brinquedos com que as famílias brincavam em suas infâncias, se eram brinquedos comprados ou inventados com o que tinham à disposição, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Questionário enviado às famílias - Pergunta 3

<b>3- Que lembranças vocês têm dos brinquedos com que brincavam? Eram brinquedos comprados ou criados com materiais por vocês mesmos?</b>
“Eu brincava com brinquedos comprados como boneca, bola, bolinhas de gude, e varetas, mas também fazíamos bonecas de tecido, barquinho de papel, e outras coisas com caixas de papel e palito de picolé.”
“Me lembro de bonecas que minha tia trazia dos EUA pra mim.”
“Eu brincava de casinha com bonecas compradas.”
“Eram brinquedos feitos com o que tinha no quintal junto com objetos de casa.”
“O carrinho de rolimã era meu preferido, e eu mesmo construía.”
“Eram brinquedos comprados, eu gostava muito das bonecas.”
“A maioria eram criados por nós mesmos, como por exemplo, minhas panelas e minhas bonecas de pano.”
“Meus brinquedos eram bonecas, que eu ganhava de outras pessoas.”
“Não tínhamos dinheiro para brinquedos, então a gente inventava. Me lembro que nossa boneca era feita de espiga de milho.”
“Eram brinquedos comprados.”
“A maioria eram brinquedos criados por nós mesmos, como as petecas, bonecas e bolas.”
“Eram brinquedos criados pela gente mesmo, com garrafas pet, madeira, palha de espiga de milho, entre outros.”
“Eram brinquedos criados por nós mesmos.”
“Brinquedos comprados.”
“Nós inventávamos nossos próprios brinquedos.”
“A gente brincava com o que tinha no quintal, terra, folhas, pedrinhas e gravetos.”

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2024).

Muitos relataram que brincavam tanto com brinquedos comprados, como bonecas, bolas, bolinhas de gude e varetas, quanto com brinquedos que eles mesmos criavam, como bonecas de tecido, barquinhos de papel e objetos feitos de caixas de papel e palitos de picolé. Um exemplo dessa combinação é a resposta “Eu brincava com brinquedos comprados como boneca, bola, bolinhas de gude, e varetas, mas também fazíamos bonecas de tecido, barquinho de papel, e outras coisas com caixas de papel e palito de picolé.”

Por outro lado, algumas respostas também evidenciam um brincar inventivo, em que os brinquedos eram criados pelas próprias crianças, especialmente em contextos onde os recursos financeiros eram limitados. Um participante menciona: “Não tínhamos dinheiro para brinquedos, então a gente inventava. Me lembro que nossa boneca era feita de espiga de milho.” Outro comenta: “Nós inventávamos nossos próprios brinquedos”.

Sem criticar ou recriminar as brincadeiras com os brinquedos industrializados, destacamos as expressões que contemplam experiências com o brincar inventivo, pois percebemos que essa brincadeira “[...] a partir de diferentes materialidades, de objetos não-estruturados, bem como da descoberta de como ocorre a combinação de diferentes materiais [...] oferece às crianças a oportunidade de criar significados pessoais e coletivos” (Bitencourt *et al.*, 2023b, p. 92), como observamos nas expressões saudosas das famílias.

Refletindo sobre as vivências infantis, percebemos também que, para além da origem dos brinquedos, se eram brinquedos comprados ou inventados, as brincadeiras, a experiência vivida, como aquilo” que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21) se tornou muito valorosa na vida adulta. Sentimos uma aproximação com a infância para além da idade cronológica, como mencionado por Kohan (2021, p. 59):

[...] uma vida infantil sem importar a idade cronológica de quem a vive. Uma vida infantil é uma vida que começa tudo de novo ou que pensa que sempre é tempo para começar. Uma vida infantil é uma vida que vê um sinal de vida na inquietação e na mudança e um sinal de morte na quietude e na falta de mudança. Por isso, a infância não indica uma quantidade de tempo vivido, mas uma forma de se relacionar com a vida no tempo a qualquer idade.

Nesse gesto de atenção e valorização das infâncias e brincadeiras, evidenciamos nos movimentos de nossa pesquisa, a perpetuação da criança que fomos, que essa experiência vivida não se apague, mas também queremos dar lugar à criança que não fomos, isto é, pensar e oferecer possibilidades para as infâncias atuais (Kohan, 2021). Com isso, trazemos em destaque os “*conhecimentossignificações*” produzidos com a quarta pergunta enviada às famílias, que buscou conhecer quais os brinquedos ou as brincadeiras preferidas pelas crianças atualmente, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Questionário enviado às famílias- Pergunta 4

<b>4 – Escreva o nome do brinquedo ou da brincadeira que a criança/estudante mais gosta:</b>
“Esconde-esconde.”
“Pique esconde, bicicleta e carrinho.”
“Brincar de carrinho “hot whells”, bicicleta, skate, patinete, bola.”
“Esconde-esconde, pique-pega, brincar no parquinho.”
“Boneca e kit infantil de médico.”
“Brincar de boneca e de fazer comidinha.”
“O *** ama carrinhos e fazer pistas para os carros. E também brincar de batalhas de super-heróis com o primo.”
“Brincar de bola.”
“Soltar pipa, andar de bicicleta, jogar bola.”
“A *** ama pega-pega, esconde-esconde e brincar de boneca.”
“Bola, bicicleta e boneca.”
“Brincar de massinha com moldes.”
“Boneca, carrinho e peças de montar.”
“Brincar no quintal com boneca, andar de bicicleta.”
“Boneca e fazer bolha de sabão.”
“Brincar de boneca, pique-esconde.”

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2024).

As respostas indicam uma variedade de brinquedos e brincadeiras, com destaque para brincadeiras mais tradicionais, como esconde-esconde e pique-pega, mostrando a continuidade de atividades que já eram populares entre as gerações anteriores. Um exemplo disso é a resposta: "A \*\*\* ama pega-pega, esconde-esconde e brincar de boneca", que reflete a preferência por brincadeiras que promovem a interação social e o movimento.

As brincadeiras que envolvem movimento físico e sugerem ambientes ao ar livre, como andar de bicicleta, jogar bola e brincar no parquinho, também surgem como preferências, indicando que o brincar ao ar livre continua a ser uma fonte significativa de diversão e aprendizado para as crianças, “[...] porque brincar com e na natureza em liberdade é um bom encontro” [...] essas são atividades que alegram, potencializam” (Tiriba, 2023, p. 41). A resposta "Soltar pipa, andar de bicicleta, jogar bola" reforça isso.

Além disso, brinquedos como carrinhos e bonecas foram destacados, evidenciando um brincar mais simbólico e representativo do mundo adulto nas atividades infantis. Por exemplo, a resposta "O \*\*\* ama carrinhos e fazer pistas para os carros. E também brincar de batalhas de super-heróis com o primo", assim como a resposta “boneca e *kit* infantil de médico” mostra como as crianças usam a imaginação para criar cenários complexos, muitas vezes baseados em personagens e uma cultura que é também influenciada pelo consumo. Isso nos lembra que o brincar é uma “[...] atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir

dos quais a criança recria a realidade através de sistemas simbólicos próprios” (Wajskop, 2012, p. 34).

Essas preferências revelam não apenas a diversidade nas formas de brincar, mas também a importância de proporcionar “[...] contextos significativos para as crianças que permitam relações construídas a partir de materiais desafiadores e de espaços promotores da brincadeira e da interação” (Horn; Barbosa, 2022, p. 6).

Nessa via, considerando as crianças como “[...] seres que se fortalecem na alegria de brincar” (Tiriba, 2023, p. 40) e como aquelas que “[...] praticam os múltiplos espaços-tempos cotidianos” (Ferraço, 2021, p. 159) de nossa pesquisa, entendemos que um caminho potente para as intervenções que proporíamos a seguir seria o de

[...] apostar nas escolhas das crianças, confiando que elas sabem identificar as experiências que se caracterizariam como bons encontros. Elas estão interessadas em interagir, tanto com o universo que está ao seu redor, especialmente em espaços abertos [...], como também com pessoas que lhes oferecem sorrisos, narrativas, experiências corporais, plásticas, contato corporal... (Tiriba, 2023, p. 197).

Também nos lembramos do que aprendemos com Ferraço acerca das redes de “*saberesfazeres*” que com muitos fios e nós tecem os cotidianos. Para o referido autor,

[...] a noção de redes nos força a pensar as escolas para além de seus contextos pedagógicos imediatos. Os espaços-tempos vividos nas instituições escolares articulam-se a outros espaços-tempos de outros grupos, contextos e instituições, por entre as redes de relações formais e informais tecidas (Ferraço, 2021, p. 66).

Assim focalizando em nosso trabalho as ações dos “*praticantespensantes*” que inventam os cotidianos e que estão mergulhados em redes de conhecimentos para além da escola, pensamos em composição com as famílias das crianças propor contextos brincantes inspirados nas narrativas que recebemos nos questionários. A partir das vivências e experiências propostas, pretendemos, como menciona Certeau (2014, p. 159), narrar “[...] uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada por entre fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços”. Como também mencionado por Ferraço, com isso não pretendemos

[...] traduzir a pluralidade das falas e dos textos por meio de uma única possibilidade estética de escrita [...] mas o uso de narrativas como possibilidades que temos encontrado nas pesquisas com os cotidianos das escolas, de uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida ali vivida e, por consequência como possibilidades de expressão das redes tecidas naquelas vidas (Ferraço, 2021, p. 122).

### 3.4.2 Metodologias para as brincadeiras: ampliando modos de brincar

Para compartilhar nossa trajetória de brincadeiras com as crianças, entre narrativas possíveis, optamos pelo formato de mini-histórias, visando assim “[...] formas de comunicação mais sensíveis ao mundo das crianças” (Fochi, 2019). Essa metodologia consiste em narrativas breves com elementos imagéticos e textuais das experiências vividas pelas crianças, mas, ao mesmo tempo, rompendo o acúmulo desses materiais que muitas vezes assumem um viés mais informativo.

As mini-histórias, como forma de narrativa das vivências, se tornam um compromisso assumido “[...] quando se decide contar algo sobre a experiência de alguém [...] são uma narrativa que pode criar círculos de compreensão em torno do conhecimento pedagógico, podem ser uma forma de sair das descrições simplificadas sobre o cotidiano e a aprendizagem das crianças” (Fochi, 2019, p. 20). Essas breves narrativas cotidianas se tornam relatos poéticos, que, a partir de fotos, vídeos, observações e anotações que são produzidas nos cotidianos da Educação Infantil, constituem “rapsódias”, isto é, “[...] fragmentos poéticos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, se tornam especiais pelo valor do adulto que acolhe, interpreta e dá valor para a construção da memória pedagógica” (Fochi, 2019, p. 19).

Mas a verdade é que nesse investimento de compartilhar os efeitos das brincadeiras produzidas com as crianças, vem à tona uma incompletude e uma percepção.

No decorrer da pesquisa, também convivemos com um sentimento de que muita coisa deixamos escapar, de que muito do que escutamos, ouvimos, falamos, cheiramos, tocamos, pressentimos e imaginamos, durante a pesquisa com as escolas, não conseguimos escrever, pois se referem a sentimentos inexplicáveis pela racionalidade da escrita e, por isso, vai restar apenas como lembrança, ausência, como vazio, como saudade... uma estranha saudade do que não conseguimos dar conta de entender (Ferraço, 2016, p. 245).

Também sentimos, como mencionado por Nunes e Neira (2021, p. 874), que o nosso registro

[...] é sempre parcial quanto à intensidade vivida e diminui com os diferentes modos de expressão”. Uma foto acompanhada de expressões, narram a experiência vivida, mas ainda assim não dão conta de revelar a “intensidade da experiência vivida [...] ou da conversa realizada (Nunes; Neira, 2021, p. 874).

Essa busca por extrair sentido do material produzido com as crianças e dos encontros vividos, é de fato “[...] uma escolha dentre tantas. Uma escolha que, de alguma forma o próprio professor

faz parte. E fazer isso implica deixar algo de fora, não escolher” (Fochi, 2019, p. 19). Mas o fato é que intencionamos, nessa narrativa com o trabalho que elegemos de aproximação das crianças com a natureza externa, e de possibilidades do brincar com os materiais não estruturados, “[...] evidenciar as redes de relações e ações complexas que compõem as práticas curriculares, que não se determinam por meio de um único dispositivo, como as prescrições curriculares” (Nunes, 2021, p. 871).

Como inspiração para as propostas brincantes, atentamos também aos ensinamentos de Krenak (2022), que, ao problematizar a atual crise climática que a humanidade enfrenta e criticar sobre o modo como a terra tem sido tratado como um almoxarifado a que se recorre em busca de suprimentos, propõe um redimensionamento no pensamento dos professores, visando combater a realidade em que as crianças são treinadas desde cedo para se afastar do meio ambiente, como se os elementos da terra fossem sinônimos de sujeira. Krenak menciona que isso é resultado de uma

[...] formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. Que se você arranca uma batata do chão, não deve levar para dentro de casa, pois está suja. (O ideal é pegar uma batata lavada e empacotada no supermercado.) [...] Quando foi que terra virou sujeira? (Krenak, 2022, p. 110).

Ao pensar sobre outros possíveis e sobre práticas que combatam o emparedamento da infância (Tiriba, 2023), Krenak (2022) também propõe o desemparedamento do pensamento, com ações que repensem o que está posto e que invistam em educação como direito e alegria (Tiriba, 2023), conectada à natureza desde a infância. Ele menciona:

Como não será fácil tirar as crianças de dentro do ambiente escolar e enviá-las para a natureza a fim de que vivam uma experiência de fricção com a terra, que a gente possa pelo menos deixá-las em segurança contemplando os próprios pensamentos — que, com certeza, são luminosos e chegaram ao mundo trazendo maravilhas —, sem bombardeá-las com argumentos. As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão as portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós (Krenak, 2022, p. 110).

Visto que nem sempre é fácil permitir nas escolas vivências em contato com a natureza externa, pois há um limitador na questão arquitetônica que impacta a estrutura física, um caminho possível foi pensar ações que pudessem integrar as crianças com a natureza por meio das brincadeiras em outros espaços possíveis além da sala de aula. Gomes, Pereira e Carvalho (2023) citam numerosas atividades simples, porém potentes em conexão com a natureza e as potencialidades das infâncias (Kohan, 2020), como:

Caça ao tesouro na natureza, onde se esconde objetos pequenos nos espaços naturais para que a criança procure; montagem de mandalas, utilizando elementos naturais como folhas, flores, gravetos e pedrinhas; exploração de texturas existentes no pátio; construção de abrigos, usando galhos, folhas, pedras e outros materiais naturais para brincar de casinha; Arte com elementos naturais: produção de tintas com os elementos da natureza; tintas, pincéis e folhas grandes para as crianças pintarem ou carimbarem com elementos naturais, como folhas e flores; criação de trilhas sensoriais, as crianças podem andar descalças, estimulando a sensibilidade tátil e a coordenação motora; leitura de histórias na natureza, e se possível, histórias relacionadas à natureza, incorporando elementos do ambiente ao enredo; observação de insetos e pequenos animais explorando o pátio em busca de insetos, formigas, besouros e outros pequenos animais. Atividades prazerosas que unem o brincar e elementos da natureza (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 146).

As brincadeiras que propusemos com a mediação dos materiais não estruturados em contextos ao ar livre se inspiraram em atividades lúdicas como as sugeridas pelas referidas autoras. Contextualizamos cada brincadeira com histórias que valorizam a preservação e o cuidado com a natureza, problematizamos as questões emergentes em rodas de conversa, entendendo que “[...] não basta apenas transmitir conhecimentos vazios, cabe ao educador tecer diálogos, promover debate” (Gomes; Pereira; Carvalho, 2023, p. 147); oferecemos momentos de livre exploração com os elementos da natureza e propusemos outras possibilidades brincantes a partir dessas materialidades.

Ao narrar as mini-histórias do grupo 3 nas ações propostas, queremos tornar evidente os modos de brincar que foram ampliados nesses encontros com as crianças, suas famílias e as professoras. Como uma espécie de homenagem — um reconhecimento quanto ao modo como que as crianças brincam e aprendem —, nos empenhamos assim em expressar a complexidade das experiências vividas, em narrar mini-histórias das brincadeiras ampliadas que foram organizadas nos esquemas imagéticos a seguir. As mini-histórias intitulam-se: *As cores da terra- uma pintura feita dos quintais de Viana*; *Rio Formate- uma jornada entre brincar, cuidar e preservar*; *Será que a terra sente? Um brincar sensível e cuidadoso*; *Meu quintal, minha escola, meu primeiro mundo*; *O segredo das abelhas – brincar e descobrir as riquezas de Viana e Entre famílias, histórias e brincadeiras*.

## AS CORES DA TERRA – UMA PINTURA FEITA DOS QUINTAIS DE VIANA

Da história "A Revolta dos Gizes de Cera", de Drew Daywalt, surgiu uma ideia! Que tal usarmos outro elemento para colorir os desenhos? Uma tinta natural feita com as cores da terra? A animação foi imediata! Mas será que isso seria possível? De onde viria a terra? Será que a tinta ficaria bonita? O desenho ficaria colorido?

A terra que usamos para preparar a tinta não veio de qualquer lugar. Ela foi generosamente doada pelos quintais das próprias crianças, trazendo consigo um pouco da casa de cada uma. A professora regente compartilhou um relato empolgante:

-Eu estava no meu planejamento, quando a diretora me entregou uma sacolinha muito bonita. Ela me disse que a criança \*\*\* trouxe com muito cuidado e disse que era para me entregar. A recomendação foi tão grande, que pensei que era algo de comer ou um presente que eu estava recebendo. Quando abri, era uma sacolinha muito bem embalada com a terra dentro (risos).

Para que a terra ficasse adequada para a pintura, precisamos peneirar para deixá-la bem fininha. As crianças participaram de cada etapa com muita alegria, vendo a terra se transformar, contando apenas com uma pequena mediação para dosar a água e a cola. Com tudo pronto, papéis, rolos e a tinta de terra, as crianças mergulharam em suas criações.



As crianças se orgulhavam com os resultados da pintura. A cada pincelada, as cores da terra, misturadas com água e cola, revelavam tons terrosos, marrons, vermelhos, amarelos e até um tom suave de rosa. Algumas crianças escolheram explorar as nuances de uma única cor, enquanto outras se encantavam com as variações das misturas.

Olha, tia Como tá ficando o meu!

O meu desenho será todo com a tinta vermelha!

-Tia, tia! Olha o que acontece quando eu misturo minhas tintas ficou tudo amarelo!

As mãos, cobertas de tinta, também eram parte da brincadeira!

Minha mão sujou de tinta!

Não tem problema, depois a gente lava! - disse outra criança



A pintura com as tintas de terra, ganhou novas camadas de significado, quando a folha de bananeira também se tornou uma tela repleta de cores. Brincadeira, arte e natureza, uma experiência que encantou não apenas as crianças, mas também nós, adultos. Cada traço e mistura de cores se tornaram marcas de exploração, experimentação e interação. O que parecia uma simples brincadeira transformou-se em uma profunda conexão com a terra e uma descoberta sensorial cheia de alegria.

## RIO FORMATE – UMA JORNADA ENTRE BRINCAR, CUIDAR E PRESERVAR

A história "Um Dia, Um Rio", de Leo Cunha, trouxe o relato comovente sobre a tragédia ocorrida com o Rio Doce. As imagens mostradas em seguida do Rio Formate, que passa pelo município de Viana, ilustraram o impacto da poluição e de nossas ações sobre os recursos naturais. Na rodinha, surgiram reflexões importantes sobre como o Rio Formate poderia "voltar a ser um rio" saudável e limpo, "um dia".

- A gente não pode jogar lixo no chão, porque ele vai para os rios - alertou uma criança.

Também, a gente não pode gastar muita água. Teve um dia que eu vi uma criança que abriu a torneira bem no "fortão" e deixou lá. Ai, quando eu vi isso, eu fui lá e fechei.

Para ilustrar as ideias discutidas, as crianças participaram da criação de um cartaz que mostrava dois cenários: o "rio feliz", cheio de vida e água limpa, e o "rio triste", poluído e contaminado por materiais descartados inadequadamente. Para esta etapa as crianças também produziram os peixinhos que comporiam o rio. Nossa pintura contou com um pincel feito de folhas naturais, que trouxeram um traçado especial.

Em um segundo momento, uma brincadeira divertida e consciente. Em uma bacia cheia de água, colocamos peixinhos de brinquedo e diversos elementos representando lixo. Ao lado, deixamos uma bacia vazia, peneiras e outros utensílios que as crianças poderiam usar para filtrar a água. Nossa missão: resgatar os peixinhos, remover o lixo e adicionar água limpa, tornando o "rio feliz" novamente.

As crianças se envolveram profundamente com a missão de salvar o rio. Cuidadosamente levavam os peixinhos até a bacia limpa. A cada resgate de um peixinho ou pedaço de lixo removido, comemoravam suas conquistas. No final da brincadeira, sentiram-se orgulhosas por terem contribuído para "limpar" o rio, e expressaram:

-Olha, tia! O rio ficou feliz de novo! - disse uma criança.

-O grupo três conseguiu salvar o rio e os peixinhos! -comemorou outra criança.

A água restante não poderia ser desperdiçada. Por isso também aproveitamos para molhar a horta com a água restante. Mais um momento de pura alegria e diversão! - Agora as plantinhas vão crescer e ficar bem lindas, né tia? - Comemorou uma criança.

Mas a brincadeira não parou por aí. Inspiradas pela história "João, O Menino que Criava Brinquedos", de Noélia Miranda, as crianças perceberam que muitos dos materiais que haviam retirado do "rio triste", antes vistos apenas como lixo, podiam ser transformados em algo útil. Gravetos, anéis de garrafa pet e outros itens foram utilizados para criar acessórios para bolinhas de sabão. O dia terminou em um clima de alegria, com as crianças soltando bolinhas de sabão pelo ar, mostrando que até o que parece descartável pode ser transformado em brincadeira e aprendizado.

-Uau, tia! Quantas bolinhas brilhantes a gente consegue fazer! - disse uma criança eufórica.

-Eu amei as brincadeiras de hoje, essa escola é "maraviosa" - disse bem satisfeita outra criança, se referindo a escola como "maravilhosa".



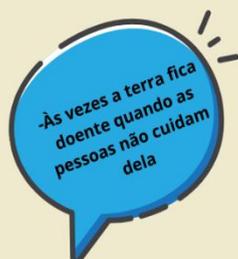
## SERÁ QUE A TERRA SENTE? UM BRINCAR SENSÍVEL E CUIDADOSO

"Será que a terra se sente viva? Será que a terra se sente feliz? Será que a terra sente dor? Será que a terra fica doente?" Essas perguntas abriram nossa roda de conversa, inspirada pela história "Será que a Terra Sente?" de Marc Majewski. A narrativa provocou uma reflexão profunda nas crianças, que rapidamente começaram a pensar sobre como a terra reage às ações humanas:



Ao nos perguntar o que poderíamos fazer para que a terra se sentisse feliz, protegida e amada, as crianças foram claras:

- A gente precisa cuidar dela.
- A gente não deve gastar muita água.
- Nem jogar lixo no chão.
- Não cortar as árvores, porque a terra não gosta.



-A terra sente dor quando as pessoas cortam as árvores e jogam lixo no chão."



-A terra é muito bonita, cheia de plantinhas e bichinhos, mas ela fica triste quando tudo fica destruído, a terra fica sozinha e com medo."



Novas perguntas nos conduziram: Será que a terra se sente protegida? Será que a terra quer fazer amigos? Como você quer que a terra se sinta? E as respostas foram carregadas de carinho e compromisso:

-Eu quero que a terra fique feliz..

-Eu amo a natureza.

-Eu quero ser amigo da terra e dos animais.

Dessas reflexões, nasceu nossa brincadeira do dia: um brincar sensível, consciente e cuidadoso. Com pazinhas, terra, água e vasinhos, as crianças plantaram suas próprias mudas coloridas. Cada flor representava um compromisso com a Terra, um gesto de carinho e cuidado. Aproveitamos essa experiência também para valorizar o município de Viana, que investe na agricultura, destacando a importância do cultivo e da preservação ambiental. Ao final, utilizamos as pétalas e galhos restantes para criar uma árvore personalizada formada por materiais não estruturados naturais, simbolizando nossa conexão com a natureza e nosso desejo de ver a Terra feliz, protegida e cheia de vida."

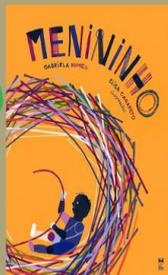


## MEU QUINTAL, MINHA ESCOLA, MEU PRIMEIRO MUNDO

Dos quintais de casa para o quintal da escola, uma experiência brincante no nosso primeiro mundo! Em Viana os quintais, além de espaço de cultivo, são lugar de aconchego, de encontro das famílias, solo fértil de histórias e brincadeiras que conectam gerações. Nessa brincadeira, também buscamos inspiração na história "Menininho" de Gabriela Romeu. Uma narrativa sensível e poética, em que o passarinho e o menino criam com o que a natureza oferece. Enquanto o passarinho constrói seu ninho, menino constrói brincadeiras no quintal.

As crianças também se sentiram convocadas a explorar e inventar com o que tinham ao seu redor. No toque com a terra e com as folhas recolhidas na varanda da escola, surgiram muitas receitas imaginárias. A relação entre o quintal, a escola e a natureza não era apenas uma troca de espaços, mas uma troca de experiências, de sentidos, de brincadeiras.

No brincar, as crianças revelavam o que já sabiam: que a terra e as folhas são elementos vivos, cheios de histórias e potencialidades. Uma relação entre o brincar, o quintal, a escola e a natureza, intercambiados pela biofilia, forte apegado que naturalmente os seres humanos possuem pela natureza (Tiriba, 2023). Para as crianças, o primeiro mundo é aquele em que se sentem livres para brincar, explorar, inventar e se conectar com a natureza ao seu redor. Em Viana, o quintal não é apenas um espaço físico, mas um lugar de memória, onde o presente se encontra com o passado, e onde as brincadeiras do ontem e de hoje se tornam uma ponte entre as infâncias.



-EU VOU PREPARAR O ALMOÇO. VAMOS TER ARROZ, FEIJÃO, CARNE E AS FOLHINAS SERÃO A SALADINHA.

-EU VOU COLOCAR PIMENTA!

-MAS PIMENTA ARDE, MELHOR FAZER UM CAFÉ!

É MESMO, A TIA VAI GOSTAR. AS TIAS SEMPRE GOSTAM DE CAFÉ!

## O SEGREDO DAS ABELHAS – BRINCAR E DESCOBRIR AS RIQUEZAS DE VIANA

Uma brincadeira doce e fascinante: explorar o universo das abelhas! Esse foi o ponto de partida em mais uma tarde de brincadeiras com o grupo três. O mel, também chamado de "ouro líquido", é o principal produto que movimenta a economia local, e Viana até tem a sua própria Casa do Mel! Mas de onde vem esse doce tesouro?

Com esse diálogo envolvente, mergulhamos na história "O Segredo das Abelhas", onde a abelhinha Mel nos conduz em sua grande missão: ajudar a natureza e garantir seu alimento. Mel e suas amigas abelhas colhem o pólen das flores, uma espécie de açúcar, que é o seu alimento, e que também ajuda a espalhar e renovar o ciclo da vida.

As abelhas que sabem disso

-Elas são "especialistas profissionais"!

-O que é "especialistas profissionais"?

-É quando alguém é muito bom em alguma coisa. As abelhas são boas em fazer mel



Após a história, o mundo das abelhas se materializou em nossa brincadeira. Tivemos a oportunidade de observar de perto uma colmeia, de verdade, cheia de abelhas, trabalhando para fabricar o mel. Mas sem ferrão!



Chegou o momento tão aguardado de experimentar o mel, e as reações das crianças foram encantadoras:

-Eu não gosto, tenho nojo

-O mel é bem docinho

-Dá até pra fazer bolo de mel!

-Eu gostei do mel, eu quero mais!

-Hum, que delícia, o mel é delicioso!

-As abelhas são boazinhas, fazem o mel pra gente.



Essa experimentação de sabores nos conectou ainda mais ao universo das abelhas. Depois, as crianças manusearam elementos que remetiam à colmeia e ao mel, brincando com flores e recriando o ciclo que aprendemos, sempre em harmonia com a natureza.



## ENTRE FAMÍLIAS, INFÂNCIAS, HISTÓRIAS E BRINCADEIRAS

Pés descalços na terra, saborear uma fruta tirada do pé, ser fazendeiro e dono de rebanhos de animaizinhos feitos de elementos encontrados no quintal, brincar de pique na rua... Memórias de uma infância vivida ao ar livre, em que o tempo para brincar parecia se estender mais generosamente, e não importava o brinquedo, mas, sim as brincadeiras vividas. Ainda é possível brincar assim nos dias de hoje, em tempos de outras infâncias?

As brincadeiras dos quintais de casa, vividas na comunidade, adentraram o quintal da escola. Sem idade cronológica, as infâncias de outrora se conectaram com as infâncias atuais. Um tempo para deixar viver a criança que ainda habita em nós, a criança curiosa, feliz, a que gosta de se aventurar.

Com essa pergunta em mente, realizamos o "Dia da Família na Escola", um momento em que as famílias de Viana se conectaram por meio das brincadeiras. Com mini fogões feitos de elementos não estruturados - terra, sementes, folhas, cuias e colchetes de pau - a brincadeira escolhida foi o "cozinhadinho", nomeada pelas próprias famílias. Quantos bolinhos de terra e comidinhas imaginárias foram criados nessa tarde cheia de alegria!



Em uma árvore posicionada na varanda, as famílias também conheceram parte das brincadeiras e histórias vividas com as crianças neste mesmo espaço em outros momentos. A árvore estava seca, mas se tornou cheia de vida com as fotos que foram penduradas, registros repletos de experiências alegres que captaram minúcias de grandes brincadeiras vivenciadas.



-Foi muito divertido, \*\*\* nos ensinou como brincar com os materiais, coisas que também fizeram parte da minha infância, mas que hoje estão se perdendo.



Para que a brincadeira continue sendo ampliada, ao final, a bolsa viajante, dispositivo que nos permitiu uma comunicação e troca com as famílias, agora retornou para casa, repleta de ideias e brincadeiras já vividas, e com elementos não estruturados que constituirão muitos outros momentos brincantes.



-O tempo é tão corrido, não paramos para brincar, estamos sempre em busca de cuidar das coisas. Obrigada por momentos como esse!





A escola é espaço de aprender a pensar, mas deve ser também espaço de aprender a sentir, relaxar, meditar, brincar, imaginar (Tiriba, 2023, p. 251).

Foto 54 – Criança brincando com a areia cinética  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

#### 4 A FINALIZAÇÃO DE UM CICLO

Retomando nosso percurso inicial, dedicamo-nos à finalização deste ciclo de trabalho, encerrando não o nosso compromisso em proporcionar dias felizes às crianças em seu percurso escolar, exercitando e defendendo uma “[...] educação infantil como direito e alegria” (Tiriba, 2023), mas caminhando para a conclusão de nossas atividades neste tempo atual de pesquisa.

A experiência que vivemos neste trabalho durante o planejamento, a escrita, a reescrita e as vivências em campo foi de grande importância em nossa trajetória acadêmica, especialmente pela possibilidade de “[...] poder compartilhar os múltiplos sentidos produzidos pelos sujeitos praticantes das escolas em suas lutas diárias por fazer a educação pública em nosso país” (Ferraço, 2021, p. 245).

O sentimento que nos enche neste momento é o de profunda gratidão, alegria e esperança pelo que nos foi possível realizar no tempo de pesquisa, com a rede de apoio que se formou em nosso auxílio. Mas ao tempo permeia um sentimento de incompletude, uma sensação de que nos falta algo, uma certa carência, uma saudade do que não vivemos. Identificamo-nos com a descrição poética de um de nossos intercessores teóricos, que traduz as nossas emoções neste momento. Na conclusão deste trabalho

[...] convivemos com um sentimento de que muita coisa deixamos escapar, de que muito do que escutamos, ouvimos, falamos, cheiramos, tocamos, pressentimos e imaginamos durante a pesquisa com a escola, não conseguimos escrever, pois se referem a sentimentos inexplicáveis pela racionalidade da escrita e, por isso, vai restar apenas como lembrança, como ausência, como vazio, como saudade... uma estranha saudade do que não conseguimos dar conta de entender... (Ferraço, 2016, p. 245).

Imaginamos quantas outras narrativas e vivências nos escaparam, que não foram possíveis de serem ditas, mas que nem por isso se tornam menos potentes e significativas na vida dos sujeitos dos cotidianos da escola. Muitos acontecimentos se passam no miudinho da escola (Ferraço, 2021) e, no esforço de capturar todas as minúcias, narrar, descrever, problematizar e intervir nem sempre é possível evidenciar o que foi vivido na escrita. Muitos outros fios permanecem soltos, mas sabemos que, em verdade, nos faltaria tempo para narrar a intensidade de tudo o que vivemos.

Por isso, para a finalização deste trabalho, dedicamo-nos a rememorar o campo problemático inicial que moveu nossas discussões, os objetivos que nos guiaram, apresentando à cena o que foi possível alcançar e também o que permanece em aberto para um outro ciclo de atividades.

*Como as crianças podem ser mais felizes na escola?* Essa foi uma questão que nos moveu ao longo de nosso trabalho e que realmente temos nos feito em nossa trajetória, ansiando por mudanças e por ações que tenham impacto positivo na vida das crianças. Destacamos aqui de fato o problema de pesquisa fundamentado que nos guiou: *como os currículos podem valorizar práticas que rompam o engessamento tradicional dos espaços e tempos para estimular a curiosidade e a inventividade das crianças? Como podemos valorizar diferentes usos de materiais não estruturados e espaços ao ar livre para potencializar as brincadeiras e o aprendizado das crianças pequenas?*

Nos cotidianos da escola em que mergulhamos com nossa pesquisa, percebemos que as práticas pedagógicas são de fato regidas pela ordem das prescrições curriculares, um conjunto normativo que estabelece um padrão de trabalho em toda a Educação Básica. O *Referencial Curricular* de Viana, importante documento construído em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação com participação direta e ativa de todos os profissionais da educação atuantes no município, determina e organiza o fazer pedagógico.

Além disso, a Educação Infantil, mediante o trabalho do professor regente e dos professores de área, tem suas ações organizadas a partir de sequências didáticas que são planejadas semanalmente com a equipe pedagógica dos CMEI., que por sua vez, recebe conteúdos programáticos da Gerência que cuida do segmento. Essa organização segue o modelo do que é esquematizado pela BNCC (Brasil, 2018), e inclui o registro escrito com as vivências propostas, campos de experiência contemplados e os materiais e recurso utilizados.

Não criticamos o que o *Referencial Curricular* do município e o planejamento semanal pretendem, nem apontamos que algo novo deveria ser inaugurado em sua substituição. Entendemos que tais orientações visam garantir o funcionamento pedagógico, objetivam uma unidade nas ações em todo o município e o estabelecimento de um padrão de atividades e ensino.

No entanto, destacamos também os limites que esses norteadores ocasionam. Em conexão com a pesquisa com os cotidianos, notamos: a) burocratização da prática pedagógica, com uma espécie de *checklist* do trabalho docente; b) certo engessamento, uma inibição no trabalho docente, que precisa seguir conteúdos determinados; c) limites na aprendizagem das crianças; d) ausência de continuidade dos conteúdos explorados, visto que os temas muitas vezes não estão coesos entre si; e) desarticulação com as demandas, necessidades e desejos infantis, tendo

em vista que outros conteúdos são considerados e questões mais diretamente ligadas às crianças tendem a ficar em segundo plano.

Em nossas ações, idealizamos que uma medida possível para flexibilizar o engessamento ocasionado pelas determinações curriculares foi propor experiências brincantes e alegres para além do que já acontecia na rotina do CMEI, ou seja, outras possibilidades para os modos de brincar que estavam inaugurados, a saber, o brincar qualificado pelo uso dos materiais não estruturados e vivido em mais espaços ao ar livre, em conexão com a natureza e em interação com crianças e adultos. Pensamos que esse é um caminho possível para tornar a escola um lugar para “favorecer bons encontros” (Tiriba, 2023, p. 36).

Ainda que exista uma organização e uma intenção do que acontece diariamente na escola, destacamos que é possível investir em uma concepção curricular que privilegie também “[...] o fazer e o agir das crianças, e a ideia de experiência vivida em contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas” (Horn; Barbosa, 2022, p. 70). Concluímos que as crianças sempre criam táticas e estratégias (Certeau, 2014) para brincar, para viver segundo o que lhes agrada, segundo o que consideram interessante e assim acabam por extrapolar o que está proposto.

Como objetivo geral, apostamos em: *valorizar o brincar ao ar livre em espaços para além da sala de aula, com possibilidades e usos dos materiais não estruturados, elementos naturais e utensílios cotidianos na Educação Infantil*. No período em que estivemos em campo, dedicamos-nos a conhecer os modos de brincar das crianças do grupo 3 da Educação Infantil. Entendendo que as brincadeiras são para as crianças uma atividade social (Wajskop, 2012), também propomos modos outros de brincar, pensados em uma perspectiva ao ar livre, em contato com as diferentes materialidades e permitindo que elas pudessem interagir e criar suas próprias brincadeiras com o que estávamos lhes oferecendo.

Quanto ao nosso primeiro objetivo, qual seja, *conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre o brincar em outros espaços com materiais não estruturados e seus usos na Educação Infantil*; também evidenciamos o que foi possível alcançar. Observamos uma ausência de trabalhos que tratassem de forma mais expressiva práticas brincantes na Educação Infantil que propusessem os materiais não estruturados como elementos para qualificar o brincar. Nosso esforço se concentrou em valorizar as produções pesquisadas e apresentar as contribuições possíveis em nossa fundamentação.

Enfatizamos na produção acadêmica, trabalhos que se dedicaram a problematizar os espaços convencionais da sala de aula e problematizaram o desemparedar da infância (Baptista, 2023), a ampliação do brincar a partir de diferentes materialidades, valorizando a criação infantil (Bezerra, 2020), e as estratégias pensadas em atividades e composições para ensinar e brincar na Educação Infantil (Valerio, 2021). Pensamos que a produção de nosso trabalho pode contribuir para ampliação das práticas brincantes na educação, explorando o uso dos materiais não estruturados como elementos que qualificam o brincar e o fazer criativo das crianças.

Nosso segundo objetivo de trabalho dedicou-se a *ampliar contribuições para as práticas curriculares com brincadeiras em outros espaços mediadas por possibilidades e usos com os materiais não estruturados em uma escola pública em Viana/ES*. Nesse movimento, em colaboração com a professora regente, nos planejamos semanalmente para propor outros possíveis no que diz respeito às brincadeiras que já aconteciam com a turma do grupo 3, como dispositivo para contribuir para a brincadeira livre das crianças, para o uso de materiais não estruturados (Fochi, 2023) em contextos pensados ao ar livre e para a ampliação das experiências menos padronizadas nas escolas, fortalecendo a experiência entre as crianças e os adultos (Tiriba, 2023) e propondo a conexão com a tradição, a natureza e a memória (Horn; Barbosa, 2023).

Essas ações colaborativas não objetivaram substituir as brincadeiras que já aconteciam no espaço escolar, tampouco ignorar os modos de brincar que as crianças já carregavam consigo. Nossos esforços se moveram em sugerir outras experiências brincantes que também qualificassem o brincar infantil, favorecendo o desenvolvimento das crianças, ampliando a alegria, aproximando as famílias e valorizando o bairro e a comunidade local.

Como resultado desses movimentos, apontamos o terceiro objetivo, qual seja, *discutir e problematizar os efeitos das possibilidades em espaços para além da sala de aula com uso dos materiais não estruturados nas brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Em conexão com as infâncias e as brincadeiras, percebemos que, em contraposição a uma realidade em que muitas crianças estão inseridas, sujeitas a “[...] longos períodos em espaços fechados, intermináveis esperas, submissão a rotinas que não respeitam seus ritmos próprios, que não consideram seus interesses e desejos”, é possível que as escolas de fato se constituam como “tempo e lugar de alegria e potência” (Tiriba, 2023, p. 20).

Destacamos o efeito das experiências brincantes para as crianças: a satisfação, o prazer, a criatividade exercitada ao vivenciarem contextos mediados com os materiais não estruturados, e a alegria por brincar livremente. As crianças querem sair dos espaços fechados da escola e estar mais ao ar livre, brincar com autonomia e liberdade, sem pressa, sentido os elementos da natureza.

A cada semana em que estávamos na escola para propor os contextos brincantes, as crianças mostravam empolgação, perguntavam com grande expectativa qual seria a brincadeira daquele dia, ansiavam pelos nossos encontros antes mesmo de saber como seria a proposta. Elas observavam cada passo e cada movimento que fazíamos em direção à varanda da escola, espaço que foi amplamente utilizado em nossas ações. Sempre nos surpreendíamos com esses diálogos:

- *Hoje vamos brincar de quê, tia?* (Criança 1).
  - *Ah, já sei! Com os materiais não estruturados, não é?* (Criança 2).
  - *Vamos brincar com terra?* (Criança 3).
  - *De qualquer jeito vai ser legal* (Criança).
  - *Ai, eu amo essa escola* (Criança 4).
- (Diário de campo, 2024).

Notamos que as crianças não precisam de brinquedos caros e sofisticados para usufruir das brincadeiras, elas se encantam com materiais simples e acessíveis; com seus modos de brincar, enriquecem a experiência. No entanto, não deixamos de

[...] atribuir os devidos créditos aos brinquedos industrializados. Se por um lado defendemos que a brincadeira pode acontecer em quaisquer condições e que tudo potencialmente pode se transformar em brinquedo nas mãos de uma criança, por outro os brinquedos convencionais tem sua função (Giroto, 2013, p. 44).

Os brinquedos industrializados mostram ludicidade, desafios, habilidades às brincadeiras, mas os brinquedos não estruturados estimulam a “[...] inventividade e o envolvimento pela brincadeira de seu próprio criador”, isto é, a criança (Giroto, 2013, p. 44). A brincadeira, a partir de elementos não estruturados, amplia a criatividade e a imaginação, como também explora muitas outras habilidades. O material se torna um brinquedo, aquilo que quem está brincando quiser.

Observamos que as crianças também se mostraram mais conscientes de seu papel em cuidar e preservar o meio ambiente e seus recursos naturais, atentando a questões que parecem simples, mas são fundamentais, como os relatos a seguir:

- *A gente não deve jogar lixo no chão, porque vai para os rios* (Criança 1).
- *É, tem que jogar o lixo na lixeira* (Criança 2).

- *Eu aprendi que não pode gastar muita água, não deixar a torneira aberta e nem encher a garrafinha e depois ir lá e jogar fora* (Criança 3).
- *Eu acho que a gente pode plantar uma árvore, a terra vai ficar feliz* (Criança 4).
- *A gente não precisa de muitos brinquedos para brincar, a gente pode criar os nossos brinquedos* (Criança 5).  
(Diário de campo, 2024).

Em nosso planejamento e colaboração com a professora regente, percebemos que as práticas curriculares e os conteúdos programáticos que já acontecem semanalmente podem ser ampliados a partir das brincadeiras com os materiais não estruturados. Destacamos o comentário da professora sobre sua percepção acerca dessas propostas:

— *Meus alunos aproveitaram todos os momentos que lhes foram oferecidos estes materiais. É uma opção de trabalhar por meio das brincadeiras, um conteúdo ou até mesmo uma habilidade, com materiais que estão dentro da nossa realidade e das famílias* (Professora regente, 2024).

Também destacamos o efeito sobre as famílias, quais suas percepções sobre as experiências vividas da exploração das brincadeiras com os materiais não estruturados. Preparamos um questionário contextualizando nossas vivências e propostas com as crianças, bem como elaboramos duas questões de ponto de vista: 1. Você percebeu que é possível brincar com os materiais que enviamos, mesmo não sendo brinquedos tradicionais?; 2. Como você percebeu a reação da criança ao brincar com esses materiais? Deixamos também um espaço para desenho ou foto conforme desejassem expressar.

Foto 55 – Questionário enviado às famílias

<p>Querida Família,</p> <p>Na escola, temos incentivado as crianças a explorarem o mundo ao seu redor através de brincadeiras com materiais não estruturados, como terra, folhas, pedaços de tecido e outros objetos simples. Esses materiais permitem que elas usem a criatividade para inventar outras possibilidades de brincar. A foto abaixo demonstra um desses contextos brincantes.</p>  <p>Foram enviados alguns desses materiais como sugestão para serem usados nas brincadeiras em casa, gostaríamos de saber como vocês percebem o potencial desses elementos.</p> <p><b>1. Você percebeu que é possível brincar com os materiais que enviamos, mesmo não sendo brinquedos tradicionais?</b>  <input type="checkbox"/> Sim  <input type="checkbox"/> Não          Comente, se desejar:          _____          _____</p>	<p><b>2. Como você percebeu a reação da criança ao brincar com esses materiais?</b></p> <p>_____          _____          _____          _____</p> <p><b>3. Por favor, envie um desenho feito com a criança sobre as brincadeiras que ela mais gosta ou que experimentou com os materiais enviados.</b></p> <div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div> <p>Nome do responsável: _____</p> <p>Nome da criança: _____</p>
--	---

Recebemos alguns retornos expressivos conforme destacado no fragmento a seguir:

— *O \*\*\* gostou muito de brincar com a cuia. Ele colocou areia, água, pegou uma colher de madeira e mexeu. Depois, ficou observando com a lupa. Ele ficou muito feliz em brincar com os materiais que vocês enviaram* (Família 1).

— *Achei a experiência bem legal, uma forma diferente de nossos filhos terem contato com a natureza, coisas que hoje em dia se perderam por causa das tecnologias e das redes sociais. Fiquei muito surpresa, porque são brincadeiras que a criança faz sozinha, fiquei muito feliz em ver minha filha mexendo na terra e dizendo que está fazendo comidinha* (Família 3).

— *Vimos que \*\*\* teve várias ideias diferentes para brincar com os materiais. Ele ficou muito empolgado para brincar, e até mesmo nos ensinava como brincar com os elementos* (Família 5).  
(Fragmentos de expressões das famílias, 2024).

Destacamos também um aspecto limitador, ou seja, um desafio que encontramos nas experiências propostas, e que é mencionado por Tiriba (2023, p. 146) — a “cultura da limpeza” —, já que os materiais não estruturados, especialmente os oriundos da natureza, estariam associados à sujeira. Percebemos que, em alguns momentos, a preocupação com a organização e limpeza do espaço pareciam limitar as brincadeiras. A professora mencionou um ponto de atenção:

— *Talvez precisaria do envolvimento da equipe gestora da escola, para que se possa ter o apoio em razão da montagem e da limpeza do espaço. Só a professora não consegue realizar, é preciso uma parceria com a escola* (Professora regente, 2024).

De fato, constatamos que nossas ações foram possíveis porque tínhamos o apoio da professora, das assistentes da sala e estávamos na escola como alguém à parte propondo brincadeiras com um espaço propício, já que posteriormente nos comprometíamos com a limpeza. Sentimos ser necessários parceria escolar, colaboração e modos de organização sensíveis às necessidades e aos desejos das crianças.

Para outra etapa futura de pesquisa, identificamos a necessidade de investir na formação dos professores e da equipe gestora, com foco na potencialidade que o brincar ao ar livre mediado com os materiais não estruturados pode oferecer. Como mencionado por Ferraço (2005, p. 21), a formação continuada está relacionada “[...] ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberes/fazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos”.

Aproximando-nos da conclusão deste ciclo, destacamos o último objetivo: *produzir como produto educacional uma literatura infantil em formato de e-book a partir das experiências com a professora regente e a turma de crianças do grupo 3, inspirando brincadeiras com*

*possibilidades que os materiais não estruturados e outros elementos naturais e cotidianos podem oferecer na Educação Infantil.* Com a intenção de inspirar professores e crianças, o produto enfatiza o direito das crianças a viverem uma infância feliz e a importância das brincadeiras mediadas com materiais não estruturados, ampliando as possibilidades de brincar.

Destacamos por fim que nosso trabalho se alinhou aos preceitos do MLP (Brasil, 2016), no tocante de valorizar a diversidade de infâncias, bem como o desenvolvimento e o ritmo próprios de cada criança. Além disso, destacamos nossa contribuição com ações que promoveram momentos de brincadeira, lazer, cultura, bem-estar, cuidado com a natureza, experiências ampliando o contato com o mundo externo ao ar livre, e combate ao consumismo de brinquedos industrializados e eletrônicos, já que propusemos brincadeiras com elementos que estavam à nossa disposição. A divulgação de pesquisas que tratam do desenvolvimento infantil e trabalham diversas áreas de atendimento à primeira infância é também um compromisso social conforme destacado nos incisos VII, IX e X do Art. 30 da Lei nº 13.257 (Brasil, 2016).

Por fim, empreendemos este tempo de trabalho e pesquisa como possibilidade de fortalecimento dos encontros, das vivências e das experiências dos cotidianos de uma professora regente, um grupo de crianças e suas famílias. Reconhecemos que nossas ações só têm sentido se envolverem os praticantes dos cotidianos, com temas que contemplem suas necessidades e seus desejos.

Nesse contexto, as crianças, as famílias e a professora, “[...] mais do que objeto de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas” (Ferraço, 2021, p. 164). As práticas protagonizadas avançam para a ampliação da alegria nas escolas, a transformação social e o investimento contínuo em políticas para a primeira infância.



[...] a felicidade não é mercadoria! Ela pode estar nas rodas de conversa, na contação de histórias, no plantio de uma horta, num banho de mangueira ou de chuva; em práticas que afirmam a criatividade e o fazer conjunto, em atividades que estão voltadas para o cuidado das pessoas, das sociedades humanas e da natureza. Por isso alegram os corações, alimentam sonhos, desencadeiam utopias (Tiriba, 2023, p. 281).

Foto 56 – Crianças brincando e pintando com pincéis feitos de materiais naturais

Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa (2024).

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL: E-BOOK

- *Ô tia, hoje a gente vai brincar de quê?* (Criança 1).  
 — *Nós vamos lá fora?* (Criança 2).  
 — *Ai tia, eu tô muito feliiiiz, eu amo brincar lá fora com aqueles materiais* (Criança 3).  
 — *Hoje eu vou preparar um bolo de terra e um café pra tia* (Criança 4).  
 (Diário de campo, 2024).

As crianças são inventivas nas interações e na diversidade de experiências, reinventam seus modos de ser e estar no mundo, reinventam seus modos de brincar e, com isso, reinventam também os cotidianos da educação, os cotidianos infantis e brincantes. Elas se aventuram em busca do novo sem qualquer receio, são sujeitos que vivem o sentido da experiência conforme destacado por Larrosa Bondía (2002), deixando-se afetar e gerando afetos. As crianças optam pelo que lhes faça felizes (Tiriba, 2023).

Nosso produto educacional foi tecido à medida que estivemos mergulhadas nos cotidianos da Educação Infantil de uma turma de crianças do grupo 3 e da professora regente, considerando o seguinte campo problemático: *como os currículos podem valorizar práticas que rompam o engessamento tradicional dos espaços e tempos para estimular a curiosidade e a inventividade das crianças? Como podemos valorizar diferentes usos de materiais não estruturados e espaços ao ar livre para potencializar as brincadeiras e o aprendizado das crianças pequenas?*

Em paralelo, também estivemos atentas a uma questão secundária, mas primordial em nosso percurso formativo e pessoal: *como as crianças podem ser mais felizes na escola?* Tratando-se do que deixa as crianças mais felizes, dos bons encontros e do objetivo em tornar os dias mais alegres, intencionamos não apenas narrar o que já acontecia, mas também ampliar e inaugurar outros modos de brincar e escapar do que estava instituído nas práticas escolares, um movimento como mencionado por Alves *et. al* (2019) de “[...] ir sempre além do já sabido”, isto é, conhecer a realidade, indicar os limites e ir adiante.

Em cenas da pesquisa com os cotidianos, vivenciamos movimentos em que, tática e estrategicamente (Certeau, 2014), as crianças rompiam os modos padronizados de se viver a escola com os mecanismos de controle das prescrições, desestabilizando o que parecia certo e seguro como modo único de produzir conhecimento.

As crianças emanam vida e energia, com criatividade e intensidade, ampliam os sentidos de currículo e de brincadeira e, com isso, compuseram nossa pesquisa e conferiram significado às vivências em campo e ao que estávamos propondo. Por isso, consideramos a infância não como

“[...] a infância cronológica, mas a infância como potência de movimento e de transformação, em sua particular relação com a força política e criativa do molecular: uma linha de fuga perante o sistema e os universalismos de diversas espécies” (Kohan, 2020, p. 6).

Com as crianças e a professora, entendemos que os dispositivos prescritivos conferiam uma certa organização do trabalho, com diretrizes que visavam a uma unidade dos saberes considerados necessários a toda a Educação Básica do município. No entanto, realisticamente esses dispositivos, em certos momentos, conferiam rigidez e limitações ao trabalho pedagógico, estabelecendo temáticas que não raro não dialogavam com as necessidades, as demandas e os desejos infantis, não estabelecendo continuidade ou coesão entre si.

A professora com suas artes de fazer e suas crenças (Certeau, 2014) não apenas consumia passivamente o que estava posto e determinado de forma organizativa pelos documentos, mas, com mecanismos de resistência e de desejo por garantir dias felizes às crianças, mediava seu trabalho pelas vias da brincadeira.

As crianças com mil maneiras de caça não autorizada (Certeau, 2014) também criavam um escape para o que lhes era apresentado, instituíam brincades pelos *espaçostempos* da escola, e até quando as brincadeiras já eram a atividade dominante, elas inauguravam outros modos de brincar, mostrando que a brincadeira não precisa estar demarcada em uma rotina definida para acontecer e nem há necessidade de brinquedos sofisticados para que isso seja possível, pois, de fato, qualquer elemento pode se constituir como brinquedo para elas.

Assim, com a intenção de dar visibilidade e narrar esses modos de criar brincadeiras e infâncias, e de “garantir às crianças o direito de viver suas infâncias nas diferentes expressões do termo, ou seja, não somente como tempo de vida da criança, mas também como possibilidade de invenção, como infâncias do viver” (Nunes; Ferrazo, 2018, p. 146), nosso produto educacional constitui-se como uma literatura infantil, uma história alegre, divertida e aventureira, inspirada nas vivências em campo.

A narrativa também enfatiza os saberes e os fazeres da professora, valoriza as composições com as famílias e a comunidades, inspira possibilidades brincantes com os materiais não estruturados em propostas inventivas em contato com a natureza ao ar livre e propõe um convite a conhecer e explorar as riquezas e belezas do município de Viana.

Como mencionado por Alves; Caldas e Andrade (2019) a partir do movimento nomeado “Ecce femina”, que propõe uma valorização da feminilização do trabalho docente, por serem as professoras a maioria nas escolas, entendemos que seria fundamental um projeto que apreciasse a professora e suas composição com as crianças, valorizando-as como protagonistas desta literatura.

Neste movimento, se reconhece que o mais importante nas pesquisas com os cotidianos, é identificar e incorporar os ‘praticantespensantes’ com suas diferentes criações culturais e curriculares, tratando dos ‘conhecimentosignificações’ que produzem em suas tantas narrativas, como respostas às suas necessidades cotidianas, com seus modos de compreender o mundo e nele agir, nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 34).

Com essa proposta, nos dedicamos como mencionado por Alves, Caldas e Andrade (2019), a “[...] narrar a vida e literaturizar a ciência” ou fazer ciência com a história. Para as referidas autoras, muitos professores que são participantes das pesquisas em educação sentem-se como meros objetos, como se fossem tratados apenas como fonte de pesquisa. E quando buscam junto ao pesquisador, propostas, soluções aos problemas reais enfrentados nos cotidianos escolares, não recebem contribuições efetivas.

Não gostaríamos que a professora com quem tecemos nosso projeto se sentisse assim. Por isso, preocupadas com os efeitos de nosso trabalho nos cotidianos da escola, buscando valorizar os “*saberesfazeres*”, e considerando que “*todos somos autores como ‘praticantespensantes’ [...]*”, intencionamos um produto que pudesse colaborar com a professoras e com aqueles que enfrentam a “*luta cotidiana por uma educação cada vez mais democrática e justa*” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 33), oferecendo possibilidades ao seu trabalho.

A personagem Joana, menina curiosa, divertida, moradora de Viana e que ama inventar brincadeiras, protagoniza a história *Viana o mundo de Joana*. A aventura se inicia com um convite a um passeio pela cidade a bordo da Maria Fumaça, locomotiva que faz parte da histórica estação ferroviária do município. A viagem se inicia pelo bairro Primavera, com Joana apresentando a escola “Superlegal” e as brincadeiras que lá acontecem, as brincadeiras no parquinho, as brincadeiras com as pecinhas de montar, com a massinha, as brincadeiras musicalizadas e as brincadeiras inventadas com os materiais não estruturados. Quando a locomotiva dá o apito, a viagem continua e Joana apresenta outros locais incríveis em Viana valorizando a cidade, enquanto outros brincarees que são inventados.

A literatura tem como público crianças e professores da Educação Infantil, propondo ampliação das brincadeiras e das vivências a partir de elementos não estruturados, tendo como cenário o município de Viana, mas também se estende a outros segmentos da educação básica, e a quem mais desejar conhecer as belezas da cidade, e as brincadeiras inventadas pelas crianças.

A produção da história infantil, também vai ao encontro de políticas intersetoriais como o MLP (2016) que estabelece princípios e diretrizes em atenção às especificidades e o desenvolvimento da primeira infância. Dedicamo-nos nessa narrativa, a valorizar a diversidade da infância brasileira, e a respeitar a individualidade e o ritmo de desenvolvimento das crianças, conforme expressa o inciso III do artigo 4º deste normativo.

A literatura também protagoniza a participação das crianças em atividades que lhe dizem respeito, como o brincar, e contempla as formas de expressão infantil. Também promove a cultura, o lazer, o cuidado com o meio ambiente e combate as pressões consumistas sobre as crianças, de modo que a realização e os resultados do trabalho de pesquisa e do produto educacional abrangem seus direitos, seu bem-estar e seu desenvolvimento .

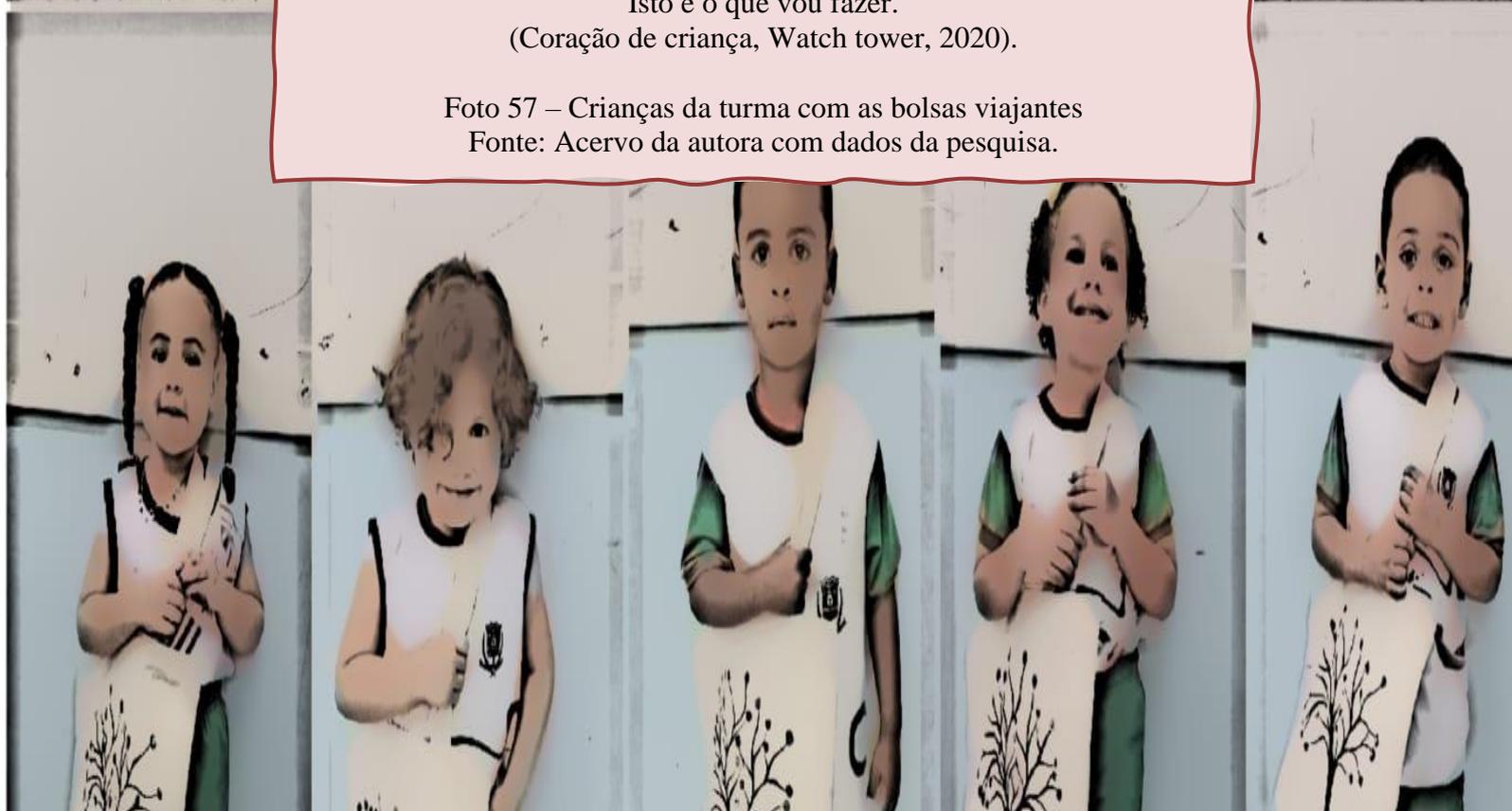
É, portanto, um esforço para evidenciar os “*conhecimentossignificações*” dos “*praticantespensantes*” — a professoras e as crianças — que articularam nossa pesquisa e para fazê-los circular por entre aqueles que a produziram conosco, e “[...] por todos os interessados em educação também” (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 37). É uma forma de processar a divulgação da pesquisa com os cotidianos, permitindo que pessoas e instituições também possam buscar, conhecer, incorporar e ampliar as questões e as propostas que nos movimentaram neste tempo atual de trabalho. Nas pesquisas com os cotidianos, não sabemos a longo prazo o alcance do que é produzido,

[...] as ideias que vamos escrevendo produzem muitas vezes virtualidades que só, mais tarde, com os outros (outros autores, outros colegas, nós mesmos no uso que fazemos do texto, transformando-nos em seu leitor, conversando com os estudantes acerca dele etc.) conseguimos verdadeiramente compreender e expô-las (Alves; Caldas; Andrade, 2019, p. 35).



Eu quero olhar o mundo igual às crianças;  
Enxergar que ainda existe esperança  
Eu quero ter um coração de criança,  
Sempre ver que há entre nós semelhança  
Isto é o que vou fazer.  
(Coração de criança, Watch tower, 2020).

Foto 57 – Crianças da turma com as bolsas viajantes  
Fonte: Acervo da autora com dados da pesquisa.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda *et al.* Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. **Revista Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 18-37, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/vis.v14i1.43169>.
- ALVES, Nilda Guimarães *et al.* Imagens, sons e narrativas: criar conhecimentos e formar docentes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 223-246, jan/abr 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2020.v25.30438>.
- ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; ANDRADE, Nívea. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos- após muitas conversas ‘acerca’ deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: pensando o cotidiano da escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., Caxambu, 1998. Minicurso numa promoção do GT Currículo. Texto digitado.
- AMARANTE, Suely. **O uso das telas e o desenvolvimento infantil**. Texto disponibilizado em 3 jan. 2022. *In*: Instituto Fernandes Figueira/Fiocruz. Disponível em: <https://www.iff.fiocruz.br/index.php/pt/?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BAPTISTA, Letícia Lopes Bortolotti. **Ecologias infantis e práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos da Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- BARROS, Maria Isabel Amancio(org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- BECALLI, Fernanda; NUNES, Kezia Rodrigues . **Organização e método: orientações para os pais com base bíblica e científica. Educação dos filhos na era digital**. Vila Velha: Igreja Cristã Maranata, 2023.
- BEZERRA, Ariany da Silva. **As crianças entre espaços rotinas e brinquedos: um estudo sobre um Centro Municipal de Educação Infantil em Itabirito – MG**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- BITENCOURT, Alexandra Flores *et al.* Cesto dos tesouros. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023a. p. 59-84.
- BITENCOURT, Alexandra Flores *et al.* Jogo heurístico. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023b. p. 85-106.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 20 jan. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao\\_infantil/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_compl\\_eta.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_compl_eta.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOBROVOSKY, Marcelo. **Formação continuada de professores na escola**: diálogos entre Educação Infantil, Educação Especial e currículos. 2021, Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DORNELES JÚNIOR, Valmir dos Santos. **Espaços, lugares e territórios na pré-escola**: narrativas de vivências espaciais a partir dos encontros entre docentes e crianças. Dissertação 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

DUARTE, Ione. **Superlegal**. Vitória: Muqueca Editorial, 2023.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte Editora, 2018.

EISENSTEIN, Evelyn *et al.* (relatores). **#Menos telas # mais saúde**: manual de orientação: Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al.* Pesquisas com os cotidianos das escolas: ou sobre a potência dos currículos-formação. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 65-82.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ...e currículos. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.)...**currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016. p. 233-247.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos das redes vividas. *In*: Carlos Eduardo Ferração (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42. v. 1. (Série cultura, memória e currículo).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com os cotidianos e... movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida**. Curitiba: CRV, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>.

FERRAÇO, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

FOCHI, Paulo. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019, p. 11-27.

FOCHI, Paulo; FOCESI, Luciane Varisco. As contribuições de Elinor Goldschmied para a construção da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 41-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GALLINA, Juliana *et al.* Bandejas de experimentação. *In*: FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil-OBECI. 2. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 106-134.

GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP *et alii*, 2015. p. 289-303.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Nilda Alves – Praticantes pensantes do cotidiano**: textos selecionados de Nilda Alves. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. *In*: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 9-31.

GIROTTI, Daniela. **Brincadeira em todo o canto**: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 48-81.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **Registros avaliativos na Educação Infantil**: brincar com a natureza. Vitória: [S. n], 2022. Disponível em: [https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/registros\\_avaliativos\\_na\\_educacao\\_infantil\\_brincar\\_com\\_a\\_natureza\\_compressed\\_1.pdf](https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/registros_avaliativos_na_educacao_infantil_brincar_com_a_natureza_compressed_1.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; PEREIRA, Elaine Ferreira Wetler; CARVALHO, Bianca Pereira. O coração da criança pode bater no ritmo da terra na escola? Por uma cidadania planetária desde a Educação Infantil. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 6, n. 23, p. 129-160, set/dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.32359/debin2023.v6.n23.p129-160>.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attílio Brunetta. 15. ed.; 3ª reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 15-54.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. 2ª impr.. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos de infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236273, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273>.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LUCAS, Felipe Jardim *et al.* (org.). **Spinoza, filosofia e liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2020.

LUGAR ao sol. Intérprete: Charles Brown Jr. Compositores : Chorão e Marcão. *In*: 100% CHARLES Brown Jr. – abalando a sua fábrica. Intérprete: Charles Brown Jr. [S. l.]: Emi, 2001. Faixa 5.

MACEDO, Elizabeth. Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (e de alguma coisa mais). *In*: ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 34-59. v.1. (Série cultura, memória e currículo).

NARCISO, Lauro da Cunha; CANTARELLI, Carlos Venício. **Pequeno guarda-parque**. 2. ed. Viana: Naturalistas, 2024.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Curso conexão com o projeto político pedagógico**. Currículos em interações colaborativas na educação básica e ensino superior – ciclos. Vitória, 2023.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infância e Educação Infantil**: redes de *sentidosproduções* compartilhados no currículo e potencializados na pesquisa com as crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Práticas da Educação Física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Educação Física na Educação Infantil em Vitória/ES: narrativas de experiências curriculares dos anos 90 à COVID. **Revista Didática Sistêmica**, v.23, n. 1, p. 184-200, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v23i1.12941>.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Formação em redes de composições curriculares com crianças: encontros filosóficos. **Revista FAEBA – Ed e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 145-159, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n51.p145-159>.

NUNES, Kezia Rodrigues; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. **Currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago.2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.20>.

NUNES, Kezia Rodrigues; PAULINO, Verônica Belf Roncetti; RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca. Construir currículos: experiências de composição de um projeto político pedagógico na Educação Infantil. **Revista Didática Sistemática**, v. 26, n. 1, p. 340-356, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/rdsis.v26i1.17508>.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológica. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Elaine Ferreira Wetler. **O que pode um currículo criancero no município de Rio Novo do Sul/ES?** Conversas e experiências na formação com professores de bebês e crianças bem pequenas. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

PEREIRA, Hortência Pessoa. **Retratos remotos do brincar no currículo da educação infantil**: o que dizem as crianças de Livramento de Nossa Senhora - Bahia? 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

ROCHA, Hermano Alexandre Lima *et al.* **5 pontos sobre os efeitos da exposição a telas eletrônicas na primeira infância**. Texto disponibilizado em 23 fev. 2022. *In*: Jornal Nexo Políticas Públicas. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/perguntas-que-a-ciencia-ja-respondeu/2022/02/23/5-pontos-sobre-os-efeitos-da-exposicao-a-telas-eletronicas-na-primeira-infancia>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversa e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROSSET, Joyce M. *et al.* **Práticas comentadas para inspirar, formação do professor da educação infantil**. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Bruno Henrique Ferreira dos; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; SANTOS, Michael Freire. Criança, natureza e o lugar do sonho: desemparedamento das infâncias nas aulas de Educação Física. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 3, p. 267-289, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v13i3.8463>.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental**: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos da escola. 2018, Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed.; 15. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUZA, Aline Constância Figueiredo e. **O espaço físico de uma instituição de educação infantil**: como as crianças significam esse lugar. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

STRAPPAZZON, Janaína Shock. **Ludicidade, artesanias pedagógicas e ambiências bioecológicas produzindo a educadora infantil artífice do seu ofício**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

SUBTIL, Rayra Sarmento Ferreira. **Cristais do tempo: cartografia de registros da avaliação da pré-escola**. 2023, Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Revista Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, set./dez. 2018.

TELES, Fabrícia. **O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

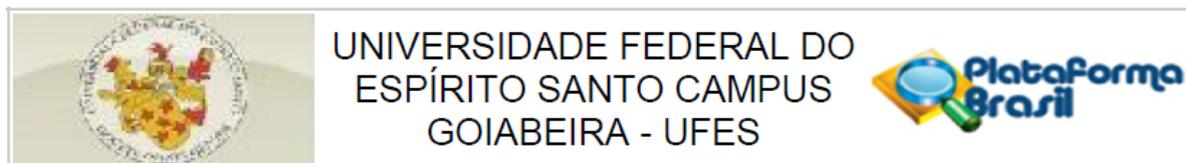
VALERIO, Viviane Graciele de Araujo. **As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021.

VARGAS, Cristina Lens. **Currículos como rede de saberes-fazer e as invenções cotidianas que valorizam a vida**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

VIANA. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular**: cidade de Viana. Viana, 2022. p. 70-217. Disponível em: [https://viana.es.gov.br/uploads/files/CURRICULO-ATUALIZADO\\_-\\_19-08\\_18-30\\_FINALIZADO\\_2.pdf](https://viana.es.gov.br/uploads/files/CURRICULO-ATUALIZADO_-_19-08_18-30_FINALIZADO_2.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O uso de materiais não estruturados como recursos pedagógicos na Educação Infantil

**Pesquisador:** JENNIFFER RIBEIRO SALES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 77125823.3.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.730.171

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa aborda o papel central do brincar como um meio de aprendizagem na Educação Infantil, focando no uso de materiais não estruturados no município de Viana. Investigando a premissa de que brincar com materiais não estruturados pode enriquecer significativamente o processo educativo, o estudo se inspira nas ideias de Michel de Certeau sobre a prática cotidiana para explorar a interação das crianças com esses recursos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, envolvendo a participação das crianças através de entrevistas e rodas de conversa, além de observações e discussões com a professora referência da sala de aula. O objetivo principal é analisar a integração desses materiais no currículo da Educação Infantil do município de Viana e observar como eles influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O estudo também apresenta uma proposta de implementação de uma formação continuada para professores, visando promover o uso efetivo dos materiais não estruturados e alinhar as práticas pedagógicas com as diretrizes curriculares locais. Desta forma, a pesquisa pode contribuir para o debate sobre métodos inovadores de ensino, ressaltando a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender o uso dos materiais não estruturados como ferramenta potente nas brincadeiras e aprendizagens das crianças da Educação Infantil em uma escola no município de Viana-ES.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

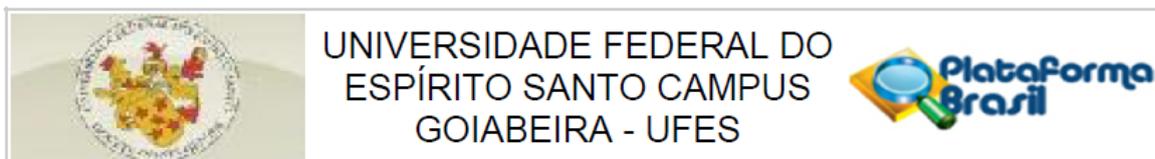
**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITÓRIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.171

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Sobre os riscos para os participantes, a pesquisadora prevê riscos mínimos, como os seguintes: como desconforto ao compartilhar informações pessoais ou desgaste provocado pela necessidade de dedicar tempo à participação. Entretanto, como forma de minimizar esses fatores de risco, a pesquisadora pretende enfatizar, para os participantes, a possibilidade de desistir da participação da pesquisa a qualquer momento.

Os benefícios previstos, na presente pesquisa, para os participantes são de natureza direta e indireta. Direta, na medida em que a pesquisadora aposta no uso dos materiais não estruturados como um elemento enriquecedor do currículo, o que beneficiaria as crianças que recebem esse ensino. Também há previsão de benefícios indiretos, uma vez que os resultados do estudo poderão contribuir para o debate sobre o currículo da Educação Infantil na dimensão do brincar, sugerindo abordagens pedagógicas inclusivas, diversificadas e respeitosas às peculiaridades das crianças, promovendo um impacto positivo no campo da educação.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem elaborado. Do ponto de vista ético, considera-se que a pesquisa apresenta riscos reduzidos e adota os cuidados necessários.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresentou a documentação completa para cadastro do projeto: registro no CONEP com preenchimento das informações solicitadas, folha de rosto com as devidas assinaturas, cronograma, modelo de TCLE a ser preenchido pelos professores e pais das crianças da pesquisa, projeto completo e carta de anuência da instituição onde a pesquisa será realizada.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

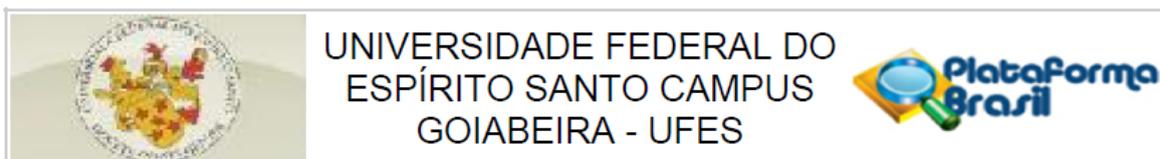
Não há pendências.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2250623.pdf	02/01/2024 09:37:24		Aceito

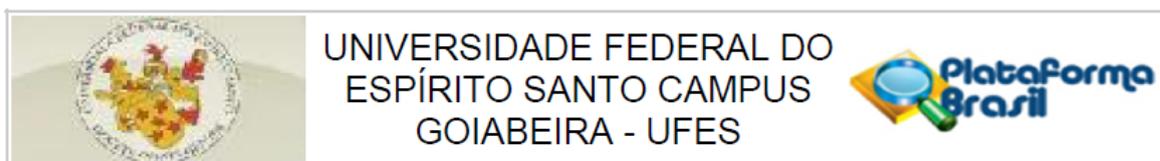
**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.171

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_REVISADO_PDF.pdf	02/01/2024 09:37:04	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS_REVISADO_P DF.pdf	02/01/2024 09:26:41	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTE_REVISADO_PDF.pdf	02/01/2024 09:26:25	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_AJUSTADO_PDF.pdf	02/01/2024 09:26:12	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2250623.pdf	08/12/2023 17:13:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS_REVISADO.pd f	08/12/2023 17:12:44	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS_REVISADO.pd f	08/12/2023 17:12:44	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTE_REVISADO.pdf	08/12/2023 17:12:26	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTE_REVISADO.pdf	08/12/2023 17:12:26	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado.pdf	08/12/2023 17:10:42	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado.pdf	08/12/2023 17:10:42	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
Cronograma	CRONOGRAMA_AJUSTADO.pdf	08/12/2023 17:09:20	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_AJUSTADO.pdf	08/12/2023 17:09:20	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2250623.pdf	07/12/2023 17:08:33		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/12/2023 17:05:36	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/12/2023 17:05:36	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN**Bairro:** Goiabeiras**CEP:** 29.075-910**UF:** ES**Município:** VITORIA**Telefone:** (27)3145-9820**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



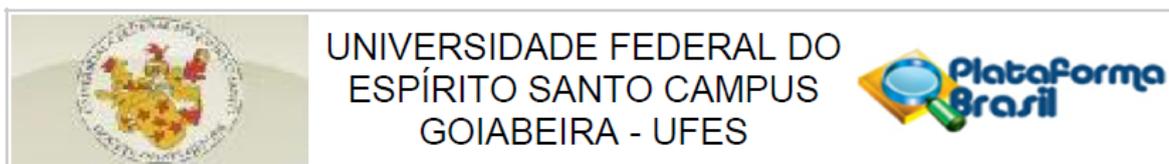
Continuação do Parecer: 6.730.171

Outros	DECLARACAO_PESSOAL.pdf	07/12/2023 16:58:41	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Outros	DECLARACAO_PESSOAL.pdf	07/12/2023 16:58:41	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	07/12/2023 16:42:08	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	07/12/2023 16:42:08	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/12/2023 16:38:36	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/12/2023 16:38:36	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
Outros	carta_universidade.pdf	07/12/2023 16:35:11	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Outros	carta_universidade.pdf	07/12/2023 16:35:11	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
Outros	Carta_anuencia.pdf	07/12/2023 16:30:44	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Outros	Carta_anuencia.pdf	07/12/2023 16:30:44	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
Orçamento	DESPESAS.pdf	07/12/2023 16:28:21	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
Orçamento	DESPESAS.pdf	07/12/2023 16:28:21	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.pdf	07/12/2023 16:25:53	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.pdf	07/12/2023 16:25:53	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTE.pdf	07/12/2023 16:21:16	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTE.pdf	07/12/2023 16:21:16	JENNIFFER RIBEIRO SALES	Postado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.171

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 27 de Março de 2024

---

**Assinado por:**

**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

## **ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR/A PARTICIPANTE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONALEM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **“O uso de materiais não estruturados como recurso pedagógico na Educação Infantil”**, aos cuidados de Jenniffer Ribeiro Sales, mestranda da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kezia Rodrigues Nunes. O objetivo geral da pesquisa é compreender como os materiais não-estruturados podem ser ferramentas potentes nas brincadeiras e aprendizagens das crianças do município de Viana-ES. A pesquisa analisará a matriz curricular da Educação Infantil de Viana, explorando as interações das crianças com os materiais e proporcionando possibilidades de uso desses recursos no trabalho docente.

A pesquisa acontecerá no período de 25 de março até 31 de julho de 2024, com a turma do grupo III no período vespertino e o professor(a) regente. A pesquisadora estará na escola duas vezes por semana, na quarta e quinta-feira, durante uma tarde de aula no período das 13h às 18h. A primeira semana entre os dias 25 de março de 2024 a 28 de março de 2024, envolverá as primeiras visitas e o momento de aproximação com as crianças e o professor (a) regente. O convite para participação na pesquisa considerou ser professor (a) regente da Educação Infantil no grupo III e estar atuando no Centro Municipal de Educação Infantil no momento da pesquisa.

O estudo envolverá momentos de observações em sala de aula e nos diferentes espaços em que os momentos de brincadeiras acontecem. Também organizaremos momentos descontraídos com diálogos e rodas de conversa com as crianças a fim de conhecer com o que gostam de brincar e como elas aprendem enquanto brincam, bem como com o professor (a) a fim de compreender seu olhar para com o contexto do brincar e das brincadeiras, salientamos que esses momentos terão uma duração máxima de 15 minutos respeitando o ritmo e interesse dos participantes.

Também pretendemos proporcionar experiências e interações com os materiais não

estruturados, tanto naturais quanto industrializados, organizando momentos e espaços com esses recursos, de uma forma prazerosa e significativa para as crianças. Buscaremos assim compreender como esses materiais não estruturados podem ser recursos brincantes e potencializadores das brincadeiras e aprendizagens das crianças, observando também se as crianças têm preferência pelos brinquedos industrializados ou pelos não estruturados.

Tudo será planejado em parceria com o professor (a) regente e a equipe pedagógica a partir dos planejamentos e acordos estabelecidos, e respeitando os horários e rotinas das crianças. Neste estudo utilizaremos como instrumentos para coleta de dados, o registro escrito das observações realizadas, gravações, fotos e vídeos, sempre de forma cuidadosa, respeitando todos os participantes da pesquisa, e garantindo que a identidade pessoal e as informações obtidas sejam preservadas e mantidas em confidencialidade. Eu, pesquisadora, apenas utilizarei a transcrição dos recursos de áudio e vídeo, mediante sua autorização. Os dados coletados somente serão utilizados como fonte para esta pesquisa acadêmica, ou na escrita de artigos científicos.

Sua participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir pela participação ou não, ou pela não anuência a qualquer momento da pesquisa. Não haverá qualquer prejuízo caso decida não participar ou se desejar deixar de participar em algum momento. No entanto, destacamos que a participação é muito importante, pois espera-se que a pesquisa enriqueça a prática pedagógica, oferecendo novas perspectivas sobre o uso de materiais não estruturados na Educação Infantil. Os resultados podem contribuir para o debate sobre métodos inovadores de ensino e promover uma abordagem educacional mais holística e inclusiva.

Toda pesquisa envolvendo pessoas apresenta riscos. Neste estudo os riscos podem envolver: certo desconforto ou timidez ao compartilhar informações pessoais ou nos momentos que envolvem observações, e tempo a dispor na participação das atividades que envolvam os participantes. Por isso, para garantir seu conforto e bem-estar em nossa pesquisa, iniciaremos com um momento de aproximação explicando os objetivos e a natureza da pesquisa, sempre mantendo o diálogo e uma postura colaborativa. Estaremos atentos às sugestões.

Conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, caso o participante venha a sofrer qualquer tipo de dano terá resguardado o direito a assistência e a buscar indenização, e serão tomadas todas as providências para o restabelecimento.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Todas as atividades da pesquisa serão realizadas no seu ambiente de trabalho, sem a necessidade de deslocamentos adicionais. Queremos também garantir que não haja custos financeiros. Na eventualidade de surgirem despesas relacionadas à pesquisa, a pesquisadora será responsável por assumir todos os custos. Se, por algum motivo, tiver alguma despesa devido à participação na pesquisa, ela será reembolsada pela autora do estudo.

Quaisquer dúvidas ou maiores informações sobre a pesquisa, o contato pode ser feito direto com a pesquisadora:

Jenniffer Ribeiro Sales

Email: [Jenniffer.rsales@gmail.com](mailto:Jenniffer.rsales@gmail.com)

Telefone: (27) 99732-2488

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145- 9820, pelo e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Este Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento – TCLE, será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.

Esta pesquisa se realiza dentro de princípios éticos, sendo previamente apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, da UFES, e visa a produção de conhecimentos comprometidos com o direito à educação para todos/as.

#### **DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Eu professor (a) regente, declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo e que não terei a minha identidade divulgada nesta pesquisa. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de

igual teor, assinada pelo pesquisador principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas. Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Marque esta opção se você autoriza que seja realizado gravações E/OU divulgação de voz e imagem pessoais durante a pesquisa.

Marque esta opção se você autoriza que seja realizado gravações porém não permite divulgação de voz e imagem pessoais durante a pesquisa.

Marque esta opção se você não autoriza que seja realizado gravações e nem divulgação de voz e imagem pessoais durante a pesquisa.

#### **DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR**

O pesquisador responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAI OU RESPONSÁVEL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONALEM EDUCAÇÃO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) Senhor (a)

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **“O uso de materiais não estruturados como recurso pedagógico na Educação Infantil”**, aos cuidados de Jenniffer Ribeiro Sales, mestranda da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kezia Rodrigues Nunes. O objetivo geral da pesquisa é compreender como os materiais não-estruturados podem ser ferramentas potentes nas brincadeiras e aprendizagens das crianças do município de Viana-ES. A pesquisa analisará a matriz curricular da Educação Infantil de Viana, explorando as interações das crianças com os materiais e proporcionando possibilidades de uso desses recursos no trabalho docente.

A pesquisa acontecerá na escola em que seu filho (a) estuda no período de 19 de fevereiro até 31 de julho de 2024, com a turma do grupo III no período vespertino e a professora regente. A pesquisadora estará na escola duas vezes por semana, na quarta e quinta-feira, durante uma tarde de aula no período das 13h às 18h. A primeira semana de 19 de fevereiro de 2024 a 23 de fevereiro de 2024, envolverá as primeiras visitas e o momento de aproximação com as crianças e o professor (a) regente, sendo visto também como um período de adaptação ao início das aulas na própria escola.

No primeiro momento, a pesquisadora Jenniffer Ribeiro Sales se apresentará para as crianças de forma descontraída. Será explicado as crianças de forma simples e sem formalidades, que a pesquisadora está realizando uma pesquisa sobre o brincar e as brincadeiras com as crianças pequenas na Educação Infantil, e que a participação delas será muito importante, pois irá

ajudar os professores a entenderem sobre o que as crianças gostam de brincar.

O estudo envolverá observações em sala de aula e nos diferentes espaços em que os momentos de brincadeiras acontecem, um momento para brincarmos juntos e conhecer com o que as crianças gostam de brincar, e como elas aprendem enquanto brincam. Também teremos momentos de rodas de conversas e diálogos, que serão atividades com o grupo em um espaço agradável e seguro dentro da própria escola, para que as crianças com suas próprias expressões contem o que pensam sobre as brincadeiras, e sobre o que é brinquedo. O tempo destinado a esses momentos será de no máximo 15 minutos sendo adaptado ao ritmo e interesse das crianças.

Também pretendemos proporcionar experiências e interações com os materiais não estruturados, tanto naturais quanto industrializados, organizando momentos e espaços com esses recursos, de uma forma prazerosa e significativa para as crianças. Buscaremos assim compreender como esses materiais não estruturados podem ser recursos brincantes e potencializadores das brincadeiras e aprendizagens das crianças, observando também se as crianças têm preferência pelos brinquedos industrializados ou pelos não estruturados.

Tudo será planejado em parceria com a professora regente e a equipe pedagógica a partir dos planejamentos e acordos estabelecidos, e respeitando os horários e rotinas das crianças. As observações realizadas serão registradas de forma escrita, através de fotos e vídeos, sempre de forma cuidadosa, respeitando todos os participantes da pesquisa, e garantindo que a identidade pessoal e as informações obtidas sejam preservadas e mantidas em confidencialidade. Eu, pesquisadora, apenas utilizarei a transcrição dos recursos de áudio e vídeo, mediante a autorização e consentimento dos pais ou responsáveis. Os dados coletados somente serão utilizados como fonte para esta pesquisa acadêmica, ou na escrita de artigos científicos.

Sua autorização solicitada é para que a criança sob sua responsabilidade possa participar dos momentos citados envolvendo as observações, diálogos e rodas de conversa, registros escritos, gravações, fotos e vídeos conforme descritos anteriormente. A participação é voluntária, e você tem plena autonomia para decidir pela participação ou não da criança, ou pela não anuência a qualquer momento da pesquisa. Nem o responsável e nem a criança terão

qualquer prejuízo caso decida não participar ou se desejar deixar de participar em algum momento. No entanto, destacamos que a participação é muito importante, pois espera-se que a pesquisa enriqueça a prática pedagógica, oferecendo novas perspectivas sobre o uso de materiais não estruturados na Educação Infantil. Os resultados podem contribuir para o debate sobre métodos inovadores de ensino e promover uma abordagem educacional mais holística e inclusiva.

Toda pesquisa envolvendo pessoas apresenta riscos. Neste estudo os riscos podem envolver: certo desconforto ou timidez ao compartilhar informações pessoais ou nos momentos que envolvem observações, e tempo a dispor na participação das atividades que envolvam os participantes. Por isso, para garantir o conforto e bem-estar das crianças em nossa pesquisa, vamos manter com um bate-papo amigável entre a pesquisadora e as crianças, explicando sempre que as atividades são voluntárias e divertidas. Seremos sensíveis à timidez e ao desconforto delas, ajustando as atividades conforme necessário. As sessões serão curtas e adaptadas à rotina escolar para evitar qualquer transtorno.

Conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, caso o participante venha a sofrer qualquer tipo de dano terá resguardado o direito a assistência e a buscar indenização, e serão tomadas todas as providências para o restabelecimento.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Reiteramos que todas as atividades da pesquisa serão realizadas no ambiente escolar do(a) seu(sua) filho(a), durante o horário normal de aula, sem a necessidade de deslocamentos adicionais. Queremos também garantir que não haja custos financeiros para os responsáveis pelas crianças. Na eventualidade de surgirem despesas relacionadas à pesquisa, a pesquisadora será responsável por assumir todos os custos. Se, por algum motivo, você, como responsável, tiver alguma despesa devido à participação na pesquisa, a mesma será reembolsada pela autora do estudo.

Quaisquer dúvidas ou maiores informações sobre a pesquisa, o contato pode ser feito direto com a pesquisadora:

Jenniffer Ribeiro Sales

Email: Jenniffer.rsales@gmail.com Telefone: (27) 99732-2488

Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145- 9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Este Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento – TCLE, será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.

Esta pesquisa se realiza dentro de princípios éticos, sendo previamente apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, da UFES, e visa a produção de conhecimentos comprometidos com o direito à educação para todos/as.

#### AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, concordo com a participação do menor:

\_\_\_\_\_ Declaro ainda

que fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável pela pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Marque esta opção se você autoriza que seja realizado gravações E/OU divulgação de voz e imagem da criança que participará da pesquisa.

Marque esta opção se você autoriza que seja realizado gravações porém não permite divulgação de voz e imagem da criança que participará da pesquisa.

Marque esta opção se você não autoriza que seja realizado gravações e nem divulgação de voz e imagem da criança que participará da pesquisa.

#### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O pesquisador responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE A – RESUMOS DOS TRABALHOS

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Tamili Mardegan da Silva	Os entrelugares educação infantil- ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos da escola	2018	UFES
<p>Resumo: Este estudo é um mergulho (Alves, 2001) nos cotidianos de uma EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) atravessados pelos movimentos infantis na tessitura dos currículos. Em meio às macropolíticas curriculares voltadas para essas etapas, estão as microações cotidianas (Certeau, 2014) que ajudam esta pesquisa a sustentar a ideia de que um currículo escrito por uma literatura menor (Deleuze; Guattari, 2017), produzido pelas infâncias, é intensificador das aprendizagens e precisa ocupar espaço nas discussões educacionais. Na educação menor (Gallo, 2016), que se infiltra na educação régia, encontra-se a verdadeira potência do currículo realizado (Ferraço, 2011) que vai além do que é pensado oficialmente para acontecer na escola. Com inspirações metodológicas advindas das pesquisas com os cotidianos (Ferraço, 2003), está escrita trata dos currículos tecidos nos entrelugares (Bhabha, 2013) educação infantil-ensino fundamental, problematizando os processos que movimentam esse rizoma educacional, bem como as composições possíveis nesses encontros dentrofora (Alves, 2010a) dos espaços- tempos escolares. O que se tensiona aqui é uma educação afetada pelo devir-criança (Deleuze; Guattari, 2012b) que age como uma máquina de guerra em defesa das infâncias e militando contra as macropressões, pois defende que não há idade demarcada para os processos educativos, conforme apontam os determinismos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, especialmente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As políticas prescritivas curriculares evidenciam a predominância da alfabetização tanto na educação infantil (EI) quanto no ensino fundamental (EF), mesmo que na primeira etapa ela apareça mais velada e nos anos iniciais ela se apresenta de forma explícita, categorizando as etapas como opostas, mas que comungam da necessidade da alfabetização para promover a linearidade desejada para uma transição segura entre elas. Questiona, dessa maneira, que a alfabetização vai muito além desse caminho standardizado, assim como as transpassagens entre EI-EF, que superam qualquer lógica de binarismos. Este trabalho aponta, portanto, que a macropolítica tende a impor tempos, idades, séries e maneiras para os praticantes (Certeau, 2014) que não abarcam por completo o poder transversal dos currículos que rasgam com o que é instituído.</p> <p>Palavras-chave: Currículos. Cotidianos. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Infância.</p>				
2	Cristina Lens Barros de Vargas	Currículos como rede de <i>saberesfazeres</i> e as invenções cotidianas que valorizam a vida	2013	UFES
<p>Resumo: Esta pesquisa tem a intenção de problematizar as redes de saberesfazeres tecidas pelos alunos no cotidiano de uma escola pública do município de Cachoeiro de Itapemirim. Ao visitar seus espaços tempos, busca reflexões sobre os fios das complexas redes tecidas no interior da escola: ouvindo as pessoas, conversando com elas e buscando perceber a relação entre currículos e “cotidianos” dessa escola. O que importa, neste estudo, é a sensibilização decorrente dos encontros nos espaços da escola, voltando a atenção às práticas comuns, buscando o que quase sempre não é visível: pensar o novo, não no sentido de escola “novidadeira”, mas para que se veja o currículo com outros sentidos e que se possa pensar nele de outras maneiras. É sob essa perspectiva que serão problematizados os acontecimentos e os fios das complexas redes tecidas no interior da escola. Tenta-se, assim, perceber o que ocorre nesse espaço e quando a escola toma os referenciais curriculares nacionais e municipais na tentativa de usá-los na prática escolar. Ao vivenciar esses ambientes, percebe-se que é comum a existência de documentos normativos oficiais nas escolas (não se pode deles prescindir). No entanto, pode-se pensar considerando as possibilidades e as experiências que permeiam esse universo. Entende-se que, nas redes, não há um ponto de partida. A intenção é provocar um olhar levando-se em conta os estudos sobre currículo em redes, percebendo a multiplicidade de variedades em que o currículo está imbricado. Desse modo, este trabalho pretende investigar como ocorrem os processos curriculares dessa</p>				

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
<p>escola, a fim de evidenciar, em suas redes de saberes-fazer, possibilidades criativas que valorizam a escola e as experiências dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Estas são tecidas no cotidiano, visitando seus espaços-tempos, ouvindo as pessoas, conversando com elas na tentativa de perceber possibilidades criativas que valorizem a escola.</p> <p>Palavras-chave: currículo; cotidiano; escolas.</p>				
3	Kezia Rodrigues Nunes	Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso	2007	UFES
<p>Resumo: Aborda o estudo do currículo da Educação Física na Educação Infantil ao procurar evidenciar, valorizar e ressignificar, com os sujeitos escolares, seus saberes-fazer. Tem como locus investigativo um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES que se mostrou engajado com a construção coletiva de possibilidades de educação e cuidado de crianças menores de seis anos a partir da problematização do seu Projeto Político- Pedagógico. Utiliza, como instrumentos de coleta de dados, análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal, observação participante, registros fotográficos e diário de campo. Investiga os espaços de discussão coletiva, a sistematização dos documentos, as propostas e ações da instituição, bem como a compreensão do Corpo Técnico-Pedagógico (CTA) e das professoras a respeito das objetivações do currículo e das relações colaborativas de trabalho. Os achados indicam a presença da Educação Física de maneira ininterrupta na instituição, nos últimos 16 anos, embora não fossem encontrados registros dos/as professores/as ou do CTA sobre essa prática pedagógica. Também revela a existência de duas comunidades interpretativas, das professoras regentes e das professoras especialistas, devido a certa resistência em garantir espaços de discussões e ações colaborativas. Quanto à prática pedagógica da Educação Física, analisa, problematiza, investiga e intervém com as professoras nas possibilidades de trabalho que valorizem os saberes da comunidade escolar. Identifica mudanças na organização metodológica da aula, na avaliação e na relação com as crianças. Enfim, propõe uma organização para o trabalho da Educação Infantil que mesmo se mantendo no formato disciplinar, procure materializar-se de forma não-disciplinar, a fim de não promover uma especialização na prática pedagógica com crianças pequenas.</p> <p>Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Currículo. Cotidiano escolar.</p>				
4	Larissa Ferreira Rodrigues	Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil	2011	UFES
<p>Resumo: Aborda o estudo dos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, ao procurar problematizar, valorizar e vivenciar a composição de linguagens, conhecimentos e afetos pelo intercambiamento de experiências docentes e das ações coletivas produzidas nas redes de conversações que emergem em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Dedicar-se a compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores, podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversas. Tece um debate teórico que se compõe pelas linhas de pensamento principalmente de Carvalho (2008, 2009a, 2009b, 2009c); Deleuze (1992, 1994, 1997); Deleuze e Guattari (1992, 1994, 1995, 1996, 1998), Foucault (1979, 2006a, 2006b); Rolnik (2007), dentre outros autores. As opções teórico-metodológicas estabelecem uma pesquisa de campo na intercessão entre os procedimentos dos estudos com o cotidiano e os da pesquisa cartográfica. Utiliza, como instrumentos de produção de dados a observação participante, o registro em diário de campo, o registro fotográfico, as narrativas e as conversas dos professores e as experiências-formações. Os apontamentos da pesquisa destacam alguns dos desejos sociais de educação dos professores, dentre eles, os que perpassam pela configuração de novos mapas existenciais para a criação de currículos em Devir-Criança; pelo desenvolvimento de pontos de politização capazes de promover um novo modo de ligação teórico-prático; pela criação de novas relações de poder estabelecidas pelos efeitos produtivos do poder nas práticas curriculares e formativas; pela valorização das microexperiências em Devir</p>				

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
<p>Conversas Docentes e; pela produção de Currículos Crianças. Enfim, propõe a valorização das experiências narradas e vividas por professores como ações micropolíticas, capazes de potencializar a formação continuada, a produção do currículo escolar na Educação Infantil, assim como, percebe nas redes de conversas potencialidades para tecer uma educação de qualidade, de modo a conceber a escola como uma comunidade de afetos.</p> <p>Palavras-chave: experiências; formação continuada; práticas curriculares; redes de conversas e afetos.</p>				
5	Marcelo Dobrovosky	Formação continuada de professores na escola: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo	2021	UFES
<p>Resumo: O estudo objetivou constituir ações formativas com uma unidade de ensino de SerraES, visando articular o currículo escolar à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos: a) analisar criticamente as políticas educacionais em Serra/ES e os pressupostos teóricos e normativos expressos em documentos da Educação Infantil na interface com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial; b) lançar uma escuta sensível para o cotidiano escolar para compreender os desafios e as possibilidades que atravessam a relação entre currículo e Educação Especial no contexto da Educação Infantil, visando à sistematização de um currículo de formação com a escola; c) realizar com a unidade de ensino processos de formação em contexto, buscando problematizar os dados coletados por meio da escuta sensível, da relação teoria e prática e dos documentos analisados; d) fortalecer os processos de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e a formação continuada de professores, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Apoia-se nos pressupostos da Sociologia da Infância; em autores da Educação Especial; currículos e formação continuada de professores. Fundamenta-se na pesquisa qualitativa e na pesquisa-ação colaborativo-crítica, constituindo a produção dos dados a partir de: a) autorização do município; b) autorização da escola; c) levantamento de documentos sobre a Educação, a Educação Infantil e Educação Especial de Serra/ES; d) escuta da escola sobre demandas necessárias à inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e sistematização do currículo da formação; e) realização de processos formativos; f) avaliação contínua da formação. Registrou os dados em gravadores, diário de campo e registro dos encontros em atas. Adotou a direção escolar, os pedagogos, os professores e os profissionais de apoio dos dois turnos de funcionamento da escola (matutino e vespertino) como participantes, produzindo os dados de fevereiro a dezembro de 2019. Como resultados, reconhece a escola como rico espaço-tempo de formação em contexto; a importância de se elencar temas a serem discutidos nos momentos de formação a partir dos cotidianos escolares em diálogo com os fundamentos da Educação; a relevância de espaços-tempos para os profissionais da Educação aprofundarem seus saberes-fazer sobre a constituição de currículos escolares inclusivos; a possibilidade de os professores se configurarem como mediadores de processos formativos; a problematização de currículos escolares comprometidos com a visibilidade das crianças e das culturas infantis; o direito à educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns desde a Educação Infantil.</p> <p>Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Currículo. Formação continuada.</p>				
6	Rayra Sarmiento Ferreira Subtil	Cristais do tempo: cartografia de registros da avaliação da pré-escola	2023	UFES

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
<p>movente nesta pesquisa e em como fomentam os currículos inventivos na pré-escola. Portanto, as intencionalidades dos movimentos cartográficos deste trabalho estão constituídas em um debruçar nas produções acadêmicas em um movimento de escrita realizada em teses e dissertações do campo da educação que versam acerca do currículo e avaliação na educação infantil. A pesquisa de campo com a perspectiva de tessitura de uma pesquisa- intervenção ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Cariacica – ES. Neste sentido para rascunhar as linhas de intencionalidade foram utilizados os seguintes processos de produção de dados: conversações com as professoras e conversações com as crianças, acompanhamento do cotidiano escolar, levantamento dos registros avaliativos considerados pelos docentes e pela escola como documentação pedagógica e a análise das produções infantis. A pesquisa apresenta um inventário produzido com/entre os praticantes das escolas como continuidade dos movimentos rizomáticos. A pesquisa é tecida entre as enunciações de Deleuze e Guattari (2011;2012), Bergson (2010), Corazza (2007; 2008), Kohan (2011), Gomes (2015), Nunes (2012), Larrosa (2002), Rolnik (2016), Passos, Kastrup e Escóssia (2020) entre outros autores. O percurso da pesquisa destaca a necessidade de ampliação de estudos teóricos - práticos no campo da avaliação inventiva da aprendizagem entre professores da educação infantil. Demonstra que docência na educação infantil no município de Cariacica está empenhada em produzir sentidos e afetos com experiências que ampliam as potencialidades da infância a partir do protagonismo das crianças no envolvimento das rotinas e atividades propostas nos centros municipais de educação infantil. Porém, destaca-se a consolidação de um marcante currículo prescritivo para as práticas docentes. Em relação as conversações infantis, as crianças demonstraram protagonismo em suas vivências na instituição, compartilhando suas experiências com entusiasmo e satisfação. A conversação com as professoras da instituição demonstrou a necessidade de discussão sobre o montante de documentos prescritivos a serem construídos na educação infantil.</p> <p>Palavras-chave: Avaliação na educação infantil. Currículos. Cartografia. Infâncias.</p>				
7	Letícia Lopes Bortolotti Baptista	Ecologias infantis e práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos da Educação Infantil	2023	UFES
<p>Resumo: esta pesquisa é um convite a mergulhar nas vivências dos cotidianos escolares da educação infantil do Município de Cariacica e nas práticas pedagógicas de educação ambiental que tecem ecologias infantis. O objetivo geral consiste em cartografar as ecologias infantis nos cotidianos escolares da educação infantil a partir de práticas pedagógicas de educação ambiental que tenham uma perspectiva ecologista de educação. Foram objetivos específicos: realizar práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos escolares da educação infantil em diálogo com a perspectiva ecologista de educação; problematizar as ecologias infantis que são tecidas a partir das práticas pedagógicas ecologistas realizadas nos cotidianos da educação infantil; criar cartões postais com as ecologias infantis como produto educacional com imagens e narrativas das práticas pedagógicas de educação ambiental realizadas nos cotidianos escolares. Os aportes teóricos dessa dissertação dialogam com as pesquisas com os cotidianos escolares (Alves, 2005; 2015; 2019), a pesquisa cartográfica (Kastrup, 2013), a concepção freiriana de Educação (Freire, 2011; 2021; 2022), a perspectiva ecologista de educação ambiental (Reigota, 2010; 2018; 2012), a noção de infância (Khoan, 2021; 2005), a noção de meio ambiente (Krenak, 2019; 2020; 2022), e a noção de emparedamento da infância (Tiriba, 2006; 2017; 2021). As abordagens metodológicas apostaram nos estudos com os cotidianos, no método cartográfico, nas pesquisas narrativas do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas (Santos, 2020 e 2021; Faria, 2021 e 2022; Mazocco, 2021; Fernandes, 2022; Gama, 2022; Gonzales e Ramos, 2022) nas narrativas ficcionais (Reigota, 2003). Os procedimentos metodológicos para os registros das vivências e narrativas, ocorreu por meio de fotografias, diário de campo e gravador. Dentre os resultados, destacamos as ecologias infantis e a potência dos cotidianos escolares e suas práticas pedagógicas de educação ambiental no Município de Cariacica. O produto educacional foi a confecção de cartões postais contendo imagens das ecologias infantis e narrativas dos sujeitos da pesquisa. Assim, apostamos no potencial pedagógico das ecologias infantis e no desenvolvimento de uma educação ambiental política e como prática de liberdade.</p>				

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
Palavras-chave: Cotidianos Escolares. Educação Ambiental. Ecologias infantis. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.				
8	Ariany da Silva Bezerra	As crianças entre espaços rotinas e brinquedos: um estudo sobre um Centro Municipal de Educação Infantil em Itabirito – MG	2020	PUC - Minas
<p>Resumo: A pesquisa se propôs a explorar a interação das crianças, entre 4 e 5 anos, com os brinquedos criados por ou disponibilizados a elas no cotidiano escolar e avaliar se a indústria cultural estava presente nestes objetos. Frente a esse desafio surgiram algumas perguntas: Quais são os brinquedos mais utilizados pelas crianças? Quais são os brinquedos presentes na sala de aula? Quais são seus critérios de escolha ou recusa das crianças sobre o brinquedo? A Indústria Cultural está presente nos brinquedos escolhidos pelas crianças? A articulação dessas questões permitiu atingir o objetivo geral deste estudo que é analisar como as crianças se relacionam com os brinquedos em seu cotidiano escolar. Para tanto, foi preciso buscar uma metodologia que as escutasse e que levasse em consideração seus pontos de vista. Compreendo que a pesquisa de abordagem qualitativa e inspirada na etnografia me possibilitou alcançar os objetivos desta pesquisa e foi tomada como campo de investigação uma instituição escolar de educação infantil da rede municipal de Itabirito-MG. Foram realizadas observações sistemáticas para compreender o cotidiano escolar dos alunos do segundo período, suas relações com os brinquedos e as práticas pedagógicas dos docentes. Logo após, foram realizadas entrevistas com as crianças, docentes, coordenação pedagógica e direção. Utilizei, ainda, os desenhos comentados como uma abordagem que explora a linguagem e o universo infantil. Para que pudesse abarcar certas complexidades e as evidências da pesquisa, toda organização dessa dissertação baseou-se nas problematizações que encontrei em campo. Para dar suporte as análises apresentadas, o referencial teórico deste estudo foi baseado no diálogo entre a Teoria Crítica e a Sociologia da Infância. Mediante alguns pontos evidenciados no decorrer da pesquisa, pude perceber que na instituição pré-escolar pesquisada o brincar era compreendido como uma atividade dissociada da formação das crianças, tanto que os espaços e as rotinas não possibilitavam a construção e a exploração de brincadeiras. Que as possibilidades de criação e transformação dos brinquedos eram elementos fundamentais para a escolha de suas brincadeiras favoritas no contexto escolar. As crianças são sujeitos sociais ativos que dominam a sua relação com os brinquedos.</p> <p>Palavras-chave: Crianças. Brinquedos. Rotinas. Espaço Físico. Indústria Cultural. Educação infantil.</p>				
9	Hortência Pessoa Pereira	Retratos remotos do brincar no currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento de Nossa Senhora - Bahia?"	2022	UESB
<p>Resumo: A presente pesquisa objetiva compreender como as significações das crianças de 4 e 5 anos, por meio dos seus dizeres sobre o brincar, mobilizam o currículo da Educação Infantil, pela relação constitutiva entre as brincadeiras e o currículo, especialmente nessa nova conjuntura de educação pelo ensino remoto decorrente da pandemia causada pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). O lócus da pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Livramento de Nossa Senhora, Bahia. Os eixos basilares para o debate teórico- metodológico desta produção são: o lugar do brincar no currículo da Educação Infantil e o protagonismo brincante infantil, enquanto elemento mobilizador na construção curricular. O método da pesquisa é qualitativo de cunho documental, em interface com a metodologia exploratória descritiva. O estudo edifica-se nos pressupostos teóricos que tratam sobre o currículo, o conceito do brincar com base na teoria Histórico-Cultural de Vigotski em interlocução com a Sociologia da Infância, no intuito de abarcar a compreensão de criança e suas plurais infâncias. Os dados da investigação foram construídos com base na análise documental e nas cirandas de conversas realizadas por intermédio de chamadas virtuais de vídeo-</p>				

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
<p>transmissão com crianças de 4 e 5 anos sobre as produções dos mapas-falados acerca das suas vivências escolares nesse atual cenário educacional. Quanto à metodologia de análise, adotou-se a proposta dos núcleos de significação com o interesse de apreender os sentidos e significados infantis. Perante as análises tecidas, foi possível revelar a predominância do viés escolarizante nos documentos analisados, como, por exemplo, o Referencial Curricular Municipal e a portaria nº 002/2021. Em se tratando dos resultados obtidos por meio dos núcleos de significação e mapas-falados apresentados, é apontada uma concepção e estrutura do currículo da E.I. em tempos de pandemia que se distancia dos eixos curriculares interações e brincadeiras. Desse modo, foi percebido que o currículo se (re)inventa de forma predominantemente transmissiva e descontextualizada de uma educação para as infâncias e construídas dialeticamente com elas no atual cenário pandêmico o que, por si só, já reduz e delimita a potência do brincar como atividade-guia mobilizadora dos atos curriculares. Palavras-chave: Brincar; Covid-19; currículo; Educação Infantil; pandemia.</p>				
10	Fabrícia Pereira Teles	O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	2018	PUC-SP
<p>Resumo: Esta tese, de modo geral, investiga o brincar na reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil, localizada na cidade de Parnaíba-PI, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado com base em Atividades Sociais (Liberali, 2009, 2012, 2015). A pesquisa discute o desenvolvimento de novos modos de agir de professoras e crianças, na escola, a partir de conceitos e ações centrais para a Educação Infantil, abordando, de modo central, o brincar e as atividades sociais em que as crianças participam e, nesse contexto, apropriam-se da cultura, assumem posições e tornam-se agentes (Stetsenko; HO 2015). O currículo por Atividades Sociais (AS) possibilita que professores e crianças apreendam conhecimentos historicamente produzidos, bem como, novos modos de agir que (re)significam a vida na escola e na sociedade. À vista disso, dois grandes eixos são basilares à discussão teórica e teórico-metodológica desta tese: o brincar no currículo da Educação Infantil e a proposta de reorganização curricular por meio de Atividades Sociais. As discussões quanto ao conceito de currículo são feitas com base em Apple (1982), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Silva (2011), Kuhlmann Jr (2003), Kramer (2014) Oliveira (2010, 2015), Barbosa e Horn (2008), Barbosa et all (2016). O conceito de brincar considera as referências de Brougère (1998, 2003) e Kishimoto (1994, 1996) para o diálogo centrado nas teorias de Vigotski (1933/2007), Elkonin (1978/2009) e discussões de Newman e Holzman (2014), Stetsenko (2015, 2016), entre outros de base vigotskiana. O primeiro eixo enfoca o currículo em relação às concepções e valores presentes nos modelos de práticas adotadas, na escola, acerca do brincar na infância. O segundo propõe a superação de uma base tradicional de currículo, na Educação Infantil, ao apresentar uma nova proposta organizada com base em Atividades Sociais, apoiada nos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vigotski, 1930/2004; 1934/2007, Leontiev, 1972/2004; Engeström, 2002, 2013, entre outros). Este estudo - inserido na área da Linguística Aplicada, que entende a linguagem como implicada na vida social (Moita Lopes, 2006), especificamente, na vida escolar de adultos e crianças, - tem como escolha metodológica a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2012; 2007, 2014), por entender a investigação como um processo intencional de compreensão e transformação, organizada pelos movimentos de contradição e colaboração, que incidem na criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1930/2007). Os dados da investigação, produzidos a partir de encontros de formação, planejamentos, aulas e performances (brincadeiras), fotografias e vídeos foram analisados com base na perspectiva argumentativa da linguagem (Liberali, 2013) articulada à multimodalidade (Kress, 2010). Ao buscar explicitar e compreender a organização e o movimento da atividade do brincar, antes e durante o projeto por AS, as análises revelaram que a implementação do projeto, na instituição de Educação Infantil de Parnaíba-PI, propiciou novos modos de agir, conceber e viver o brincar de adultos e crianças. Tais aspectos foram orientadores de práticas educacionais transformadas, viabilizadas pelas novas compreensões sobre o direito de brincar na escola, não exclusivamente como um lazer, mas de relevância primordial à infância e ao processo de ensino-aprendizagem- desenvolvimento humano. As transformações subsidiaram, posteriormente, o fortalecimento prático-teórico da proposta curricular da</p>				

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
instituição, contexto da pesquisa. Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Currículo. Atividades Sociais.				
11	Valmir dos Santos Dorneles Júnior	Espaços, lugares e territórios na pré-escola narrativas de vivências espaciais a partir dos encontros entre docentes e crianças	2022	UFRS
<p>Resumo: A partir das contribuições dos estudos desenvolvidos no âmbito da Geografia da Infância e da Pedagogia da Educação Infantil, a presente pesquisa tem como objetivo geral discutir os modos como os docentes de pré-escola, através das narrativas de suas práticas pedagógicas, atribuem sentidos aos espaços na Educação Infantil, tendo em vista as vivências espaciais das crianças. Para tanto, os conceitos de espaço, lugar, território e vivências espaciais são tomados como ferramentas analíticas. Metodologicamente, realizaram-se entrevistas com 25 docentes de pré-escola, atuantes na rede pública de ensino, representantes das cinco regiões do Brasil – Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Para a realização das entrevistas, foram selecionados cinco docentes de cada uma das referidas regiões do território nacional. Para proceder à leitura analítica das narrativas docentes, decorrentes das entrevistas, foi realizada a análise do conteúdo. Foram, assim, definidas as seguintes unidades de análise: a) os sentidos sobre espaço e lugar na docência com crianças na pré-escola; b) o currículo da pré-escola e suas relações com o espaço; c) as vivências espaciais das crianças na produção de territórios/lugares; d) a ação pedagógica docente e os usos dos espaços na pré-escola. Inferiu-se, pelas análises, que: 1) discutir os espaços na Educação Infantil é uma escolha ética, estética e política dos docentes que atuam com as crianças na pré-escola; 2) os espaços podem ser pensados por intermédio do potente diálogo entre a Geografia da Infância e a Pedagogia da Educação Infantil; 3) os docentes da Educação Infantil atribuem sentidos aos espaços em que atuam com as crianças, por meio de seus saberes emergentes da prática docente e dos conhecimentos decorrentes da formação inicial e continuada; 4) o planejamento, a seleção dos materiais e a organização dos espaços pelos docentes têm o potencial de promover as vivências espaciais das crianças quando emergem de uma leitura atenta das demandas delas; 5) as crianças vivenciam os espaços na Educação Infantil a partir dos encontros que estabelecem com os seus pares, com os adultos e, sobretudo, pelos processos de transgressão, reinvenção e significação dos espaços; 6) os docentes, assim como as crianças, também se apropriam dos espaços das instituições de Educação Infantil a partir de suas “vivências intermodais”; 7) a concepção do espaço como “terceiro educador”, ou ainda, de espaço como “dispositivo pedagógico”, é ressignificada pela intencionalidade dos docentes quando promovem a participação das crianças; 8) os “espaços circunscritos” estão em constante reelaboração pelos docentes e ampliam-se pela escuta das demandas das crianças; 9) o espaço é elemento constituinte do currículo da Educação Infantil, assim como da ação docente com as crianças; 10) embora exista uma demanda pedagógica dos docentes pelo planejamento dos espaços na Educação Infantil é necessário que haja flexibilidade, para que as crianças tenham a oportunidade de criar e recriar os seus próprios espaços de interações e brincadeiras; 11) é imprescindível a disponibilidade de tempo livre para as crianças da pré-escola brincarem com seus pares em suas jornadas institucionais cotidianas, aspecto que pode ser promotor de uma miríade de vivências espaciais às crianças; 12) as crianças “precisam de tempo” e oportunidades na jornada institucional, para circularem, apropriarem-se e habitar os distintos espaços da escola. Portanto, a partir da pesquisa, defende-se que os espaços, os lugares e os territórios na Educação Infantil são produzidos pela potência dos encontros entre crianças e adultos.</p> <p>Palavras-chave: Educação Infantil. Geografia da Infância. Espaços, Lugares e Territórios. Vivências Espaciais. Docência na Pré-Escola</p>				
12	Viviane Graciele de Araujo Valerio	As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche	2021	

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
<p>Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo compreender como vem sendo construído o “desemparedamento da infância” em uma creche da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Parte da compreensão de que as crianças declaram frequentemente e através de suas diferentes linguagens suas preferências e encantamento pelos espaços externos em meio à natureza para suas vivências, interações, investigações e experiências brincantes de aprendizagem dentro da creche, demonstrando sua insatisfação às rotinas rígidas e aos ambientes fechados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, cujo os procedimentos metodológicos foram: entrevistas semiestruturadas com as professoras e as gestoras da creche, análise do Currículo Municipal de Educação de São Caetano do Sul e do Projeto Político Pedagógico da creche, e a Documentação Pedagógica da professorapesquisadora. O referencial teórico está embasado nos estudos e pesquisas da sociologia da infância, pedagogia da infância, filosofia, bem como na legislação referente à educação infantil. A análise dos dados revelou que as entrevistadas reconhecem as preferências das crianças pelos espaços externos em meio à natureza, porém sentem-se inseguranças e receosas ante a possibilidade das crianças pequenas se machucarem com os elementos da natureza ou adoecem em função dos banhos de chuvas, brincadeiras com água e o tempo frio. Outro aspecto que distancia a criança da natureza refere-se à “sujeira”, pois, segundo algumas entrevistadas, as famílias não gostam que as crianças se sujeem. Os horários inflexíveis da rotina com as trocas, refeições, entrada e descanso constituem-se para algumas docentes em limites para maior presença das crianças na natureza, bem como a dificuldade em controlar a disciplina das crianças nos ambientes externos. Contudo, apesar das dificuldades, algumas professoras vêm proporcionando contextos brincantes na natureza, o que vai demonstrando a construção do desemparedamento da infância na creche. Como produto educacional resultante desta pesquisa será elaborado um E-Book compartilhando ações e contextos brincantes na e com a natureza na creche pesquisada. Com isso ressalta-se a importância em desemparedar a infância dizendo sim às vontades do corpo com momentos que geram alegria e potência criadora de agir das crianças.</p> <p>Palavras-chave: Desemparedamento da infância. Interações. Brincar na e com a natureza. Creche. Práticas pedagógicas.</p>				
13	Janaína Schock Strappazon	Ludicidade, artesanias pedagógicas e ambiências bioecológicas produzindo a educadora infantil artífice	2023	UFSM
<p>Resumo: Esta Dissertação insere-se na Linha de Pesquisa 1 - “Docência, saberes e desenvolvimento profissional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Curso de Mestrado em Educação. Apresenta como questão principal da pesquisa: De que modo a educadora infantil vai se reinventando no processo de educar como artífice do seu ofício e por meio da ludicidade, artesanias pedagógicas e ambiências bioecológicas exploratórias? O Paradigma e o Modelo Bioecológico PPCT (Processo-PessoaContexto-Tempo), proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), auxiliou à construção epistemológica e conceitual da pessoa em desenvolvimento, estruturando a abordagem autobiográfica da educadora infantil e à concepção da Educação Infantil, com ênfase na educação de bebês e crianças bem pequenas. Referente ao processo metodológico, a pesquisa abrangeu a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), contribuindo para o corpus teórico da pesquisa e agregando o escopo atual da questão em trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) sobre a formação continuada do professor de Educação Infantil. Em um segundo momento, o estudo documental projetou-se no macrosistema cultural e nas políticas públicas voltadas à Educação Infantil (abrangendo a Base Nacional Curricular Comum – BNCC EI) e, da mesma forma, transparecer as singularidades culturais do cenário do estudo e seus protagonistas. A configuração teórico-conceitual articula: o Paradigma/Modelo e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner; a educadora infantil, artífice do seu ofício, a partir de Richard Sennett, Andrea Alliaud e Paulo Freire. Ampliando a especificidade da Educação Infantil, na perspectiva do estímulo ao crescimento autônomo da criança, Emmi Pikler, respeitando o desenvolvimento natural das habilidades físicas, psicológicas e sociais; e, por fim, a abordagem do brincar heurístico para o trabalho com crianças pequenas, proposto por Elinor Violet Goldschmied, tratando-se de método diferenciado para a</p>				

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
		<p>planificação de atividades para crianças na primeira Infância. A Escrita dissertativa caracteriza-se como narrativa de si, aproximando-se da pesquisa (auto) biográfica. O falar de si por meio de recordações-referências, simboliza o que a autora compreende como elementos constitutivos da sua (auto)formação, deixando à mostra as imagens das ambiências protagonizadas pelas crianças. As ambiências bioecológicas exploratórias promoveram os processos relacionais com o meio ambiente, com a cultura e com a história, iniciando muito antes da exploração do espaço pela criança. Inicia no planejamento das ideias a partir do observado nos processos já vivenciados, a seleção dos materiais e as possibilidades organizadas com a sensibilidade da educadora e na troca que ela tem com seus pares, ao dialogar sobre as possibilidades e ganhos exploratórios e sensoriais. Antes de conceber uma ambiência, toma-se os eixos e códigos nos referenciais; escolhe-se ao melhores espaços - se externos ou internos; estuda-se as melhores estratégias à exploração do grupo, pois são as crianças que realmente protagonizam a ambiência bioecológica, interagindo ludicamente. Essas vivências de aprendizagens são únicas e imprevisíveis, sendo que com as crianças, o mágico existe, e nisso consiste a autorrealização profissional na Educação Infantil.</p> <p>Palavras-chave: Estudos bioecológicos. Ambiência. Educação Infantil. Bebês e crianças bem pequenas. Educadora Artífice.</p>		
14	Aline Constância Figueiredo e Souza	O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil: como as crianças significam esse lugar?'"	2020	UFRN
<p>Resumo: Esta pesquisa de mestrado objetivou investigar e analisar como as crianças percebem os espaços físicos de uma instituição de Educação Infantil e os significados que dão para esse lugar. Assume-se que o espaço físico nas instituições de Educação Infantil exerce papel fundamental no processo educativo, na qualidade das experiências e interações oportunizadas às crianças. Os conceitos de espaço e lugar foram centrais no processo desta pesquisa. Partimos, do entendimento do termo espaço como as características da estrutura física em si, aquilo que pode ser tocado, sentido, visto, vivido, medido e explorado. Já o termo lugar, é entendido como um salto qualitativo, constituído a partir dos sentidos e significados dados pelos sujeitos aos espaços através das relações vividas com/no espaço. Dessa forma, consideramos que os significados que as crianças dão para os espaços da instituição infantil que frequentam diariamente transforma esses espaços em lugares e podem colaborar para qualificar esses espaços. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem de investigação qualitativa, de inspiração etnográfica. Utilizamos também, aportes teóricos-metodológicos que orientam no aprofundamento de conhecimentos sobre a realização de pesquisas com a participação direta das crianças como colaboradoras ativas na construção dos dados. Na busca pelos significados das crianças, nos aproximamos da teoria da subjetividade desenvolvida por González Rey que tem uma perspectiva cultural-histórica e propõe a metodologia construtivo interpretativa a qual entendemos como aporte que auxilia a conseguir uma melhor compreensão do ponto de vista das crianças. Definimos como campo empírico o Centro Municipal de Educação Infantil Castro Alves, em Salvador/BA e como sujeitos da pesquisa, num primeiro momento, todas as crianças da instituição e num segundo momento, trinta e duas crianças entre quatro e seis anos de idade. Para a construção dos dados, foram usados os seguintes procedimentos: observação, registros fotográficos, registros escritos em diário de campo, entrevista semiestruturada com a realização de desenhos por parte das 32 crianças sujeitos da pesquisa e análise documental de documentos oficiais brasileiros e do Projeto Político Pedagógico do CMEI. Os dados foram organizados em duas grandes categorias considerando o conjunto de significados atribuídos pelas crianças: espaços preferidos e espaços preteridos. Os achados da pesquisa evidenciaram que para as crianças os espaços preferidos do CMEI eram significados como lugares de estar junto, de brincar, de explorar, apreciar e aprender. Além disso os espaços inestéticos e desagradáveis aos sentidos e os espaços e equipamentos inadequados ao uso e que dificultam a brincadeira foram os lugares apontados como preteridos pelas crianças a partir destes significados impressos por elas. Os gestos, os desenhos e a fala das crianças indicam aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos pelos adultos, destacando a importância de ouvirmos, vermos, percebermos e sentirmos as crianças no cotidiano educativo e, sobretudo, nas pesquisas que tratam de questões</p>				

Nº	AUTOR	TÍTULO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
<p>relativas ao dia a dia das instituições de Educação Infantil. Concluímos que os espaços do CMEI possuem muitas inadequações, e não atendem, de forma geral, ao que os documentos oficiais brasileiros destacam sobre essa questão. Porém, reconhecemos que as crianças do CMEI são felizes nesse lugar e que há uma busca em respeitarem suas particularidades. Convivem entre crianças, professoras e demais adultos de forma significativa e dinâmica. Brincam, aprendem, crescem e se desenvolvem de forma prazerosa. Temos a expectativa que a participação, tão comprometida e valorosa, das crianças do CMEI nesta pesquisa, possa de fato, abrir caminhos para que, nas instituições de Educação Infantil, sejam levadas em conta as perspectivas das crianças, na constituição dos espaços educativos.</p> <p>Palavras-Chave: Educação Infantil; Espaço Físico; Lugar.</p>				