

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB



# A INFÂNCIA, O BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA:

um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação  
Básica Mary Serrão Ewerton em São Luis-MA

IONE DA SILVA GUTERRES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB

**IONE DA SILVA GUTERRES**

**A INFÂNCIA, O BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA:** um  
estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton,  
em São Luís/MA

São Luís

2022

**IONE DA SILVA GUTERRES**

**A INFÂNCIA, O BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA:** um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, em São Luís/MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

São Luís

2022

Imagem da Capa: Educação Infantil na UEB Mary Serrão Ewerton.  
Designer Gráfico: Marcos Adriano Gatinho Lopes  
Fonte: Banco de imagens Freepik - <https://br.freepik.com/>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

GUTERRES, IONE DA SILVA.

A INFÂNCIA, O BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, em São Luís/MA / Ione da Silva Guterres. - 2022.

230 f.

Orientador(a): José Carlos de Melo. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSo, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Brincar. 2. Práticas Lúdicas. 3. Educação Infantil. 4. Zona Rural. I. Melo, José Carlos de. II. Título.

**IONE DA SILVA GUTERRES**

**A INFÂNCIA, O BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA:** um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerthon, em São Luís/MA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração Ensino na Educação Básica, com a linha de pesquisa, Educação Infantil, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

Aprovado em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. José Carlos de Melo** (Orientador)  
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Oliveira Canavieira** (1<sup>a</sup> Examinadora)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tacyana Karla Gomes Ramos** (2<sup>a</sup> Examinadora)  
Doutora em Educação (PPGED/UFS)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hercília Maria de Moura Vituriano** (1<sup>a</sup> Suplente)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celita Maria Paes de Sousa** (2<sup>a</sup> Suplente)  
Doutora em Educação (PPEB/UFPA)

Dedico este trabalho à minha mãe, **Maria do Socorro da Silva Guterres**, ao meu pai, **José de Jesus Carneiro Guterres** (*in memoriam*), ao meu irmão primogênito, **José de Jesus Carneiro Guterres Filho**, e aos meus demais familiares. Dedico, ainda, ao meu Professor Orientador, José Carlos de Melo. Essas pessoas representam bênçãos infinitas e presentes divinos. São as razões do meu viver.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida e saúde no momento da construção deste projeto de vida.

À Universidade Federal do Maranhão, pela oportunidade de cursar a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica (PPGEEB), sob a coordenação da Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho e do Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes, os quais desempenharam suas funções com comprometimento e incentivo constante aos discentes.

Ao meu orientador, o Professor Doutor José Carlos de Melo, pessoa muito importante para a construção desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado, especialmente: Vanja Maria Dominices Coutinho, Hercília Maria de Moura Vituriano, Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira, Antonio de Assis Cruz Nunes, Elisangela Santos de Amorim, Maria José Albuquerque Santos e Viviane Moura da Rocha. Agradeço pelas contribuições significativas, sobretudo, pela ampliação dos meus conhecimentos.

Às professoras que participaram das bancas examinadoras da Pré-Qualificação, Qualificação e Defesa da Dissertação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Dias Martins da Costa, Prof.<sup>a</sup> Livia da Conceição Costa Zaqueu, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Oliveira Canavieira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria de Moura Vituriano e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tacyana Karla Gomes Ramos, meu carinho, respeito e admiração.

À minha família, em especial à minha mãe, Maria do Socorro da Silva Guterres, ao meu padrasto Augusto Lima dos Santos, ao meu pai José de Jesus Carneiro Guterres (*in memoriam*), às minhas irmãs pedagogas, Sione Guterres Gonçalves e Ivone Guterres Ribeiro, aos meus irmãos, José de Jesus Carneiro Guterres Filho, Ronald da Silva Guterres, Rogério Paulo da Silva Guterres, Eduardo da Conceição da Silva Guterres, Júlio César da Silva Guterres, Geovani da Silva Guterres, Rodrigo Paulo Guterres Neto, e meus sobrinhos e sobrinhas, pelo carinho e atenção dispensados.

À comunidade escolar, gestora e educadoras, por terem permitido a observação no espaço pedagógico e por me receberem calorosamente e

fornecerem os dados necessários ao estudo.

Aos membros do Grupo de Estudos Educação Infância & Docência – GEPEID, pela troca de saberes e, em especial, à Andrea Rodrigues de Souza (*in memoriam*), a quem dedico meu agradecimento eterno, carinho e admiração. A todos, meus sinceros agradecimentos!

Ao contrário, as cem existem

“A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,  
cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
(e depois cem cem cem),  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,  
de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias,  
de amar e maravilhar-se, só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia,  
a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho  
são coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
ao contrário, as cem existem.”

Loris Malaguzzi (2016)

## RESUMO

Esta pesquisa versou sobre o entretecimento de fios com perspectivas lúdicas que enfatizam as culturas da infância e do brincar nas práticas lúdicas de uma pré-escola pública da zona rural de São Luís-MA. A investigação partiu da seguinte problemática: Como entretecer os fios de perspectivas lúdicas na cultura escolar de crianças pequenas pertencentes à rede pública municipal da zona rural de São Luís-MA, priorizando a cultura da infância e do brincar nas práticas lúdicas das educadoras, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas que enfatize o brincar enquanto linguagem específica da infância? Tendo em vista inquietação, surgiram estas questões norteadoras: quais as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas lúdicas das educadoras do Infantil I e II? Em quais situações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira poderão estabelecer relações entre as dimensões do ser criança e viver a infância? De que forma pode ser organizado um encontro formativo com as educadoras, a fim de que priorize o brincar nas práticas lúdicas? Como a pesquisadora poderá elaborar, em parceria com as educadoras da Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, um Caderno de Orientações Pedagógicas com jogos, brinquedos e brincadeiras que privilegie os saberes das crianças como algo próprio da cultura escolar? Por meio dessas indagações, surgiu o objetivo geral da pesquisa que consiste em entretecer os fios de perspectivas lúdicas na cultura escolar de crianças pequenas pertencentes à rede pública municipal da zona rural de São Luís-MA, priorizando a cultura da infância e do brincar nas práticas lúdicas das educadoras, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas que enfatize o brincar enquanto linguagem específica da infância. Como desdobramento, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: verificar as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas lúdicas das educadoras do Infantil I e II; compreender em quais situações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira poderão estabelecer relações entre as dimensões do ser criança e viver a infância; realizar encontros formativos com as educadoras, a fim de que priorizem o brincar nas práticas lúdicas; elaborar, em colaboração com as educadoras, um Caderno de Orientações Pedagógicas com jogos, brinquedos e brincadeiras que privilegie os saberes das crianças como algo próprio da cultura escolar. Para dar fundamentação teórica a esta investigação, foram revisitados estudiosos e pesquisadores da área, como: Ariès (2019), Kuhlmann Junior (2015), Freitas (2007), Faria (2007; 2011), Quinteiro (2002), Corsaro (2011), Brougère (2010), Kishimoto (2011), Friedmann (2012), dentre outros. Como metodologia, foram utilizadas a revisão de literatura do tipo estado da arte e a intervenção pedagógica, com enfoque qualitativo; do ponto de vista dos objetivos, foi classificada como pesquisa exploratória. Os sujeitos da pesquisa foram quatro educadoras da pré-escola e uma gestora. Os instrumentos de produção de dados utilizados foram: observação participante da rotina do trabalho pedagógico de cada educadora no grupo de planejamento e na turma em que atua e entrevista semiestruturada com a gestora escolar e quatro educadoras. A técnica de análise dos dados utilizada foi a de conteúdo. No decorrer da pesquisa, foi observada uma sutil tensão entre a compreensão das educadoras com relação à necessidade do brincar e a exigência imposta pelos pais de que essas ensinem os chamados conteúdos escolares. Contudo, a prática lúdica sobressai-se a essa tensão entre a cultura infantil e a cultura escolar na instituição investigada, pois nas ações docentes foi revelada a importância e a prioridade para o brincar nas atividades educativas. Dessa forma, a expectativa é que os achados possam servir como indicadores para a melhoria da ação docente, considerando as crianças como sujeitos ativos, históricos e de direitos, atores sociais que nas interações produzem cultura.

**Palavras-chave:** Brincar. Educação Infantil. Práticas Lúdicas. Zona Rural.

## ABSTRACT

This research is about the interweaving of threads with playful perspectives that emphasize the cultures of childhood and play in the playful practices of a public preschool in the rural area of São Luís, MA. The research came from the following problem: How to weave the threads of playful perspectives in the school culture of young children belonging to the public municipal network in the rural area of São Luís, MA, prioritizing the culture of childhood and play in the educators' playful practices, in order to elaborate a Pedagogical Guidelines Booklet that emphasizes play as a specific language of childhood? In view of this concern, the following guiding questions arose: what are the theoretical and methodological conceptions that guide the playful practices of Kindergarten I and II educators? In what playful situations, play and games can establish relationships between the dimensions of being a child and living childhood? How can a formative meeting be organized with the educators in order to prioritize the play in the ludic practices? How can the researcher, in partnership with the educators at the Mary Serrão Ewerton Basic Education Unit, prepare a Pedagogical Guidance Booklet with games, toys, and games that prioritize the knowledge of children as something proper to the school culture? Through these questions, the general objective of this research was to interweave the threads of playful perspectives in the school culture of young children belonging to the municipal public network in the rural area of São Luís-MA, prioritizing the culture of childhood and play in the educators' playful practices, with a view to preparing a Pedagogical Guidance Booklet that emphasizes play as a specific language of childhood. As an unfolding, the following specific objectives were established To verify the theoretical and methodological conceptions that guide the playful practices of Kindergarten I and II educators; to understand in which playful situations the game, the toy and the game could establish relations between the dimensions of being a child and living childhood; to carry out formative meetings with the educators in order to prioritize the play in playful practices; to elaborate, in collaboration with the educators, a Pedagogical Guidelines Handbook with games, toys and games that emphasize the knowledge of children as something proper to school culture. To give theoretical basis to this research, scholars and researchers in the area were revisited, such as: Ariès (2019), Kuhlmann Junior (2015), Freitas (2007), Faria (2007; 2011), Quinteiro (2002), Corsaro (2011), Brougère (2010), Kishimoto (2011), Friedmann (2012), among others. As methodology, the state-of-the-art literature review and the pedagogical intervention were used, with a qualitative focus; from the point of view of the objectives, it was classified as exploratory research. The research subjects were four preschool educators and one manager. The data production tools used were: participant observation of the pedagogical work routine of each educator in the planning group and in the class where she works, and semi-structured interviews with the school manager and four educators. The data analysis technique used was content analysis. During the research, a subtle tension was observed between the educators' understanding of the need to play and the parents' demand that they teach the so-called school contents. However, the practice of play stands out from this tension between childhood culture and school culture in the investigated institution, because the teachers' actions revealed the importance of and priority for play in educational activities. Thus, the expectation is that the findings can serve as indicators for the improvement of teaching actions, considering children as active, historical and subjects of rights, social actors who produce culture in interactions.

**Keywords:** Play. Early Childhood Education. Playful Practices. Rural Zone

## LISTA DE SIGLAS

ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes dos Brinquedos
AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal do Maranhão
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CF	Constituição Federal
CEDEI	Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil
CEB	Conselho Estadual de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE/UFMA	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Maranhão
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Emenda Constitucional
GEPEID	Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia
IPA	Associação Mundial pelo Direito de Brincar
IEMA	Instituto de Educação do Maranhão
MS	Ministério da Saúde no Brasil

MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OMEP	Organização Mundial da Educação Pré- Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPGEEB	Programa de Gestão de Ensino da Educação Básica
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
SEMIT	Secretaria Municipal de Informação e Tecnologia
SARS-Cov-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome</i> Coronavirus 2
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEUMA	Universidade Ceuma
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de dissertações encontradas no catálogo de dados da CAPES .....	69
Tabela 2 - Total de teses encontradas no catálogo de dados da CAPES .....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dados das dissertações selecionadas para a elaboração do referencial teórico .....	71
Quadro 2 Dados das teses selecionadas para a elaboração do referencial teórico .....	73
Quadro 3 Autores utilizados nos referenciais teóricos das dissertações e teses selecionadas .....	76
Quadro 4 Sugestões de brincadeira populares africanas .....	96
Quadro 5 Sugestões de brincadeiras indígenas .....	96
Quadro 6 Quantitativo de crianças da UEB Mary Serrão Ewerton.....	104
Quadro 7 Cronograma do Plano de Intervenção Pedagógica .....	110
Quadro 8 Planos dos encontros formativos.....	113

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cantos da brinquedoteca escolar.....	66
Figura 2 - Fachada da instituição educativa.....	102
Figura 3 - Fachada da instituição educativa.....	102
Figura 4 - Localização no mapa da UEB Mary Serrão Ewerton.....	103
Figura 5 - Dependências físicas da instituição educativa.....	105
Figura 6 - Registro de um dos cantinhos da brinquedoteca.....	105
Figura 7 - Espaço da sala do Infantil II.....	106
Figura 8 - Álbum seriado: Recordações da UEB Mary Serrão.....	106
Figura 9 - Crianças produzindo uma máquina fotográfica com material não estruturado.....	114
Figura 10 - Crianças brincando de faz de conta com a máquina fotográfica ..	115
Figura 11 - Fases da análise de conteúdo.....	117
Figura 12 - Crianças do Infantil I (matutino) no momento de atividades lúdicas na sala de aula.....	121
Figura 13 - Momento interventivo da pesquisadora com as crianças do Infantil II (matutino).....	122
Figura 14 - Crianças confeccionando um jogo com palito de picolé.....	126
Figura 15 - Crianças do Infantil II - matutino.....	126
Figura 16 - Crianças do Infantil II - vespertino (Brincando livremente).....	126
Figura 17 - Crianças do Infantil II - matutino (Brincando de quebra-cabeça) ..	127
Figura 18 - Crianças do Infantil II – vespertino (Brincadeiras mediadas pela educadora).....	127
Figura 19 - Figura 19 - Realização da brincadeira de roda: a linda rosa juvenil.....	128
Figura 20 - Peteca confeccionada com saco plástico e folha de jornal.....	128
Figura 21 - Brincadeira popular: “boi do cofo”.....	129
Figura 22 - Crianças brincando: cabo de guerra.....	129
Figura 23 - Crianças do Infantil I brincando com máquina fotográfica.....	130
Figura 24 - Crianças do Infantil II confeccionando e brincando com pega varetas.....	131
Figura 25 - Licença do Produto Educacional.....	134

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA, DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Concepções de infância no contexto histórico e sociológico .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 Educação Infantil no Brasil: uma questão de direitos e protagonismo infantil.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 O brincar na pré-escola: importância e contribuições dos jogos, brinquedos e brincadeiras .....</b>	<b>52</b>
<b>3 A INTER-RELAÇÃO DA INFÂNCIA, DO BRINCAR E DA CULTURA ESCOLAR .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Estado da Arte sobre a infância, o brincar e a cultura escolar .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 Cultura infantil, lúdica e escolar: crianças pequenas produzem culturas?.....</b>	<b>79</b>
<b>3.3 O brincar e a cultura popular .....</b>	<b>90</b>
<b>3.4 O brincar e as ancestralidades dos povos indígenas e africanos.....</b>	<b>94</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>98</b>
<b>4.1 Os impactos da pandemia à pesquisa.....</b>	<b>98</b>
<b>4.2 Tipos de pesquisa.....</b>	<b>100</b>
<b>4.3 O locus da pesquisa .....</b>	<b>102</b>
<b>4.4 Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>107</b>
<b>4.5 Instrumentos de geração de dados .....</b>	<b>108</b>
<b>4.6 O processo de intervenção pedagógica:.....</b>	<b>109</b>
<b>5 “ACHADOUROS” DA INFÂNCIA, DO BRINCAR E DA CULTURA ESCOLAR NA ZONA RURAL DE SÃO LUÍS - MA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>117</b>
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>133</b>

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>135</b>
REFERÊNCIAS .....	<b>140</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A – Produto Educacional</b> .....	<b>152</b>
<b>APÊNDICE B – Plano de Intervenção</b> .....	<b>216</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com a Gestora</b> .....	<b>219</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com a educadora</b> .....	<b>222</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro de observações das práticas lúdicas</b> .....	<b>224</b>
<b>APÊNDICE F – Avaliação dos sujeitos sobre o processo de pesquisa e intervenção-ação na instituição educativa</b> .....	<b>225</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>227</b>
<b>ANEXO A – Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo</b> .....	<b>228</b>
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>229</b>
<b>ANEXO C – Autorização da SEMED para pesquisa de campo</b> .....	<b>230</b>
<b>ANEXO D – Termo de compromisso da pesquisadora</b> .....	<b>231</b>
<b>ANEXO E – Termo de autorização de uso de imagem</b> .....	<b>232</b>
<b>ANEXO F – Dados de fundação da UEB Mary Serrão Ewerton</b> .....	<b>233</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Vemos reconhecido que educar as crianças pequenas não é apenas “tomar conta” exige um(a) profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo nem no espaço nem no tempo. Para garantir a construção das infâncias comprometido(a) com o conhecimento, vai redimensionar o tempo e o espaço na esfera pública para que as crianças construam a própria identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social (FARIA, 2007).*

A epígrafe de que lanço mão para abrir as reflexões desta dissertação nos desafia a ponderar acerca das práticas educativas com crianças pequenas, reconhecendo seus modos de vida, suas culturas e, principalmente, sua singularidade como atores sociais, sujeitos histórico-culturais e cidadãos de direitos. Desse modo, a pesquisa apresentou como aportes teóricos a sociologia e a história da infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e a criança como ator social, sujeito histórico-cultural, protagonista dos seus processos de socialização.

Para dar conta dessa reflexão, foi necessário revisitar a minha<sup>1</sup> trajetória acadêmico-profissional, contando e narrando, de forma discursiva, o meu ofício como docente na Educação Básica, o qual iniciei aos 21 anos de idade, metade da minha etapa de vida. Agora, com a minha inserção no curso de Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGGEB), vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), recordo e conto esse processo formativo, resgatando memórias significativas, mostrando as experiências de trabalho que tive e a profissional que hoje represento.

A oportunidade de dialogar entre o passado e o presente revelou-me a importância e a responsabilidade de refletir sobre o ser humano, como educadora e mestranda. Esse diálogo também me permitiu fazer um passeio minucioso por minha história de vida, pelas lembranças da infância, da vida acadêmica e, principalmente, do percurso profissional, em especial, pelas experiências vividas e pela ‘boniteza’ da minha prática docente no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse contexto, o ponto de partida para a elaboração da pesquisa foi a

---

<sup>1</sup> A primeira pessoa do singular será utilizada quando houver referência às experiências individuais da pesquisadora.

experiência docente na Educação Infantil. Há 27 anos (1992 a 2019), exerço o ofício de educadora em instituições educacionais de São Luís. São 15 anos em instituições privadas (1992 a 2007) e 14 anos (2005 a 2019) em instituições públicas municipais de São Luís, desempenhando a função de professora de Educação Infantil. Ademais, são três anos na zona rural (2005<sup>2</sup> a 2007) e na zona urbana (2008 a 2014<sup>3</sup>).

A minha relação com o brincar teve início nas minhas memórias infantis. Lembro-me quando eu brincava de casinha, escolinha, pulava elástico, amarelinha; as brincadeiras de roda, ciranda cirandinha e pai Francisco, eram as minhas preferidas. Nasci em uma família que sempre me estimulou a desenvolver meu lado criativo e lúdico. Tive uma infância incrível! Passava horas ouvindo as histórias contadas pelo meu pai e minha avó materna. São muitas lembranças que não saem da minha memória: brincadeiras, músicas e histórias. Sempre fui uma profissional em busca pela qualidade da educação, pois a palavra comprometimento sempre esteve presente em meu cotidiano.

No percurso da minha formação inicial, no ensino de 2º Grau, habilitei-me profissionalmente em 1990<sup>4</sup> no curso Formação de Magistério de 1º Grau (1ª à 4ª série), no Instituto de Educação do Maranhão (IEMA) e, em 1991, no curso de Estudos Adicionais<sup>5</sup>, na área de Comunicação e Expressão, no Colégio Nina Rodrigues, ambos na cidade de São Luís/MA. Com a conclusão do Ensino Médio, graduei-me em Pedagogia, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pelo Centro de Ensino Unificado do Maranhão<sup>6</sup> (UNICEUMA), em 2002. Cinco anos após a minha graduação, em 2008, ingressei na pós-graduação em Planejamento e Gestão Escolar no mesmo centro universitário.

No período de 2013 a 2014, surgiu a oportunidade de ingressar na especialização em Docência na Educação Infantil, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujo título da monografia foi “O brincar como eixo dinamizador do

---

<sup>2</sup> No ano de 2005, ingressei, por meio de concurso público na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, no cargo de Professora (vínculo 01). O destino me encaminhou para a Educação Infantil na zona rural da capital, com a turma do Infantil I. Trabalhava à tarde na zona rural e pela manhã na escola privada, até ser desligada da instituição privada em 2007.

<sup>3</sup> No intervalo entre 2008 e 2014, fui nomeada em 2012 (vínculo 02), por meio do concurso público da SEMED de São Luís, para exercer o cargo de Professora Nível Superior (PNS), na área de Educação Infantil (vínculo 01) e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (vínculo 02).

<sup>4</sup> Na década de 1990, o 2º Grau era composto por três anos e, atualmente, é conhecido como Ensino Médio.

<sup>5</sup> O referido curso qualificava ainda mais o profissional e era exigido em alguns concursos públicos e processos seletivos para emprego em instituições privadas.

<sup>6</sup> Atualmente denominada de Universidade Ceuma (Uniceuma).

currículo na pré-escola”.

Partem dessas experiências, a ênfase e o interesse por esta etapa educacional específica e, por conseguinte, por esta pesquisa, pois, além de professora da rede pública municipal de São Luís, especialista em Docência na Educação Infantil, atuo, desde 2015, como estudiosa na área da infância. Sou membro do Grupo de Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID), o qual desenvolve vários estudos que abarcam os temas da referida faixa etária.

Em virtude do que foi mencionado, senti necessidade de continuar em busca da minha qualificação docente. Por esse motivo, resolvi me inscrever e concorrer a uma vaga na 5ª Turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) quando, pela graça de Deus e muito esforço, obtive aprovação.

Assim, no exercício das funções e práticas pedagógicas, os docentes vão construindo saberes que provêm das experiências do cotidiano. Segundo Tardif (2014, p. 18), “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve com o próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas”.

Com o relato anterior sobre a minha trajetória familiar, escolar, acadêmica e profissional, fica justificado o motivo do meu interesse pela pesquisa e pela escolha da temática: “Práticas lúdicas no contexto da instituição pública municipal da zona rural de São Luís/MA”. O interesse por esse tema foi sendo construído ao longo da minha vida e advém da minha experiência de infância e da minha formação inicial e continuada como docente na Educação Infantil em turmas de pré-escola, exercendo o ofício docente em turmas do Infantil I e II, em instituições da rede privada e pública de São Luís/MA.

Contudo, a experiência profissional que marcou a minha trajetória docente na Educação Infantil ocorreu na instituição da pré-escola pública municipal da zona rural de São Luís do Maranhão, denominada Unidade de Educação Básica Rio Grande, situada no bairro do Rio Grande (BR-135), onde atuei de 2005 a 2007. Ainda revisitando a trajetória docente na instituição educativa da zona rural, cabe aqui recordar quantos saberes foram construídos e reconstruídos nessa comunidade escolar e que serviram de base para o meu ofício de educadora infantil na pré-escola. Tive a oportunidade de pensar a criança como sujeito histórico, que possui experiências e saberes que deveriam ser respeitados e valorizados.

O patrimônio ambiental (o buriti)<sup>7</sup> foi tema de um projeto que transformou a minha prática pedagógica. Aprendi ainda mais com as crianças sobre o buriti e sua importância para aquela comunidade. A pesquisa culminou com o desenvolvimento do projeto<sup>8</sup> “A beleza e as utilidades do buriti”. Nessa época, nem poderia imaginar que, quatro anos depois, especificamente em 2009, seria criado um documento norteador curricular<sup>9</sup> que definiria a importância de planejar a Educação Infantil com experiências que estivessem articuladas com as práticas das crianças e com os saberes do patrimônio ambiental. Percebi que eu possuía um ofício proveniente de saberes.

Os meus saberes docentes necessários ao ensino estavam compostos por vários outros que se originavam de diversas fontes: saberes experienciais, curriculares, profissionais, das ciências da educação e da ação pedagógica (GAUTHIER, 2003; TARDIF, 2014). Sendo assim, com a minha inserção no Mestrado Profissional, matriculada na 5ª turma, no ano de 2020, como pesquisadora e educadora da rede pública municipal de São Luís, houve a necessidade de voltar ao contexto educacional da área rural, para responder a seguinte inquietação: Como entretecer os fios de perspectivas lúdicas na cultura escolar de crianças pequenas pertencentes à rede pública municipal da zona rural de São Luís-MA, priorizando a cultura da infância e do brincar nas práticas lúdicas das educadoras, com vistas à elaboração de um caderno de orientações pedagógicas que enfatize o brincar enquanto linguagem específica da infância?

Ao me deparar com essa possibilidade de realizar a pesquisa no ano de 2021, surgiu a crise sanitária mundial da COVID-19, a qual impactou todos os setores da sociedade. No que diz respeito aos impactos dessa pandemia à pesquisa, descrevo uma breve contextualização na subseção 4.1. Isto posto, no ano 21 do século 21, com a pandemia, várias ponderações foram surgindo no tocante à organização da

---

<sup>7</sup> O buriti é uma palmeira nativa das Américas do Sul e Central. No Brasil, predomina nos estados de Rondônia, Pará, Maranhão e Piauí, sendo encontrado também nos estados do Centro-Oeste e Sudeste. É também conhecido como coqueiro-buriti, buritizeiro, palmeira-dos-brejos e carandaí-guaçu. É considerado uma das espécies mais marcantes do Cerrado, presente nas áreas de veredas. A espécie é muito importante para os mercados formal e informal da Amazônia, sendo utilizada na produção de alimentos, artesanato, cosméticos e combustíveis. Fonte: REMAPE/UFV (2022).

<sup>8</sup> Este projeto teve por objetivo valorizar o trabalho das mães artesãs que faziam parte da comunidade escolar e que, por meio da palmeira do buriti, aproveitavam folhas, talos, frutos e sementes para sustento e geração de renda.

<sup>9</sup> O documento norteador surgiu, mediante a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e visa fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em prol do desenvolvimento da criança.

pesquisa, pois antes o objeto de pesquisa teria condições para ser realizado de forma presencial. Com a recomendação da instrução normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, foi possível prosseguir com a pesquisa, tendo em vista a seguinte recomendação baseada no Art. 5º: “as pesquisas poderão acontecer de forma híbrida, ou seja, remota e presencial<sup>10</sup>, desde que se leve em consideração os protocolos de segurança em relação à COVID-19” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020). Na subseção 4.6 e na seção 5, estará registrado todo o processo de intervenção.

Ademais, constatei um número de trabalhos científicos, nos últimos anos, que tinham como ênfase as práticas lúdicas, fazendo-me pensar acerca da importância dessas para o desenvolvimento da infância, do brincar e de uma cultura escolar que promova interações e brincadeiras às crianças. Essa informação pode ser constatada nos dados fornecidos, por meio da pesquisa do tipo Estado da Arte, a qual foi realizada e será apresentada no decorrer deste projeto de dissertação.

Convém evidenciar que as concepções da infância, do brincar e da cultura escolar estão inter-relacionadas e ocupam espaço no contexto atual da Educação Infantil, sendo consideradas objeto central de pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. A criança tem sido observada pelas ciências, em suas múltiplas linguagens, como sujeito histórico e de direitos, o qual, nas interações e nas brincadeiras, se desenvolve com os seus pares (BRASIL, 2009).

A partir dessas inquietações, foi possível buscar leituras para embasar esta pesquisa, com destaque para aquelas que abordavam as concepções de infância, da educação infantil, do brincar e da cultura escolar: Ariès (2019), Kuhlmann Júnior (2015), Freitas (2007), Faria (2007; 2011), Quinteiro (2002), Corsaro (2011), Brougère (2010), Kishimoto (2010; 2011), Friedmann (2012), entre outros.

Para a Educação Infantil, realizou-se a leitura dos dispositivos legais: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – Lei nº 12.796/2013); Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014); Plano Municipal de Educação (PME

---

<sup>10</sup> Com a autorização para a pesquisa de campo (conforme Anexo C), emitida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), foi possível a realização da pesquisa de forma presencial, durante o período de 09/08 a 30/12/2021. A retomada das atividades presenciais ocorreu, a partir de 16 de agosto, de forma gradual e com o cumprimento de todos os protocolos sanitários.

2015-2024); Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); e Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016).

Ademais, as dissertações e teses<sup>11</sup> das pesquisadoras Mariano (2009), Maia (2012), Campos (2017), Nascimento (2013) e Barros (2014) também contribuíram para o embasamento desta pesquisa.

Portanto, pretende-se realizar uma investigação que produza evidências com relação ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira como aspectos importantes à cultura da infância e à cultura escolar. O intuito é eleger o brincar como linguagem múltipla e específica da infância, que representa as vozes das crianças pequenas da zona rural de São Luís-MA, valorizando-as como sujeitos históricos e de direitos, capazes de pensar e agir conforme a cultura infantil na qual estão inseridas.

Diante do exposto, levantou-se as seguintes questões norteadoras a serem respondidas nesta dissertação:

- ✓ Quais as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas lúdicas das educadoras do Infantil I e II?
- ✓ Em quais situações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira poderão estabelecer relações entre as dimensões do ser criança e do viver a infância?
- ✓ De que forma será organizado um encontro formativo com as educadoras, priorizando o brincar nas práticas lúdicas?
- ✓ Como a pesquisadora poderá elaborar, em parceria com as educadoras da Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, um Caderno de Orientações Pedagógicas com jogos, brinquedos e brincadeiras, que priorize os saberes das crianças como algo próprio da sua cultura escolar?

A partir das questões norteadoras, elaboraram-se os objetivos que seguem abaixo para a investigação, a começar pelo objetivo geral, que consiste em entretecer os fios de perspectivas lúdicas na cultura escolar de crianças pequenas, pertencentes à rede pública municipal da zona rural de São Luís-MA, priorizando a cultura da infância e do brincar nas práticas lúdicas das educadoras, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas que enfatize o brincar enquanto

---

<sup>11</sup> As dissertações e teses fazem parte da Pesquisa Estado da Arte. Foi feito um levantamento de produções acadêmicas disponíveis nos bancos de dados do Catálogo de teses e dissertações do Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES/MEC, no período de 2009 a 2019.

linguagem específica da infância.

Como desdobramento do objetivo geral, foram acrescentados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Verificar as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas lúdicas das educadoras do Infantil I e II;
- ✓ Compreender em quais situações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira poderão estabelecer relações entre as dimensões do ser criança e do viver a infância;
- ✓ Realizar encontros formativos com as educadoras, priorizando o brincar nas suas práticas lúdicas;
- ✓ Elaborar, em colaboração com as educadoras, um Caderno de Orientações Pedagógicas com jogos, brinquedos e brincadeiras, que priorize os saberes das crianças como algo próprio da sua cultura escolar.

Para alcançar os objetivos, optou-se pela realização de uma pesquisa aplicada com intervenção na educação e abordagem qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, foi uma pesquisa exploratória e, quanto aos procedimentos técnicos, uma pesquisa de investigação-ação do tipo intervenção pedagógica (PEREIRA, 2019, p. 37). Os sujeitos da pesquisa foram quatro educadoras da pré-escola e a gestora escolar<sup>12</sup>. Em relação às técnicas e instrumentos de geração de dados, selecionou-se a observação participante da rotina do trabalho pedagógico de cada educadora no grupo de planejamento e nas turmas em que atuam, além de entrevista semiestruturada com a gestora escolar e quatro educadoras.

Convém, por oportuno, ressaltar que esta dissertação está organizada em sete seções. Na primeira seção, apresenta-se a introdução, com ênfase nas memórias da autora, no tema da pesquisa, no interesse pela investigação, nos objetivos, na configuração teórica, metodológica e organizativa. Na segunda seção, intitulada “Concepções de Infância, da Educação Infantil e do Brincar”, apresenta-se uma compreensão sociológica da infância, trazendo considerações acerca de infância e das crianças em uma perspectiva histórica e sociológica, justificando o porquê de a criança ser considerada sujeito histórico e social.

Enquanto estudiosa, considero importante apresentar a concepção de infância no plural e construção social da criança como sujeito de direitos. Nesta seção, traço

---

<sup>12</sup> Na instituição que será realizada a pesquisa, não existe a figura da coordenação pedagógica. Por esse motivo, acrescentou-se a gestora escolar para contribuição da geração de dados.

um breve diálogo entre a sociologia geral e os estudos sociais das infâncias. Apresento, ainda, a origem da Sociologia da Infância, no cenário internacional e nacional, problematizando a origem dos estudos sociológicos sobre a infância e a cultura infantil, dando ênfase à pesquisa de Florestan Fernandes, em 1946, com as “Trocinhas do Bom Retiro”, obra importante que surgiu antes da chegada e definição da Sociologia da Infância em nosso país. Continuo a discussão relativizando a influência da nova teoria no Brasil, contextualizando as contribuições da sociologia europeia à nossa sociologia tipicamente brasileira. Para me ajudar nesse exercício reflexivo, destaco como aliadas as contribuições de Quinteiro (2002).

Para melhor organização das ideias, a seção foi dividida em subseções, a fim de contemplar cada concepção investigada. Assim, inicia-se com uma discussão sobre as concepções de infância no contexto histórico e sociológico. Em seguida, aborda-se a Educação Infantil no Brasil: uma questão de direitos e o protagonismo infantil, com destaque para a Educação Infantil e o desenvolvimento integral: onde começam o direito e a Educação Infantil, as interações sociais e o protagonismo infantil: a criança e suas infâncias plurais. Conclui-se esta seção com o tópico “Brincar na pré-escola: importância e contribuições dos jogos, dos brinquedos, das brincadeiras e da brinquedoteca escolar”, subdividido da seguinte forma: “Os jogos: origem e definições”; “Os brinquedos: objetos culturais e sociais”; “As Brincadeiras: concepções e classificações” e “A brinquedoteca: breve histórico, definições, objetivos e brinquedoteca escolar”.

Na terceira seção, intitulada “A inter-relação da infância, do brincar e da cultura escolar” será dada ênfase à associação entre a infância, o brincar e a cultura escolar, com foco nas especificidades das práticas lúdicas desenvolvidas por cada educadora. Pretende-se, inicialmente, apresentar o Estado da Arte sobre cada um desses elementos supramencionados, isto é, as produções acadêmicas encontradas no portal do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para isso, foram utilizados os descritores “infância”, “brincar e cultura escolar”, considerando o recorte temporal dos últimos dez anos (2009-2019).

Posteriormente, será apresentada a discussão sobre “Cultura infantil, cultura lúdica e cultura escolar: crianças pequenas produzem culturas?”. Nessa subseção, a ênfase dada será acerca da cultura infantil, da cultura lúdica e da cultura escolar na escola. Aponto a importância desses conceitos para a garantia das infâncias plurais,

das culturas das infâncias em um contexto de cultura escolar que necessita urgentemente evidenciar o brincar nas suas práticas lúdicas como linguagem específica da infância, pois defendo que o brincar não é para desenvolver a criança integralmente, incluindo-a em uma perspectiva pedagógica escolarizante de infância.

Encerra-se a terceira seção com as seguintes subseções: “O brincar e a cultura popular” e “O brincar e as ancestralidades dos povos indígenas e africanos”. Essas subseções discutirão o brincar enquanto prática cultural e a relação que possui com as nossas ancestralidades. Por conseguinte, acredito e defendo uma infância, um brincar e uma cultura escolar que considera a criança e suas infâncias em uma perspectiva de coconstrução, ator social, sujeito histórico e de direitos.

Na quarta seção, expõem-se os caminhos metodológicos da pesquisa, iniciando com a contextualização dos impactos da pandemia à pesquisa<sup>13</sup>, a explicação da fundamentação teórica da pesquisa (tipo da pesquisa), o *locus*, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de geração de dados selecionados, o processo de intervenção pedagógica por meio do Plano de Intervenção Pedagógica; vivências e sugestões lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeira e os encontros formativos com as educadoras.

Na quinta seção, apresentam-se os achados da pesquisa por meio da análise e interpretação dos dados, fundamentando-se na análise de conteúdo abordada por Laurence Bardin. Essa técnica trabalha com a palavra, permitindo de forma prática produzir as inferências do conteúdo da comunicação de um texto. No caso desta pesquisa, serão analisadas as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os sujeitos. O texto das entrevistas categorizou as unidades de texto (frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

Na sexta seção, apresenta-se o produto educacional, que será um Caderno de Orientações Pedagógicas sobre jogos, brinquedos e brincadeiras da pré-escola de São Luís/MA. Esse Caderno será um material de apoio pedagógico às educadoras. Na sétima e última seção, apresentam-se as considerações finais, retomando as questões iniciais e os objetivos alcançados.

Espera-se que esta investigação possa trazer evidências com relação ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira, colocando-os como aspectos importantes para

---

<sup>13</sup> A contextualização da pandemia e os impactos à pesquisa terão destaque da página 76 a 78 deste texto, como registro histórico e contribuição da pesquisa, que foi realizada nesse contexto de incertezas, mudanças e novas experiências.

entretencimento de uma cultura escolar que priorize o brincar como linguagem imprescindível à construção social da cultura infantil que representa as vozes das crianças pequenas da zona rural de São Luís-MA, valorizando-as como sujeitos históricos e de direitos.

## 2 CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA, DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR

*“A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar”.*  
(LORIS MALAGUZZI, 2016)

A epígrafe acima representa esta seção, pois tratará da criança e das suas infâncias. Pretendo, nesta seção, apresentar uma breve contextualização das concepções de infância, da educação infantil e do brincar, em um contexto histórico e sociológico, partindo da compreensão sociológica da infância. Essa abordagem é necessária para a discussão de práticas lúdicas contemporâneas que levem em consideração o brincar enquanto linguagem infantil e genuína para uma cultura da infância que valoriza a criança enquanto ator social, ativo e criativo. Esta seção foi dividida em subseções, conforme a seguir, a fim de evidenciar e explicar cada concepção apresentada, bem como a sua importância.

### 2.1 Concepções de infância no contexto histórico e sociológico

Para falar da infância, é necessário realizar uma breve contextualização acerca das múltiplas perspectivas teóricas que representam a infância em variados contextos. Dessa forma, defendo, para esta pesquisa, revisitar a perspectiva sociológica da infância para que se possa construir e compreender diálogos teóricos que valorizam uma pedagogia para a infância. Para Belloni (2009, p. 1):

Falar de infância significa, do ponto de vista sociológico (ou macrosocial), utilizar a categoria geração para compreender os fenômenos sociais; categoria que, tal como classe, gênero ou escolaridade pode ser entendida como variável explicativa, de uma forma ou de outra, mais ou menos determinante.

Nessa discussão, a autora enfatiza a infância sob a perspectiva do ponto de vista sociológico. Inclui-se, também, a perspectiva histórica, concordando com os escritos e contribuições do historiador Phillipe Ariès em sua clássica obra, produzida em 1978, intitulada: “História social da criança e da família”. Ademais, concorda-se também com Kuhlmann Jr (2015, p. 30), quando aponta: “A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar

em conta essa fase da vida, caracterizando-a com realidade distinta do adulto, não podemos esquecer que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas”.

Assim, o panorama histórico e sociológico da relação entre as crianças, as infâncias e a sociedade permite observar que as concepções de infância vêm sofrendo transformações ao longo do tempo e que não existe um conceito único para esse termo.

Etimologicamente, a palavra “infância” tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar (SIGNIFICADOS, [2021?], não paginado). Segundo o Dicionário de Educação, dentre as pesquisas em Ciências Sociais sobre a infância, a Sociologia e a Antropologia evidenciam a criança como ator de sua socialização, pois ela, em sua dimensão cultural e social, está em construção nas relações com os adultos (ZANTEN, 2011). Acrescenta-se, ainda, a contribuição da obra recente: “Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais, com relação à Infância”.

A compreensão da infância como construção social considera os limites e as características da infância, concebendo a infância ou várias infâncias como categoria geracional que vivencia as suas culturas na sociedade, de forma prática, participativa e criativa, como agente social (THOMAS, 2021).

Isto posto, descrevemos uma breve trajetória das principais contribuições que foram construídas por um grupo de historiadores e sociólogos. Enfatizo que a Sociologia da Infância pode fundamentar as discussões e ações pedagógicas, em especial, as práticas lúdicas que são necessárias para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil emancipatória, capaz de formar educadores com saberes e fazeres pedagógicos específicos para crianças pequenas. Nessa busca não se pode perder de vista as perspectivas apontadas por Ariès<sup>14</sup> (séculos XV a XVI), Malaguzzi e Kuhlmann Jr. (século XX) e as leituras de Florestan Fernandes, Corsaro, Sarmiento, Qvortrup, Sirota, Montandon e Quinteiro (século XX até o século atual).

Nesse contexto, não é pretensão desta pesquisa realizar um amplo estudo bibliográfico acerca da infância. Contudo, reconhecer a importância dos conhecimentos históricos e sociológicos para a compreensão da infância e da

---

<sup>14</sup> No percurso histórico da infância, a obra de Philippe Ariès, intitulada: “História da criança e da família” (1978), sempre será mencionada, embora, com o passar do tempo, tenha recebido diversas críticas entre os historiadores da infância.

educação destinada às crianças. Esse reconhecimento impulsiona revisitar a trajetória da infância e como foram construídas as diferentes concepções, considerando que, para a Sociologia da Infância: “as infâncias são múltiplas, têm função social, e estão submetidas aos mesmos determinantes sociais que os adultos” (CANAVIEIRA, 2010, p. 16).

É assim que inicio essa breve discussão, partindo da perspectiva histórica da infância, a partir dos estudos do historiador Phillippe Ariès (1978), o qual se fundamentou em iconografias do século XIV até o século XVII, para contar a história do “sentimento da infância”. Posteriormente, enfatizarei a importância da vida social das crianças e da infância pensada em uma instituição social, tendo a Sociologia da Infância como aliada e, principalmente, o conjunto de literatura que aplica as teorias e as perspectivas sociológicas à infância, em particular o estudo de Corsaro (2011) e o conceito de “reprodução interpretativa”, com base no qual se pode entender que as crianças não apenas reproduzem o mundo adulto, mas o interpretam, deixando suas próprias marcas.

### 2.1.1 A Infância em seu tempo histórico

Na trajetória ocidental, o sentimento da infância surge na Idade Média, por meio das representações iconográficas da criança, sob a perspectiva do historiador francês Philippe Ariès. No que tange a esse assunto, existem também outras contribuições dos historiadores brasileiros Kuhlmann Júnior (2015), Kramer (2001), Del Priore (2018), entre outros.

O historiador francês, Philippe Ariès, argumentou que a ideia sobre o conceito de infância foi construída socialmente e abriu diversas discussões, as quais foram valorizadas ou contestadas, impulsionando novas áreas da epistemologia. Conforme explicita Ariès (2019), baseado em iconografias, que estavam presentes nos diários de família e registros nas igrejas, “o sentimento de infância” surgiu, a partir do século XVII, e representava como a sociedade da época percebia as particularidades das crianças. Essa afirmação não significa que as crianças eram abandonadas ou desprezadas, elas não eram reconhecidas conforme as suas especificidades.

A infância era tão desvalorizada que, segundo Ariès (2019, p. 18), “[...] os homens dos séculos X e XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade”.

É impressionante como, nessa época da história, a imagem da criança não era valorizada pelos artistas. Difícil de acreditar que a ausência da representação da imagem infantil ocorria por falta de habilidade. Na verdade, fica evidente que não havia lugar para a criança nesse mundo. Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la.

No século XIII, embora houvesse mudança no tratamento com as crianças, a infância continuava sendo retratada da mesma maneira que no século anterior, porém surgiram outros tipos de crianças. Essas crianças eram representadas pela aparência de anjos, que tinham, como modelo central da história da arte, o Menino Jesus. Outra forma de representar a criança era pela nudez.

Os retratos medievais, com o passar do tempo, deixaram de representar apenas as crianças. As cenas de gênero e a pintura começaram a substituir as imagens simbólicas pelas imagens de crianças com suas famílias, brincando com os seus companheiros de jogos e com os adultos. Segundo Ariès, na sociedade medieval europeia, a ideia de infância era baseada na existência de uma “natureza infantil”, considerando-a imatura, indefesa e ignorante em relação à natureza adulta (CANAVIEIRA, 2010, p. 18).

Dessa forma, surgiu a criança muito pequenina e o primeiro sentimento de infância, intitulado “paparicação”. Esse foi um sentimento gerado, no final do século XVI e, sobretudo, no século XVII. Um fato curioso sobre a “paparicação” é que não era limitado às pessoas nobres, mas também às crianças pobres. Para Ariès (2019), as crianças dos pobres eram idolatradas pelos pais e “mal-educadas”, pois “só faziam o que queriam”, sem que os pais se importassem (não por negligência).

O segundo sentimento da infância foi criado pelos eclesiásticos ou homens da lei, da moral, que estavam preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses homens da lei respeitavam a infância e consideravam as crianças como criaturas frágeis de Deus, as quais precisavam ser preservadas e disciplinadas (ARIÈS, 2019).

Para Kramer (2001), os estudos do historiador francês, Philippe Ariès, têm influenciado pesquisadores e cientistas sociais americanos e europeus quanto à evolução na mudança de atitudes com relação à criança. Concordo com essa afirmação, pois é quase impossível falar da história da infância sem mencionar a obra de Phillippe Ariès, “História social da criança e da família” (1978). Nessa perspectiva, há que se concordar com Kuhlmann Junior (2015, p. 21), quando afirma que: “[...]”

nessa época se estaria vivendo um processo semelhante ao que teria ocorrido na França do século VII – onde e quando Ariès localiza o início de uma mudança mais definitiva com relação ao sentimento de infância”.

Corroborando também as ideias acima, Del Priore (2018) afirma que, na história do Brasil, as crianças que viviam nesse contexto eram bem diferentes. Encontram-se passagens de sofrimento e violência, relatos de naufrágios e separações entre pais e filhos. Os viajantes estrangeiros descreviam como os adultos tratavam a criança em uma sociedade pobre e escravista. Nesse cenário, a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola.

Dessas constatações, aponto que a concepção atual da infância é resultado da construção gradativa da sociedade moderna e contemporânea e não um fato natural. Porém, embora essas reflexões sobre o “sentimento de infância” sejam importantes, elas também vêm do período social e histórico da Europa Ocidental, onde se situam. Portanto, não se pode generalizar e afirmar, que os indígenas brasileiros ou os africanos não têm ou ainda tem “sentimento de infância”. No mesmo período em que Ariès descreveu a cena europeia, esse mesmo sentimento surgiu na infância moderna brasileira, não havia separação entre crianças e adultos. Na vida tribal, as crianças sempre desempenharam um papel social. A história das infâncias europeias e ocidentais está intimamente relacionada com a história da educação, das instituições da primeira infância, da família e de outras fases da vida humana.

O panorama histórico e educacional da infância traz um ponto em relação às possibilidades de contexto para a criança. É importante considerar que as fontes históricas são produzidas por adultos. No meu ponto de vista, baseado nas ideias apontadas por Kuhlmann Junior (2015), dificilmente as famílias permaneceriam tantas gerações sem demonstrar nenhum tipo de afeto pelos filhos. Portanto, historicamente, as diferentes manifestações da infância e das próprias crianças têm mostrado os discursos proferidos, o que revela os ideais e as expectativas em relação à criança.

Del Priore (2018, p. 16) aponta que, “para fazer a história das crianças, ouvimos vários historiadores, sociólogos e outros especialistas sensíveis ao crescimento da consciência que vem aflorando sobre sua situação”. Nesse contexto, Canavieira (2010, p. 20) aponta informações importantes acerca da origem do sentimento de infância, enfatizando que:

Para alguns historiadores, com o surgimento do sentimento de infância, há

uma maior preocupação com fatos sociais que marcam outras formas de conceber e de lidar com a infância, muitas formas se dão paralelamente aos sentimentos e práticas positivas, que coexistem no mesmo tempo histórico, e, às vezes, na mesma sociedade, como: infanticídio, exploração, violência física e simbólica, abuso sexual, maus tratos e abandono, são fatores ilustrativos disso, como podemos verificar, reforçando historicamente a ideia da existência de diferentes infâncias.

Ao meu ver, os fatos sociais, que marcam outras formas de conceber a infância, paralelos ao sentimento de infância, e anunciam a existência de diferentes infâncias, devem ser analisados, considerando que cada sociedade vive um contexto que define como as infâncias são vivenciadas. É relevante pensar que as modificações na concepção de infância, ocorridas na sociedade, trazem evidências para a compreensão “da questão da criança” no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida (KRAMER, 2001).

Como pesquisadora, enfatizo que as discussões anteriores balizam a perspectiva histórica de um tempo da infância que não valorizava a criança. Assim sendo, continua-se, no tópico a seguir, com reflexões importantes acerca da criança e das infâncias plurais. Dessa forma, tratarei, na próxima subseção, sobre discussões importantes, apresentando outras perspectivas para a compreensão da infância como uma categoria social. Por esse motivo, defendo que a Sociologia da Infância pode fundamentar essa discussão que será ampliada na subseção a seguir.

### 2.1.2 A infância como construção social

Esta subseção visa a apresentar um breve diálogo entre a Sociologia Geral e os Estudos Sociais da Infância. Ressalto a origem da Sociologia da Infância, no cenário internacional e nacional. Portanto, para os objetivos desta pesquisa, destacarei das teorias sociológicas somente os elementos conceituais para discutir as concepções de infância. Isto posto, posso afirmar que as primeiras aproximações da sociologia em relação à infância surgem das discussões da sociologia geral. Destaco Émile Durkheim como o teórico que se dedicou a conceituá-la.

Posteriormente, no percurso das minhas discussões, comentarei sobre os estudos dos brasileiros, Florestan Fernandes e Jucirema Quinteiro, e o norte-americano, Willian Corsaro, além de outros pesquisadores estrangeiros, que comprovam a importância de as crianças representarem seus papéis sociais. Por essa

razão, vale a pena pesquisar e contribuir com as discussões voltadas à infância em um contexto sociológico.

Inicia-se a discussão apontando a socialização como um conceito-chave na Sociologia da Infância e, de certa forma, desde a origem da Sociologia. As concepções teóricas partem da chamada visão “clássica” das ideias de Émile Durkheim e convergem na concepção recente de William Corsaro, o qual nos convida a compreender a socialização como reprodução interpretativa das crianças sobre o mundo dos adultos. Como pesquisadora, pretendo analisar esse conflito de ideias, baseando-me na questão das representações da diferença e da igualdade entre crianças e adultos.

Com isso, inicia-se falando de Émile Durkheim. Falar desse sociólogo da ciência da educação é falar da origem da sociologia e do primeiro sociólogo da educação. Assim sendo, o pensamento durkheimiano sobre educação permite pensar a educação, tanto em sua natureza, como em sua evolução (FILLOUX, 2010).

David Émile Durkheim (1858-1917) foi um sociólogo francês. Nasceu no dia 15 de abril de 1858, em Épinal, noroeste da França, e morreu em Paris, no dia 15 de novembro de 1917. É considerado o pai da Sociologia Moderna e da Escola Sociológica Francesa. Para esta pesquisa, focarei no pensamento desse teórico acerca da socialização. Assim sendo, é necessário relembrar o que Durkheim pensa sobre o conceito da educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda mais maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada. Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração (DURKHEIM, 1975, p. 51).

Para Durkheim, a educação consiste em uma socialização metódica, por meio da educação moral. A escola não é só um lugar de educação, mas de educação moral e aquisição de saberes. As normas morais ajudam na construção social e no comportamento individual das pessoas, o homem é o produto da sociedade. Em relação à infância, as normas relacionam-se à disciplina, regras, em outras palavras, a socialização representa uma dimensão opressora.

No entanto, o sociólogo não considerou que, pelo contexto histórico, as crianças e os jovens também promovem a sua socialização, pois entendem o mundo

social à sua maneira, explicam e se reestruturam com os seus pares do mesmo grupo social e mantêm uma relação social específica. A teoria sociológica estrutural-funcionalista, desenvolvida por Durkheim, desempenhou um papel decisivo ao vincular o conceito de socialização ao conceito de crianças passivas e à ideia de que a infância é um período da vida sem importância.

Da ideia básica do conceito de socialização contemporânea, origina-se a Sociologia da Infância, sinalizando que a criança é um ser de direito, capaz de viver a sua infância como um agente social. Por esse motivo, penso que é de suma relevância contextualizar o sociólogo americano William Arnold Corsaro<sup>15</sup>. Um sociólogo da infância contemporâneo, conhecido pelas crianças pequenas que ele observava pelo apelido de Big Bill. Nasceu em Indianópolis, Indiana, Estados Unidos, porém tem ascendência italiana por parte do pai (MULLER; CARVALHO, 2018).

Em suas pesquisas, Corsaro evidencia a atenção por crianças pequenas, as interações com pares e, particularmente, a forma como as crianças se apropriam da linguagem. Ele tinha como maior desafio a superação das teorias comportamentalistas sobre aquisição de linguagem, evidenciando que, por meio da influência de Piaget e Vygotsky, “quis ir além da aquisição da linguagem e estudar o desenvolvimento social e cultural das crianças de um modo mais geral” (MULLER; CARVALHO, 2018, p. 49).

Enquanto educadora da infância, penso que são esses o caminho e a oportunidade para refletir nesta investigação acerca da socialização das crianças e da infância, transcendendo sobre as teorias tradicionais de socialização (modelo determinista e modelo construtivista). Em consonância com Corsaro (2011, p. 19), a criança nesse modelo de socialização: “é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional”.

Com isso, esse caminhar sugere que a forma de pensar sobre a socialização da criança seja substituída, com a visão da criança como sujeito passivo, pela concepção de criança coconstrutora de sua integração na sociedade e na cultura.

Para Corsaro (2011, p. 15), “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Igualmente,

---

<sup>15</sup> É professor titular da cátedra “Robert H. Shaffer class of 1967”, da Faculdade de Sociologia, Universidade de Indiana, Bloomington, Estados Unidos.

para Sarmiento, as crianças são atores sociais que produzem culturas (DELGADO, 2018, p. 25). Dando prosseguimento, traço um esboço e procuro em várias leituras localizar onde está e como é possível pensar a infância na perspectiva sociológica e compreender como se dá a construção social dessa categoria.

Além dos estudos de William Corsaro, recorro também aos estudiosos da Sociologia da Infância, Régine Sirota, Qvortrup, Sarmiento, Florestan Fernandes, Jucirema Quinteiro e Loris Malaguzzi para contribuir nessa literatura teórica, por acreditar que, nos seus escritos, a infância está constantemente evidenciada como fase de construção social, e não como um fenômeno ligado à imaturidade biológica. Esses autores afirmam que a infância não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas sim histórico e social, um momento precursor de formação cultural que evolui historicamente. Por esse motivo, as crianças devem ser consideradas como atores sociais, que pensam e interagem com seus pares, produzindo cultura, quer seja na escola, na família ou no Estado. As crianças são seres ativos no processo de socialização (SIROTA, 2001; QVORTRUP, 2010; QUINTEIRO, 2002; FERNANDES, 1942, 2004).<sup>16</sup>

Nessa concepção, a infância como construção social configura um conjunto de representações sociais, uma fase da vida humana na qual é vivenciado o processo de desenvolvimento, socialização e aprendizagem. Essa é uma ideia moderna e contemporânea. Nascimento (2011, p. 41) destaca que “a nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche”.

Contudo, o mais importante é que há uma advertência à Sociologia Geral, pois as crianças pequenas não são estudadas coletivamente, ou seja, na escola, na rua ou em outros espaços de convivência infantil, como pensou o sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes, em 1942, na sua pesquisa com as Trocinhas do Bom Retiro.

Florestan Fernandes (1920 -1955) foi um importante sociólogo brasileiro. No exterior se destaca como um dos maiores sociólogos latinos americanos. Nasceu em São Paulo, em 22 de julho de 1920, e morreu, em 10 de agosto de 1995, aos 75 anos de idade. É reconhecido como um dos pioneiros da sociologia no Brasil e suas obras

---

<sup>16</sup> As “trocinhas” do Bom Retiro, nesta pesquisa, originam-se de um texto publicado em 1942 e republicado em 2004 em versão digital e gratuita. Este trabalho foi desenvolvido por Florestan Fernandes, no início de sua carreira acadêmica, quando cursava a Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras na USP.

exercem até hoje influência marcante na academia. No meu ponto de vista, como estudiosa da infância, não podemos deixar de falar da obra de Florestan, pois esta nos inspira a pensar sobre uma vasta temática relacionada aos povos indígenas, ao folclore, às relações étnico-raciais, entre outras.

Ao discutir uma sociologia da cultura infantil brasileira, encontramos resposta no pensamento de Fernandes que tem sua atualidade ainda hoje, quando tratamos de conceitos-chave da sociologia, a saber: socialização e cultura de pares. Esse trabalho é considerado uma referência entre os estudiosos do folclore, da cultura, do jogo e da infância.

Na sequência, no contexto nacional, as ideias de Jucirema Quinteiro<sup>17</sup> apresentam destaque. Sob a coordenação de Quinteiro, o projeto de pesquisa: “A emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil: um levantamento da produção acadêmica”, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2002-2003, descreve as características da literatura da Sociologia da Infância brasileira. O levantamento partiu da análise dos títulos, resumos e palavras-chave, como infância, educação, escola e Sociologia da Educação, existentes nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS). Esse levantamento permitiu visualizar como a Sociologia da Educação trata as crianças e a infância em suas pesquisas, e quais crianças são investigadas.

Isto posto, destacam-se das ideias da socióloga e pesquisadora brasileira, a seguinte afirmação:

De qualquer modo, no Brasil, os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”, e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2002, p. 141).

Quinteiro explica, por meio de uma perspectiva sociológica, a importância de se refletir acerca da infância brasileira como construção cultural e de tornar a infância

---

<sup>17</sup> Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela UNICAMP. É uma das referências nos estudos da Sociologia da Infância em nosso país no contexto atual, antes do aporte teórico-metodológico que aqui chegou denominado de Sociologia da Infância.

como unidade de destaque e amplitude nas Ciências Sociais. Trazendo, para as discussões, a perspectiva de Sarmiento (2008), a Sociologia da Infância enfatiza que a infância é o centro da reflexão das Ciências Sociais. As condições sociais da infância são capazes de expressar toda a realidade social tanto no presente quanto no futuro.

Como estudiosa, concordo com as afirmações comentadas e acrescento ainda que, na contemporaneidade, institucionalizou-se e expandiu-se a escola pública e de massas, com regras e prescrições que se encarregaram da educação de crianças desde as creches e pré-escolas. Contudo, aprofundaram-se as desigualdades sociais entre as crianças: elas são o grupo geracional mais penalizado pela pobreza, pelas doenças, pelas guerras, pela insegurança urbana, pelas rupturas financeiras globais, pelos desastres ambientais e pela violência.

Em busca da compreensão de perspectivas sociológicas da criança, discute-se também o movimento da Sociologia da Infância, na Europa e em alguns países de língua inglesa. Esses sociólogos já haviam construído o campo teórico da sociologia há quase dez anos, a seguir será comentada uma breve contextualização acerca das suas contribuições.

Régine Sirota<sup>18</sup>, como especialista em Sociologia da Infância, na França, defende a ideia de criança como novo ator no campo social e não apenas como objetivo passivo do processo. Sirota (2001, p. 9) aponta que “a infância será essencialmente construída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça, por exemplo”. Portanto, essa nova perspectiva sobre o conceito de infância convida-nos a compreender essa etapa por meio da história e da construção social, e não mediante conceitos relacionados à imaturidade biológica.

Delgado (2018, p. 24) destaca que as crianças sempre existiram, mas a infância “como uma construção social, para a qual se criou um conjunto de representações sociais, dispositivos de socialização e controle, é uma ideia moderna”. Assim, no final da década de 1980, foram surgindo contribuições de historiadores, sociólogos e etnólogos acerca da infância como objeto de pesquisa, com publicações de trabalhos em língua inglesa, francesa e brasileira.

---

<sup>18</sup> É parisiense, nasceu em 17 de dezembro de 1951, é professora, pesquisadora e orientadora de mestrado e doutorado na Universidade Paris Descartes, em Paris. Atualmente, é diretora do Departamento de Ciências da Educação e membro efetivo do Centre de Recherche sur Les Liens Sociaux (CERLIS), em Paris (REGO, 2018, p. 66).

Sirota (2001) explica o reaparecimento da infância no discurso do trabalho científico, explicando que desenhar e ler cartografias atuais na área significa mesclar aspectos institucionais e publicações para revelar as diferentes linhas de força e efervescência que compõem a aparência desse “pequeno objeto”. Muitas vezes, a infância é referida pelos sociólogos como “fantasma onipresente”, “terra incógnita”, “refugio”, “muda”, ou como “quimera” na literatura de língua francesa; “marginalizada”, “excluída”, “invisível” ou como “categoria minoritária” na literatura inglesa.

Dando continuidade, Manuel Jacinto Sarmiento, professor da Universidade do Minho, em 12 de janeiro de 1955, em Braga Portugal, e doutor pela mesma instituição desde 1997, defendeu sua tese na área de Educação da Criança. Para a ele, as crianças sempre existiram, mas a infância como construção social é uma ideia moderna. Sarmiento (2008, p. 18) confirmou na sua investigação sobre a infância aspectos importantes sobre essa faixa etária, “a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90”.

No meu entendimento, a consideração das crianças como atores sociais de plenos direitos, e não como uma fase da vida ou em desenvolvimento, implica no reconhecimento da capacidade simbólica que a criança possui quando se encontra em processo de interação com os seus pares, demonstrando a sua cultura infantil, dando sentido ao que produzem.

Nessa mesma direção, encontra-se Jens Qvortrup, considerado um dos principais teóricos e fundador da Sociologia da Infância. Nascido em Morso, cidade portuária no norte da Dinamarca, em 1943, foi fundador e presidente temático da Sociologia da Infância, começou a trabalhar com a área da Sociologia da Infância em 1987, na *University of Southern Denmark*. A Sociologia da Infância trata as crianças como seres sociais que vivem em um contexto escolar e familiar, isto é, as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade (QVORTRUP, 2010).

Quando se comenta sobre a infância e sua condição social, atribui-se a ela uma característica da Sociologia da Infância destinada à criança, como categoria geracional da infância na estrutura social, que faz parte das questões políticas, econômicas, sociais, geográficas, históricas etc. “Qvortrup propõe o estudo das relações entre sujeitos contemporâneos e não mais entre seres e em *devir*” (NASCIMENTO, 2018, p. 83). Corsaro (2011, p. 15) também afirma que “esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas é uma forma estrutural”.

É importante mencionar que a infância como forma estrutural é uma categoria ou parte da sociedade, assim como classe social e grupo de idade. Enquanto categoria geracional, o conceito de geração é central na Sociologia da Infância. A geração é um conceito relacional, por meio do qual se produzem as posições assumidas pelas crianças e adultos. Nascimento (2011, p. 43) colabora explicando que “não existe uma infância, mas várias, cada uma com seus pontos de referência particulares, que não podem ser plenamente compartilhados por outras infâncias”.

No livro *Sociologia da Infância*, escrito por Willian Corsaro, especialmente no capítulo 1, intitulado “Teorias sociais da infância”, o autor explica como as crianças são compreendidas na sociedade e, sobretudo, na sociologia. Ele aponta que a sociologia redescobre a infância, porque as crianças nos séculos anteriores foram negligenciadas ou marginalizadas. Segundo Corsaro (2011, p. 18), “as crianças foram marginalizadas na sociologia devido à sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e socialização”. Qvorturp (2010, p. 631) aponta: “foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social”.

As referidas ideias dos sociólogos sobre a infância na sociedade moderna remetem ao pensamento sobre a forma como os adultos consideravam as crianças, pois, raramente, as crianças eram vistas como seres sociais, com necessidades e desejos. Assim, surgiu uma nova forma de conceituação da criança na sociologia, com base nos pontos de vista teóricos, interpretativos e construtivistas. A infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são considerados estruturas sociais que são explicadas, debatidas e definidas no processo da ação social (CORSARO, 2011).

O pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico ligado à socialização, processo pelo qual as crianças se desenvolvem na sociedade. Esse processo classifica-se em dois modelos: determinista e construtivista. Corsaro (2011) revisita as teorias sociais da infância, classificando-as em dois tipos<sup>19</sup>: a) teorias tradicionais de socialização e desenvolvimento infantil (modelo determinista e

---

<sup>19</sup> Para Corsaro (2011), cada modelo representa uma característica importante. O primeiro modelo é determinista, no qual a criança desempenha basicamente o papel passivo. Nessa vertente, a criança é simultaneamente uma “iniciante” com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada”, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso. No modelo construtivista, a criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele.

construtivista); b) teoria da reprodução interpretativa (fornece uma base para uma nova Sociologia da Infância).

Ainda dialogando com as ideias de Corsaro (2011, p. 19) sobre as teorias sociais da infância, o autor aponta acerca das teorias aplicadas na Sociologia da Infância: “as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada”.

Qvortrup, por sua vez, comenta sobre a teoria do desenvolvimento infantil sem nenhuma intenção de ser contrário à descrição psicológica e à socialização. O sociólogo aponta que a ideia da criança se desenvolver por meio de certo número de fases, até que atinja a maturidade, é, obviamente, correta em um certo sentido, mas não contribui para o entendimento sociológico da infância (QVORTRUP, 2010).

A discussão organizada por William Corsaro também aponta muitas questões apreendidas sobre o desenvolvimento social infantil, explicitando que, na perspectiva sociológica, “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 31). Por isso, Corsaro (2011) propõe a teoria interpretativa como um termo que abrange os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade.

Segundo o autor, a reprodução interpretativa serve de base para uma nova Sociologia da Infância. Ela substitui o modelo linear do desenvolvimento social individual das crianças pela visão coletiva e de produção-reprodução, ilustrada pelo modelo de teia global (CORSARO, 2011). Essa noção de reprodução interpretativa, defendida por Corsaro, foi denominada de teia global que, a seu ver, captura as características produtivas e reprodutivas desse conceito.

Müller e Carvalho (2018) retomam a explicação de Corsaro sobre a estrutura geral do modelo de teia para falar sobre educação. Elas comparam as teias de aranha, o número de raios (campo institucional) e o número e a natureza das espirais (composição etária das crianças) em diferentes culturas, complementando que as crianças estão intimamente entrelaçadas em suas culturas. Quando a criança é vista como protagonista nas atividades da sociedade, no sentido de ter espaço para se construir socialmente com os seus pares, lhe é conferido o devido respeito enquanto categoria geracional e representante legítima da infância.

Qvortrup (2010, p. 637) corrobora para o conceito da infância ao colocar a criança como parte integrante da sociedade: [...] “a infância tanto se transforma de

maneira constante, assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam”. A infância existe enquanto um espaço social. Com isso, a infância vivenciada no processo de construção social, seja em casa, na escola ou na sociedade como um todo, representa a infância no coletivo, nas interações entre os seus pares.

Por conseguinte, acrescentamos a concepção de infância com base na contribuição de Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo e psicólogo italiano. Malaguzzi nasceu em Correggio em 1920 e morreu repentinamente em janeiro de 1994, em Reggio Emília<sup>20</sup>. Ele idealizou a abordagem educacional e a criação da Pedagogia da Escuta Ativa. A abordagem educacional de Malaguzzi representa “uma nova concepção de criança inventiva, imaginativa, portadora de história, produtora de culturas e sujeito de direitos” (FARIA, 2007, p. 276).

A origem do nome da abordagem educacional vem da região da Itália, denominada Reggio Emília. Em um contexto de pós-Segunda Guerra Mundial, um grupo de mães resgatou materiais deixados pela guerra para construir uma pré-escola para os seus filhos, a fim de oferecer um espaço educacional que considerasse as crianças seres competentes para aprender como cidadãos ativos e de direitos. Isso significa que as crianças pequenas eram incentivadas a explorar o seu ambiente, expressando-se por meio de linguagens que envolvem movimentos, pinturas, desenhos, esculturas, colagens, músicas etc.

Conforme Faria (2007, p. 279):

Loris Malaguzzi diferencia-se de outros pensadores clássicos das pedagogias da infância, de um lado, por sua atuação administrativa pública (ele foi secretário de educação do município de Reggio Emília no norte da Itália) e, de outro, por ter uma escassa produção escrita sobre seus inúmeros avanços conceituais na formulação e na implementação de políticas, práticas pedagógicas e formação de professores e profissionais que atuam na área da educação infantil pública, mantendo uma permanente conexão entre teoria e prática.

Ademais, Malaguzzi foi o criador da poesia “Cem linguagens das crianças<sup>21</sup>”. Esse poema traduz que a criança é capaz de desenvolver múltiplos potenciais criativos e comunicativos. A partir das diferentes linguagens representadas nas ideias

---

<sup>20</sup> Visa ensinar as crianças com a observação do que elas sabem, do que têm curiosidade e dos desafios que enfrentam. Os professores registram essas observações e as orientam de maneira adequada ao seu desenvolvimento, ajudando-as a expandir seu aprendizado.

<sup>21</sup> Poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è pubblicata* in: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recentemente publicada em português pela Editora Penso como: As cem linguagens da criança.

do educador italiano Loris Malaguzzi, que trabalha com crianças, linguagem e pedagogia, principalmente com crianças na Educação Infantil, alerta-se para o papel da escola e da sociedade em torno do desenvolvimento da linguagem, que deve se efetivar de forma lúdica. Portanto, a escola desempenha um papel importante na produção da cultura infantil.

A obra de Loris Malaguzzi, após a sua morte em 1994, recebeu atenção de dois livros publicados em 1998 e 2004<sup>22</sup>. O primeiro deles, *Nostalgia del futuro: liberare speranza per una nuova cultura dell'infanzia*, organizado pela professora Susanna Mantovani, da Universidade de Milão e o segundo livro, *Loris Malaguzzi: biografia pedagógica*, escrito por Alfredo Hoyuelos Planillo<sup>23</sup> (FARIA, 2007).

Malaguzzi (2016) trata sobre a infância de outra forma, ele propõe uma escola diferente, confortável. Para os educadores italianos, as crianças aprendem e contam o mundo por meio de diferentes linguagens ou formas de comunicação. Ao considerar que as crianças estão em fase de desenvolvimento e aprendizagem por serem curiosas, fantasiarem e estabelecerem contato com seus colegas, professores e pais, deve-se atentar para essas possibilidades da infância.

Assim sendo, não é pretensão desta pesquisa a realização de um vasto arcabouço teórico no sentido de revisitar a trajetória, mas sim de mencionar os esforços dos pesquisadores brasileiros e internacionais que defendem a concepção da criança em pesquisas infantis, voltadas aos mais diversos assuntos e com a adoção de diversas estratégias para que as crianças sejam participantes ativas da sociedade.

Propõe-se nesta pesquisa a ponderação, sob o ponto de vista sociológico, da participação da criança como protagonista no ambiente escolar. Aos poucos, a concepção da criança enquanto sujeito histórico, categoria geracional, ser ativo, cidadão de direito, vai sendo incorporada nos relatos de pesquisas, em textos apresentados e/ou publicados, no discurso de pesquisadores e estudantes, sobretudo na área da educação da infância. Assim sendo, os apontamentos trazidos até o momento assinalam a pertinência de se realizar uma leitura reflexiva sobre o conceito

---

<sup>22</sup> O primeiro livro publicado traz artigos e depoimentos de profissionais que tiveram relacionamento com Malaguzzi, o material foi apresentado em homenagem ao primeiro aniversário da sua morte. O segundo livro foi traduzido do espanhol para o italiano e representa resultado da tese do autor Hoyuelos, que analisa o pensamento pedagógico de Malaguzzi (FARIA, 2007).

<sup>23</sup> Conviveu com Malaguzzi ao frequentar a cidade de Reggio Emilia para realizar seus estudos e, assim durante seis anos, pesquisou sobre a obra do educador italiano (FARIA, 2007, p. 279).

da infância no contexto da história e da sociologia contemporânea, considerando a criança como um sujeito social, histórico e de direitos.

## **2.2 Educação Infantil no Brasil: uma questão de direitos e protagonismo infantil**

Dando prosseguimento, discute-se nesta seção sobre o contexto da Educação Infantil nos séculos XX e XXI, refletindo sobre as legislações brasileiras que contribuíram com avanços para que essa etapa educacional seja valorizada como a primeira etapa da Educação Básica, sobretudo, sejam garantidos os direitos da criança como cidadã e sujeito histórico que aprende e se desenvolve com os seus pares.

### **2.2.1 A Educação Infantil e o desenvolvimento integral: onde começa o direito**

Demarca-se a década de 1980 como marco para os escritos neste subtítulo, referente ao século XX, uma vez que essa década anunciou novas perspectivas para a Educação Infantil brasileira. No Brasil, na década de 1980, a concepção de infância foi mudando e a criança passou a ser pensada em relação ao seu desenvolvimento, contudo, ainda com caráter assistencialista no caso das creches.

Surgiu, então, o primeiro marco importante para a história da Educação Infantil brasileira, a Constituição de 1988, especificamente o artigo 208, inciso IV, que reconheceu, pela primeira vez, a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 6 anos) como partes do sistema educacional do país, regulamentando-as como direito da criança e dever do Estado. Dessa forma, a Educação Infantil configura-se como um direito das crianças e dos pais trabalhadores, pois garante a assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas públicas.

Na década de 1990, foram criados três documentos que definem a educação infantil também como direito, enfatizando o desenvolvimento integral das crianças. São eles: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) é uma lei federal que resultou de um amplo processo de discussões para a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. Essa lei determina o

direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade, à convivência familiar, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho. Em relação à educação infantil, o ECA, no art. 54, inciso IV<sup>24</sup>, garante: “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil foi avançando quanto à garantia de direitos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Nos seus artigos 29 e 30, a LDB enfatiza identidade e estrutura para a Educação Infantil, considerando-a como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creche e pré-escola (BRASIL, 1996).

Compreende-se, então, que o desenvolvimento integral é uma palavra importante na Educação Infantil, bem como as ações do cuidar e do educar as crianças nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou outro avanço para a época, ainda que esse documento tenha surgido mais como uma orientação de conteúdos e objetivos de aprendizagem. Ele foi elaborado para atender ao que propôs a LDB nº 9394/96 para a Educação Infantil, que é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Também serviu de base para a criação de outros documentos importantes.

Quanto à organização, o RCNEI foi dividido em uma coleção de três volumes: volume 1 – Introdução; volume 2 – Formação pessoal e social; e volume 3 – Conhecimento de mundo. Em relação às características da Educação Infantil, esse documento é composto por um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir “com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 13).

Isto posto, para os educadores da infância, na década de 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) representaram um avanço, porém, a sua proposta enfatizava às educadoras apenas uma orientação curricular definindo os conteúdos e objetivos de aprendizagem, a criança e a sua identidade não

---

<sup>24</sup> É importante ficar atento que, em 2016, ocorreu a alteração no inciso IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade ([Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016](#)). A nova lei adequou os textos 54 e 208 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), reduzindo a idade máxima na educação infantil de 6 para 5 anos.

eram o foco principal.

Neste contexto, nos anos de 1998 a 1999, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A elaboração desse documento foi fundamental para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino, no tocante à organização, à articulação, ao desenvolvimento e à avaliação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) mostraram um avanço em relação à criança como centro das práticas pedagógicas, colocando em destaque os princípios e fundamentos para a organização das ações docentes na Educação Infantil.

### 2.2.2 A Educação Infantil, as interações sociais e o protagonismo infantil: a criança e suas infâncias plurais

Nesta discussão, bem diferente do subtítulo anterior, têm destaque os novos olhares para a Educação Infantil, considerando a sua inserção de grande importância como etapa da Educação Básica, para que a criança possa se desenvolver nas interações sociais e se tornar a protagonista no contexto educacional. A partir dos anos de 2006, 2009, 2013 e 2016, a Educação Infantil passou a se organizar de outra forma, ocorrendo a alteração na redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9394/96 e dos artigos 54 e 208 do ECA nº 8069/96.

Essas alterações foram feitas para adequar o ECA, que estava desatualizado em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, os arts. 4, 29 e 30 da LDB passaram a estabelecer que a Educação Infantil (creche e pré-escola) deve abranger crianças de 0 a 5 anos de idade. A Lei nº 11.274/2006 foi outra mais valia para a área da educação. Essa lei ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, o que favoreceu a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade. O prazo de implementação foi estabelecido pelos sistemas até 2010.

No ano de 2009, outro documento, intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)<sup>25</sup>, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de

---

<sup>25</sup> É importante ressaltar que este documento é uma revisão e atualização da primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaborada anteriormente pela Resolução CNE/CEB nº

2009, no art. 5º, destinou-se a indicar as orientações pedagógicas para a infância. Conforme comentado anteriormente, o art. 5º desse documento garante que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, seja oferecida em creches e pré-escolas. Estas se caracterizam como espaços institucionais não familiares, dentro de uma instituição de ensino pública ou privada, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por autoridades competentes do ensino (BRASIL, 2009).

O documento acima é imprescindível para a Educação Infantil. Com caráter mandatório, esse marco legal afirma a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento às crianças pequenas ainda no art. 5º, o qual explicita a faixa etária para a Educação Infantil. Já nos incisos I e II, destaca-se que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Para tanto, é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a inscrição (BRASIL, 2009).

Após quatro anos da DCNEI, a Lei nº 12.796/2013, no art. 4º, incisos I e II, foi publicada para garantir que crianças com 4 anos sejam matriculadas na Educação Infantil. A Lei nº 12.796/2013 também estabeleceu, no art. 31, que a Educação Infantil contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e que será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por, no mínimo, 200 dias letivos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p. 1).

Em 2016, ocorreu outra alteração em relação ao atendimento em creche e pré-escola referente ao ECA, com a promulgação da Lei nº 13.306/2016, que o atualizou, estabelecendo que o atendimento em creche e pré-escola deveria ser destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo que a Educação Infantil (creche e pré-escola) vai de 0 a 5 anos de idade. A Lei nº 13.306/2016 foi criada apenas para atualizar, sem nenhuma alteração do que já estava em vigor.

Nessa perspectiva, a criança tem direitos garantidos à educação, visando ao

---

1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/99. A revisão e atualização das DCNEIS em 2009 foi necessária e incorporou os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais da época (BRASIL, 2013).

pleno desenvolvimento. A tradução desse direito em normas representa um marco histórico de grande importância para a Educação Infantil e continua seguindo em outros documentos da legislação nacional.

Ainda como documento constituinte do marco legal da educação brasileira, cita-se o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), que funciona como uma exigência constitucional a ser construída a cada dez anos. Esse documento é a base para os planos estaduais, distrital e municipais. O PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional, por meio da Lei nº 13.005/2014. Em outras palavras, é uma forma de estimular a colaboração entre os entes federados, que podem atuar de modo articulado e em prol das metas do Plano em nível educacional.

A meta do PNE que inclui diretamente a Educação Infantil é nº 1, a qual orienta:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9).

Observa-se que as metas da Educação Infantil requerem ação dos municípios, mas não se limitam a eles. Os municípios também devem contar com a intervenção dos governos estadual e federal para orientação técnica, apoio nos processos de gestão, financiamento e capacitação dos profissionais.

Analisando a estrutura do Plano Municipal de Educação de São Luís – PME (2015-2024), observou-se que a construção desse documento se fez em consonância à determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Assim, como o PNE (2014-2024), o PME (2015-2024) apresenta metas e estratégias voltadas à Educação Infantil e indica as responsabilidades e corresponsabilidades entre os diversos intervenientes da política educacional. Sua base são os princípios de garantia da participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração (SÃO LUÍS, 2015). Em relação às estratégias para a Educação Infantil ludovicense, são garantidas as seguintes, referentes à meta 1.

1.1) Levantar a demanda de crianças de 0 a 5 anos de idade, da cidade e do campo, que ainda não se encontram matriculadas na Rede Pública Municipal de Ensino, visando à ampliação da rede escolar, dentro dos padrões de

qualidade, atendendo às especificidades dessa etapa de ensino e suas diversidades, no sentido de promover seu desenvolvimento integral e garantir vagas em escolas públicas próximas de suas residências. 1.2) Construir, reformar, ampliar e regulamentar creches e pré-escolas públicas, com recursos próprios ou em parceria com instituições públicas ou privadas, na cidade e no campo, segundo o estudo da demanda, em conformidade com os padrões arquitetônicos do MEC, respeitando as normas de acessibilidade, ludicidade e os aspectos culturais e regionais, tendo em vista o alcance da meta estipulada neste PME. 1.3) Garantir a manutenção e a preservação da estrutura física e do patrimônio material de todas as instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal. 1.4) Garantir mobiliário, equipamentos, brinquedos, jogos educativos e outros materiais pedagógicos acessíveis para as instituições de Educação Infantil, considerando as especificidades das faixas etárias e as diversidades em todos os aspectos, com vistas à valorização e efetivação do brincar nas práticas pedagógicas, durante o processo de construção do conhecimento das crianças (SÃO LUÍS, 2015, p. 55).

Convém ponderar que, com base na visão do PME (2015-2024), ainda há muito o que se realizar no contexto da educação municipal ludovicense<sup>26</sup>. As dificuldades encontradas são refletidas nos índices e dados institucionais, os quais demonstram a quantidade de crianças na faixa etária da creche e pré-escola que ainda estão sem atendimento, tendo em vista a baixa oferta de vagas da Rede Pública Municipal de Ensino, principalmente para a creche, e o atendimento prioritário da Rede Privada, com ênfase para as escolas comunitárias. Além da oferta insuficiente de vagas, há de se destacar a falta de infraestrutura, de recursos materiais e de qualificação específica dos profissionais que atuam na Educação Infantil (SÃO LUÍS, 2015).

A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016<sup>27</sup>, denominada de Marco Legal da Primeira Infância, foi criada especialmente para essa fase, de modo a assegurar os direitos fundamentais explícitos no art. 227 da CF (BRASIL, 2016). O termo Primeira Infância ainda é novo para algumas pessoas, porém esse termo refere-se ao período da infância desde a fase do bebê até a idade de seis anos de idade, sendo essa uma

---

<sup>26</sup> A cidade de São Luís ocupa uma área de 827,1 km<sup>2</sup> e possui uma população de 1.011.943 habitantes, segundo o censo do IBGE (2010). Desse total, 56.343 (5,6 %) vivem na zona rural em 122 povoados (quilombolas, comunidades rurais e comunidades das águas). A educação em áreas rurais é historicamente marcada pela ausência de políticas públicas educacionais que garantam, no currículo escolar e na experiência da educação formal, as especificidades da realidade de crianças, jovens, adultos e idosos do campo. A maioria dessa população do campo tem sua economia alicerçada em atividades tipicamente rurais, o que implica a necessidade de repensar a educação nessa região, considerando as suas características (SÃO LUÍS, 2015, p. 43).

<sup>27</sup> 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 1 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

fase importante para o desenvolvimento infantil. Conforme o art. 2º, para os efeitos dessa Lei: “Considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016, p. 2).

Ademais, a referida lei surge com a intenção de ressaltar os direitos das crianças, por meio da implementação de políticas públicas, aperfeiçoando as normas preexistentes. De acordo com o art.4º, as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança; V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado; VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação; IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social (BRASIL, 2016, p. 1-2).

Com a criação dessa lei e em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Primeira Infância ocupa um espaço de destaque e valorização em diversas áreas do desenvolvimento infantil, o que requer a criação de políticas, planos, programas e serviços que assegurem o desenvolvimento integral das crianças.

No ano de 2017, mais um importante passo foi dado nesse processo histórico da Educação Infantil, sua integração ao conjunto da Educação Básica. Essa etapa também foi incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para regras importantes em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36), “com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua

integração ao conjunto da Educação Básica”. A Base Nacional Comum Curricular estabeleceu que a Educação Infantil é uma etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade das crianças. Para tanto, foram determinados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Conforme Oliveira (2018, p. 6), “[...] o propósito da BNCC é definir os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças. No entanto, ela não constitui um currículo, embora deva orientá-lo”. Então, é importante compreender essa diferença, isto é, como o currículo na Educação Infantil é formado e como se concretiza. O trabalho na infância deve ser marcado por concepções de crianças, considerando as suas identidades e subjetividades.

Diante das constatações anteriores acerca das legislações que tratam da Educação Infantil brasileira, no meu ponto de vista, é necessário fazer a seguinte ponderação, em especial quanto à BNCC. Enquanto documento, está subordinada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e explicita o conceito de criança como “sujeito histórico e de direitos” apenas para afirmar os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são as interações e a brincadeira e para enfatizar a aprendizagem e o desenvolvimento, com base na organização dos campos de experiências. Trata-se de um modelo importado de uma experiência infantil italiana, que não possibilita aos educadores transcender e valorizar as vivências educativas conforme as infâncias plurais que existem no território brasileiro.

Acrescenta-se que o modelo apresentado pela BNCC se tornou quase que obrigatório nas instituições educativas do nosso país, educadores da infância, encantados com a ideia dos direitos de aprendizagem propostos pelo documento que tem sido construído nos sistemas educacionais, estão transformando a educação como mercadoria e a aprendizagem como um produto a ser consumido. No meu ponto de vista, essa lógica não combina e não deve fazer parte da Educação Infantil, pois na infância, o brincar como linguagem primeira da criança precisa ser garantido como direito fundamental, partindo de uma nova ideia sobre o “fazer” educação infantil.

Nesse contexto, a obra intitulada: Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano, de Gert Biesta, nos convida, no capítulo 1 da obra, a problematizar acerca da linguagem da educação que parece ter sido quase completamente substituída pela linguagem da aprendizagem. Assim sendo, os atos de ensinar e de aprender estão diretamente interligados, a reflexão filosófica traz

essas duas relações, para que o educador não tenha uma visão obscura do processo educacional. Desse modo, fica claro que a função de ensinar é uma questão que precisa ser ponderada pelas educadoras da infância, “algo se perdeu na mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem, por isso é importante recuperar uma linguagem da educação para além da aprendizagem” (BIESTA, 2013).

Cabe aqui a reflexão para os educadores da infância de pensarem uma linguagem para a Educação Infantil que enfatize as relações educacionais, que valorize as infâncias plurais e a criança como sujeito de direitos, protagonista, que possui uma cultura infantil que deve ser respeitada, sem se preocupar em preparar a formação da criança em aprendizagens escolarizantes. É preciso pensar em práticas educativas que valorizam o ser humano e principalmente a educação enquanto produção de subjetividades e identidades particulares.

Isto posto, surgem dúvidas acerca da BNCC, refletindo se o documento é exequível e se traduz, em seu texto, o entretecimento de fios com perspectivas lúdicas que valorizam as culturas infantis ou se representa apenas uma abstração fora das realidades brasileiras. Nessa perspectiva, como educadora da infância, considero importante compreender o verdadeiro contexto desse documento para a Educação Infantil e refletir sobre sua proposta enquanto currículo e projeto que não desrespeite os direitos das crianças e as suas culturas infantis.

Seguindo essa concepção de linguagem educacional, apontada por Gert Biesta na qual ele se posiciona contra a relação educacional de caráter econômico, mas acredita em uma educação capaz de recuperar o direito de ensinar e em uma escola que seja mais que um lugar de aprender. O filósofo a considera como um espaço formal de educação e promove a reflexão sobre a educação para além de facilitar a aprendizagem.

Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), na formulação da BNCC, no que se refere à Educação Infantil, retomam a concepção de criança e esclarecem, no art. 4º, da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que a criança é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos. A criança estabelece sua identidade pessoal e coletiva na interação, relações e práticas cotidianas, quando vivencia, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Cabe refletir ainda mais se as ideias destacadas pela BNCC, em relação aos

seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam nas situações em que possam “desempenhar 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” (BRASIL, 2017, p. 33).

A ênfase dada em relação a cada direito de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – é um avanço na legislação nacional e, principalmente, uma ampliação das ações pedagógicas no cotidiano escolar. A BNCC reforça a ideia de especificidade do processo de ensino e aprendizagem, com organização de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos de faixas etárias: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas<sup>28</sup> (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2017, p. 37).

No Maranhão, o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil (DCTMA, 2019) foi elaborado em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). São considerados, nas práticas pedagógicas, como documentos imprescindíveis para a orientação do trabalho docente na Educação Infantil. Isto posto, esse é um consenso para os educadores da infância que consideram uma cultura infantil, enfatizando o brincar desenvolvimentista pelas etapas para aprender que respeita as culturas infantis, sendo a criança um ator social e criativo.

Semelhantemente à BNCC, o DCTMA também propõe os direitos de aprendizagem para as crianças. Dentre todos os direitos, enfatiza-se, para o contexto da área rural, os seguintes pontos: o estabelecimento de identidades pessoais e culturais; o não compartilhamento de preconceitos e visões discriminatórias; o conhecimento do seu próprio corpo, incluindo suas características físicas e o seu nome; a compreensão do seu potencial e o desenvolvimento de autoconfiança; o conhecimento de pessoas com diferentes culturas; a conexão com o cotidiano e outros ambientes (MARANHÃO, 2019).

A ideia de garantia aos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento ainda continua presente no contexto das instituições da infância brasileira, quando ainda

---

<sup>28</sup> No caso desta pesquisa, as crianças da pré-escola serão denominadas de crianças pequenas.

encontramos, em documentos como a BNCC, a preocupação de repetir vivências de experiências em comunidades de aprendizagem, tendo como proposta nacional um modelo italiano, com características na sua organização em campos de experiência.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil é um documento que define o conjunto de aprendizagens e acaba balizando a educação no nosso país, por isso é necessário, no meu ponto de vista, que o “encantamento de aprendizagens”, proposto pela BNCC, seja compreendido por parte das educadoras, que devem ponderar sobre quanto realmente esse documento contribui para o protagonismo infantil e as infâncias plurais.

Embora esse documento tenha contribuições importantes acerca do brincar de várias formas, acredito também que não leva em conta os avanços científicos nem tampouco os direitos sociais conquistados nos últimos 30 anos e tão discutidos pela Sociologia da Infância brasileira e de outros países. Percebo, no percurso das leituras críticas que faço, enquanto estudiosa, que a temática das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana é comentada superficialmente e sobre as vivências de gênero, com experiências de meninos e meninas, a BNCC nada menciona, pois as culturas infantis e os direitos à cultura lúdica precisam ser evidenciados também.

Em síntese, as ideias mencionadas na BNCC garantem o desenvolvimento integral das crianças e uma linguagem educacional que se preocupa diretamente com a aprendizagem. Porém, é necessário valorizar a infância enquanto categoria social, com possibilidades para que as culturas infantis, em especial, as crianças quilombolas, ribeirinhas, da zona rural (público desta pesquisa) e outras possam viver o brincar com situações possíveis de serem realizadas na vida real, construído socialmente apropriado pelas interações sociais que estabelece com os seus pares.

### **2.3 O brincar na pré-escola: importância e contribuições dos jogos, brinquedos e brincadeiras**

“As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade”.

Mário Quintana (2007)

Esse pensamento de Quintana (2007, p. 15) remete à valorização da ação sobre o brincar infantil, sendo essa ação vital para a infância. As crianças quando

brincam se desenvolvem nos aspectos cognitivo, emocional e social. Brincar para as crianças é viver bem, pois, ao brincar, elas aguçam a imaginação, constroem relações reais entre elas e elaboram regras de convivência. Conforme Kishimoto (2010, p. 1), o brincar é uma ação livre que “relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

A pesquisadora conceitua o brincar como uma ação imprescindível ao desenvolvimento das crianças. Ademais, ela analisa o brincar na Educação Infantil à luz do art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que determina as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Segundo Kishimoto (2010, p. 2-3, grifa-se), não se pode pensar no brincar sem as seguintes interações:

**Interação com a professora** — o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos. **Interação com as crianças** — o brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica. **Interação com os brinquedos e materiais** — é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo. **Interação entre criança e ambiente** — a organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança. **Interações (relações) entre a instituição, a família e a criança** — a relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e das brincadeiras que a criança conhece.

Nesse contexto, o brincar também precisa considerar a criança como um cidadão que vive em um contexto social diversificado.

Em outra perspectiva, Friedmann (2012) analisou o brincar sob diferentes áreas (Sociologia, Psicologia e Antropologia). Na Sociologia, o ambiente social tem influência no modo como diferentes grupos de crianças brincam. A contribuição da brincadeira para a educação tem relação com o desenvolvimento e/ou aprendizagens das crianças. Na Psicologia, o brincar é um meio para compreender melhor as funções psicológicas, emocionais e de personalidade de um indivíduo. Na Antropologia, os jogos refletem os costumes, os valores e as histórias de diferentes culturas em cada sociedade. No aspecto Folclórico, os jogos são a expressão de diferentes gerações da cultura infantil, bem como das tradições e dos costumes refletidos ao longo do tempo.

Para cada enfoque, há diferentes formas de classificar o brincar. Nesta pesquisa, selecionam-se as abordagens mencionadas acima por Friedmann (2012) como base para a investigação na instituição educativa, situada na zona rural de São Luís/MA, cujo público são crianças pequenas que frequentam as turmas do Infantil I e II. A intenção dessa classificação contribui para o desenvolvimento da atividade lúdica<sup>29</sup> que se pretende realizar na instituição investigada.

Serão colocadas aqui algumas questões sobre o brincar infantil, considerando o estudo do jogo, da brincadeira ou do brinquedo, observando o comportamento das crianças durante as brincadeiras, as características de sociabilidade que o brincar propiciam, as atitudes, as reações e as emoções que envolvem os jogadores e os brinquedos utilizados (FRIEDMANN, 2012).

Para a análise do brincar e suas contribuições na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças pequenas, selecionou-se a abordagem do brincar sob viés sociológico, hoje representado por estudiosos como William Corsaro, Manuel Jacinto Sarmiento, Régine Sirota, Jens Qvortrup, Giles Brougère, entre outros. Os conceitos da área da Sociologia da Infância, que remete às reflexões sobre o brincar, abordam as seguintes categorias: culturas infantis, crianças como atores sociais, multiculturalidade, linguagens infantis, inclusão, brincadeiras e diversidade.

Como estudiosa da infância, considero que, assim como os adultos, as crianças também são produtoras de cultura e manifestam suas angústias, ações e desejos diante do meio social no qual vivem. A cultura está sempre mudando. O contexto cultural é um sistema de símbolos, essencial para a compreensão da criança. As atividades lúdicas das crianças, dos jogos, das brincadeiras, das produções e das expressões físicas representam diferentes culturas, crenças, valores e carregam as marcas de toda a família, do ambiente social e da realidade da criança (FRIEDMANN, 2012).

Pensar nas crianças como atores sociais, com multiculturalidade e linguagens infantis, inclusão, brincadeira e diversidade, considera a importância do brincar e a participação da criança como sujeito ativo que interage com os seus pares. William Corsaro dedicou seus trabalhos à abordagem da “criança como ator social”.

Nessa direção, Corsaro (2011, p. 16) relata que “é um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente

---

<sup>29</sup> A atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, o jogo, o brinquedo e a brincadeira e amplia-se para outras atividades expressivas, como música, teatro e escrita (FRIEDMANN, 2012, p. 20).

como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade”. Essa afirmação traz a ideia da criança como um agente ativo que constrói sua própria cultura e contribui para a produção do mundo adulto.

Olhando para a produção no campo da Sociologia da Infância, enquanto educadora da infância, percebo, assim como Friedmann (2012, p. 23-24), que a multiculturalidade está relacionada ao repertório de cada criança, pois “as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas”. Brougère (2010, p. 50) também aponta que o brinquedo e a brincadeira estão impregnados na cultura infantil, pois a criança não se contenta em “desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida”.

Brougère (2010) analisa que tanto os brinquedos quanto as brincadeiras imprimem características multiculturais de cada criança. Friedmann (2012) colabora com os conceitos de inclusão, de brincadeira e de diversidade, ao considerar que esses devem ser priorizados durante o ato de brincar. Enfatiza também que as brincadeiras de áreas rurais, que ocorrem em espaços, que possuem contato direto com a natureza, possibilitam várias experiências para as crianças nos repertórios do brincar.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Santos (2014, p. 21) afirma que as práticas pedagógicas atuais “têm por tarefa construir competências, buscar novos conhecimentos, procurar métodos ativos, tornar as disciplinas menos rígidas, respeitar os alunos”. Brincar de várias maneiras, em diferentes espaços e contextos, é uma ação importante para o desenvolvimento infantil. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na civilização humana desde os seus primórdios. Falar de jogos, brinquedos e brincadeiras é falar de ludicidade.

Com base nas ideias discutidas acima, no próximo subtítulo, abordam-se os conceitos de jogos, brinquedos e brincadeiras, enfatizando os significados e especificidades dos termos na infância. Neste estudo, cada termo será analisado de forma separada, na seguinte ordem: os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. Cabe ressaltar que, em alguns momentos, os conceitos poderão interagir para um melhor entendimento do tema estudado.

### 2.3.1 Os jogos: origem e definições

Os jogos proporcionam aos seres humanos diversos sentimentos: a emoção, a alegria, a satisfação pessoal, o encantamento, o prazer e a aceitação de regras. A palavra jogo tem origem no latim *iocus*, *iocare* e significa brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras ou, até mesmo, uma série de coisas que formam uma coleção (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, [2021b?]).

Para Huizinga (2000, p. 7):

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo.

No dicionário de Psicologia, Stratton e Hayes (2016, p. 134) explicam que “o emprego psicológico deste termo é similar ao seu significado comum, exceto no que se refere ao caráter lúdico frequentemente ausente”. Contextualizando o conceito de jogo, para Kishimoto (2011, p. 19), “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo”. Stratton e Hayes (2016, p. 135) ainda corroboram que, dentro de limites definidos, “o jogo é uma atividade na qual todos os participantes operam de acordo com regras acordadas”.

Esse conceito remete à ideia de que a ludicidade se reporta à infância, pois é difícil imaginar uma criança que não goste de brincar. É brincando que a criança aprende, constrói conhecimentos e regras. Historicamente as crianças jogam, “o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (HUIZINGA, 2000, p. 12). O conceito de jogo deve permanecer separado de todas as outras formas de pensamento por meio das quais expressamos a estrutura de nossa vida social. Portanto, teremos que nos limitar a descrever suas principais características.

Nesse sentido, Kishimoto (2011, p. 1) afirma que “denominam-se jogo, situações como disputar uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com piões e uma criança que brinca com boneca”. Friedmann (2012, p. 19), ao abordar o conceito de jogo, afirma que o jogo “designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada com regras”.

Estudiosos sobre o tema abordam o jogo sob uma perspectiva antropológica, cultural e psicológica. Na psicológica, revela-se a personalidade do jogador. Já na antropológica e cultural, destaca-se a criação cultural de um povo, resgatando e identificando aspectos com a cultura (MALUF, 2009). Ainda nessa perspectiva, o jogo amplia as experiências culturais e permite relacioná-lo a outras atividades cotidianas da vida. Brougère (2010, p. 12) vai além e destaca que o “[...] jogo (jogo de sociedade, de construção, de habilidade, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto”. Diante do exposto, as reflexões acerca do jogo aqui relatadas possibilitaram uma melhor compreensão para este estudo, sobretudo em relação à faixa etária investigada, ou seja, as crianças pequenas. Assim, constata-se que os jogos são importantes para a cultura infantil, sendo necessária a inclusão de jogos no cotidiano das atividades pedagógicas e lúdicas, principalmente na pré-escola, como os jogos simbólicos. Por meio desse tipo de jogo, a criança se prepara para a vida e adquire a cultura do meio em que vive, cooperando com seus semelhantes e convivendo como ser social. Continuando a reflexão, discute-se, no próximo subtítulo, acerca das concepções dos brinquedos no contexto infantil.

### 2.3.2 Os brinquedos: objetos culturais e sociais

A história mostra que a maior parte dos brinquedos tradicionais das crianças brasileiras chegou ao país por meio dos povos que deram origem à civilização no Brasil, vindos da Europa e até do Oriente. Outros já mantêm sua origem aqui, como é o caso da cultura indígena. De acordo com Altman (2018, p. 252-253):

Com as viagens à Europa, as famílias mais abastadas trazem brinquedos que, a princípio, eram confeccionados em indústrias manufatureiras e controladas por corporações. [...] no século XIX estas miniaturas vão sendo substituídas por peças maiores, a industrialização avança e aqueles que podem viajar trazem bonecas de porcelana, soldadinhos de chumbo.

Até o final do século XIX, grande parte era produzido artesanalmente ou fabricado em casa. Altman (2018, p. 253) ressalta que, no fim do século XIX, pequenas indústrias começaram a se estabelecer também no Brasil e o objeto-brinquedo-mercadoria passou a fazer parte do universo infantil: “surgem os carrinhos de madeira,

as bonecas de materiais cada vez mais sofisticados, os trenzinhos de metal, objetos de consumo que despertam na criança o sentimento de posse, o desejo de ter, dificultando o prazer de inventar, construir”.

A respeito da representação social dos brinquedos, Brougère (2010) corrobora a visão acima com a classificação dos brinquedos como manufaturados, industriais ou artesanais. O brinquedo manufaturado pode ser uma sucata, de curta duração, valioso apenas para o tempo de jogo, isto é, um objeto adaptado. Nesse sentido, tudo pode ser um brinquedo e só quem joga enquanto o jogo está em andamento pode dar uma sensação divertida. No segundo caso, o brinquedo é um item industrial ou feito à mão, sendo suas características inerentes (aspectos e funções) e posição no sistema social de distribuição dos objetos reconhecidos pelos seus potenciais consumidores. Quer seja utilizado em ambiente lúdico ou não, mantém as características de um brinquedo e, pelo mesmo motivo, é utilizado pelas crianças.

No contexto atual, com a industrialização dos brinquedos, várias marcas como as bonecas Barbie e Susy, as Princesas Disney e os Carrinhos Hot Wheels já viraram filmes, estampas de roupas, material escolar e acessórios infantis. Brougère (2010, p. 34) afirma que, “do mesmo modo, sociedades diferentes, sociedades passadas, podem ser conhecidas através das bonecas, de suas roupas, de suas casinhas, o que pode refletir a boneca senão o meio social?”.

Cabe ressaltar, também, a evolução tecnológica, com a criação de brinquedos modernos, como videogames e brinquedos eletrônicos, que conquistam cada vez mais o público infantil. Maluf (2009, p. 44) destaca que, “devido à emancipação do processo de industrialização, os brinquedos tornaram-se sofisticados, diversificados e foram perdendo o vínculo com a simplicidade e com o primitivo”.

Isso posto, com o passar dos anos, o brinquedo passou a assumir um papel que vai além da diversão (brinquedo educativo), passando a ser visto como objeto que auxilia no desenvolvimento educativo da criança, pois as crianças aprendem brincando. Sobre a nova classificação do brinquedo, Kishimoto (2011) confirma que o brinquedo tem funções importantes, sendo estas a função lúdica e a educativa. Na primeira, os brinquedos proporcionam diversão, prazer. Na segunda, os brinquedos podem ensinar qualquer coisa que possa melhorar o conhecimento pessoal e a compreensão do mundo.

Associar brinquedo e ludicidade é uma atitude frequente entre os pesquisadores do universo infantil, pois o brinquedo, para a criança, possui um

significado valioso, representa emoções diversas, auxilia no desenvolvimento cognitivo e motor, na formação da personalidade e construção da autonomia. No ideal vygotskiano, o brinquedo tem relação com o desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (2007, p. 122), “[...] a criança desenvolve-se, essencialmente através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”.

A relação do brinquedo no desenvolvimento das crianças pequenas é também enfatizada pelas ideias de Brougère (2010, p. 13), quando chama a atenção para uma afirmativa importante: “o brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância”. Ressalta-se que essa postura do adulto é perceptível em algumas atitudes da vida social, quando o adulto desvaloriza a criança enquanto sujeito histórico e cidadão de direitos.

Dentre as várias definições sobre o brinquedo, Friedmann (2012, p. 19) sinaliza que “o brinquedo define o objeto de brincar, suporte para a brincadeira”. Por sua vez, Brougère (2010, p. 13) afirma que o brinquedo “trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou a princípios de utilização de outra natureza”. Kishimoto (2011, p. 20-21) admite que “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções. [...] hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual”.

As definições acima destacam o brinquedo enquanto objeto de manipulação utilizado pela criança, o que facilita a brincadeira e oferece, ao mesmo tempo, entretenimento e um papel educativo. Os brinquedos auxiliam no desenvolvimento das habilidades físicas e mentais, estimulando o comportamento cognitivo, motor e a criatividade.

Santos (2014) traz uma definição distinta ao afirmar o valor do brinquedo em um contexto cultural que engloba vários aspectos. A autora afirma que o brinquedo é um objeto material que carrega questões de ordem em seu contexto:

**Educacional**, porque o brinquedo educa; **pessoal**, porque a ação de brincar deixa sua marca na vida das pessoas, porque ele é o “presente” destinado à criança e, por isso, tornou-se uma atividade ritualizada entre pais e familiares; **psicológica**, porque no brincar as pessoas se revelam como são; **filosófica**, porque a atividade lúdica faz pensar, refletir e questionar sobre a origem das coisas; **mística**, porque o brincar tem caráter mágico; **histórica**, porque através dos brinquedos pode-se descobrir o modo de brincar das crianças em épocas distantes; **econômica**, porque é um dos produtos mais vendidos do mundo. Tudo isso confere ao brinquedo um valor cultural (SANTOS, 2014, p. 13, grifa-se).

Dentre os aspectos sobre o valor do brinquedo apresentado acima, enfatiza-se que o brinquedo educativo pode ser um recurso importante para fins pedagógicos, auxiliando como instrumento nas situações pedagógicas, no desenvolvimento infantil e na materialização da função psicopedagógica. O brinquedo educativo “materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro [...], nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras” (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

Kishimoto (2010) publicizou, em um texto publicado no Portal do MEC, intitulado “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil”, aspectos importantes que tratam sobre esse tema. A autora observa a importância acerca da qualidade e seleção dos brinquedos para as crianças na infância. Em relação à qualidade, recomenda que: “para adquirir brinquedos, é fundamental selecionar aqueles com o selo do Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia), que já foram testados em sua qualidade com critérios apropriados às crianças” (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

Cabe ressaltar que, no momento da seleção dos brinquedos, é necessário considerar se são duráveis e atraentes, garantindo a segurança e as oportunidades de brincadeiras, atentando para a diversidade étnica, social e variedade de brinquedos (tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças com a ajuda de um adulto). Outro detalhe importante é considerar que os brinquedos podem ser criados e inventados conforme o contexto educacional que cada criança vive, respeitando as suas características.

Altman (2018) afirma que a criança mergulha na fantasia e imaginação e, quando não tem brinquedo, constrói a boneca de pano, o cavalo de pau, na roça ou na cidade, sozinha ou em bando, com os irmãos, os vizinhos, os colegas da escola. Ela anda descalça na enxurrada, trepa em árvore, nada nos rios e descobre o mar.

Um ponto que também merece destaque é o uso de brinquedo no cotidiano escolar, o que contribui para a convivência da criança, aprendizagem e desenvolvimento, assim como das brincadeiras. O próximo subtítulo desta seção trará a compreensão das brincadeiras no cotidiano das crianças pequenas.

### 2.3.3 As brincadeiras: concepções e classificações

As crianças necessitam brincar de várias formas, com jogos, brinquedos e brincadeiras. Durante a realização das brincadeiras, elas interagem com os seus pares, se emocionam e se desenvolvem. Na escola, observa-se que a brincadeira ocorre com frequência nos intervalos das aulas.

Para Maluf (2009, p. 94), “é através das brincadeiras que a criança faz novas amizades, melhora seu relacionamento com seus pais, educadores e colegas em um ambiente lúdico tranquilo”. Nesta pesquisa, a brincadeira será abordada, de acordo com uma concepção sócio-histórica e antropológica, fundamentando-se nas ideias de Vygotsky (2007), Wajskop (2007), Brougère (2010), Kishimoto (2011) e Friedmann (2012). Considera-se que esses estudiosos aprofundam pesquisas nessa área, dando ênfase à brincadeira como resultado da educação e cultura dos povos.

Para Vygotsky (2007, p. 111), o brincar cria uma situação imaginária. O teórico descreveu um caso em que duas irmãs, com idades de 5 e 7 anos, disseram uma para outra: “Vamos brincar de irmãs?”. Elas estavam encenando a realidade. “É muito fácil, por exemplo, fazer uma criança brincar de ser criança enquanto a mãe representa o papel de mãe, ou seja, brincar do que é realmente verdadeiro”.

O caso representa crianças pequenas que imitam as situações ocorridas no cotidiano delas, simbolizando os papéis sociais, e utilizam regras de comportamento durante a realização das brincadeiras. A brincadeira, na concepção socioantropológica, fundamenta-se nas ideias de Wajskop (2007). A brincadeira, nessa concepção, “é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais” (WAJSKOP, 2007, p. 28).

Para a autora, a brincadeira tem origem social e histórica, pois representa a forma como as ações lúdicas das crianças são organizadas conforme as experiências com o meio em que vivem, seja familiar, escolar etc. Brougère (2010, p. 82) explica que a brincadeira é, “antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação”.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2011) classifica as brincadeiras da seguinte maneira: brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de construção. A estudiosa define a brincadeira tradicional infantil como um tipo de brincadeira que pertence ao folclore e que incorpora mentalidade popular, expressando-se verbalmente. Como parte da cultura popular, esse tipo de jogo retém

a produção espiritual de uma nação em um determinado período histórico. Está sempre mudando, incorporando criações anônimas das gerações futuras.

Como uma espécie de elemento do costume folclórico, os jogos infantis tradicionais possuem as características de anonimato, tradição, transmissão oral, preservação, mudança e universalidade. Esse tipo de brincadeira, por ser transmitida espontaneamente de geração para geração, garante que a situação imaginária e a cultura infantil permitam o prazer em brincar entre as crianças. As brincadeiras também podem ser classificadas da seguinte maneira: tradicionais e pós-modernas.

As brincadeiras tradicionais representam a fórmula de escolha, brincadeiras ou jogos de perseguir, procurar e pegar, correr e pular, atirar, brincadeiras ou jogos de agilidade, destreza e força, brincadeiras de roda, brincadeiras ou jogos de cegas, de adivinhar e pegadas, e de representação (FRIEDMANN, 2012).

Em relação às brincadeiras pós-modernas, foram selecionadas no Mapa do Brincar<sup>30</sup>, constituindo um acervo com o qual crianças brincaram no final dos anos 1990 e primeira década do século XXI (FRIEDMANN, 2012). Em complemento, Friedmann (2012, p. 70) explica que “nessa seleção, destacam-se a multiculturalidade e as diversidades culturais, com exemplos de brincadeiras de crianças de zonas urbanas, rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas”.



Use um leitor de QR code para visualizar as brincadeiras disponíveis no Mapa do Brincar.

A autora explica que as brincadeiras pós-modernas foram classificadas da seguinte forma: amarelinha, bola, bolinha de gude, de construir, de palmas, de roda (cantadas), elástico, antiga brincadeira que propõe desafios e habilidades motoras, pião, pipa, pula corda, de esconder e de faz de conta. Os repertórios revelam o universo multicultural, fórmulas de escolha são utilizadas no início das brincadeiras para escolher ou dividir os grupos (FRIEDMANN, 2012).

As brincadeiras citadas acima e classificadas como pós-modernas ocorrem no cotidiano das crianças em um contexto multicultural. Percebe-se que, ao brincar com diversos tipos de brincadeiras, as crianças além de se desenvolverem, interagem e

---

<sup>30</sup> O Mapa do Brincar é uma iniciativa da "Folhinha", suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo. O site reúne hoje 750 brincadeiras de todo o país. A primeira versão do projeto foi lançada em maio de 2009 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

produzem cultura, pois as brincadeiras despertam emoções diferentes e oportunizam às crianças vivenciarem as suas culturas infantis, em especial, as suas culturas lúdicas.

Na sequência, a próxima subseção discutirá acerca da brinquedoteca escolar enquanto espaço imprescindível, onde as crianças possam brincar e interagir com os seus pares. Contudo, enfatizará também breve história, definições e objetivos do espaço, intitulado brinquedoteca.

#### 2.3.4 A brinquedoteca: breve histórico, definições, objetivos e brinquedoteca escolar

O contexto histórico da brinquedoteca surge na cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos, por volta de 1934, com a intenção de funcionar como recurso comunitário para o empréstimo de brinquedos. Esse fato ocorreu devido à queixa de um dono de uma loja de brinquedos para um diretor de uma escola municipal, informando que as crianças dessa escola estavam se apropriando dos brinquedos. O diretor concluiu que a razão para isso é que as crianças não tinham como brincar. Por esse motivo, criou o serviço de empréstimo de brinquedos como recurso comunitário, denominado de *Los Angeles Toy Loan* (CUNHA, 1992).

Essa ideia de emprestar brinquedos foi ampliada na Suécia, em 1963, quando duas professoras e mães de crianças com necessidades educacionais especiais fundaram a primeira *Lekotec* (ludoteca, em sueco), com a intenção de emprestar brinquedos e dar orientações às famílias para que as crianças pudessem brincar.

A partir desse momento, surgiram as *Toy Libraries* “bibliotecas” de brinquedos, em vários países do mundo, dentre os quais se destacam Inglaterra (1967), Canadá (1987), Itália (1990). Conforme Cunha (1992, p. 39): “[...] outras finalidades foram sendo encontradas no trabalho desenvolvido pelas *Toy Libraries*, tais como apoio às famílias, orientação educacional e de saúde mental, estimulação precoce, estímulo à socialização e resgate da cultura lúdica de cada povo”.

No Brasil, o surgimento da ideia de uma brinquedoteca ocorreu no ano de 1971, associado à inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo (APAE), com o objetivo de apresentar aos pais, profissionais e estudantes uma grande exposição de brinquedos pedagógicos que estavam à disposição no mercado. No ano de 1973, a exposição de brinquedos foi transformada em um setor de recursos pedagógicos dentro da APAE e passou a ser

denominado de Ludoteca. Contudo, em 1981, foi concretizado o sonho de ser construída a primeira brinquedoteca brasileira, na Escola de Indianópolis, em São Paulo, sob a direção da diretora Nylse Helena Silva Cunha. Essa brinquedoteca se diferenciava das *Toy Libraries*, “por priorizar a brincadeira e não apenas o empréstimo de brinquedos” (CUNHA, 1992, p. 46).

Nessa mesma direção, Cardoso (2011, p. 43), aponta que: “as brinquedotecas surgem como locais que tendem resgatar a essência humana através do lúdico, não é um espaço reservado para as crianças, mas para todos que pretendem usufruir de momentos alegres e prazerosos”. Nessa perspectiva, as crianças precisam do espaço da brinquedoteca como um local de interação, com possibilidades para viver a infância, o seu momento de ser feliz e de se expressar enquanto brinca, pois o brincar é um momento importante para a criança.

Assim sendo, as organizações nacionais e internacionais, dentre elas, a Fundação Abrinq, a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB), a Organização Mundial da Educação Pré-escolar (OMEP) e a Associação Mundial pelo Direito de Brincar (IPA) apoiaram a expansão das brinquedotecas pelo Brasil (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). O termo brinquedoteca nos remete à ideia de brinquedo, brincadeira, jogo, enfim, brincar. Falar sobre brinquedoteca representa falar da infância. Mas afinal, quais as definições acerca da brinquedoteca? Segundo Cunha (1992, p. 36), a brinquedoteca é definida como:

Um espaço para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra em uma brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto, a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora, não será uma brinquedoteca.

A autora afirma a importância da brinquedoteca enquanto um espaço que preserve a cultura infantil. A afirmação fica evidente quando ela justifica a brinquedoteca como um lugar de pertencimento da criança, onde está se encanta, explora e experiência várias ações lúdicas. Para Sommerhalder e Alves (2011, p. 68), a brinquedoteca é um espaço:

Cuidadosamente planejado e organizado para a concretização do brincar. Brinquedos variados, coloridos, novos, de madeira, plástico, metal, pano etc. que permitem a realização de desejos, proporcionando à criança a oportunidade de brincar conforme a sua vontade. Entretanto, a brinquedoteca não é apenas um lugar de brinquedo. Os objetos inertes nas estantes quando chegam às mãos da criança adquirem vida.

Analisando as ideias dos autores citados, observa-se similaridade com relação à brinquedoteca, enquanto um espaço importante para a criança brincar, vinculado ao lúdico e à infância, pois os jogos, os brinquedos e as brincadeiras estão imersos na cultura infantil. Isto posto, a brinquedoteca possui vários objetivos e pode ser organizada em vários espaços, dentre eles: comunidade ou bairros, hospitais, universidades e instituições educativas. No caso desta pesquisa, trataremos dos objetivos de uma brinquedoteca escolar.

Nas instituições educativas da Educação Infantil, a brinquedoteca possui um objetivo pedagógico e é estruturada para atender às intenções pedagógicas e ou educativas. Kishimoto (1992, p. 51) afirma que: “Na escola, a brinquedoteca é importante, também, como espaço para educação de pais. Ao observar brincadeiras infantis, eles aprendem a conhecer e escolher brinquedos mais adequados e a interagir de forma positiva com as crianças”.

Para utilização de uma brinquedoteca escolar, é necessário estar atento aos objetivos propostos por Cunha (1992, p. 37):

Valorizar o brinquedo e as atividades lúdicas e criativas. Possibilitar o acesso à variedade de brinquedos. Emprestar brinquedos. Dar orientação sobre adequação e utilização de brinquedos. Estimular o desenvolvimento global das crianças. Enriquecer as relações familiares. Desenvolver hábitos de responsabilidade e trabalho. Dar condições para que as crianças brinquem espontaneamente. Despertar o interesse por uma nova forma de animação cultural que pode diminuir a distância entre gerações. Criar um espaço de convivência que propicie interações espontâneas e desprovidas de preconceitos. Provocar um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e assegure seus direitos. Oferecer às crianças a oportunidade de experimentar os jogos antes de comprá-los. Favorecer o encontro daqueles que apreciam as trocas afetivas, as brincadeiras e a convivência alegre e descontraída.

A brinquedoteca escolar, portanto, constitui um espaço que possibilita às crianças pequenas a valorização do brincar livre, espontâneo, bem como o brincar dirigido, uma vez que o brincar estimula a criatividade, a experimentação e a imaginação. Com relação à organização e exposição dos brinquedos e outros materiais na brinquedoteca escolar, não há uma regra. Contudo, Sommerhalder e Alves (2011, p. 83) recomendam que:

A organização por cantos ou por pequenas áreas é uma boa ideia, como por exemplo, a montagem do “Canto da casinha”, do “Canto dos jogos”, do “Canto das fantasias”, do “Canto do mercado” etc. Diante disso, a sala pode ser

organizada da seguinte forma: [...] “Canto dos jogos”, com armário ou estantes para guardar os jogos e as mesas com cadeiras para brincar; “Canto das brincadeiras”, com tapete de borracha e estante de brinquedos; “Canto da estória e da música”, com tapete e mesas com cadeiras e estantes para livros, revistas, CDs, DVDs; e “Canto do faz de conta”, com arara com fantasias, espelho, bonecas e estante para acessórios e maquiagem.

Diante do exposto, como estudiosa, apresento uma figura que representa o espaço de uma brinquedoteca escolar pública, situada na zona rural de São Luís, na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, *locus* desta pesquisa. A Figura 1, demonstrada a seguir, exemplifica um modelo de brinquedoteca escolar<sup>31</sup>, organizada com os cantos, conforme mencionado por Sommerhalder e Alves (2011).

Figura 1 - Cantos da brinquedoteca escolar



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Com base nas ideias dos autores citados ao longo desta segunda seção, percorreu-se sobre a infância, a Educação Infantil e o brincar. Assim, foi possível apresentar concepções importantes. Contudo, em relação ao brincar, privilegiaram-se concepções do brincar como uma ação lúdica mais ampla, sendo subdividida nos seguintes termos: jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca escolar.

Na próxima seção, tratar-se-á da inter-relação da infância, do brincar e da cultura escolar, apresentando o mapeamento de produções acadêmicas dos últimos dez anos (2009-2019), tendo como descritores: “a infância”, “o brincar” e “a cultura escolar” na pré-escola. Também serão discutidas a cultura infantil e a escolar, refletindo sobre essa temática em uma perspectiva sociológica e filosófica.

<sup>31</sup> No produto educacional (Apêndice A), desta pesquisa e na seção 5, encontraremos mais informações acerca da Brinquedoteca escolar da UEB Mary Serrão Ewerton.

### 3 A INTER-RELAÇÃO DA INFÂNCIA, DO BRINCAR E DA CULTURA ESCOLAR

*“Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes” (MANOEL DE BARROS, 2015).*

Inspirada na poesia de Manoel de Barros e fazendo uso da minha liberdade investigativa, proponho, nesta seção, dar ênfase à inter-relação da infância, do brincar e da cultura escolar, tendo como destaque a importância da prática lúdica das educadoras que prioriza uma cultura escolar na infância, articulada à cultura infantil e lúdica. Pretende-se, nesta discussão, dar voz às crianças enquanto categoria geracional que é participativa e capaz de produzir cultura com os seus pares. De acordo com Nascimento (2011, p. 40):

As relações geracionais definem os lugares considerados apropriados ao desenvolvimento e/ou à socialização das crianças, nos quais elas não são reconhecidas em seus direitos, tampouco têm voz, mas são sempre representadas pelos adultos – professores, pais e mães etc.

Partindo dessa premissa, será apresentado inicialmente o levantamento das produções acadêmicas disponíveis, que corresponde à etapa da revisão de literatura do tipo Estado da Arte. O levantamento abrangeu um recorte temporal dos últimos dez anos (2009-2019), nos bancos de dados do catálogo de teses e dissertações do Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES/MEC), tendo como descritores “a infância”, “o brincar” e “a cultura escolar”.

Em seguida, discute-se a cultura infantil e a escolar, refletindo sobre as crianças pequenas enquanto produtoras de cultura. Para finalização, serão discutidos o brincar e a cultura popular (subseção 3.2); e o brincar e as ancestralidades dos povos indígenas e africanos (subseção 3.3).

### 3.1 Estado da Arte sobre a infância, o brincar e a cultura escolar

A pesquisa de revisão de literatura do tipo Estado da Arte contribui com a ciência, ao levantar e ou mapear as pesquisas que já foram realizadas, conforme a temática selecionada por um (a) pesquisador (a). Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), “estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento”. Ferreira (2002, p. 258) enfatiza que “nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação estado da arte ou estado do conhecimento”.

Nessa perspectiva, o mapeamento das produções acadêmicas foi realizado, no período de abril a junho de 2020, no banco de teses e dissertações da CAPES. O Estado da Arte adotou as seguintes etapas: formulação das questões norteadoras, seleção dos estudos a partir dos resumos, seleção da dissertação ou tese na íntegra e apresentação da revisão do conhecimento produzido. Para nortear a pesquisa, foram retomadas as questões abaixo:

- ✓ Quais as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas lúdicas das educadoras do Infantil I e II?
- ✓ Em quais situações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem estabelecer as dimensões do ser criança e do viver a infância?

Partindo das questões, foi possível verificar as concepções teóricas que norteiam essas pesquisas e a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira nas práticas lúdicas. Utilizaram-se os descritores “infância”, “brincar” e “cultura escolar” e “educação infantil” para visualizar o resultado obtido conforme o recorte temporal dos últimos dez anos (2009-2019). No total, foram encontrados 1.324 trabalhos, isso porque foram utilizados os filtros Programas de Pós-Graduação em Educação, Mestrado de Educação, Mestrado em Sociedade e Cultura, Mestrado Profissional.

Em seguida, foi utilizado o termo Ciências Humanas como grande área de conhecimento; como área de conhecimento: Educação; e como nome do Programa: Educação. A busca utilizando o filtro Mestrado e Doutorado Profissional deixou uma lacuna, pois a maioria dos trabalhos encontrados fazia referência ao Mestrado Acadêmico. Após a análise total dos trabalhos encontrados, foram selecionadas 996

dissertações e 328 teses, as quais serão demonstradas nas Tabelas 1 e 2. Inicialmente, apresenta-se a Tabela 1, conforme abaixo.

Tabela 1 - Total de dissertações encontradas no catálogo de dados da CAPES

Anos	Total	Atende a Pesquisa	Não atende a Pesquisa
2009	94	02	92
2010	56	01	55
2011	53	02	51
2012	59	-	59
2013	66	02	64
2014	119	01	118
2015	123	02	121
2016	148	02	146
2017	143	02	141
2018	76	-	76
2019	59	-	59
<b>Total Geral</b>	996	14	982

Fonte: Banco de dados e dissertações da CAPES (2020)

Comparando os dados, referentes aos anos em que foram defendidas as dissertações, identifica-se que as pesquisas relacionadas aos descritores selecionados têm aumentado significativamente de 2014 a 2017, atingindo maior destaque no ano de 2016. Outro dado relevante é que existem poucas pesquisas nos períodos de 2009 a 2013 e 2018 a 2019. O ano identificado com o maior número de defesas foi 2016.

Posteriormente, iniciou-se a leitura dos resumos das 14 dissertações completas, de modo a saber se realmente tinham relação com o objeto de estudo desta pesquisa. O mesmo procedimento foi realizado com as teses. Ferreira (2002, p. 256-257) reflete sobre o resumo:

[...] De qualquer maneira, as opções desses pesquisadores nos levam a questionar a natureza do material com o qual temos trabalhado: os resumos. É possível afirmar o que se tem falado sobre determinado tema ou área de conhecimento, em nosso país, num certo período, a partir só da leitura dos resumos? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? Que relação poderia ser feita entre cada resumo e o trabalho que lhe deu origem? É possível um olhar metonímico para cada resumo?

Analisando a reflexão da autora, a leitura do resumo possibilitou um encontro com várias escritas. Alguns resumos não apresentaram as seções bem-definidas, como, por exemplo, apresentação da temática, objetivo da pesquisa, percurso

metodológico, resultados e discussões, deixando, em alguns momentos, o conteúdo sem coesão e clareza nas ideias. Para tanto, foi necessário recorrer à leitura completa do trabalho. Dando prosseguimento, apresenta-se a Tabela 2, a qual apresenta o quantitativo de teses encontradas.

Tabela 2 - Total de teses encontradas no catálogo de dados da CAPES

Anos	Total	Atende a Pesquisa	Não atende a Pesquisa
2009	23	01	22
2010	21	-	21
2011	17	-	17
2012	30	-	30
2013	23	-	23
2014	43	01	42
2015	30	-	30
2016	28	-	28
2017	44	01	43
2018	38	-	38
2019	31	-	31
<b>Total Geral</b>	<b>328</b>	<b>03</b>	<b>325</b>

Fonte: Banco de dados e dissertações da CAPES (2020)

As teses acima analisadas também seguiram os mesmos critérios de seleção, com o uso de filtros conforme o mapeamento das dissertações. Antes dos resultados encontrados, realizou-se a leitura dos resumos e títulos dos trabalhos. Durante a etapa de mapeamento, tanto com dissertações e teses, foi possível constatar que nem todos os trabalhos identificados tinham relação direta com a problemática estudada. Assim, procurou-se selecionar os que tivessem essa íntima relação e, com isso, apenas três teses atenderam à pesquisa de levantamento.

Quanto à comparação dos dados, referentes aos anos em que foram defendidas, percebe-se na Tabela 2 que as pesquisas relacionadas aos descritores selecionados apresentaram resultado equilibrado, isto é, com variação lenta. Destaca-se o ano de 2017 como o que teve mais defesas relacionadas à temática e o ano de 2011 como o com menos. Esses dados chamam a atenção para o interesse ou não por esses temas.

Nessa seleção, observou-se também a dificuldade nas diferentes formas de apresentação dos resumos das teses. Em outras palavras, alguns resumos são escritos de uma forma que o problema de investigação não fica claramente demonstrado. O referencial teórico que sustenta a pesquisa, em alguns trabalhos, não

foi explicitado (características da pesquisa, campo empírico, sujeitos etc.).

No final do mapeamento, foi possível realizar a leitura dos resumos e títulos dos trabalhos e levantar os resultados que esses estudos trouxeram para a temática pesquisada, identificando os trabalhos que versam sobre a infância, o brincar, a cultura escolar e as práticas docentes na Educação Infantil. Assim sendo, passou-se para a próxima etapa da pesquisa, isto é, a leitura e análise dos trabalhos, obedecendo aos seguintes critérios: ano, título, autor/instituição, tipo de pesquisa e instrumentos de coleta de dados.

As informações coletadas foram organizadas em quadros específicos para dissertações e teses. Assim, foram selecionadas três dissertações e duas teses como contribuição para a discussão relacionada à temática desta pesquisa e organização do referencial teórico. O Quadro 1 traz informações sobre as dissertações selecionadas.

Quadro 1 - Dados das dissertações selecionadas para a elaboração do referencial teórico

ANO	TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS
2009	Brincadeiras e jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos	Sangelita Miranda Franco Mariano/ Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia/MG	Estudo de Caso	Observações, notas de campo e entrevistas com professoras
2012	Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil	Janaina Nogueira Maia/ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande	Estudo de Caso	Entrevista semiestruturada
2017	Modos de brincar na Educação Infantil: o que dizem as crianças?	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos/ Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão/SE	Etnografia	Observação participante com registro de diário de campo, fotografia e gravação de vídeo

Fonte: A autora (2020)

A leitura das dissertações apresentadas no Quadro 1 permitiram, conforme análise a seguir, conhecer o que motivou os autores Mariano (2009), Maia (2012) e Campos (2017) a pesquisar essa temática. Observou-se o objetivo da pesquisa, o problema e os caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelos pesquisadores

na elaboração das suas dissertações.

Mariano (2009) investigou acerca das “Brincadeiras e jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos”. Essa pesquisa teve por objetivo conhecer e analisar quando e como ocorrem atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da Educação Infantil e em que medida essas ações influenciavam o processo de constituição da professora e de seus alunos. A pesquisa orientou-se pela Teoria Histórico-Cultural, que defende o lúdico como elemento essencial ao desenvolvimento infantil, uma vez que essas atividades surgem marcadas pela cultura e são medidas pelas relações entre os sujeitos. O tipo de pesquisa quanto ao procedimento foi o estudo de caso, desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Uberlândia-MG. Os dados apontaram que o lúdico ocorre em um espaço-tempo limitado e que, na maioria das vezes, é utilizado estritamente como ferramenta didático-pedagógica, o que restringe o brincar a aspectos exclusivamente escolarizantes.

Maia (2012), com a pesquisa intitulada “Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil”, objetivou analisar as concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil da rede pública em um município do interior do Mato Grosso do Sul. A pesquisadora selecionou para o procedimento metodológico apenas a abordagem qualitativa, sem especificar o procedimento técnico utilizado. O campo empírico da pesquisa esteve delimitado ao município de Aquidauana, no interior do Mato Grosso do Sul/MS. Para fazer parte dessa investigação, foram selecionadas oito professoras de quatro instituições de Educação Infantil que atuavam no atendimento de crianças de 0 a 5 anos, ou seja, creches e pré-escolas. Como resultado, aponta-se que as concepções de infância estão baseadas nas lembranças das histórias pessoais das professoras. A concepção de criança das professoras apresenta uma crença em um tipo de criança idealizada, feliz, sonhadora e brincante. A concepção de Educação Infantil indica a preocupação do aprender a ler, com a escolarização excessiva nessa etapa da Educação Básica. Finalmente, é possível afirmar que há uma tensão entre a compreensão das professoras quanto à necessidade do brincar e a exigência da instituição de ensinar os chamados conteúdos escolares.

Campos (2017) fundamentou-se, nos aportes teóricos da Sociologia da Infância, tendo como núcleo central o conceito de infância enquanto construção social

e a criança enquanto ator social, sujeito histórico-cultural. A sua pesquisa, intitulada “Modos de brincar na Educação Infantil: o que dizem as crianças?”, teve como objetivo compreender como as crianças vivenciam suas infâncias por meio das brincadeiras de livre escolha por elas criadas, dentro da rotina de uma instituição municipal de Educação Infantil. A pesquisa, com cunho etnográfico, ressaltou a necessidade de buscar procedimentos metodológicos que visem enxergar as crianças e ouvir o que elas têm a dizer a partir do próprio ponto de vista, outorgando-lhes um lugar de participantes ativos em todo o processo investigativo. A pesquisadora utilizou como campo empírico a rotina escolar de um grupo de 25 crianças com idade de 3 anos, matriculadas em uma escola municipal de Educação Infantil do município de Aracaju, localizada em zona urbana e que atendia crianças de 0 a 3 anos de idade, em período integral. Os achados desse trabalho sinalizam a agência das crianças em suas interações sociais, revelando sua capacidade de interagir entre pares e confirmando a ideia de que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social.

Em relação às teses, foram escolhidas aquelas que estão representadas no Quadro 2, por meio do uso dos descritores: infância, brincar e cultura escolar.

Quadro 2 - Dados das teses selecionadas para a elaboração do referencial teórico

ANO	TÍTULOS	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TIPOS DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS
2013	Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais	Anelise Monteiro do Nascimento/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) – Rio de Janeiro/RJ	Pesquisa de Campo	Observações
2014	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a construção do sentido da escola para as crianças	Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros/ Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Marília/SP	Pesquisa de Campo	Observações cotidianas, entrevista individual, desenho e dramatização realizada com crianças

Fonte: A autora (2020)

Foram seguidos os mesmos passos de leitura utilizados na seleção das dissertações apresentadas no Quadro 1. Procurou-se também conhecer o que motivou os autores Nascimento (2013) e Barros (2014) a organizar as suas pesquisas.

Observou-se o objetivo da pesquisa, o problema e os caminhos teórico-metodológicos percorridos pelos pesquisadores na elaboração das teses.

Nascimento (2013) investigou a “Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais”. O objetivo da pesquisa foi investigar a experiência da infância nas instituições, apoiando-se nos estudos da filosofia, especialmente no trabalho de Walter Benjamin e no seu conceito de infância e de experiência; na Sociologia da Infância, campo marcado pelo reconhecimento da infância como construção social, componente da cultura/sociedade, forma estrutural que não desaparece e que concebe as crianças como atores, produtos e produtoras dos processos sociais. Como estratégias metodológicas, a pesquisadora realizou a pesquisa com crianças. O campo empírico foi construído mediante um banco de dados, resultante da observação em 21 instituições de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, no período de 2005 a 2008. Como conclusão, destaca-se que a experiência de infância das crianças observadas se materializa (1) na construção da identidade de ser criança, que ocorre em diálogo com o que concebem como ser adulto; (2) na aprendizagem do ofício de aluno; (3) e no desafio de pertencer a um grupo, pertencimento provocado pela inclusão das crianças em um espaço público, compartilhado, onde desenvolverão suas culturas de pares.

Barros (2014), com sua pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a construção do sentido da escola para as crianças”, teve por objetivo principal compreender qual o sentido de escola que as crianças pequenas (última etapa da Educação Infantil – 04 e 05 anos) atribuem às instituições escolares que utilizam práticas pedagógicas diferentes. O suporte teórico foi a Teoria Histórico-cultural, que concebe o homem e seu desenvolvimento com base em suas relações histórico-sociais e nas apropriações dos objetos da cultura por meio da atividade humana, em momentos e espaços específicos, durante sua trajetória de vida. O trabalho foi composto por pesquisa de campo, envolvendo três escolas de Educação Infantil dos municípios paulistas de São Carlos, Presidente Prudente e Assis, respectivamente. As três escolas de Educação Infantil empregam propostas pedagógicas diferentes: a primeira delas fundamenta sua prática na Pedagogia de Célestin Freinet e faz uso de material produzido com as crianças; a segunda, de tempo integral, utiliza material preparado pelo professor; e a terceira adota um sistema apostilado de ensino. As constatações apontam que as crianças das escolas pesquisadas veem esse espaço como um lugar para aprender, brincar e fazer amigos, indicando que o diferencial é a

forma como esses conceitos são construídos por elas, em meio a cada cultura escolar, ou seja, os motivos que as levam a realizar as atividades proporcionadas.

Cabe ressaltar que, no momento da seleção e organização das teses e dissertações, para a composição do referencial teórico deste projeto de dissertação, priorizaram-se as pesquisas que apresentavam os conceitos de infância, brincar e cultura escolar, a fim de perceber como a prática lúdica tem sido apropriada nas pesquisas brasileiras. Por isso, utilizaram-se como recorte os trabalhos produzidos e publicados de 2009 a 2019, conforme detalhado nos Quadros 1 e 2.

Assim, foi observado que os instrumentos de coleta de dados que mais chamaram a atenção foram as notas de campo, produção de desenhos com crianças e gravação de fala/transcrição, fotografia, gravação de vídeo e dramatização com crianças. O *locus* das pesquisas, na maioria dos trabalhos selecionados, ocorreu nas instituições educativas de ensino público municipal. Apenas a pesquisa de Barros (2014) selecionou como *locus* três escolas de Educação Infantil, sendo duas do ensino privado e uma escola do ensino público municipal.

Os pesquisadores enfatizaram a presença de atividades lúdicas, principalmente as brincadeiras na perspectiva vygotskyana e benjaminiana, isto é, brincadeiras livres que envolvem o imaginário e os papéis sociais. As concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil são evidenciadas em diferentes práticas pedagógicas e experiências diversas. Apesar de perceber o ensino escolarizante, existe espaço para o brincar.

As crianças costumam levar brinquedos todos os dias para a escola, utilizam espaço interno e externo das instituições para brincar. O espaço externo, em que se localiza o parque, tem escorregador, balanço, trepa-trepa e areia, casinha, amarelinha. Existe brinquedoteca, porém as crianças não podem levar brinquedos. A próxima análise direcionou-se aos referenciais teóricos utilizados nas dissertações e teses. Para isso, foi elaborado o Quadro 3.

Quadro 3 - Autores utilizados nos referenciais teóricos das dissertações e teses selecionadas

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTORA	AUTORES OU LEGISLAÇÕES UTILIZADOS NOS REFERENCIAIS TEÓRICOS
2009	Dissertação	Brincadeiras e jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos	Sangelita Miranda Franco Mariano	<b>Educação Infantil:</b> Oliveira, Kramer Campos, Rosemberg e Ferreira Ribeiro <b>Garantia de direitos/ instrumentos legais:</b> Constituição Federativa do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil <b>A importância do lúdico:</b> Huizinga, Brougère e Ariès <b>Os jogos e as brincadeiras:</b> Kramer, Kishimoto, Moyles e Wajskop <b>Limites e possibilidades na Educação Infantil e pressupostos da Psicologia Histórico-cultural:</b> Vygotsky Elkoïn e Leontiev <b>Cotidiano escolar:</b> Cunha, Pais e Certeau
2012	Dissertação	Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil	Janaina Nogueira Maia	<b>História e produção da criança e infância:</b> Ariès, Freitas, Kuhlmann Kramer, Narodowski, Redin, Sarmento, Streck e Gouvea <b>Educação Infantil:</b> Garcia, Kramer, Kishimoto, Machado, Osteto, Redin, Marita, Faria, Dornelles, Oliveira, Sarmento, Rosemberg e Zabalza <b>Formação do professor da criança pequena:</b> Oliveira, Freire, Kramer, Kishimoto, Moreira, Marita Redin, Nóvoa e Zabalza
2017	Dissertação	Modos de brincar na Educação Infantil: o que dizem as crianças?	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos	<b>Aportes teóricos da Sociologia da Infância</b> <b>As culturas infantis:</b> Corsaro Sarmento, Ferreira, Belloni, Graue e Walsh <b>As culturas lúdicas:</b> Brougère <b>O brincar infantil:</b> Borba, Wajskop e Kishimoto
2013	Tese	Infância e Experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais	Anelise Monteiro do Nascimento	<b>Concepção de infância:</b> Benjamin, Fernandes, Rosemberg, Kramer, Martins, Valente, Pereira, Gusmão, Gouveia, Kishimoto, Rizzini, Civiletti e Dauster <b>Sociologia da Infância:</b> Quintero, Sirota, Sarmento e Corsaro
2014	Tese	Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a construção do sentido da escola para as crianças	Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros	<b>Cultura escolar:</b> Chervel, Forquin, Julià, Viñao Frago, Lampert-Shepel, Cândido <b>Cultura escolar brasileira:</b> Azanha e Gonçalves; Faria Filho <b>Produção de sentido pessoal:</b> Vygotsky, Leontiev, Leite, Asbhar

Fonte: A autora (2020)

Com base no Quadro 3, foi possível identificar os autores utilizados no referencial teórico tanto das dissertações quanto das teses. Esse levantamento foi importante para evidenciar que os autores listados também são referências para esta investigação. Como exemplo, destacam-se os autores utilizados no campo da concepção de infância, como Ariès, Sarmiento, Corsaro, Quinteiro, Sirota e Kuhlmann Jr. Observou-se que os mais citados nos trabalhos dos pesquisadores foi Ariès, Kramer e Sarmiento. Para a categoria do brincar, os autores em comum, isto é, que também serão utilizados nesta investigação, são: Brougère, Kishimoto e Vygotsky. Contudo, os mais citados no Quadro 3 foram também os mesmos selecionados no referencial teórico deste estudo. Em relação à cultura escolar, autores em comum são Julià e Vinão Frago. Foi possível observar que Azanha é um autor que trabalha essa categoria em âmbito brasileiro. Esse achado chamou a atenção para possível leitura e análise.

Observou-se que também foi utilizado para legitimar a garantia de direitos os seguintes instrumentos legais: Constituição Federativa do Brasil (CF, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Esses documentos também serão utilizados nesta pesquisa, mas com o acréscimo dos seguintes marcos legais nacionais, a saber: Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, denominada de Marco Legal da Primeira Infância; Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2009); e o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil (DCTMA, 2019).

Em relação às lacunas das pesquisas, percebe-se, na conclusão das leituras que das cinco pesquisas analisadas, apenas uma dissertação, a de autoria de Mariano (2009), não deixou explícitas, nas considerações finais, as sugestões de trabalhos futuros, embora a pesquisadora tenha sinalizado que as práticas docentes promovem atividades lúdicas que são realizadas após o cumprimento de outras tarefas dirigidas pela professora, ou seja, a escolarização torna-se mais importante que a ludicidade.

Já as outras pesquisadoras, Maia (2012), Campos (2017), Nascimento (2013) e Barros (2014), apontam a realização de futuras pesquisas que continuem focalizando o brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil. A proposta é promover pesquisas que estabeleçam possíveis diálogos entre a criança,

a infância e a Educação Infantil, de modo que não haja uma escolarização excessiva nessa primeira fase da vida infantil.

Outra lacuna identificada é a necessidade de pesquisas mais específicas no âmbito do Mestrado e Doutorado Profissional, pois, ao utilizar esse filtro, constatou-se que a maioria dos trabalhos encontrados faz referência ao Mestrado Acadêmico. Cabe também destacar que a busca pelo descritor “cultura escolar” na Educação Infantil favorece a discussão sobre essa cultura escolarizada, de forma mais aprofundada, considerando o espaço de atuação com crianças pequenas.

Essas constatações acima foram confirmadas pelo Estado da Arte sobre o tema pesquisado, delineado no início da organização das produções acadêmicas no banco de dados da CAPES. Nessa etapa foi encontrado apenas um trabalho a respeito da cultura escolar, de autoria de Barros (2014). Isso posto, faz-se necessário aprofundar os estudos acerca da infância, do brincar e da cultura escolar na pré-escola, observando se as práticas docentes consideram a criança como atores sociais, se na interação com seus pares elas brincam e produzem cultura ou se as práticas pedagógicas utilizam a ludicidade apenas após o cumprimento de rotinas pedagógicas, isto é, se os aspectos escolarizantes sobrepõem o lúdico.

A partir das pesquisas do Estado da Arte levantadas, foi possível também inferir e ponderar acerca das seguintes inquietações: Qual a melhor metodologia de pesquisa para o brincar e as brincadeiras? Qual pesquisa chamou mais atenção? Como estudiosa da infância, considero que a dissertação de Campos (2017) e a tese de Nascimento (2013) atenderam às minhas inquietações durante o levantamento de dados. A pesquisa etnográfica, proposta por Campos, e a pesquisa com crianças, proposta por Nascimento, são pesquisas que também têm relação com o percurso metodológico proposto por esta dissertação na seção 4. A relação está no fato de o pesquisador ter possibilidades de realizar pesquisas empíricas, com diferença para a pesquisa de intervenção, e ao final elaborar um produto educacional com os sujeitos da pesquisa.

A partir das lacunas e da subjetividade da pesquisadora, no momento da geração dos dados da revisão de literatura do tipo Estado da Arte, percebeu-se que a pesquisa contribuiu para reafirmar a importância de investigações que tratam da temática pesquisada, pois o levantamento das dissertações e teses possibilitaram o maior entendimento do que já foi pesquisado e escrito sobre o assunto e os aspectos que ainda não foram abordados. Ademais, esse tipo de pesquisa servirá de suporte

teórico para tratar dos subtítulos seguintes. Dando continuidade, na terceira seção, apresentam-se os subtítulos relacionados à importância da cultura na infância, subdividindo a temática nos subtítulos 3.2 e, posteriormente, 3.3, conforme ponderações que seguem.

### **3.2 Cultura infantil, lúdica e escolar: crianças pequenas produzem culturas?**

No subtítulo anterior, por meio de uma revisão de literatura do tipo Estado da Arte, ganharam destaque as produções acadêmicas sobre a infância, o brincar e a cultura escolar, selecionadas por meio de um recorte temporal de 10 anos (2009-2019). Os trabalhos selecionados correspondem a pesquisas de Pós-graduação da CAPES (dissertações e teses) sobre a temática acima. Esse arcabouço teórico contribuirá para a discussão desta subseção.

Ademais, na perspectiva sociológica, pondera-se a entrada da Sociologia da Infância no Brasil e do conceito de cultura infantil, cujas origens se centram nas ideias de Sarmiento (2008), Corsaro (2011), Qvortrup (2010), bem como de pesquisadores brasileiros, como Quinteiro (2002) e Fernandes (1979). Cabe ressaltar também que será necessário visitar as contribuições dessa literatura em língua inglesa e francesa, priorizando a literatura de Brougère (2011), Sirota (2001), Montandon (2011).

A *posteriori*, ressaltam-se as concepções de cultura escolar, com base nas ideias de Viñao Frago (1995), Julia (2001), Barbosa (2007) e Freitas (2007), e da legislação nacional, considerando os documentos RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2017) e DCTMA (MARANHÃO, 2019). Essa literatura pondera sobre qual cultura escolar na escola da infância deve ser valorizada pela equipe educacional das crianças pequenas. É preciso pensar em uma escola que promova as culturas de liberdade, alegria e ludicidade e não uma cultura escolar na escola da infância, obrigatória e escolarizante.

Nessa perspectiva, etimologicamente, a palavra cultura tem origem do latim *culturae*, que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. Originalmente a palavra *culturae* adveio do termo latino *colere*, que quer dizer “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2021a, não paginado).

Para Santos (2006, p. 7), a cultura é uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais: “[...] é uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro”. Nesse contexto, relaciona-se escola e cultura como elementos imprescindíveis ao processo educativo, pois refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem e dão conta dos desafios encontrados por diferentes crianças que frequentam o contexto escolar.

De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 159),

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. A escola é sem dúvida uma instituição cultural.

Pensando nessa perspectiva, a infância, no contexto atual, apresenta-se como uma categoria geracional contemporânea que vem sendo estudada por uma equipe de pesquisadores, e para a qual são atribuídas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Estas, por sua vez, devem ser compreendidas sobre diversos olhares, tempos e espaços, produzindo cultura.

Os subtítulos a seguir tratarão de discutir acerca da cultura infantil e da escolar enquanto categorias importantes à Educação Infantil, assentando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

### 3.2.1 Cultura infantil e lúdica

Atualmente, há um grande debate acerca da cultura infantil e da lúdica, associando-as sempre aos conceitos de infância, criança e brincar. Em algumas situações, a lúdica é considerada um recorte da cultura da infância. Barbosa (2007, p. 1067) corrobora, esclarecendo que “as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, dos meios de comunicação de massa, dos artefatos que elas utilizam cotidianamente, mas se estruturam de outra maneira”.

Essa afirmação demonstra a importância das crianças enquanto participantes ativas nas relações sociais e nos processos de aprendizagem e produção de conhecimentos, tendo em vista sua interação com os seus pares. Delgado (2018,

p.25) menciona que o conceito de cultura da infância ou cultura infantil, para Sarmiento destaca que “[...] as crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo”. Quinteiro (2002, p. 141), por sua vez, amplia a discussão sobre as culturas infantis por meio de várias indagações:

Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, caracterizadas pela condição de subalternidade desta em relação àquele, constituem-se tema elementar para a compreensão das culturas infantis, porém tais estudos ainda estão por serem realizados, tanto local quanto internacionalmente.

A autora explica, sob uma perspectiva sociológica, a importância de se refletir acerca dos direitos da criança com elas próprias, compreendendo como pensam e concebem o mundo, a escola e as culturas infantis. As crianças não só reproduzem as manifestações e a relação de convívio com os adultos, como também produzem culturas: “a socialização é um processo contínuo de inserção cultural, e a cultura será compreendida como a construção de significados, partilhados por outros ou não, sustentados em práticas da vida individual e social” (BARBOSA, 2007, p. 1065).

A afirmação anterior evidencia a importância das relações sociais que se efetivam por meio da convivência em uma sociedade cada vez mais globalizada e intercultural, constituída de lugares distintos, nos quais se entrecruzam culturas familiares e escolares. Para Corsaro (2002, p. 114), “as crianças se apropriam da informação do mundo para produzir a sua própria cultura de pares”. Esse processo é denominado de reprodução interpretativa da cultura, isto é, por meio da interação com os colegas no cotidiano escolar, elas produzem culturas de pares, conhecimentos e práticas infantis que se transformam em conhecimentos adequados para participar do mundo dos adultos.

Sarmiento (2013), sociólogo da infância na contemporaneidade, também contribui para essa compreensão da criança enquanto sujeito histórico, cultural e de direitos, afirmando a importância de uma política centrada na criança. Para ele, a Educação Infantil tem a sua justificação “[...] nas próprias crianças, no seu desenvolvimento integral e na plenitude dos seus direitos de proteção da identidade” (SARMENTO, 2013, p. 141).

Partindo dessa afirmação, a relação da criança com experiências diversificadas, quer seja na escola ou em outro grupo social, precisa ser garantida para que ela possa se desenvolver e aprender de forma significativa e respeitosa. Qvortrup (2010, p. 790) aponta que “a infância e a política estão inerentemente ligadas. É igualmente óbvio que todos desejamos proteger as crianças dos piores efeitos da política e da economia”.

Essa discussão sobre a infância, pelo ponto de vista dos direitos, lembra as ideias de Gilles Brougère, filósofo francês que, ao pesquisar a cultura lúdica na perspectiva da sociedade na qual a criança está inserida, enfatizou que o contexto social determina quais serão as brincadeiras escolhidas e o modo como elas serão realizadas. Portanto, o brincar é considerado um dos direitos fundamentais da criança.

O filósofo ainda aponta que, nesse processo, é importante que o adulto compreenda a existência de uma cultura lúdica, integrante da cultura infantil e que seja produzida para e pela criança. Nesse processo, a criança é coconstrutora e a cultura lúdica, como toda cultura, é o produto da interação social (BROUGÈRE, 2011).

A definição de cultura lúdica se manifesta quando as crianças são atores e produtores de cultura. Sobre isso, cabe destacar os estudos do sociólogo brasileiro Fernandes (1979), em particular o trabalho intitulado “As trocinhas<sup>32</sup> do Bom Retiro”, publicado em 1941. O trabalho traz uma análise sobre o processo de formação da cultura infantil, com base na forma de organização das crianças, os momentos de brincadeiras e a formação de grupos.

Em um contexto em que a relação adulto-criança se caracteriza pela interação, observa-se a instituição educativa enquanto espaço educacional que possui uma cultura própria, denominada de cultura escolar. Todas as ações cotidianas e internas que dizem respeito à organização curricular e escolar fazem parte dessa cultura. Para Brougère (2011, p. 26), “a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica”.

Por esse motivo, é possível inferir que o brincar é uma atividade infantil imprescindível para que a criança, ao brincar, possa se relacionar com o mundo onde vive. Como afirma Kishimoto (2010), é importante que adulto sempre observe, acompanhe e participe do brincar da criança para a criação de vínculos e mediações

---

<sup>32</sup>Trocinhas são agrupamentos infantis construídos pelas crianças (FERNANDES, 1979).

durante o ato de brincar. A autora afirma que é necessário que o adulto observe, acompanhe e seja criativo, usando o brinquedo como suporte para descobrir variadas maneiras de brincar com as crianças.

Essa forma de acompanhamento do brincar do adulto com a criança possibilita que está se desenvolva também, pois a cultura lúdica se manifesta por meio da interação da criança com os seus pares. Ainda concordando com as ideias de Kishimoto (2010), a autora apresenta sugestões de brinquedos e materiais para a Educação Infantil, com especificações para crianças pré-escolares (4 e 5 anos e 11 meses). Para essas crianças, ela recomenda: brinquedos diversos, materiais de arte, tanques de areia e materiais para brincadeiras na água e areia, sucatas, entre outros.

Com essa diversidade de sugestões acerca dos brinquedos e materiais para as crianças utilizarem, o resultado são experiências lúdicas que se aprimoram com a interação social entre as crianças e os seus pares. Brougère (2011, p. 27) aponta que “isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um coconstrutor.” Outra forma de análise apresentada por Almeida (2014, p. 35) considera que o lúdico “sempre fez parte da vida do ser humano e falar de ludicidade é falar de brinquedos, brincadeiras, jogos, brincar, brinquedoteca e outros termos relacionados a esse universo cheio de encantamento, alegria e prazer”.

Como já foi mencionado anteriormente, estudos sobre a cultura infantil e a lúdica são importantes para apresentar o brincar em diferentes manifestações humanas e culturais. Portanto, as crianças que brincam se tornarão futuramente adultos felizes e equilibrados – social, emocional, cognitiva e psicologicamente.

### 3.2.2 Cultura escolar na escola da infância

Vemos reconhecido que educar as crianças pequenas não é apenas “tomar conta” exige um(a) profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo nem no espaço nem no tempo (FARIA, 2007, p. 15).

O pensamento de Ana Lúcia Goulart de Faria é bastante assertivo e nos convida a um debate sobre a cultura da infância, de liberdade e alegria. Isso significa que a educação precisa ser valorizada enquanto construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho com crianças pequenas exige. Moreira e Candau (2003, p. 160), fazem várias indagações pertinentes acerca da escola:

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Essa afirmação suscita várias questões: O que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto?

Isto posto, como educadora da infância, no cotidiano escolar das crianças pequenas, considero que há uma cultura escolar na infância, com situações que merecem reflexão por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil. É bastante desafiador para as educadoras, pois vivenciam, no entretencimento das suas ações pedagógicas, práticas educativas comparadas a um modelo escolar de três séculos atrás, especificamente, um modelo de um grande representante do ensino e formação da cultura escolar, Comenius<sup>33</sup> (1592-1670).

Falar desse educador e teórico é tentar modernizar as ideias dele e buscar nele as origens contemporâneas do seu pensamento para a educação. O pensamento de Comenius, embora distribuído em várias de suas obras, consolida-se na famosa *Didática magna*, que sintetiza toda a sua concepção: “ensinar tudo a todos, integralmente”. Severino (2011, p. 12) nos ajuda a refletir: “Como não ver em Comenius um dos primeiros pensadores a fazer uma sistemática defesa a escola como instituição pública e universal, mediação fundamental do processo educativo?”

Assim sendo, a leitura da obra de Comenius, em especial: “A escola da infância”, nos enriquece com a compreensão da origem da Educação Infantil, e nos incentiva a ir mais além, com atenção redobrada para não permanecermos nesse modelo educacional escolarizante, ao qual muitos pesquisadores e pedagogos da infância, na contemporaneidade, fazem críticas, sobretudo, quanto à cultura escolar no âmbito da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições do historiador Marcos Cezar de Freitas, no prefácio da obra: “Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes”, organizada por Ana Lúcia Goulart de Faria, quando nos provoca a pensar

---

<sup>33</sup> Nesse texto Comenius representa uma referência na educação, principalmente na educação da infância, muitos são os méritos desse teórico e educador e sua contribuição pioneira e extremamente “atual” para a compreensão contemporânea. Logo, infere-se acerca do pensamento do educador no sentido de relacionar uma perspectiva crítica ao modelo educacional escolarizante na infância.

nesse modelo educacional proposto para a cultura escolar na infância, como um modelo intitulado por ele “forma escolar”. Freitas (2007, p. 9) considera que “historicamente, ensinar se configurou como reiteração da forma escolar”.

Cabe refletirmos sobre a “forma na Educação Infantil” e deixarmos evidente que a Educação Infantil tem um conteúdo próprio e não pode ser comparada com a escolarização propriamente dita (FREITAS, 2007). Concordando com esse pensamento, podemos acrescentar também que este modelo escolar não permite às crianças pequenas viverem as suas culturas infantis, como devem ser vividas, com alegria, significados e direitos.

Delgado (2018, p. 26) explica que o conceito de culturas infantis tem implicações na educação, no trabalho pedagógico e na docência: “significa que as culturas da infância também fazem parte dos currículos e que as crianças são capazes de transformar as práticas pedagógicas com os adultos”. Por isso, a importância, os principais representantes dessa cultura da infância e da cultura escolar – os professores, os gestores, as crianças e as famílias – precisam rever os seus discursos, suas linguagens e práticas educativas. As relações entre escola e cultura não podem ser consideradas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Zanten (2011, p. 156) corrobora, baseando-se no dicionário de educação, que a expressão “cultura escolar”, difundida há várias décadas na França, “designa tudo o que as instituições de ensino fornecem explícita ou implicitamente aos alunos”. Já para Viñao Frago (1995, p. 68, traduz-se e grifa-se), “a cultura escolar, como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, tem várias modalidades ou níveis”.

O conceito de cultura escolar para Barroso (2012, p. 1) “tem sido utilizado para pôr em evidência a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens”. De acordo com o historiador francês, Dominique Julia, a cultura escolar representa um conjunto de normas e práticas “[...] que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, permitindo a transmissão dos conhecimentos e incorporação de comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Complementando a discussão, Moreira e Candau (2003, p. 160) apontam que “a escola nesse contexto, mais que a

transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento de conflitos e diálogos em diferentes culturas”.

Percebe-se que, para cada enfoque, há diferentes formas de compreender a cultura escolar e, especificamente, os diálogos que existem na constituição dessa cultura. Segundo Zanten (2011, p. 156), “[...] a cultura escolar apresenta três dimensões: uma primeira, antropológica, de transmissão dessa cultura às jovens gerações; uma segunda, sociológica, de distribuição às diferentes classes sociais; e uma terceira, pedagógica, de ensino propriamente dito aos alunos”.

Sobre isso, Barbosa (2007) explica que, para refletir sobre a educação escolar das crianças brasileiras contemporâneas, é necessário compreender as dimensões da criança e da infância e do país nesse momento histórico; compreender a nova estrutura e cultura familiar que as crianças vivem e praticam a cada dia; e repensar a legitimidade do conhecimento escolar e da escola. A forma tradicional de socialização é o entrelaçamento de culturas em uma sociedade onde a diversidade social se baseia no confronto e no conflito.

Assim, pode-se fazer referência à cultura específica de uma instituição, quer seja de uma escola rural ou urbana, incluindo a sua história cotidiana, isto é, as práticas, os comportamentos, a função social, a distribuição no espaço, os modos de pensar, falar e agir. É no interior da escola que vão surgindo as variadas formas de pensar e agir sobre os seus costumes cotidianos.

Como educadora da infância há 27 anos, tempo este distribuído em instituições públicas e privadas, presenciei situações nas quais as culturas infantis viviam tensões entre o brincar que enfatizava o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ou seja, parte da cultura escolar na infância cercada por um ensino escolarizante.

No contexto da Educação Infantil, especificamente às crianças pequenas<sup>34</sup>, observam-se diferentes metodologias, espaços, objetos, formas de organização, concepções distintas de criança e aprendizagem, materiais pedagógicos diversos, educadoras com diversos tipos de formação. Essas questões afetam diretamente a constituição da cultura escolar de cada escola, inclusive formas de pensar e agir. Nesse contexto, pensando acerca da instituição educativa na infância, considera-se

---

<sup>34</sup>A terminologia crianças pequenas foi extraída da BNCC (2017) e refere-se à especificidade do grupo etário de crianças que constituem essa etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 44).

que tenha uma função social para que a criança possa viver o seu tempo geracional com os direitos que lhe são assegurados, e não apenas como um lugar de transmissão de conhecimentos.

Zanten (2011), socióloga e educadora, explica detalhadamente cada dimensão da cultura escolar. Para a autora, do ponto de vista antropológico, a cultura escolar é apresentada como uma “memória histórica” que socializa as crianças, conferindo-lhes uma identidade coletiva. Do ponto de vista sociológico, corresponde à motivação de interesse ao proporcionar alguns benefícios, como a obtenção de regulamentos e cargos. Na perspectiva pedagógica, a cultura escolar é entendida como o conteúdo dos programas anunciados pela administração nas “instruções oficiais”.

As dimensões ou abordagens acerca da cultura escolar representada acima por Zanten (2011) são semelhantes às contribuições de Barroso (2012, p. 2), que analisa as diferentes dimensões da cultura escolar, tendo em conta “a diversidade de abordagens teóricas utilizadas na sua definição e a identificação das práticas que a materializam”. Ainda concordando com as ideias de Barroso (2012), são identificados por ele três tipos de abordagens:

**Numa perspectiva funcionalista**, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. **Numa perspectiva estruturalista**, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc. Finalmente, **numa perspectiva interacionista**, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim da escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e na relação com os saberes (BARROSO, 2012, p. 2, grifa-se).

A cultura escolar da infância, na perspectiva pedagógica proposta por Zanten (2011) e na abordagem interacionista de Barroso (2012), conforme explicitado nos parágrafos anteriores, está articulada ao “currículo”. Para tanto, leva-se em conta os documentos da educação nacional que versam sobre o currículo na Educação Infantil, dentre eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2010) e a Base

Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

O RCNEI (1998) representou, na década de 1990, um avanço para a época, porém era apenas a orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, estabelecendo o que deveria ser ensinado por meio de eixos de aprendizagem: identidade e autonomia, conhecimento de mundo e natureza/sociedade, linguagem oral e escrita, música, matemática e artes visuais. Já com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, a criança passou a ser reconhecida como protagonista. Surgem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, além dos princípios éticos, políticos e estéticos para nortear a produção do conhecimento.

Outro ponto que chama a atenção é a concepção de “criança”, explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que a define como sujeito que participa do processo histórico e que possui direitos, interage, vivencia, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, narra, questiona e constrói a cultura nas relações estabelecidas com os seus pares (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), além de garantir que a criança seja vista como protagonista, sujeito histórico e cultural, estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ademais, propõe cinco campos de experiência para a Educação Infantil, os quais indicam as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva.

Esses campos são intitulados da seguinte forma: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Aqui cabe à inferência na BNCC, no sentido da valorização das culturas infantis por meio dos campos de experiências, a partir de um contexto histórico e social.

Partindo dessa premissa, o currículo na Educação Infantil é conceituado por Dias e Farias (2012) como um conjunto de experiências culturais e educativas relacionadas com saberes e deliberadamente selecionadas e organizadas por profissionais de uma instituição de Educação Infantil, vividas por crianças em uma perspectiva educacional. É um dos elementos da Proposta Pedagógica que deve ser norteadas pelos pressupostos que a orientam e se articulam com os demais elementos nela definidos.

É nesse sentido que esta investigação pretende buscar informações sobre a prática lúdica das educadoras no contexto de uma pré-escola pública da zona rural ludovicense. Propõe-se avaliar de que forma as educadoras da pré-escola inter-relacionam a infância, o brincar e a cultura escolar. Será que a cultura da escola investigada é constituída por concepções de infância, Educação Infantil e brincar? Quais concepções teórico-metodológicas orientam a prática lúdica das educadoras do Infantil I e II? Como as crianças vivenciam as dimensões de ser criança e da infância? Existem rotinas, normas? Qual a participação dos atores sociais: educadoras, crianças e gestora escolar? Qual a cultura escolar na escola da infância da zona rural de São Luís-MA?

As indagações acima têm sintonia com as DCNEI que, em seu art. 3º, concebem o currículo na Educação Infantil como um conjunto de práticas que visa vincular a experiência e o conhecimento infantil ao conhecimento do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2010). A compreensão do que foi exposto anteriormente possibilita um novo olhar acerca da infância, valorizando a criança como ser histórico e produtor de cultura, sem se valer de estereótipos, ideias preconcebidas ou práticas educativas que visem moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo o art. 9º, registrado na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009, p. 3). Para Oliveira (2010, p. 6), a proposta pedagógica da escola se depara com o desafio de “[...] transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para a aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto”.

Barbosa (2007) lembra que as culturas da infância e a escolar podem nos ajudar a desenhar um novo modelo de educação de qualidade para as crianças brasileiras, que entrelace as culturas e não as negue. Uma escola plural, mas não exclusiva. Uma escola que pode "ouvir" as vozes das crianças e construir sua própria escola para elas. Resolver a incomunicabilidade da cultura e criar um processo compartilhado e contínuo, envolvendo e discutindo a cultura, popular e infantil, considerando que existem muitas culturas no mundo contemporâneo e que essas são

a base do processo de educação escolar para a qualidade e construção de uma escola onde as culturas se entrelaçam e o mundo se integre.

Nesse contexto, as instituições educativas precisam conhecer a comunidade atendida e as culturas plurais que constituem o espaço educativo das crianças, compreendendo-as como atores sociais e produtores de cultura. A ludicidade é uma das experiências mais significativas que caracteriza as culturas infantis. Por esse motivo, é importante que as instituições educativas permitam práticas lúdicas e metodologias significativas, de modo a promover às crianças pequenas viver a infância como sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo.

Enfim, elas precisam conviver em parceria educacional, recebendo um trabalho pedagógico que reconheça a sua identidade cultural e o brincar como linguagem característica da cultura infantil. Para finalização a seção 3, nas próximas subseções serão discutidos o brincar e a cultura popular (subseção 3.2), e o brincar e as ancestralidades dos povos indígenas e africanos (subseção 3.3).

### **3.3 O brincar e a cultura popular**

“Dança, dança meu boi de cofo, faz uma meia lua pra rosa que está na janela, já está pra amanhecer, siriaco ainda não boiou” (TIÃO CARVALHO, 2018).

Inspirada no trecho da música de Tião Carvalho e fazendo uso da minha liberdade investigativa sobre o brincar enquanto linguagem infantil lanço discussões acerca do brincar e da cultura popular: “Cultura popular é uma expressão que caracteriza um conjunto de elementos culturais específicos da sociedade de uma nação ou região” (SIGNIFICADOS, [2022?], não paginado).

A cultura popular pode ser caracterizada por um conjunto de manifestações culturais em que o povo produz e participa ativamente: dança, música, festas, literatura, folclore, arte, entre outras. A cultura popular surge das tradições e costumes e é transmitida de geração para geração, principalmente, de forma oral. O brincar e a cultura popular estão interligados, as experiências de uma cultura local, representam as tradições e o universo simbólico das infâncias, com subjetividades e identidades construídas ao longo da vida.

As manifestações culturais com o brincar estão interlaçadas com a dança, as brincadeiras de rodas, entre outras manifestações culturais. A partir da cultura popular,

é possível valorizar as crianças e o seu pertencimento à cultura infantil. De acordo com o art.4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

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

Nesse sentido, é necessário que as práticas lúdicas resgatem e divulguem brinquedos, brincadeiras e jogos tradicionais e populares, pois eles “fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas da infância” (FRIEDMANN, 2012, p. 59). O estudo das brincadeiras tradicionais infantis estão presentes nas ideias de Kishimoto (2011) e Friedmann (2012). Kishimoto (2011, p. 36) define a brincadeira tradicional infantil como um tipo de brincadeira:

Filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. [...] Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.

Assim, esse tipo de brincadeira, por ser transmitido espontaneamente de geração para geração, garante que a situação imaginária e a cultura infantil propiciem entre as crianças o prazer em brincar. Em outra perspectiva, Friedmann (2012, p. 60) classifica as brincadeiras da seguinte maneira: tradicionais e pós-modernas. Ela justifica que:

Nas coletâneas de brincadeiras elaboradas por folcloristas, há quase tantas classificações diferentes quanto autores que lidam com o assunto. Já os teóricos do brincar, em suas análises e pesquisas, seguem suas próprias convicções. Em razão da natureza das brincadeiras tradicionais e por essa diversidade de sistemas de classificação, optei por analisar as brincadeiras a seguir segundo uma classificação própria.

A mesma autora classifica as brincadeiras tradicionais em: fórmula de escolha, brincadeiras ou jogos de perseguir, procurar e pegar, de correr e pular, de atirar, de

agilidade, destreza e força, de roda, de cócegas, de adivinhar e pegadas, e de representação (FRIEDMANN, 2012). É interessante a análise das brincadeiras tradicionais que a autora faz seguindo sua própria classificação. Para ela, cada tipo de **brincadeira tradicional** classifica-se da seguinte maneira:

**Brincadeiras ou jogos de perseguir, procurar e pegar**, são brincadeiras ou jogos de agilidade, rapidez e grande desempenho físico, que requerem amplos espaços e liberdade de movimento. **Brincadeiras ou jogos de correr e pular**, são brincadeiras ou jogos nos quais há um movimento de sair do lugar, percorrer uma determinada distância ou sair do chão. **Brincadeiras ou jogos de atirar**, vários objetos são lançados a determinadas distâncias, **Brincadeiras ou jogos de agilidade, destreza e força**, são jogos com regras que requerem exercício e prática para o seu aprimoramento. **Brincadeiras de roda**, ao som de uma música, cantiga ou rima, viram-se, mexem-se, falam, dançam e representam. **Brincadeiras ou jogos de cócegas**, essas brincadeiras são conduzidas, geralmente por um adulto ou uma criança mais velha, são jogos sensoriais-motores que facilitam a exploração do corpo e propiciam risos, gritos e movimentos. **Brincadeiras ou jogos de adivinhar e pegadas**, requerem reflexão e humor, **Prendas**, “castigos” ou “prêmios” estipulados pelas crianças. **Brincadeiras ou jogos de representação**, são representados por meio de diálogos previamente memorizados e acompanhados de mímica corporal. **Brincadeiras ou jogos de faz de conta**, há sempre uma situação imaginária. **Brincadeiras ou jogos com brinquedos construídos**, essas brincadeiras ou jogos requerem pelas crianças a construção de objetos. **Brincadeiras ou jogos de salão**, são brincadeiras e jogos coletivos com materiais (FRIEDMANN, 2012, p. 61-68, grifos nossos).

Concordo inteiramente com a interpretação das autoras. Associo, ainda, às discussões, as experiências de brincadeiras locais, aqui do Maranhão, pois acredito que o brincar faz parte de uma construção cultural, social e histórica, que pode ser vivida de forma independente ou estabelecida na relação com os pares, influenciada pela família, instituição educativa e outros grupos sociais. Como processo educacional, a brincadeira é uma forma de expressão, uma parte da vida das pessoas e está intimamente relacionada ao mundo infantil.

Nesse contexto, em São Luís do Maranhão, um exemplo do brincar e da cultura escolar pode ser representado nos brinquedos e nas brincadeiras artesanais, que têm como representação a obra artística de José de Ribamar Cordeiro Filho<sup>35</sup>. As experiências culturais com o brincar são vividas pelos adultos com uma infância

---

<sup>35</sup> Maranhense da capital, formado em Desenho pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), aposentado da Funasa, José de Ribamar Cordeiro Filho trabalhou por décadas como desenhista na antiga Sucam, elaborando croquis para mapear o roteiro dos servidores “mata-mosquitos”. Atualmente, divide seu tempo entre o trabalho como diretor do departamento de Documentação da Câmara Municipal de São Luís e os desenhos e as charges. Ele assina o site cordeiroart.com.br (O IMPARCIAL, 2021).

repleta de emoções e desafios. Na sua obra “Brinquedos e brincadeiras de criança”, publicada em 2007, o autor apresenta os brinquedos que fizeram parte da infância maranhense: balanço de corda, bola de futebol, bolinha de gude, boi de cofo, canção (amarelinha), carrinho de corda, carrinho de lata, carrinho de madeira, carrossel, cavalinho, iô-iô, marionete, papagaio ou pia, pata-cega, patinete, pé de lata, perna de pau, peteca, pião, pula corda, roda, roque-roque e telefone de lata (CORDEIRO, 2007).

Dentre todos os brinquedos e brincadeiras maranhenses citados acima, destaca-se o boi de cofo (ver Figura 2). Essa brincadeira é a representação viva da cultura maranhense que ainda está viva na tradição dos bairros de São Luís do Maranhão. “O boi de cofo<sup>36</sup> é a versão infantil do tradicional folguedo dos adultos. Com essa brincadeira as crianças recriam o boi com os materiais que estão ao seu alcance” (CORDEIRO, 2007, p. 16).

Figura 2 - Brinquedos e brincadeiras de crianças maranhenses



Fonte: CORDEIRO (2007)

O trabalho artístico com o brincar e a cultura popular, demonstrado na obra de Cordeiro (2007), será experienciado pelas as crianças da escola de campo pesquisada. Durante o processo de intervenção, será proposta para as educadoras da UEB Mary Serrão Ewerton a vivência com brincadeiras populares. O registro da brincadeira boi de cofo ficará disponível no produto educacional (Apêndice A). Na próxima subseção, concluem-se as discussões da seção 3, com a temática acerca do brincar e as ancestralidades dos povos indígenas e africanos.

<sup>36</sup> Os materiais básicos para confeccionar o boi de cofo são: cofo (cesto de palha de palmeira), fitas de tecido de papel crepom coloridos que servem de enfeite e pedaço de galho de árvore, que espetado ao cofo imita os chifres.

### 3.4 O brincar e as ancestralidades dos povos indígenas e africanos

*Reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente da criança dos países africanos. Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do "outro" e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas (CUNHA, 2016, p. 24).*

Esta subseção inicia com o pensamento de Cunha (2016) acerca da ancestralidade dos povos africanos. Esse pensamento representa o ponto de partida para a apresentação do brincar como elemento importante de releitura da cultura e das ancestralidades dos povos indígenas e africanos. No meu ponto de vista, esse encontro permite pensar nas infâncias plurais e nas práticas lúdicas como práticas contextualizadas, que estão intermediadas com sentidos e significados que se originam na vida das crianças e das educadoras.

A pausa para essa reflexão tem relação direta com a educação e suas práticas educativas, que demonstram uma espécie de afastamento do brincar, minimizando-o como prática recreativa e escolarizante. Em meio a essas perspectivas hegemônicas, observa-se um movimento em relação ao brincar como inerente aos processos formativos das crianças. O lúdico como objeto de estudo assume um papel de destaque em seus elementos socioculturais, nos estudos de Huizinga, Kishimoto e Brougère, entre outros.

Nesse sentido, Huizinga (2000, p. 7) aponta sobre a importância do lúdico no jogo, afirmando que:

*É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.*

A perspectiva da ludicidade, assinalada acima pelo autor, surge como experiência interna e característica do ser humano. Como estudiosa, acredito que essa experiência precisa ser incluída e valorizada também nas práticas educativas das

crianças pequenas, pois como indica a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008<sup>37</sup>: “é garantido incluir diversos aspectos da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008).

Assim sendo, a ludicidade negra e indígena está presente nos brinquedos, nos jogos e nas brincadeiras da nossa cultura que precisam ser resgatados nas práticas lúdicas pelas educadoras da infância. Assim, convidam as crianças a diminuir os preconceitos e equívocos relacionados a esses dois grupos étnicos. Kishimoto (2011, p. 10) ressalta a importância das vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade. Ela aponta que:

Brincando com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes, as crianças aprendem suas brincadeiras típicas. Nas brincadeiras de faz de conta, pentear o cabelo diante do espelho no salão de beleza leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural. A mediação da professora, quando esta valoriza as características de cada uma, auxilia a construção da identidade da criança. Oferecer, nas áreas de faz de conta, bonecas negras, brancas e objetos de enfeite de cada agrupamento cultural possibilita vivenciar o modo de vida da criança e sua família.

No meu ponto de vista, concordo com Kishimoto, pois no brincar é possível dirimir os preconceitos e demonstrar às crianças a importância dos nossos ancestrais (indígenas e negros) em relação à nossa cultura. Acrescento ainda a corroboração de Cunha (2016, p. 18), que afirma: “Em qualquer situação lúdica é possível propor atividades que auxiliem a criança no aprendizado do respeito à diversidade e que permitam que as próprias crianças negras se sintam inseridas e respeitadas”.

Partindo dos argumentos de Kishimoto (2011) e Cunha (2016), pode-se inferir que, ao propor atividades lúdicas que se nutrem da cultura africana e indígena, o educador da infância propicia às crianças, a valorização e o respeito aos nossos povos ancestrais, pois as crianças são diferentes, com identidades próprias e comunidades étnicas, e ambientes culturais diversos. Dando prosseguimento, fez-se, nos Quadros 4 e 5, sugestões de brincadeiras africanas e indígenas extraídas de fontes digitais que podem ser realizadas com as crianças.

---

<sup>37</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Quadro 4 - Sugestões de brincadeira populares africanas

ORDEM	TÍTULO DA BRINCADEIRA
01	Jogos de concentração e atenção/ adaptação de uma brincadeira popular de Moçambique
02	O silêncio é de ouro/ adaptação de um jogo do Egito
03	Neéz deguíaan/ adaptação de uma brincadeira de Marrocos
04	Fogo na montanha/ adaptação de uma brincadeira da Tanzânia
05	Pegue o bastão/ adaptação de uma brincadeira do Egito
06	Concentração ao número/ adaptação de uma brincadeira do Egito
07	Ntsa e Wotswang Le Lesapo (cachorro que rouba o osso)
08	Meu querido bebê/ adaptação de uma brincadeira infantil da Nigéria
09	Banyoka/ adaptação de uma brincadeira da Zâmbia e do Zaire, que imita o rastejar da “Banyoka”, ou seja, da “cobra”
10	Comboio/ adaptação de uma brincadeira infantil de Botswana

Fonte: CUNHA (2016)

As brincadeiras destacadas acima são praticadas em grupos e exigem a capacidade de cooperação para que se tornem divertidas. Mesmo quando envolvem competição, as brincadeiras permitem a participação de muitas crianças jogando ao mesmo tempo, competindo em equipes ou individualmente (CUNHA, 2016). No Quadro 5, apresentam-se sugestões de brincadeiras indígenas que foram criadas nas tribos para diversão. Cabe ressaltar que muitas dessas brincadeiras já fazem parte da nossa infância e da nossa cultura. Podem ser utilizadas na Educação Infantil como mais uma possibilidade de respeito e valorização dos nossos povos ancestrais.

Quadro 5 - Sugestões de brincadeiras indígenas

ORDEM	TÍTULO DA BRINCADEIRA
01	Peteca
02	Cabo de guerra
03	Arranca mandioca
04	Arco e flecha

05	Gavião e passarinhos
06	Jogo da onça
07	Corrida do Saci
08	Tobdâe
09	Cabas-mae
10	Sol e Lua

Fonte: DIANA (2022)

Assim sendo, o documento “Brinquedos e brincadeiras nas creches – Manual de Orientação Pedagógica” recomenda aproveitar a diversidade e identidade cultural, utilizando brincadeiras para contar histórias dos diferentes povos e dos objetos utilizados para ampliar o repertório de brincadeiras de todas as crianças (BRASIL, 2012).

As sugestões acima valorizam os grupos culturais favorecendo a identidade e a diversidade. Na próxima seção, serão apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa, inicialmente, com uma breve contextualização sobre os impactos da pandemia à pesquisa. Em seguida, serão sinalizados os tipos de pesquisa, o *locus*, os sujeitos, os instrumentos de geração de dados, o processo de intervenção pedagógica (Plano de Intervenção Pedagógica e os encontros formativos com as educadoras).

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidades, sim, aprisionamento do real em dogmas, não (GATTI, 1999, p. 74).

As ideias de Gatti (1999) expressam o que será organizado nesta seção, isto é, serão apresentadas as estratégias metodológicas para a investigação, iniciando com uma breve contextualização acerca dos impactos da pandemia da COVID-19 à pesquisa da pós-graduação. A seguir, destacam-se os tipos de pesquisa, os métodos de abordagem e de procedimentos, o *locus* e os sujeitos envolvidos, os instrumentos de geração de dados, a forma de análise e interpretação dos dados e a proposta de construção, descrição e aplicabilidade do produto educacional.

### 4.1 Os impactos da pandemia à pesquisa

Tendo em vista o atual cenário de crise sanitária mundial, que impactou todos os segmentos da sociedade, a pandemia de COVID-19 tem representado um desafio e a emergência de mudanças paradigmáticas nos sistemas educacionais. A COVID-19 é uma doença causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e, pelo alto risco de contágio, foi necessário adaptar as estratégias metodológicas desta pesquisa e seguir as orientações das agências e órgãos que tratam de assuntos relativos à saúde e ao ensino: Organização Mundial de Saúde (OMS), Ministério da Saúde (MS), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação do Brasil (MEC), Resolução nº 1.998 – Consepe, de 15 de maio de 2020, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA.

Vale lembrar que o novo Coronavírus é composto por uma família de vírus que causa infecções respiratórias agudas. O novo agente do Coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, na China. O vírus foi descrito como Coronavírus em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa. Uma das medidas sanitárias a ser seguida é o isolamento humano da pessoa infectada pelo vírus (BRASIL, 2021).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em comunicado recente no dia 22 de julho de 2021, nas notícias on-line do Jornal Estado de Minas, enfatiza que: “Da

ansiedade com a transmissão do vírus, do impacto psicológico dos confinamentos e do auto isolamento às consequências ligadas ao desemprego, às dificuldades financeiras, à exclusão: [...] todo mundo se vê afetado de uma maneira ou de outra” (PANDEMIA..., 2021).

Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas (UNESCO, 2020).

De igual forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, no dia 28 de abril de 2020, as diretrizes para orientar escolas da Educação Básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do novo Coronavírus. Uma das diretrizes foi suspender as aulas como medida de combate ao avanço do novo Coronavírus (ESTRELLA; LIMA, 2020). É preciso insistir no fato de que a pandemia do novo Coronavírus tomou conta das vidas de todo o mundo, mudando rotinas pessoais, profissionais e acadêmicas. Por esse motivo, instituições de ensino, por meio de resoluções, disponibilizaram o trabalho remoto como alternativa até o período que perdurasse a crise sanitária mundial.

A Resolução nº 1.998-CONSEPE, de 15 de maio de 2020, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Instrução Normativa nº 04<sup>38</sup>/2020/PPGEEB/UFMA, indica que as atividades de âmbito universitário devem seguir as ações pedagógicas para condução dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade do ensino remoto. Conforme o art. 2º da Resolução nº 1.998-CONSEPE, de 15 de maio de 2020, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), todas as atividades presenciais dos programas de pós-graduação estariam suspensas.

Já a Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA enfatizou que são garantidos métodos de procedimentos de pesquisa, desde que também sejam realizados de forma remota (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020). Com a chegada das vacinas no Brasil contra a COVID-19, no mês de janeiro de 2021, todas as autoridades de saúde em âmbito nacional, regional e local reuniram-se com

---

<sup>38</sup> A instrução normativa explica as formas metodológicas de apresentação do projeto educacional durante o período de distanciamento social do novo coronavírus (Sars-CoV-2).

os especialistas para criar um Plano de Imunização<sup>39</sup> contra a doença.

Diante desse cenário pandêmico, social e educacional, a pesquisa foi se desenvolvendo e organizando. As medidas para o retorno gradual e seguro das aulas presenciais, na rede municipal de ensino de São Luís, conforme o calendário letivo de 2021, no primeiro semestre letivo, incluem o ensino remoto até o final de junho. No segundo semestre, a partir de agosto, com formações pedagógicas e protocolos sanitários destinados a gestores, professores, familiares e alunos, as instituições educativas voltariam para o retorno seguro e gradual das aulas presenciais em formato híbrido, com planejamento e segurança.

Nessa perspectiva, discorre-se, a seguir, sobre as alternativas metodológicas encontradas para o desenvolvimento e continuidade da pesquisa de intervenção, assumindo compromissos éticos e sociais vinculados ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional do PPGEEB/UFMA.

#### **4.2 Tipos de pesquisa**

A pesquisa científica é uma atividade fundamental e sistemática para a vida em sociedade, pois busca resolver um problema mediante a utilização de procedimentos científicos. Para Minayo (2016, p. 16), “a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

Nesse sentido, quanto à natureza da pesquisa, optou-se pela pesquisa aplicada e, quanto ao procedimento escolhido, pela revisão de literatura do tipo Estado da Arte e pela investigação-ação do tipo intervenção pedagógica, com abordagem qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, será uma pesquisa exploratória.

A pesquisa aplicada é compreendida como um tipo de pesquisa que: “[...] busca resolver problemas práticos pela própria ação intencional que possibilite a mudança, produzindo também conhecimentos práticos por meio desta teorização” (PEREIRA, 2019, p. 29). Já a pesquisa de intervenção, denominada também de interferências (mudanças, inovações), após planejada por pesquisadores, é implementada com base em um determinado referencial teórico, que deve corresponder aos princípios metodológicos do Mestrado Profissional e representar a construção da identidade

---

<sup>39</sup> O prefeito de São Luís, Eduardo Braide, se reuniu no dia 02 de janeiro de 2021, com especialistas para organização do Plano Municipal de Vacinação contra a Covid-19 (SEMIT, 2021).

investigativa dos programas na área de educação.

Isto posto, a pesquisa de intervenção pedagógica é definida como uma pesquisa que executa e avalia uma prática pedagógica, com vistas à mudança de atitude profissional e escolar. Segundo Pereira (2019, p. 105), o caminho metodológico se corporifica nos seguintes elementos:

Elaboração do método de intervenção (projeto de ensino) e de avaliação (projeto de pesquisa) concomitante, intervenção e pesquisa e o relatório final, que deve representar os dois momentos da intervenção: a ação pedagógica e sua avaliação.

Nesse sentido, conforme explicitado na citação anterior, para esta pesquisa, foi necessário adaptar o projeto de ensino para o Plano de Intervenção Pedagógica, o qual será anunciado na subseção 4.5 e detalhado na subseção 4.6. Os outros elementos: avaliação (projeto de pesquisa) e intervenção continuam sendo aplicados, de maneira concomitante, durante os momentos de ação pedagógica.

Dando prosseguimento ao método de procedimento, acrescenta-se também a revisão de literatura do tipo Estado da Arte<sup>40</sup>, priorizando o estudo em âmbito de Mestrado e Doutorado, e contemplando as práticas lúdicas no contexto da pré-escola, por meio dos seguintes descritores: “a infância”, “o brincar” e “a cultura escolar”. O levantamento realizado inclui produções acadêmicas dos últimos dez anos (2009-2019), disponíveis no banco de dados do catálogo de teses e dissertações do Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES/MEC).

Romanowski e Ens (2006, p. 38) apontam que “o interesse por pesquisas que abordam ‘Estado da Arte’ deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados aspectos que são abordados em detrimento de outros”. Em complemento, Ferreira (2002, p. 257) ressalta que, “nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”.

Como já foi mencionado anteriormente, a pesquisa teve um enfoque qualitativo.

---

<sup>40</sup> O mapeamento das produções acadêmicas foi realizado no período de abril a junho de 2020, no portal do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O detalhamento de como foi organizada a pesquisa encontra-se na seção 3 deste projeto de dissertação.

Segundo Minayo (2016, p. 21), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”. A escolha por essa abordagem corresponde ao fato de permitir à pesquisadora ter uma visão mais ampla do cenário da pesquisa e se aproximar dos sujeitos, compreendendo e ouvindo as suas vozes durante o processo investigativo.

Do ponto de vista de seus objetivos, a presente pesquisa tem caráter exploratório. Conforme Gil (2008, p. 27), a pesquisa exploratória:

Tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. [...] habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental”. Pretende-se, nessa primeira etapa da investigação que será realizada de forma remota, se aproximar do problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

Optou-se por esse tipo de pesquisa, porque ela objetiva proporcionar informações acerca do objeto de pesquisa, além de orientar na elaboração das questões norteadoras e dos objetivos, facilitando a caracterização e a delimitação problema, proporcionando pistas para a organização da pesquisa.

### 4.3 O *locus* da pesquisa

O cenário da pesquisa será a Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, uma instituição educativa da Educação Infantil, pertencente à rede pública de Ensino Municipal de São Luís-MA, na área rural (Ver Figura 3).

Figura 2 - Fachada da instituição educativa



Fonte: Retirada do site [www.agenciasaoluís.com.br](http://www.agenciasaoluís.com.br) (2021).

O critério para escolha da instituição educativa surgiu pelas minhas experiências como educadora na pré-escola de uma instituição pública da rede municipal de São Luís, na zona rural, no período de 2005 a 2007. Essas experiências

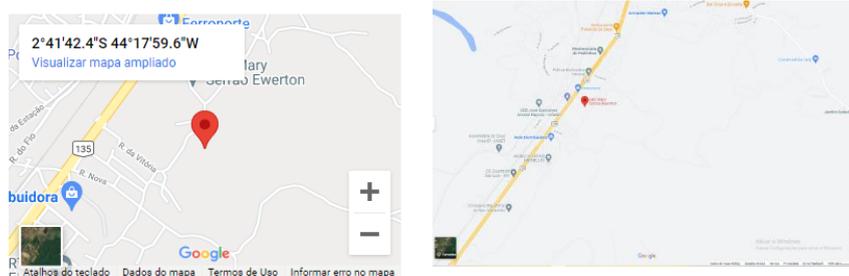
motivaram o retorno a esse contexto rural, além da necessidade de dar voz a esses sujeitos que precisam ser evidenciados nas pesquisas acadêmicas.

Nesse contexto, dentre as 31 instituições de Educação Infantil da zona rural de São Luís-MA<sup>41</sup>, a Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton passou por reforma na sua infraestrutura física, com destaque para uma brinquedoteca toda equipada e ainda iniciou o ano letivo, de forma presencial, em 16 de agosto, seguindo todas as exigências da vigilância sanitária e protocolos com relação à COVID-19.

Outro critério de escolha importante é que esta instituição aderiu as Unidades Amigas da Primeira Infância (UAPI)<sup>42</sup>, por meio da Prefeitura de São Luís e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no mês de agosto deste ano, para qualificar, por meio da Unicef, o atendimento à primeira infância na saúde e na educação, com duração aproximada de 18 meses.

A Coordenação Municipal da UAPI de São Luís é formada por representantes do gabinete da vice-prefeita, Esmênia Miranda, da Secretaria Municipal de Saúde e de Educação. O comitê científico é composto pela Sociedade de Puericultura e Pediatria e pela Associação Brasileira de Enfermagem do Maranhão (UNICEF, 2021). Assim sendo, a instituição está localizada na Rua Domingos do Lago, 51A, BR-135, km 14, no bairro Pedrinhas, São Luís-MA, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Localização no mapa da UEB Mary Serrão Ewerton



Fonte: Google (2022)

A instituição educativa atende a 131 crianças da Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino, nos segmentos de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos)

<sup>41</sup> Dados oriundos da dissertação de Mestrado intitulada: “Os desafios do acompanhamento das instituições de Educação Infantil: o caso da Secretaria Municipal de São Luís-MA, de autoria de Olinda Ferreira Araujo.

<sup>42</sup> A iniciativa Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI) é uma estratégia de assistência técnica, capacitação, monitoramento, acompanhamento e certificação da melhoria da oferta de serviços e diálogo entre profissionais e famílias para melhor comunicação sobre o desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade, atendidas em Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS) e Unidades de Educação Infantil (UNICEF, 2021).

dos bairros Pedrinhas, Vila Cabral, Vila Progresso, Vila Natal, Mangue Seco, Ananandíba, Maruai, Colier e adjacências. O quantitativo de crianças encontra-se representado no Quadro 6.

Quadro 6 - Quantitativo de crianças da UEB Mary Serrão Ewerton

<b>TURMA</b>	<b>TURNO</b>	<b>QUANTIDADE DE CRIANÇAS</b>
Creche A	Matutino	10
Creche B	Matutino	11
Creche C	Vespertino	12
Creche D	Vespertino	11
Infantil I A	Matutino	23
Infantil I B	Vespertino	20
Infantil II A	Matutino	19
Infantil II B	Vespertino	25
<b>TOTAL DE CRIANÇAS</b>		131

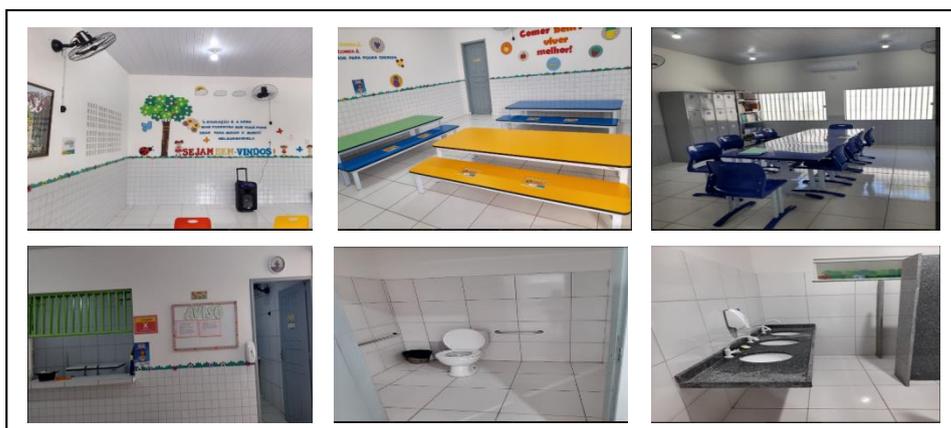
Fonte: Dados gerados durante a entrevista semiestruturada com a gestora escolar (2021).

A tabela acima demonstra o quantitativo de crianças que frequentaram as atividades pedagógicas relativas ao ano letivo de 2021. Na família das crianças, há pais ou responsáveis predominantemente trabalhadores das indústrias localizadas no entorno, operários, pedreiros, autônomos e domésticos. Possui vizinhança, em geral, bem movimentada, sendo próxima de casas residenciais, comércio e postos de gasolina. Em relação às dependências físicas, possui uma infraestrutura reformada, ampliada e reequipada por meio do Programa Escola Nova<sup>43</sup>, conforme apresentado na Figura 5.

<sup>43</sup> O Programa Escola Nova é um programa criado pela gestão do atual prefeito de São Luís, Eduardo Braide. Este programa está reestruturando toda a rede municipal de ensino. Por meio do programa Escola Nova, dezenas de escolas já foram ou estão sendo reformadas para garantir o retorno seguro de professores, alunos e toda comunidade escolar às salas de aulas.

Fonte: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semmed/noticia/39741/prefeito-eduardo-braide-vistoria-obras-do-programa-escola-nova-em-sao-luis>.

Figura 5 - Dependências físicas da instituição educativa



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2021)

A Figura 5 apresenta um demonstrativo das dependências físicas da instituição reformada e inaugurada, no dia 24 de junho de 2021, pelo Prefeito de São Luís, Eduardo Braide. Com a reforma, a instituição possui uma sala de diretoria, uma secretaria, uma cozinha com despensa, um refeitório, um pátio coberto, oito salas de aulas, sala de professores, um almoxarifado, cinco banheiros entre infantil e adulto (masculino e feminino), um banheiro adaptado para pessoas com deficiência, uma brinquedoteca (Ver Figura 10), uma biblioteca, rampas de acesso para pessoas com mobilidade reduzida, adequação ao protocolo da COVID-19 (sinalização em toda a escola), instalação de itens de combate a incêndio, além de reforma hidráulica, elétrica e instalação de ventiladores.

Figura 6 - Registro de um dos cantinhos da brinquedoteca



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

A figura acima representa um dos espaços da brinquedoteca da instituição

educativa. A brinquedoteca está dividida em cinco cantos, discriminados em: cantinho do teatro, da leitura, da música, dos brinquedos e do vídeo. Com relação à estrutura, a escola recebeu mobiliários novos, como cadeiras e mesas do tamanho ideal para as crianças da Educação Infantil (Ver Figura 7). Também foram adquiridos os seguintes recursos pedagógicos: televisão, data show, caixa de som, computadores, aparelhos de ar-condicionado e estantes.

Figura 7 - Espaço da sala do Infantil II



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Quanto aos recursos humanos, a instituição educativa é composta por uma equipe<sup>44</sup> de 20 funcionários, sendo 01 gestora geral, 10 educadoras<sup>45</sup>, 02 auxiliares de cozinha, 03 auxiliares de limpeza, 02 agentes de portaria e 02 vigias<sup>46</sup>. O quadro de educadoras é constituído por profissionais com as seguintes formações: Graduação em Pedagogia (10 educadoras), Especialização (09 educadoras) e Mestrado Acadêmico (01 educadora).

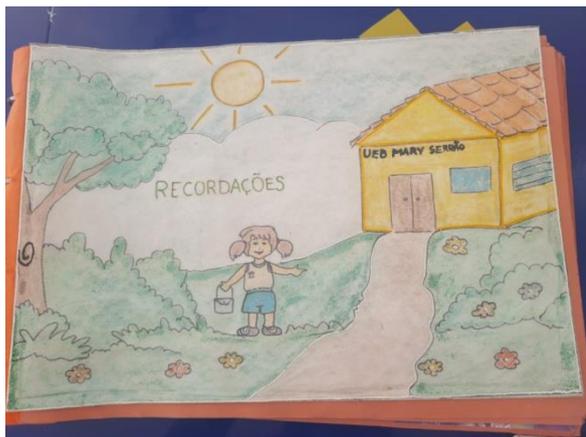
Conforme a entrevista semiestruturada realizada com a gestora escolar, seguindo o roteiro de entrevista com a gestora (Apêndice C), foram solicitados os dados de fundação ou história da escola. A gestora disponibilizou um álbum seriado (Ver Figura 8), criado em 2013 por uma coordenadora pedagógica que atuava nessa época.

Figura 8 - Álbum seriado: Recordações da UEB Mary Serrão

<sup>44</sup> Na equipe de funcionários, ainda não existe a coordenadora pedagógica, pois a instituição ainda aguarda a convocação desse profissional para compor a equipe pedagógica.

<sup>45</sup> O termo “educadora” será utilizado nessa dissertação não em substituição ao termo professora (termo dado ao ofício docente), mas como uma forma sutil de representar o profissional que atua com crianças na Educação Infantil, cujo papel é educar e cuidar por meio da aprendizagem e desenvolvimento.

<sup>46</sup> As funções de agente de portaria e vigia são funções distintas. O agente de portaria zela pela segurança dos estudantes, professores e demais funcionários do estabelecimento escolar, enquanto o vigia zela pela manutenção, conservação, vigilância, integridade do prédio e dos bens contidos, realizando ronda nas dependências internas (SÃO LUÍS, 2019).



Fonte: Arquivo cedido pela gestora (2021).

O álbum seriado representa as recordações da instituição investigada, por meio de fotografias que representam, desde foto do prédio no modelo iniciado em 1970, a primeira reforma em 1999 e as atividades pedagógicas da instituição, tais como: confraternizações, festa das mães, dos pais, festa junina, atividades desenvolvidas no dia da criança etc. Consta também, na primeira página do documento, um texto sobre o histórico da escola (Anexo E, desta dissertação).

Ademais, a gestora disponibilizou o Projeto Político Pedagógico da instituição, elaborado em 2020. Durante a leitura, foi possível perceber que o projeto é composto por 34 páginas: Capa, Marco Situacional, Apresentação, Introdução, Organização da Entidade Escolar, Marco Conceitual, Considerações Finais e Bibliografia. De acordo com Silva e Veras (2020, p. 6), o Projeto Político Pedagógico: “apresenta intencionalidades, esperanças e concretizações sobre uma educação básica refletida nesta proposta de qualidade”.

Analisamos que, nos objetivos do projeto, o brincar está contemplado nas expressões das emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades. Contudo, faltaram mais esclarecimentos acerca do brincar enquanto principal linguagem da cultura infantil.

#### **4.4 Os sujeitos da pesquisa**

Para a escolha do sujeito, é necessário também estabelecer critérios e estes devem ser selecionados após a definição da estrutura da pesquisa, de modo a responder ao problema e corresponder ao objeto de estudo. Minayo (2016, p. 58) aponta que, “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos

pesquisados é essencial”.

Por outro lado, não é fácil escolher os sujeitos mais apropriados para a realização de uma pesquisa. Então, a fim de cumprir esses critérios, os sujeitos da pesquisa serão quatro educadoras da pré-escola e a gestora escolar<sup>47</sup>. As participantes da pesquisa terão seus nomes preservados e serão substituídos por nomes fictícios, escolhidos por elas ou por siglas elaboradas pela pesquisadora.

Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos, este projeto de pesquisa foi submetido ao Núcleo de Pesquisa e Estágio da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) para liberação.

#### **4.5 Instrumentos de geração de dados**

As técnicas e instrumentos de geração de dados selecionados foram a observação participante, destinada a acompanhar a rotina do trabalho pedagógico de cada educadora no grupo de planejamento e em sala de aula; e a entrevista semiestruturada com a gestora escolar e com quatro educadoras. Propõe-se ainda um Plano de Intervenção Pedagógica: vivência e sugestão lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras<sup>48</sup>. A seguir, explica-se como foi realizada a aplicação dos instrumentos de coletas de dados.

A observação participante oportunizou a aquisição de dados importantes sobre a temática investigada e, principalmente, a percepção nos momentos do planejamento sobre as atividades lúdicas que foram promovidas com as crianças. Ademais, o momento da observação permitiu a percepção sobre os temas de interesse das educadoras e o modo como foram utilizadas as práticas lúdicas no contexto educacional.

Ressalta-se que a entrevista facilitou o trabalho da pesquisadora e, ao mesmo tempo, enriqueceu a investigação, pois favoreceu uma interação entre a pesquisadora e as colaboradoras investigadas, proporcionando um clima tranquilo e propício à abordagem natural do assunto. Minayo (2016, p. 58) considera a entrevista como uma

---

<sup>48</sup> O Plano de Intervenção Pedagógica terá a mesma intencionalidade de uma das etapas do método de intervenção (Projeto de Ensino), proposto por Pereira (2019), isto é, será um planejamento da pesquisa e uma intervenção pedagógica concomitante, pensando nas questões da pesquisa, os objetivos, os procedimentos e as técnicas. Para mais detalhes deste documento, o disponibilizaremos no Apêndice B desta pesquisa.

técnica privilegiada de comunicação, pois “é, acima de tudo, uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade”.

Registra-se ainda que as conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Desenvolveram-se as entrevistas com as quatro educadoras, objetivando identificar as concepções teórico-metodológicas que orientavam as práticas lúdicas realizadas por elas. Em outro momento, foi proposta a realização de entrevista com a gestora da escola acerca da organização curricular e importância da ludicidade na escola.

#### **4.6 O processo de intervenção pedagógica:**

*“A pesquisa de intervenção pedagógica assume a prática educativa como objeto de estudo visando à sua qualificação e à produção de conhecimentos práticos” (PEREIRA, 2019).*

Corroborando com Pereira (2019), quando aponta acerca da função da pesquisa de intervenção pedagógica na qualificação e na produção de conhecimentos práticos, nesta seção evidencio o passo a passo do processo interventivo com as educadoras, cuja intenção será contemplar o terceiro objetivo específico desta pesquisa. A seção será subdividida em duas subseções, conforme a seguir: 4.6.1 Plano de Intervenção Pedagógica: vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras e 4.6.2 Os encontros formativos com as educadoras.

##### **4.6.1 Plano de Intervenção Pedagógica: vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras**

O Plano de Intervenção Pedagógica: vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras faz parte da pesquisa “A INFÂNCIA, O BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR NA PRÉ-ESCOLA: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerthon, em São Luís/MA”, cujo objetivo geral destina-se a entretecer os fios de perspectivas lúdicas na cultura escolar de crianças pequenas pertencentes à rede pública municipal da zona rural de São Luís-MA, priorizando a cultura da infância e do brincar nas práticas lúdicas das educadoras, com vistas à elaboração de um caderno de orientações pedagógicas que enfatize o brincar

enquanto linguagem específica da infância.

Para Pereira (2019), a pesquisa de intervenção em educação intervém, de modo multirreferencial, para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais, intencionando a transformação da *práxis* educativa. Por se tratar de um mestrado profissional, as intervenções foram realizadas com base em um Plano de Intervenção Pedagógica<sup>49</sup>, seguindo um processo de oito etapas, as quais serão detalhadas no cronograma deste plano (Ver Quadro 7).

Quadro 7 - Cronograma do Plano de Intervenção Pedagógica

ETAPAS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO 2021
1ª	Apresentação do Projeto de Pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo e do Termo de Autorização de Uso de Imagem.	16/08 e 20/08
2ª	Observação participante da rotina do trabalho pedagógico de cada educadora no grupo de planejamento e em sala de aula	23/08 a 02/09
3ª	Encontros formativos com as educadoras do Infantil I e II	03/09 e 17/09
4ª	Entrevistas semiestruturadas com as educadoras	20/09 a 24/09
5ª	Entrevista semiestruturada com a gestora escolar	27/09 a 30/09
6ª	Vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras na área interna e externa da instituição educativa e na brinquedoteca da instituição educativa.	04/10 18/10 10/11
7ª	Aplicabilidade do produto educacional	03/12
8ª	Sistematização das discussões e avaliação do processo de pesquisa e intervenção na instituição educativa	21/12

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Priorizou-se uma proposta metodológica pautada na ação, reflexão e colaboração, conforme explicitado abaixo.

a) Na primeira etapa, foi feita a Apresentação do Projeto de Pesquisa, com o agendamento de um encontro com os sujeitos da pesquisa. Na oportunidade, foi enfatizada a importância dos combinados durante a realização da pesquisa, foi feita a

<sup>49</sup> O Plano de Intervenção Pedagógica: vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras (Apêndice B) foi organizado para a realização de um encontro com duração de duas horas, de quinze em quinze dias, no período de agosto a novembro do ano letivo de 2021. Contudo, devido à disponibilidade, durante o ensino gradual presencial, foi organizado conforme o Quadro 7.

explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a entrega da Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo.

b) Na segunda etapa, foi feita a observação participante da rotina do trabalho pedagógico de cada educadora no grupo de planejamento e em sala de aula.

c) Na terceira etapa, realizaram-se encontros formativos com as educadoras acerca dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, à luz dos estudiosos que tratam do assunto.

d) Na quarta etapa, foi proposta a realização das entrevistas semiestruturadas<sup>50</sup> com as educadoras, cujo objetivo é identificar a concepção teórico-metodológica que embasa as práticas lúdicas e de que forma elas estão inter-relacionadas com a infância, o brincar e a cultura escolar.

e) Na quinta etapa, realizaram-se as entrevistas com a gestora acerca da organização curricular e de que forma contribuem nas práticas lúdicas das educadoras.

f) Na sexta etapa, considerada importante para a intervenção-ação, foram propostas vivências lúdicas para dinamizar o brincar sob o ponto de vista cultural.

g) Na sétima etapa, ocorreu a aplicabilidade do produto educacional. Essa etapa foi realizada paralelamente com a realização das vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras na área interna e externa da instituição educativa e na brinquedoteca escolar.

h) Na oitava etapa, encerrou-se com a realização da sistematização das discussões e avaliação (Ver Apêndice F). Esse momento se destinou ao registro dos encontros (*feedback*) pelos sujeitos com relação à pesquisa realizada. As educadoras refletiram sobre a importância do processo de pesquisa e intervenção na instituição educativa.

Nessa perspectiva, organizaram-se os seguintes objetivos específicos a serem alcançados durante o desenvolvimento do Plano de Intervenção, conforme a seguir:

- ✓ Verificar as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas lúdicas das educadoras do Infantil I e II;
- ✓ Compreender em quais situações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira poderão estabelecer relações entre as dimensões do ser criança e do viver a infância;

---

<sup>50</sup> As entrevistas semiestruturadas foram individuais e gravadas para que a pesquisadora pudesse posteriormente coletar os dados para análise e discussão.

- ✓ Realizar encontros formativos com as educadoras, priorizando o brincar nas suas práticas lúdicas;

As abordagens teóricas fundamentaram-se nas leituras que embasaram esta pesquisa, considerando as concepções de infância com Kuhlmann Júnior (2015), Freitas (2007), Corsaro (2002), Malaguzzi (2016), entre outros. Posteriormente, para a Educação Infantil, apresentam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009; o Plano Municipal de Educação (PME, 2015-2024); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019). Com relação ao brincar (jogos, brinquedos e brincadeiras), enfatiza-se as contribuições dos estudiosos: Kishimoto (2010, 2011), Friedmann (2012) e Brougère (2010), dentre outros.

Conforme a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é considerada um sujeito do processo de construção. Nesse contexto, a visão de criança para esse documento é que ela representa o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Assim, considera-se que a ação do brincar na instituição educativa é imprescindível e deve ser o eixo de todas as ações curriculares, objetivando as culturas infantis de ludicidade, em que a criança é o protagonista das ações, um ator social e cidadão de direitos. Com relação ao procedimento metodológico, o Plano de Intervenção Pedagógica: vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras foi organizado a partir de encontros quinzenais com as educadoras, priorizando os horários de planejamento disponíveis na escola.

A proposta teve como meta a atuação das educadoras durante o compartilhamento das práticas lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras. Considera-se que as docentes são colaboradoras ativas na atividade prática, o que possibilita a interação entre pesquisadora e participantes, tendo em vista suas representações, conhecimentos e experiências.

#### 4.6.2 Os encontros formativos com as educadoras

Os encontros formativos sobre o brincar foram realizados, no terceiro momento do plano de intervenção, com encontros presenciais durante os dias de planejamento

de cada educadora. Participaram dessas reuniões quatro educadoras: duas educadoras da turma do Infantil I e duas da turma do Infantil II. As atividades desenvolvidas foram distribuídas em três encontros formativos e atenderam ao terceiro objetivo específico da pesquisa: realizar encontros formativos com as educadoras, priorizando o brincar nas suas práticas lúdicas.

Assim sendo, durante os encontros formativos, foi feita a escuta das educadoras, no intuito de saber: Quem é a criança que vem para a UEB Mary Serrão Ewerton? Como ocorre a rotina pedagógica desenvolvida em cada turma? O brincar é contemplado? De que forma as crianças brincam e como as educadoras brincam com as crianças? As informações foram relevantes para a continuidade da formação e também compreensão sobre qual a cultura escolar da instituição investigada e como a cultura lúdica está sendo organizada?

Nesse sentido, as visitas da pesquisadora à instituição educativa foram realizadas, do mês de agosto até dezembro de 2021, e foram sistematizados três encontros formativos para a organização das vivências lúdicas com as educadoras. Para cada encontro formativo, foi elaborada uma pauta, com a intenção de organizar as ações metodológicas desses momentos. Essas ações foram representadas no quadro a seguir.

Quadro 8 - Planos dos encontros formativos

Descrição	Ações realizadas
<p>1º Encontro Formativo 03/09/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida/Reflexão: Recomece – Bráulio Bessa. Disponível em: <a href="https://youtu.be/1qSVEEIOBOE">https://youtu.be/1qSVEEIOBOE</a>, 2:18 min.</li> <li>• Dinâmica: apresentação das educadoras, gestora e coordenadora.</li> <li>• Apresentação do Projeto de Pesquisa.</li> <li>• Informes: entrega do Plano de Intervenção (Ficha técnica do jogo, brinquedo e brincadeira); realização da entrevista com educadoras e gestora.</li> <li>• Combinados para o próximo encontro: trazer a rotina de como as atividades são organizadas; a ficha técnica do jogo preenchida; a seleção de fotos da turma brincando na sala, na brinquedoteca e no pátio; a seleção de materiais de sucata com as crianças para confecção de brinquedos. Se possível, incluir essa ação no seu planejamento.</li> </ul>
<p>2º Encontro Formativo 17/09/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura compartilhada do texto: entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. Fonte: Revista Nova Escola.</li> <li>• Explicação teórica sobre o brincar na Educação Infantil, à luz da Sociologia da Infância, destacando sua finalidade e importância para a cultura infantil</li> <li>• Estudo e orientação para aprofundamento da temática com a exibição dos vídeos:</li> <li>• Tizuko Morchida – O brincar na educação infantil - Parte ½. Disponível em: <a href="#">Na</a></li> </ul>

	<p><a href="#">Íntegra - Tizuko Morchida - O brincar na educação infantil - Parte 1/2 - YouTube</a>, 28:07 min</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento da ficha técnica do jogo, do brinquedo e da brincadeira.</li> <li>• Combinados para o próximo encontro: trazer ideias e sugestões para a vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras que será realizada em outubro (semana da criança); a ficha técnica do jogo preenchida; a seleção de fotos da turma brincando na sala, na brinquedoteca e no pátio; a seleção de materiais de sucata com as crianças para confecção de brinquedos. Se possível, incluir essa ação no planejamento.</li> <li>• Planejamento e discussão da vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras (Ver em anexo o roteiro de sugestão).</li> <li>• Combinados para o próximo encontro (apresentação das turmas); apresentação da vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras que será realizada em outubro (semana da criança): no dia 04/10, turma do Infantil I e II (matutino e vespertino) – educadoras; no dia 18/10, turma do Infantil I e II (matutino e vespertino) – pesquisadora.</li> </ul>
--	---

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

De acordo com o quadro acima, as vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras ocorreram em dois momentos: primeiro com as ações das educadoras e segundo com as ações interventivas da pesquisadora. A finalidade das vivências lúdicas foi compartilhar experiências de jogos, brinquedos e brincadeiras realizadas com as crianças no espaço interno (pátio, sala de aula e brinquedoteca) e externo (área livre em frente à instituição educativa).

Nesse contexto, as vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras priorizaram o brincar nas práticas educativas. Para a melhor organização das vivências lúdicas, foi sugerido o preenchimento de uma ficha técnica de compartilhamento<sup>51</sup> de um jogo, brinquedo e brincadeira, como boas sugestões de atividades lúdicas para serem realizadas com as crianças quinzenalmente em cada mês. Outra característica importante das vivências lúdicas foi a confecção de brinquedos não estruturados com as crianças (ver Figura 9).

Figura 9 - Crianças produzindo uma máquina fotográfica com material não estruturado.<sup>52</sup>

<sup>51</sup> A ficha técnica de compartilhamento teve a seguinte estrutura: nome do brinquedo, brincadeira ou jogo, tipo de jogo, objetivo, como brincar, materiais utilizados e o que estimula.

<sup>52</sup> Os materiais não estruturados são utensílios variados que, com as intervenções das crianças, se transformam em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação. Não são brinquedos industrializados que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas, as crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente (MEIRELLES; HORN, 2017, p. 72).



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Nesse dia, as crianças<sup>53</sup> vivenciaram uma experiência com tinta, pincel e materiais que não utilizam (caixa de leite líquido vazia, tampinha de garrafa pet, entre outros). Em seguida, conforme a Figura 10, no pátio da escola, brincaram com a máquina de fotografia confeccionada por eles.

Figura 10 - Crianças brincando de faz de conta com a máquina fotográfica



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Com os jogos, brinquedos e brincadeiras selecionados na ficha técnica, as educadoras e a pesquisadora selecionaram várias atividades lúdicas para serem realizadas com as crianças, priorizando as interações e a brincadeira como eixo norteador da prática lúdica. O encontro formativo foi finalizado com a abordagem da problematização da prática docente, à luz dos referenciais teóricos. Essa etapa visa ao aprimoramento das práticas lúdicas, tendo como referência a entrevista com Gilles

<sup>53</sup> Todas as imagens das crianças foram autorizadas por meio do Termo de Autorização de Uso de Imagem (Anexo D).

Brougère sobre o aprendizado do brincar<sup>54</sup> e as sugestões de jogos, brinquedos e brincadeiras que podem ser selecionados para as crianças do Infantil I e II.

Foi possível refletir sobre sugestões de boas práticas lúdicas que possam ser aplicadas à rotina pedagógica e expressar os saberes das crianças como algo próprio da sua cultura escolar. Este também foi o momento da organização do produto educacional por meio do registro de jogos, brinquedos e brincadeiras realizados com as crianças pequenas. Também foram acrescentadas as regras que acompanham cada atividade lúdica e outras informações, de acordo com os seguintes critérios: classificação dos jogos, brinquedos e brincadeiras por tipos, por área de desenvolvimento e por ordem alfabética.

---

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com/criança-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-criança-brincadeira-criança-539230.shtml>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

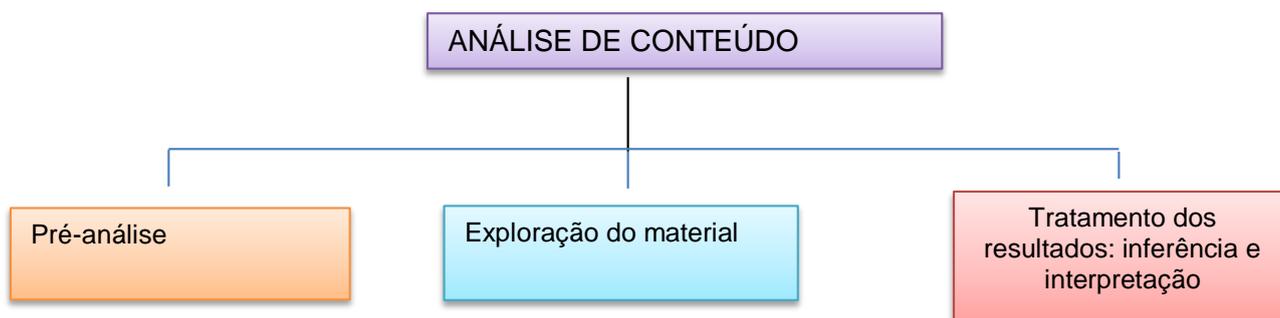
## 5 “ACHADOUROS” DA INFÂNCIA, DO BRINCAR E DA CULTURA ESCOLAR NA ZONA RURAL DE SÃO LUÍS- MA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

*“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo” (MANOEL DE BARROS, 2015).*

A poesia de Manoel de Barros, intitulada: “Achadouros”, invade o espaço textual desta dissertação para apresentar os “achadouros” da infância, do brincar e da cultura escolar de uma instituição da rede pública municipal de ensino da zona rural de São Luís-MA, a Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerthon. Nesse contexto, esta seção será destinada a apresentar a tabulação e análise dos dados (entrevistas semiestruturadas com as quatro educadoras) com base nas contribuições de Laurence Bardin (Análise de Conteúdo). A interpretação será feita, à luz do referencial teórico da dissertação, respondendo às questões norteadoras, à problemática e aos objetivos que a pesquisa se propôs.

A Figura 11 sintetiza as fases que caracteriza a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016).

Figura 11 - Fases da análise de conteúdo



Fonte: BARDIN (2016)

A partir do exposto, foram realizadas as análises seguindo as fases propostas na figura acima. Uma vez realizadas as entrevistas, deu-se início à pré-análise, as entrevistas foram transcritas e arquivadas em Word, totalizando 12 páginas de material transcrito oriundo das entrevistas. Na segunda fase (exploração do material), os dados foram codificados, respeitando-se uma sequência ordinária que levava em consideração a ordem de realização das entrevistas realizadas, ou seja, E1 para a primeira entrevista e assim sucessivamente (E2, E3, E4 até E23).

Em seguida, foram realizados os recortes do material em unidades de registro (frases comparáveis com o mesmo grupo semântico). Como etapas correspondentes ao estabelecimento das categorias de análise, consideraram-se os princípios estabelecidos por Bardin (2016), que foram a exclusão mútua entre categorias, a objetividade na mensagem (compreensão e clareza).

Assim, foram formuladas inicialmente as categorias iniciais, ou seja, as que expressam as primeiras impressões do pesquisador acerca da realidade investigada com base nos dados e, posteriormente, as intermediárias que surgem das iniciais e são baseadas no referencial teórico, na narrativa das entrevistas e na análise. Por fim, as categorias finais consistem em uma composição abrangente dos significados revelados pelas entrevistas, que foram identificados durante a análise realizada na pesquisa.

Nessa perspectiva, será apresentada a minha memória de pesquisadora, bem como os dados e as considerações analíticas que ficaram guardados durante as etapas da pesquisa de intervenção-ação. A partir das entrevistas semiestruturadas sobre as práticas lúdicas de uma pré-escola pública da zona rural de São Luís-MA e as suas contribuições para a infância, o brincar e a cultura escolar das crianças pequenas, serão apresentados os conteúdos gerados e analisados neste estudo.

Parafraseando Manoel de Barros (2015, p. 154):

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a paciência da natureza de Deus.

Com esse poema de Manoel de Barros, quero dizer que foi necessário estar atenta no campo de pesquisa para todos os dados relacionados às crianças da instituição investigada, com olhar cauteloso para a infância, o brincar e a cultura

escolar, isto é, como as crianças produzem cultura escolar na escola da infância da zona rural de São Luís-MA. Os resultados aqui descritos são oriundos de uma análise de conteúdo que demonstra o entendimento das entrevistadas. Por meio deles, foram identificadas as categorias analíticas: a infância, o brincar e a cultura escolar. Assim sendo, apresenta-se inicialmente a caracterização das entrevistadas conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Perfil sócio profissional dos sujeitos da pesquisa

<b>Educadora da zona rural</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de docência na Educação Infantil</b>	<b>Faixa etária em que atua na Educação Infantil</b>	<b>Turno de trabalho em que atua</b>
<b>EZR1</b>	36 anos	Pedagoga/ Especialista em Psicopedagogia (FAMA – Faculdade Atenas Maranhense); Coordenação Pedagógica e Educação Especial (UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci)	05 anos	Infantil I (4 anos)	Matutino
<b>EZR2</b>	35 anos	Pedagoga/Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional Mestra em Educação – PPGE/UFMA	03 anos	Infantil II (5 anos)	Matutino
<b>EZR3</b>	38 anos	Pedagoga/ Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar – Faculdade Santa Fé e Psicologia da Educação – UEMA	15 anos	Infantil I (4 anos)	Vespertino
<b>EZR4</b>	36 anos	Pedagoga/ Especialista em Gestão Educacional Integradora e Psicologia da Educação (Em andamento)	03 anos	Infantil II (5 anos)	Vespertino

Fonte: Dados gerados na entrevista semiestruturada (2021)

O registro no Quadro 9 apresentou um grupo de educadoras com a formação exigida para atuar na Educação Infantil, pois conforme orienta o Art. 62 da LDB nº 9694/96, as entrevistadas possuem formação em nível superior e especialização na área educacional (BRASIL, 1996). O perfil formativo de cada educadora foi sendo reconhecido durante cada entrevista semiestruturada<sup>55</sup>, bem como a prática lúdica

<sup>55</sup> O roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as educadoras encontra-se disponível no Apêndice C.

durante as atividades educativas realizadas com as crianças. As entrevistadas serão representadas abaixo por meio da sigla EZR (Educadora da Zona Rural) e serão numeradas de 1 a 4, conforme a sigla: EZR1, EZR2, EZR3 e EZR4. Dando prosseguimento, apresentam-se os dados gerados e categorizados.

A primeira categoria para a análise dos dados, foi a infância; a segunda, a cultura escolar; e a terceira foi o brincar.

Entrevistando as educadoras acerca do conceito de infância, indagou-se: o que é ter infância para você? As entrevistadas responderam conforme a seguir:

**Entrevista 02 – O que é ter infância para você?**

**EZR1:** *É uma estrutura familiar que lhe proporcione segurança, cuidados, amor, conhecer e explorar o ambiente que a cerca, brinquedos e brincadeiras, amigos e família.*

**EZR2:** *É poder brincar, correr, pular, cantar, sorrir, aprender, questionar, é ter ao lado um adulto que cuide, ame e oriente este ser criança em formação.*

**EZR3:** *É uma ação de grande importância para a formação humana das crianças.*

**EZR4:** *É ter garantido o período de desenvolvimento. Assim como a definição de ser criança, a definição de infância também está relacionada ao contexto vivido. Dentro do nosso contexto, ter infância é garantir que a criança possa se desenvolver integralmente.*

Mediante os relatos apresentados, observa-se a concepção de infância das educadoras potencializadas nas culturas infantis. Foi unânime nas respostas a ludicidade, a alegria, o contexto no qual a criança vive. As definições das educadoras tratam da criança vivendo a sua infância com os seus pares. Nessa perspectiva, “as atividades das crianças com os seus pares e sua produção coletiva, de uma série de culturas são tão importantes quanto suas interações com adultos, e afetam as rotinas na família e em outros contextos culturais” (MÜLLER; CARVALHO, 2018, p. 53). Também caminhando na mesma proposta, Corsaro (2009, p. 31) aponta: “As crianças aprendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”.

As crianças possuem direitos que devem ser respeitados e valorizados pelos adultos. Assim sendo, perguntou-se também às educadoras:

**Entrevista 05 – Para você, quem é a criança que vem para a UEB Mary Serrão?**

**EZR1:** *É uma criança que vive na comunidade e que tem sua individualidade, cada criança tem diferencial.*

**EZR2:** *É uma criança alegre, que tem desejos e vontades, tais como de estudar, brincar, socializar e conviver.*

**EZR3:** *A criança que chega à nossa escola vem cheia de conhecimento de*

*mundo, muito falante e cheia de vontade de novas descobertas.*  
**EZR4:** São crianças de diferentes realidades e estruturas familiares.

Logo, posso inferir que, conforme as respostas das educadoras, as concepções de criança demonstram que as crianças do contexto investigado são respeitadas e valorizadas. Percebeu-se, durante o momento da observação participante, que as crianças são realmente felizes, fisicamente bem cuidadas e educadas pelas famílias. Algumas crianças demonstravam que às vezes não tinham acompanhamento da família. Nesse sentido, a criança é a pessoa, o cidadão com direitos, o ator social e o sujeito no seu processo de socialização, enquanto que a infância é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica (BELLONI, 2009).

Também caminhando na mesma proposta, Corsaro (2009, p. 31) apresenta uma abordagem à socialização da infância, denominada reprodução interpretativa:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo do adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto criança. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Reunir essas informações acerca da criança e da infância foi uma tarefa sistematizada, que iniciou a partir dos encontros formativos com as educadoras e das observações nas salas de aulas<sup>56</sup>, no pátio da escola e durante as vivências lúdicas com as educadoras com as suas turmas, conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12 - Crianças do Infantil I (matutino) no momento de atividades lúdicas na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

<sup>56</sup> Para orientar as observações na sala de aula, com ênfase no brincar, a pesquisadora elaborou um roteiro de observações (Ver Apêndice E).

A figura acima demonstra, segundo afirma Corsaro (2009), como as crianças e suas infâncias são afetadas. Essa figura representa como as crianças da UEB Mary Serrão Ewerton vivem a sua infância durante os momentos educativos. Um momento que chamou a minha atenção, enquanto pesquisadora, foi o início do retorno às atividades presenciais na instituição. As crianças passaram o 1º semestre letivo do ano de 2021 em casa (ensino remoto).

Com o retorno gradual das atividades educativas, no dia 16 de agosto de 2021, as crianças voltaram à escola, em conformidade com as medidas protetivas da COVID-19. Lembro-me que apesar de um ambiente atrativo para acolhida das crianças, o retorno gradual foi cansativo, as crianças apresentaram resistência para o uso de máscara e queriam muito viver as suas infâncias, com alegria e afeto. Lembro-me das crianças tentando abraçar os seus colegas e dizendo que não aguentavam o uso das máscaras protetivas.

Nesse momento, sem dúvida, deparei-me com o pensamento de Corsaro quando afirma que a compreensão de infância deve ser construída com a criança, e não somente a respeito dela (MÜLLER; CARVALHO, 2018, p. 50). Diante dessas situações, durante a primeira semana de atividades (16<sup>57</sup> a 20/08/2021), os momentos de interação com os seus pares (crianças e adultos) foram organizados com o protocolo de segurança e as medidas protetivas para evitar a contaminação da COVID-19.

Durante a segunda semana de atividades (23 a 31/08)<sup>58</sup>, as crianças já estavam interagindo gradativamente, como demonstrado na Figura 13.

Figura 13 - Momento interventivo da pesquisadora com as crianças do Infantil II (matutino)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

<sup>57</sup> No dia 16/08/2021, a pesquisadora entregou a Carta de Apresentação da Pesquisa de Campo (Anexo A) para a gestora.

<sup>58</sup> Durante essa semana, a pesquisadora conversou com a gestora escolar e as educadoras, apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (Anexo B), a Autorização da SEMED para a pesquisa de campo (Anexo C) e o Termo de Compromisso da Pesquisadora (Anexo D).

As crianças estavam interagindo de várias maneiras, de forma gradual, ora na sala, ora no pátio da escola. Foi possível a realização de uma interação lúdica com as crianças. Com os materiais da brinquedoteca escolar da instituição, realizou-se o jogo do boliche. Essa atividade interventiva foi bastante interessante e as crianças se sentiram bem à vontade.

Dando continuidade à categorização dos dados, partiu-se para a segunda categoria, a cultura escolar. Para essa categoria, procurou-se inferir quanto à instituição educativa investigada, qual seria a cultura escolar da escola da infância? Os sujeitos participantes foram as educadoras e a gestora. Para as educadoras, partiu-se da entrevista 09, solicitando: Conte um pouco sobre sua rotina em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas na sua turma. As respostas foram organizadas conforme abaixo.

**EZR1:** *A rotina é feita semanalmente, resguardando espaço para leitura, roda de conversa, pintura, atividade, brincadeiras, busco sempre que cada atividade do dia esteja vinculada à anterior, começando pela leitura diária, as outras atividades procuro desenvolver com o tema do livro trabalhado ou abordando algo específico da história.*

**EZR2:** *Diariamente desenvolvo atividades, ações que contemplem o Letramento em Língua Portuguesa e o Letramento Matemático, valorizando os jogos e as brincadeiras para a promoção da aprendizagem.*

**EZR3:** *Todos os dias na nossa rotina, temos a acolhida das crianças que compreende: músicas diversas que incluem vários movimentos, como também músicas de boa tarde. Após, fazemos a observação do tempo e o registro através de desenho no quadro: ensolarado, nublado ou chuvoso? Em seguida, fazemos as seguintes perguntas: Que dia é hoje? Qual o dia da semana? Qual mês? E o ano? Fazendo a exploração do calendário. Depois, contamos a quantidade de crianças presentes, fazemos o registro no quadro da quantidade de meninos e meninas através de números. Após esse primeiro momento, as crianças vão ao banheiro e bebem água. Diante da contagem dos alunos presentes, fazemos a roda de conversa para a exploração da ficha com o nome. Depois da apresentação da ficha de cada aluno, as crianças a colocam no cartaz da chamadinha. Após a chamadinha, fazemos a exploração da novidade do dia (o assunto que será estudado). Por meio de estratégias que permitam a brincadeira, a participação e o conhecimento prévio das crianças. Nesse momento, fazemos a higienização das mãos para o lanche. Então, temos o lanche e na volta do lanche brinquedos livres na sala de aula. E para finalizar, à tarde, temos a contação de história.*

**EZR4:** *A nossa rotina prioriza a realização de vivências pedagógicas que possibilitem a escuta das crianças, a interação, as atividades “mão na massa”, as brincadeiras, a leitura diária pela professora e as práticas de uso real da escrita.*

Analisando as respostas das educadoras, como pesquisadora, posso inferir que estão em processo de transição, como diz Freitas (2007, p. 9): “na realidade, um convite a refletir sobre a “forma da/na Educação Infantil”. Dessa forma, as respostas das educadoras tentam resistir ao modelo da “forma escolar”, quando demonstram, em seus relatos, os trabalhos que realizam com as crianças pequenas, voltados para as crianças e suas múltiplas linguagens, sem se preocuparem com o processo de

escolarização propriamente dita. Contudo, ainda foi sutilmente percebida, na resposta da EZR2, a preocupação com o conteúdo de Matemática e Língua Portuguesa.

Para Freitas (2007, p. 8-9):

Nada menos do que uma escola”. Se observarmos duas crianças brincando de professor/aluno, ainda que não tenham nenhum instrumento em mãos, ainda que toda a geografia do local de trabalho escolar esteja em suas cabeças repletas de imaginação, provavelmente identificaremos com facilidade o que estão a fazer simplesmente porque existe algo na “forma escolar” que se apresenta com impressionante regularidade toda vez que a escolarização é produzida ou mimetizada.

Cabe ressaltar que as educadoras da infância precisam transgredir com essa forma de ensinar, que historicamente vem sendo reproduzida. Nessa perspectiva, como educadora e pesquisadora, creio que é possível resistir a esse modelo e não se deixar “seduzir” a essa condição reducionista de “etapa prévia” em relação ao período de escolarização propriamente dita (FREITAS, 2007).

Ainda concordando com Freitas, acredito também que cada educador(a) precisa cuidar da sua formação profissional e acadêmica e iniciar uma trajetória docente a ponto de fazer com que o espaço, o tempo, a organização e as práticas docentes escapem da poderosa “forma escolar”, pois conforme Gobbi (2007, p. 48): “A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil aponta para alguns momentos nos quais muitas lacunas são percebidas e o que estamos aprendendo ou temos que aprender a fazer para produzir de forma diferente”.

Nessa perspectiva, as educadoras da infância precisam estar junto com as crianças, proporcionando espaços privilegiados para expressarem as suas culturas infantis, enfatizando como Malaguzzi nos recomenda, que a criança é feita de cem linguagens e jamais a escola e a cultura podem separar a cabeça do corpo. Que a escuta sensível das educadoras da infância permita às crianças cem pensamentos e cem modos de escutar, cem alegrias para cantar, compreender, descobrir, inventar e cem mundos para sonhar (MALAGUZZI, 2016).

Ainda pensando nas linguagens das crianças, partiu-se para a entrevista 11: O brincar é contemplado no trabalho educativo da sua turma? Exemplifique. Na ocasião, as educadoras responderam:

**EZR1:** Sim, todos os dias há momentos de brincadeiras, algumas brincadeiras com aspecto pedagógico (sequência das cores, associação dos números, iniciais do nome etc.) outras com aspecto mais lúdico (amarelinha,

lança argolas, pescaria etc.)

**EZR2:** Sim. Sempre realizo jogos e brincadeiras relacionadas com a temática trabalhada naquele dia ou semana. Por exemplo, quando trabalhei o folclore, desenvolvi algumas brincadeiras antigas.

**EZR3:** Sim. As atividades que são propostas em sala estimulam a criatividade das crianças, além de se preocuparem com ações que reforcem a espontaneidade e o protagonismo delas. Um exemplo disso é o momento da entrada dos alunos em sala, onde cada um escolhe o cumprimento que deseja fazer com a professora.

**EZR4:** Sim. Temos momentos de brincadeiras livres, brincadeiras dirigidas, construção de brinquedos.

As respostas acima referentes à entrevista 11 revelam que, apesar da sutileza da “forma escolar” ainda presente na cultura escolar da instituição investigada, existe espaço para a cultura lúdica das crianças pequenas. Essa prática lembra o que propõe Kishimoto (2010) com relação a sugestões de brinquedos para as crianças pré-escolares (4 e 5 anos e 11 meses), a autora recomenda os seguintes:

Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogos de profissões e com outros temas. Materiais de arte, pintura, desenho. CD com músicas, danças. Jogos de construção, brinquedos para faz de conta e acessórios para brincar, teatro e fantoches. Materiais e brinquedos estruturados e não estruturados. Bandinha rítmica. Brinquedos de parque. Tanques de areia e materiais diversos para brincadeiras na água e areia. Sucata doméstica e industrial, materiais da natureza. Papéis, papelão, cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas de propaganda. Bola, corda, bambolê, pião, papagaio, 5 marias, bilboquê, perna de pau, amarelinha, varetas gigantes. Triciclos, carrinhos, equipamentos de parque. Livros infantis, letras móveis, material dourado, globo, mapas, lupas, balança, peneiras, copinhos e colheres de medida, gravador, TV, máquina fotográfica, aparelho de som, computador, impressora.

Concordando com Kishimoto, as educadoras da infância precisam disponibilizar possibilidades diversificadas para que a criança viva a sua cultura infantil na escola. Para além das sugestões, recomendo a organização de uma oficina de criação de brinquedos, com materiais não estruturados, também conhecidos como materiais de sucatas, tais como: tampinhas, garrafas pet etc., conforme demonstrado na Figura 14.

Figura 14 - Crianças confeccionando um jogo.<sup>59</sup> com palito de picolé



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Concluindo a análise de conteúdo, chega-se à última categoria da pesquisa (o brincar). Para esta categoria, selecionaram-se as entrevistas semiestruturadas 15 e 16, que tinham como intencionalidade conversar com as educadoras acerca das ações do brincar na instituição educativa e saber como as crianças brincam. Iniciando pela entrevista 15, perguntou-se às educadoras:

#### Entrevista 15 – Do que as crianças brincam?

**EZR1:** Amarelinha, pescaria, faz de conta, bola, lança argola etc.

**EZR2:** Brincadeiras de roda antigas, com os brinquedos próprios da escola.

**EZR3:** De tudo, a partir das suas próprias experiências, de como se relaciona com o mundo e das pessoas com as quais se relacionam.

**EZR4:** Blocos de montar, faz de conta, correr, pular, brincadeiras mediadas pela professora.

Em relação à entrevista 15, a pesquisadora pode perceber do que as crianças brincam com base nas falas das educadoras e nas Figuras 15, 16, 17 e 18.

Figura 16 - Crianças do Infantil II - matutino (Brincando com quebra-cabeça)



Figura 15 - Crianças do Infantil II - vespertino (Brincando livremente)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021) Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

<sup>59</sup> O jogo pega varetas com palito de picolé foi confeccionado com as crianças e a pesquisadora em uma atividade interventiva no dia 10/11/2021. Para mais informações sobre o jogo, consultar o produto educacional (Apêndice A) desta dissertação.

Figura 17 - Crianças do Infantil II - matutino (Brincando de quebra-cabeça)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Figura 18 - - Crianças do Infantil II – vespertino (Brincadeiras mediadas pela educadora)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Continuou-se perguntando acerca das ações do brincar na instituição educativa. As educadoras responderam da seguinte maneira:

**Entrevista 16 – Quando e como ocorrem as ações do brincar na instituição educativa que você trabalha?**

**EZR1:** Cada professor faz seu planejamento visando desenvolver as brincadeiras para sua turma, podendo escolher espaço diferente da sala de aula.

**EZR2:** Geralmente ocorrem quando estamos em sala de aula para atender algum objetivo do plano de aula ou em conjunto com outras turmas no salão da escola.

**EZR3:** Durante todas as vivências práticas presentes na Educação Infantil.

**EZR4:** Diariamente. As vivências pedagógicas envolvem brincadeiras e, na rotina após o lanche, temos a hora do brinquedo que envolve a brincadeira livre.

As respostas das educadoras revelam que o brincar ocorre na instituição educativa, pois cada educadora redimensiona o tempo para as brincadeiras, conforme relatos acima. Durante o processo de intervenção-ação, foram propostas vivências lúdicas para dinamizar o brincar sob o ponto de vista cultural, na seção 4.6 (O Processo de Intervenção Pedagógica) e na subseção 4.6.1 (Plano de Intervenção Pedagógica: vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras).

A primeira vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras ocorreu na área interna da instituição educativa (04/10/2021) e a segunda na área externa (18/10/2021). No dia 10/11/2021 (nas Turmas do Infantil I e II /vespertino) e no dia 24/11/2021 (na brinquedoteca escolar da instituição educativa), ocorreram vivências lúdicas com jogos e brinquedos e brincadeiras. Nesta escrita atravessam experiências

com o brincar em meio à pandemia (retorno gradual das atividades), por isso nas fotos as crianças aparecem com máscaras, mas as experiências são sobre crianças, infâncias e escola.

No dia 04/10/2021, as atividades foram realizadas no pátio da escola, no período de 08h às 11h com as crianças do matutino e de 14h às 17h com as crianças do vespertino. A pesquisadora fez a acolhida com as crianças, apresentando a brincadeira de roda: “A linda rosa juvenil” (Ver Figura 19).

Figura 19 - Figura 19 - Realização da brincadeira de roda: a linda rosa juvenil



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

No momento da vivência lúdica, foi a oportunidade de cada educadora apresentar um jogo, um brinquedo e uma brincadeira<sup>60</sup> que possam ser utilizados na prática lúdica com as crianças. Na Figura 20, a educadora do Infantil I (vespertino) apresentou o brinquedo de sucata que organizou com a sua turma.

Figura 20 - Peteca confeccionada com saco plástico e folha de jornal



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

<sup>60</sup> As outras educadoras também fizeram a apresentação de um jogo, um brinquedo e uma brincadeira. A educadora do Infantil II (vespertino) apresentou um jogo denominado tetris; a educadora do Infantil I (matutino) apresentou um brinquedo intitulado “a cobra” (material não estruturado/ caixa de ovos vazia); e a educadora do Infantil II (matutino) confeccionou também com as crianças outro brinquedo não estruturado), denominado peixe na isca. Todos os brinquedos apresentados estão disponíveis para consulta no Produto Educacional desta dissertação (Apêndice A).

Inspiram essa construção os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa intervenção-ação. Esses fundamentos foram decorrentes de estudos desenvolvidos na área da Sociologia da Infância, tais como: Corsaro (2011), Brougère (2010), Malaguzzi (2016) e Faria (2007). Esses pesquisadores evidenciam a concepção de criança como um sujeito ativo, criativo, produtor de cultura, capaz de pensar e construir hipóteses sobre o mundo. Essa nova concepção de criança rompe com a ideia de criança que aprende em uma “forma escolar”, concebendo-a como ser ativo e criativo.

No dia 18/10/2021, as crianças e as educadoras foram convidadas pela pesquisadora para a realização de vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras em uma área externa da instituição educativa, situada em frente, e com espaço amplo para brincar, correr e viver a infância de com afeto e alegria. Antes de sair para área externa, foi realizada a atividade de acolhida: apresentação da brincadeira popular: “boi de cofo” (Ver Figura 21) com a participação das crianças e educadoras do Infantil I e II.

Figura 21 - Brincadeira popular: “boi do cofo”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Posteriormente, na área externa, no horário de 08h às 11h, com as crianças da manhã, e de 14h às 17h, com as crianças da tarde, foram realizadas as seguintes vivências lúdicas<sup>61</sup>: bola ao lençol, cabo de guerra, bola ao túnel, corrida do saco, cabo de guerra e bolhinha de sabão. A seguir, o registro de uma atividade realizada na área externa (Ver Figura 22).

Figura 22 - Crianças brincando: cabo de guerra



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

---

<sup>61</sup> Para mais informações acerca das vivências lúdicas, consultar a seção 4 do Produto Educacional (Apêndice A).

Em novembro, nos dias 10/11/2021 e 24/11/2021, ocorreram vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras nas turmas do Infantil I e II (vespertino) e na brinquedoteca escolar da instituição educativa. No dia 10/11/2021, a pesquisadora realizou uma intervenção-ação com as crianças, convidando-as para confeccionarem os seus próprios brinquedos. Previamente solicitou às educadoras das respectivas turmas uma lista com material não estruturado (material de sucata) para confecção dos brinquedos. A proposta para turma do Infantil I (vespertino) foi para criar uma máquina fotográfica com caixa de leite líquido vazia, rolo de papel higiênico vazio e tampinha de refrigerante, conforme Figura 23.

Figura 23 - Crianças do Infantil I brincando com máquina fotográfica



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

A imagem acima mostra o que os estudos da Sociologia da Infância recomendam, isto é, colocar a criança no centro da cena, retirando-a do lugar de reprodutora do mundo adulto para ser reconhecida como produtora de cultura, sujeito ativo, capaz de inventar, criar e principalmente demonstrar que a sua experiência infantil interroga a pedagogia e a sociedade. Nesse sentido, como pesquisadora, convido as educadoras de crianças pequenas a construírem outras relações pedagógicas com a infância.

A experiência com a turma do Infantil II (vespertino) foi a confecção de um jogo de varetas com palito de picolé (Ver Figura 24). Cada criança teve como tarefa trazer o material para realização da pintura, utilizando tinta guache e pincel. No Produto Educacional (Apêndice A), encontra-se o passo a passo para confecção deste jogo.

Figura 24 - Crianças do Infantil II confeccionando e brincando com pega varetas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Faria e Finco (2011, p. 3) apontam que a construção de uma pedagogia para a Educação Infantil “[...] não está relacionada à concepção de infância e seu processo de escolarização, tradicionalmente voltado à noção de incompletude, criança homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação à maturidade adulta”. Segundo as autoras, é preciso trilhar um percurso de uma pedagogia para a infância.

Na construção desse percurso, a Sociologia da Infância constrói um referencial teórico, aqui destacado pela pesquisa de Corsaro (2011) e o conceito de “reprodução interpretativa”, a partir do qual se pode compreender que as crianças podem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas também interpretá-lo, deixando suas próprias experiências. Segundo o autor, a criança utiliza modos de linguagem para participar e se integrar à cultura, agregando aspectos da cultura adulta à construção da cultura infantil. Também enfatiza que as crianças se apropriam da cultura adulta de forma criativa, incorporando o pensamento infantil nas suas ações, produzindo culturas infantis.

Assim sendo, os dias em que foram realizadas as vivências na UEB Mary Serrão Ewerton propiciaram alegria e experiência prazerosa com as crianças. As crianças e a equipe escolar sentiram-se bem. Parafraseando Loris Malaguzzi (2016), deu para sentir de perto que as crianças da UEB Mary Serrão Ewerton, no momento das vivências lúdicas, tinham: “Cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar”.

Nesse contexto, durante as vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras, os corpos das crianças estavam repletos de afetos, de perguntas, de inquietações e de desafios. Foi bastante prazeroso vivenciar momentos lúdicos e

infâncias alegres, com muito amor e a certeza que brincar é a linguagem característica da cultura infantil.

Isto posto, como educadora da infância há 27 anos, experienciar esse processo de pesquisa interventiva na zona rural de São Luís/MA (na UEB Mary Serrão Ewerton), com a gestora, com as educadoras e suas respectivas turmas (Infantil I e II), foi gratificante e desafiador, pois aprendi a importância de ressignificar uma cultura da infância para além do desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, considerando que, na cultura escolar da infância, as crianças precisam de mais espaço, tempo e organização para interação lúdica com os seus pares.

No meu ponto de vista, o brincar é muito mais que direito de aprendizagem e as educadoras da infância não podem centrar o processo formativo das crianças na ideia de que só vão para escola para aprender. Levarei, para a vida profissional, perspectivas pedagógicas que priorizam uma cultura da infância, centrada no brincar, em que as crianças se expressam por meio de várias linguagens, se reúnem, se concentram, se divertem e vivem suas infâncias brincando, felizes, pois o brincar representa uma linguagem múltipla e necessária para vida das crianças.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção apresenta-se a proposta de elaboração e descrição do Produto Educacional da pesquisa e avaliação e a sua aplicabilidade, com vistas à observação do alcance dos objetivos propostos. Assim sendo, escolheu-se, para produto educacional desta pesquisa, o Caderno de Orientações Pedagógicas.

Cabe ressaltar que este material pedagógico é parte integrante da dissertação de mestrado, intitulada: “A infância, o brincar e a cultura escolar na pré-escola: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luís-MA”, resultado da pesquisa de intervenção pedagógica apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração Ensino e Educação Básica e na linha de pesquisa Educação Infantil.

Neste produto educacional, são compartilhadas atividades lúdicas adaptadas de jogos, brinquedos e brincadeiras já conhecidos, em sua maioria, pelas crianças e adultos. Contudo, as atividades apresentam características das crianças que vivem no contexto da zona rural de São Luís-MA, trazendo o que Kishimoto (2011) considera como, “função lúdica e educativa, com o objetivo da criança vivenciar o ato de brincar, por meio da diversão, prazer e aprendizagem”.

Desse modo, cabe ressaltar que o produto começou a ser idealizado a partir das primeiras visitas a campo, durante os encontros formativos acerca do brincar com as educadoras, quando foi possível perceber as necessidades das atividades lúdicas para esse contexto educativo. A brincadeira do “boi de cofo” foi extraída diretamente da cultura maranhense; outros jogos e brinquedos não estruturados foram elaborados com material de sucata, criados ainda na fase do pré-projeto da pesquisa e nas experiências com as crianças da instituição investigada.

As vivências e sugestões lúdicas estão apresentadas por meio da explicação de uma ficha técnica, que esclarece o tipo de brincadeira, jogo e brinquedo. Dando continuidade, na ficha técnica, constam também aspectos como: o objetivo, o modo como brincar, a faixa etária, os materiais utilizados e o que estimula cada vivência lúdica, isto é, a socialização, o equilíbrio, o raciocínio lógico, a ampliação do vocabulário, a competição, a regra ou a valorização da cultura.

Destaca-se ainda que este Caderno de Orientações Pedagógicas não se trata de um modelo “engessado” de práticas lúdicas ou de sequências didáticas para serem

seguidas como modelo, uma vez que as vivências lúdicas aqui ilustradas podem ser aplicadas e adaptadas conforme as necessidades de cada instituição educativa. Dessa forma, a instituição educativa poderá utilizar e reproduzir o conteúdo. Cabe ressaltar que este Produto Educacional está sob a licença do *Creative Commons* (CC)27, conforme Figura 24.

Figura 25 - Licença do Produto Educacional



Fonte: <https://br.creativecommons.net>

Esse código de licença permite o compartilhamento do produto educacional, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND), e não permite sua utilização para fins comerciais (NC). Para mais informações sobre o Produto Educacional, será necessário verificar o Apêndice A desta dissertação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de considerações finais (ou não) e ainda querendo “brincar”, é importante voltar a algumas das posições tomadas nesta investigação. A temática central versou sobre o entretencimento de fios com perspectivas lúdicas que enfatizam as culturas da infância e do brincar nas práticas lúdicas de uma pré-escola pública da zona rural de São Luís-MA.

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa foi entretecer os fios de perspectivas lúdicas na cultura escolar de crianças pequenas pertencentes à rede pública municipal da zona rural de São Luís-MA, priorizando a cultura da infância e do brincar nas práticas lúdicas das educadoras, com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas que enfatize o brincar enquanto linguagem específica da infância.

O processo de intervenção pedagógica, realizado entre os meses de agosto e dezembro de 2021 com visitas quinzenais em cada mês, nos períodos matutino e vespertino, viabilizou o alcance do objetivo geral. Logo, foi possível o entretencimento de perspectivas lúdicas na cultura escolar da infância da zona rural. Com base nos aportes teóricos da sociologia e da história da infância, o conceito central desta investigação trouxe uma discussão acerca da infância como uma construção social, considerando que as crianças são atores sociais, sujeitos históricos e culturais, protagonistas dos seus processos de socialização.

Nesse contexto, a investigação realizada na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton permitiu, com base nos dados gerados por meio da entrevista semiestruturada com a gestora escolar e com quatro educadoras da pré-escola, verificar as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas lúdicas das educadoras do Infantil I e II; compreender em quais situações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira poderão estabelecer relações entre as dimensões do ser criança e do viver a infância; realizar encontros formativos com as educadoras, priorizando o brincar nas suas práticas lúdicas e elaborar, em colaboração com as educadoras, um Caderno de Orientações Pedagógicas com jogos, brinquedos e brincadeiras, que priorize os saberes das crianças como algo próprio da sua cultura escolar.

Há de ressaltar que as etapas da pesquisa de intervenção foram concluídas e os objetivos propostos e a problemática foram alcançados. Em vista disso, a

intervenção com vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras, realizada na área interna e externa da instituição investigada, permitiu a experiência da cultura dos pares. Além disso, o conceito de “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011) esteve presente todas as vezes em que as crianças, na interação com as educadoras, reproduziam o mundo adulto, mas também o interpretavam, deixando marcas, alegrias, amizades e criatividade durante a realização das atividades lúdicas.

Cabe ressaltar que, durante a elaboração do Caderno de Orientações Pedagógicas, também chamado de Produto Educacional, foram consideradas as observações participantes e principalmente o modo como as crianças brincam, bem como as opiniões das educadoras em relação às dificuldades, dúvidas e possibilidades para que o jogo, o brinquedo e a brincadeira fossem contemplados nas práticas lúdicas.

Neste produto educacional, foram compartilhadas atividades lúdicas adaptadas de jogos, brinquedos e brincadeiras já conhecidos, em sua maioria, pelas crianças e adultos. Contudo, as atividades apresentam uma característica das crianças que vivem no contexto da zona rural de São Luís - MA, as brincadeiras de roda e a brincadeira popular. Desse modo, o produto começou a ser idealizado, a partir das primeiras visitas à campo, durante os encontros formativos acerca do brincar com as educadoras. Assim, foi possível perceber as necessidades das atividades lúdicas para esse contexto educativo.

No que diz respeito às concepções de infância e criança, constataram-se entendimentos potencializados com relação às culturas infantis. Logo, foram unânimes, nas respostas das educadoras, as palavras-chave relacionadas à infância, a saber: ludicidade, alegria, brincadeiras, formação humana e desenvolvimento. Por conseguinte, posso inferir que as respostas das educadoras, com relação à concepção de criança, apontam para características como felicidade, respeito e valorização.

Percebeu-se, durante o momento da observação participante, que as crianças são realmente felizes, fisicamente bem cuidadas e educadas pelas famílias. Algumas crianças demonstravam que às vezes não tinham acompanhamento da família. Isto posto, um ponto essencial a ser destacado, durante os três encontros formativos com as educadoras acerca do brincar, é que elas não tinham conhecimentos específicos da sociologia e história da infância e demonstraram a tensão entre propor atividades lúdicas no planejamento, ao mesmo tempo em que têm de cumprir a exigência

imposta pelos pais de ensinar os chamados conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, ficou evidenciado, de forma sutil, o modelo da “forma escolar”, analisado por Marcos Freitas no prefácio da obra: “O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes”, de autoria de Ana Lúcia Goulart de Faria. Esse modelo é bastante criticado por estudiosos e pesquisadores da infância. Entretanto, ainda é proposto e “enraizado” nas práticas docentes, propondo uma escolarização precoce na Educação Infantil, como antecipação dos conteúdos escolares, o que caracteriza a instituição educativa como disciplinadora e não emancipatória ou libertadora.

Além desse fator, percebeu-se que, no decorrer da pesquisa, as rotinas pedagógicas com as crianças, com relação à ação do brincar, eram sempre no espaço das salas do Infantil I e II. Raramente observaram-se as crianças brincando no pátio da escola e na brinquedoteca escolar. Nesse sentido, esta pesquisa de intervenção possibilitou uma travessia lúdica às quatro educadoras da pré-escola.

Observou-se que, durante o processo de pesquisa proposto, foi possível o entretimento dos fios de perspectivas lúdicas na cultura escolar de crianças pequenas pertencentes à rede pública municipal da zona rural de São Luís-MA, priorizando a cultura da infância e do brincar nas práticas lúdicas das educadoras. Todo esse entretimento possibilitou a elaboração do Caderno de Orientações Pedagógicas, com ênfase no brincar enquanto linguagem específica da infância.

Vale lembrar que foi preciso acreditar na importância das experiências lúdicas como prioridade na prática educativa. Convém ponderar que as vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras oportunizaram o compartilhamento de experiências de jogos, brinquedos e brincadeiras realizados com as crianças no espaço interno (pátio, sala de aula e brinquedoteca) e externo (área livre em frente à instituição educativa).

Diante de todas essas considerações, os achados desta pesquisa sinalizaram sutilmente uma tensão entre a compreensão das educadoras com relação à necessidade do brincar e a exigência imposta pelos pais de ensinar os chamados conteúdos escolares. Contudo, a prática lúdica sobressaiu essa tensão entre a cultura lúdica e a cultura escolar da instituição investigada, pois nas ações docentes, foi revelada a importância e prioridade do brincar nas atividades educativas.

Em vista disso, pensando na prática lúdica, as educadoras terão o Produto Educacional como uma ferramenta pedagógica valiosa para auxiliar nas melhorias das

atividades pedagógicas com as crianças. Ademais, gostaria também de propor outras recomendações ou sugestões para continuar ressignificando as práticas lúdicas, pois acredito que esse processo precisa ser constante nas ações docentes. Levantam-se, a seguir, algumas sugestões que podem ser desenvolvidas com as docentes:

a) Manter contato com instituições, ONGs e universidades é uma forma de investir na sua formação como especialista na área do lúdico;

b) Organizar um arquivo de atividades lúdicas, o material coletado constituirá, ao mesmo tempo, um “documento lúdico”, interessante para a UEB Mary Serrão Ewerton, além de ser mais um material de apoio para o trabalho educativo;

c) Realizar atividades lúdicas com mais frequência na área externa da instituição educativa, como espaços que envolvam o mundo físico e social, o tempo e a natureza. As crianças precisam explorar e experimentar brincadeiras com água, terra e outros objetos encontrados na natureza;

d) Promover exposições de brinquedos artesanais, ecológicos, antigos é uma oportunidade que atrai as crianças ao mundo do brinquedo.

Em síntese, a expectativa é que esses achados e recomendações possam servir como indicadores para a melhoria da ação docente, considerando as crianças como sujeitos ativos, históricos e de direitos, atores sociais que nas interações produzem culturas. Isto posto, estimo que esta investigação pode servir como indicador para projeção de ações docentes repletas de saberes e fazeres que respeitem e incluam os conhecimentos produzidos pelas crianças nas interações com seus pares, de modo que o brincar possa ser compreendido, na cultura escolar da infância, como uma ação educativa para além da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Espera-se que esta investigação tenha contribuído para as práticas lúdicas das educadoras, evidenciando o jogo, o brinquedo e a brincadeira como aspectos importantes para o desenvolvimento de uma cultura infantil, a qual prioriza as interações entre os pares e, principalmente, as vozes das crianças pequenas da zona rural de São Luís - MA, valorizando-as como sujeitos históricos e de direitos, capazes de pensar e agir conforme a cultura infantil em que estão inseridas.

Estudar a infância, o brincar e a cultura escolar, considerando o entrecimento entre essas categorias, constitui-se um grande e prazeroso desafio, pois exige o despreendimento do olhar e das convicções adultocêntricas. Finalizo com um trecho de uma poesia, que me inspira e tem bastante relação com esta investigação, pois mostra

o poder da criança: “Ao contrário as cem existem”, de Loris Malaguzzi (2016): “A criança tem cem linguagens e depois (cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove [...] Dizem-lhe que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem”.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Régine Sirota: novo ator no campo social. *In*: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Brincar, amar e viver**. 1. ed. Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014. v.1.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. *In*: DEL PRIORE, Mary. (org.) **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 4. reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2018.
- ARAÚJO, Olinda Ferreira. **Os desafios do acompanhamento das instituições de Educação Infantil: o caso da Secretaria Municipal de São Luís-MA**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a construção do sentido da escola para as crianças**. 2014. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2014.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. - 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. São Paulo, SP: UNESP/UNIVESP, 2012. Disponível em: [http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf) Acesso em: 23 mar. 2021.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)> Acesso em: 12 jan. 2021.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.

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: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

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

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso: 28 jul. 2021.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e as suas teorias.** 6. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2011.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão:** o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **Modos de brincar na Educação Infantil:** o que dizem as crianças? 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

CARDOSO, Adryana Regina Leal. **Proposta de implantação de uma brinquedoteca para o curso de Pedagogia da UFMA** (Monografia) – Graduação em Pedagogia – Curso de Pedagogia Universidade Federal do Maranhão, 2011.

CARVALHO, Tião. Boi de cofo. **Quando dorme Alcântara.** São Paulo, BELIEVE MUSIC, 2018.

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

CORDEIRO Filho. José de Ribamar. **Brinquedos e brincadeiras de criança.** São Luís, 2007. p. 54.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural.** Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

CREATIVE COMMONS. **Sobre as licenças.** Disponível em: <https://br.creativecommons.net>. Acesso: 18 jan. 2021.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção – painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas, SP: [s. n.], 2012.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed., 4ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Manuel Jacinto Sarmento: a emergência da Sociologia da Infância em Portugal. *In*: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e Sociologia da Infância**: estudos contemporâneos. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil**: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo, SP: Scipione, 2012.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **O que é cultura**. [2021a?]. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Jogo**. [2021b?]. Disponível em: [www.dicionarioetimologico.com.br/jogo/](http://www.dicionarioetimologico.com.br/jogo/). Acesso em: 23 mar. 2021.

DIANA, Daniela. Brincadeiras indígenas. Disponível em: [11 brincadeiras indígenas para divertir as crianças - Toda Matéria \(todamateria.com.br\)](http://todamateria.com.br/11-brincadeiras-indigenas-para-divertir-as-criancas). Acesso: 10 jan. 2022.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Portal MEC, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso: 28 jul. 2021.

ESCOLA UEB MARY SERRÃO EWERTON – SÃO LUIS-MA. Disponível em: <https://www.escol.as/33329-ueb-mary-serrao-ewerton>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA – Formosinho, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102).

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuições do estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Proposições**, v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educ. Soc.**, v. 23, n.79, p.257-272, 2002.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução e organização: Maria Lucia Salles Boudet, Celso Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife, PE: Fundação

Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

FOLHA DE SÃO PAULO. **Mapa do Brincar**, 2009. Disponível em: <http://mapadobrincar.folha.com.br/projeto>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de [org.]. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. – São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EcooS Rev. Cient.**, São Paulo, v. 1, p. 36-79, dez. 1999.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora UNIJUI, 2003.

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

GOBBI, Marcia A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de [org.]. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. – São Paulo: Cortez, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homus Ludens**. 4ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectivas S.A, 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Portal MEC**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso: 24 maio 2021.

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

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora, [2019]. Disponível

em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estado\\_s/documento\\_curricular\\_ma.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estado_s/documento_curricular_ma.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Brincadeiras e jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos.** 2009. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2009.

MEIRELLES, D., & HORN, M. (2017). **O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo.** In: S. Albuquerque, J. Felipe, & L. Corso. Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso: lutamos pela Educação Infantil (pp. 69-83). Porto Alegre: Evangraf, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**[online], n. 23, p. 156-168, 2003. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. William Corsaro: o futuro da infância é o presente. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e Sociologia da Infância: estudos contemporâneos.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.

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

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros. Jens Qvortrup: a infância como fenômeno social. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Cultura e Sociologia da Infância: estudos contemporâneos.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Infância e experiência: ser criança no cotidiano das instituições educacionais.** 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2018.

PANDEMIA da Covid-19 terá impacto de longo prazo na saúde mental internacional. **Estado de Minas**, 22 jul. 2021. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/07/22/interna\\_internacional,1288912/pandemia-da-covid-19-tera-impacto-de-longo-prazo-na-saude-mental.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/07/22/interna_internacional,1288912/pandemia-da-covid-19-tera-impacto-de-longo-prazo-na-saude-mental.shtml) Acesso: 28 jul. 2021.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador, BA: Eduneb, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

QUINTANA, Mário. **Para viver com poesia**. 3. reimp. São Paulo, SP: Globo, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>. Acesso em: 12 maio 2021.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 631-644, 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000200014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28253>. Acesso em: 22 dez. 2021.

REMAPE (REDE MACAÚBA DE PESQUISA). **Buriti (Mauritia flexuosa)**. Disponível em: [https://www.macauba.ufv.br/?page\\_id=115](https://www.macauba.ufv.br/?page_id=115). Acesso: 20 fev. 2022.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís**. São Luís, MA: SEMED, 2015. Disponível em: [85\\_documento\\_base\\_do\\_pme\\_2015.2024\\_aprovado\\_pelo\\_fme\\_PLANO\\_MUNICIPAL\\_DE\\_EDUCACAO\\_DE\\_SAO\\_LUIS\\_2015\\_A\\_2024.pdf](https://www.saoluis.ma.gov.br/semus/documentos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme_PLANO_MUNICIPAL_DE_EDUCACAO_DE_SAO_LUIS_2015_A_2024.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

SÃO LUÍS. **Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino**. São Luís, MA: SEMED, 2019. Disponível em: [REGIMENTO\\_ESCOLAR\\_DA\\_REDE\\_MUNICIPAL\\_DE\\_ENSINO.pdf](https://www.saoluis.ma.gov.br/semus/documentos/REGIMENTO_ESCOLAR_DA_REDE_MUNICIPAL_DE_ENSINO.pdf) - Google Drive. Acesso em: 10 jun. 2021.

SEMIT. **Braide realiza reunião sobre o Plano de Vacinação contra a COVID-19**. São Luís, 2 jan. 2021. Disponível em: <https://saoluis.ma.gov.br/semus/noticia/33547>. Acesso: 28 jul. 2021.

SECOM. **Prefeito Eduardo Braide vistoria obras do Programa Escola Nova em São Luís**. São Luís, MA: SEMED, 2022. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/semed/noticia/39741/prefeito-eduardo-braide-vistoria-obras-do-programa-escola-nova-em-sao-luis>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Prefácio. *In: COMENIUS, 1592-1670. A escola da infância*; tradução Wojciech Andrzej Kulesza. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102).

SIGNIFICADOS. **O que é infância**. [2021?]. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/infancia/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SIGNIFICADOS. **O que é cultura popular**. [2022?]. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/culturapopular> . Acesso em: 10 jan. 2022.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

STRATTON, Peter; HAYES, Nicky. **Dicionário de Psicologia**. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TOMÁS Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.) **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais, com relação à infância. Ed. Braga, POR: Uminho, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Instrução normativa nº 04/2020/PGEEB/UFMA**. Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo Coronavírus (Sars-CoV-2/Covid-19). São Luís, MA: UFMA, 2020.

UNESCO. **No dia da educação, Unesco chama atenção para a urgência de ações de enfrentamento após impacto da COVID-19**. Brasília, DF: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/no-dia-da-educacao-unesco-chama-atencao-urgencia-aco-es-enfrentamento-apos-impacto-da-covid-19>. Acesso: 28 jul. 2021.

UNICEF. **São Luís adere às Unidades Amigas da Primeira Infância | As Nações Unidas no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150476-unicef-sao-luis-adere-unidades-amigas-da-primeira-infancia>. Acesso: 22 dez. 2021.

VERAS, Maria de Jesus Nunes; SILVA, Suely Sousa Lima. **Projeto Político Pedagógico da UEB Mary Serrão Ewerton**. São Luís, 2020.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de la educación y historia cultural*:

*posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1896-1934). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Organizadores: Michael Cole [et al.]; Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## APÊNDICES





**IONE DA SILVA GUTERRES**

# **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PRÁTICAS LÚDICAS PARA EDUCADORAS DA PRÉ-ESCOLA:**

Compartilhamento de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras



**São Luís  
2022**

**Universidade Federal do Maranhão**

Reitor

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho Reitor

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós Graduação e  
Internacionalização**

Pró-Reitor

Prof. Dr. Fernando de Carvalho Silva

**Coordenação do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da  
Educação Básica**Profa. Dr<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**Vice- Coordenaçãodo Programa de Pós Graduação em Gestão de  
Ensino da Educação Básica**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

**Autora**

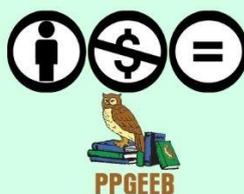
Ione da Silva Guterres

**Orientador**

Prof. Dr José Carlos de Melo Orientador

**Diagramação**

Mariceia Lima

**Imagem da Capa**Educação Infantil na UEB Mary Serrão Ewerton. Designer Gráfico: Marcos  
Adriano Gatinho Lopes.Fonte Capa: Banco de imagens freepik - <https://br.freepik.com/>



# SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	5
2 INICIANDO A CONVERSA... E ENTRANDO NA BRINCADEIRA! .....	8
3 O BRINCAR: UMA FUNÇÃO EDUCATIVA E LÚDICA.....	11
3.1 A importância do brincar como direito à infância.....	11
3.2 Definindo termos acerca do brincar: jogo, brinquedo e brincadeira.....	13
3.3 O papel do (a) educador (a) no contexto do brincar.....	14
4 VIVÊNCIAS E SUGESTÕES LÚDICAS COM JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: QUAL O SEU JOGO, BRINQUEDO OU BRINCADEIRA FAVORITA? .....	17
4.1 A cobra.....	14
4.2 A história do boneco de borracha.....	18
4.3 A linda rosa juvenil.....	19
4.4 Boi de Cofo.....	21
4.5 Bola ao túnel.....	23
4.6 Bola ao lençol.....	26
4.7 Cabo de guerra.....	27
4.8 Circuitos motores.....	28
4.9 Correr e perseguir.....	29
4.10 Encontre a sequência.....	30
4.11 Pé de lata.....	31
4.12 Peixe na isca.....	32
4.13 Peteca.....	33
4.14 Tetris.....	34
4.15 Vai e vem.....	35
5 BRINQUEDOTECA ESCOLAR: vamos continuar brincando?.....	38
6 DICAS LÚDICAS: brincar na natureza, a ficha técnica do brincar e as ancestralidades dos povos indígenas e africanos. Algumas sugestões!!.....	43
7 PARA SABER MAIS.....	54
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: para não parar de brincar.....	60
REFERÊNCIAS.....	61
CONHECENDO A AUTORA.....	62
CONHECENDO O ORIENTADOR.....	63



# 1 APRESENTAÇÃO

Olá Educadores (as),

Este Caderno de Orientações Pedagógicas, é parte integrante da dissertação de mestrado, intitulada: “A Infância, o Brincar e a Cultura Escolar na Pré-escola: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luís/MA”, resultado da intervenção pedagógica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na Área de Concentração Ensino e Educação Básica, linha de pesquisa Educação Infantil.

O que propõe-se neste produto educacional, são atividades lúdicas adaptadas de jogos, brinquedos e brincadeiras, já conhecidos, em sua maioria pelas crianças e adultos. Contudo, as atividades apresentam uma característica das crianças que vivem no contexto da zona rural de São Luís/Ma, trazendo o que Kishimoto (2011) considera como “função lúdica e educativa, com o objetivo da criança vivenciar o ato de brincar, por meio da diversão, prazer e aprendizagem.

Desse modo, cabe ressaltar que o produto começou a ser idealizado a partir das primeiras visitas à campo, durante os encontros formativos acerca do brincar com as educadoras, sendo possível perceber as necessidades das atividades lúdicas para este contexto educativo. A brincadeira do “Boi de cofo”, foi extraída diretamente da cultura maranhense; outros jogos e brinquedos não estruturados foram elaborados com material de sucata, criados ainda na fase do pré-projeto da pesquisa e nas experiências das crianças da instituição investigada.

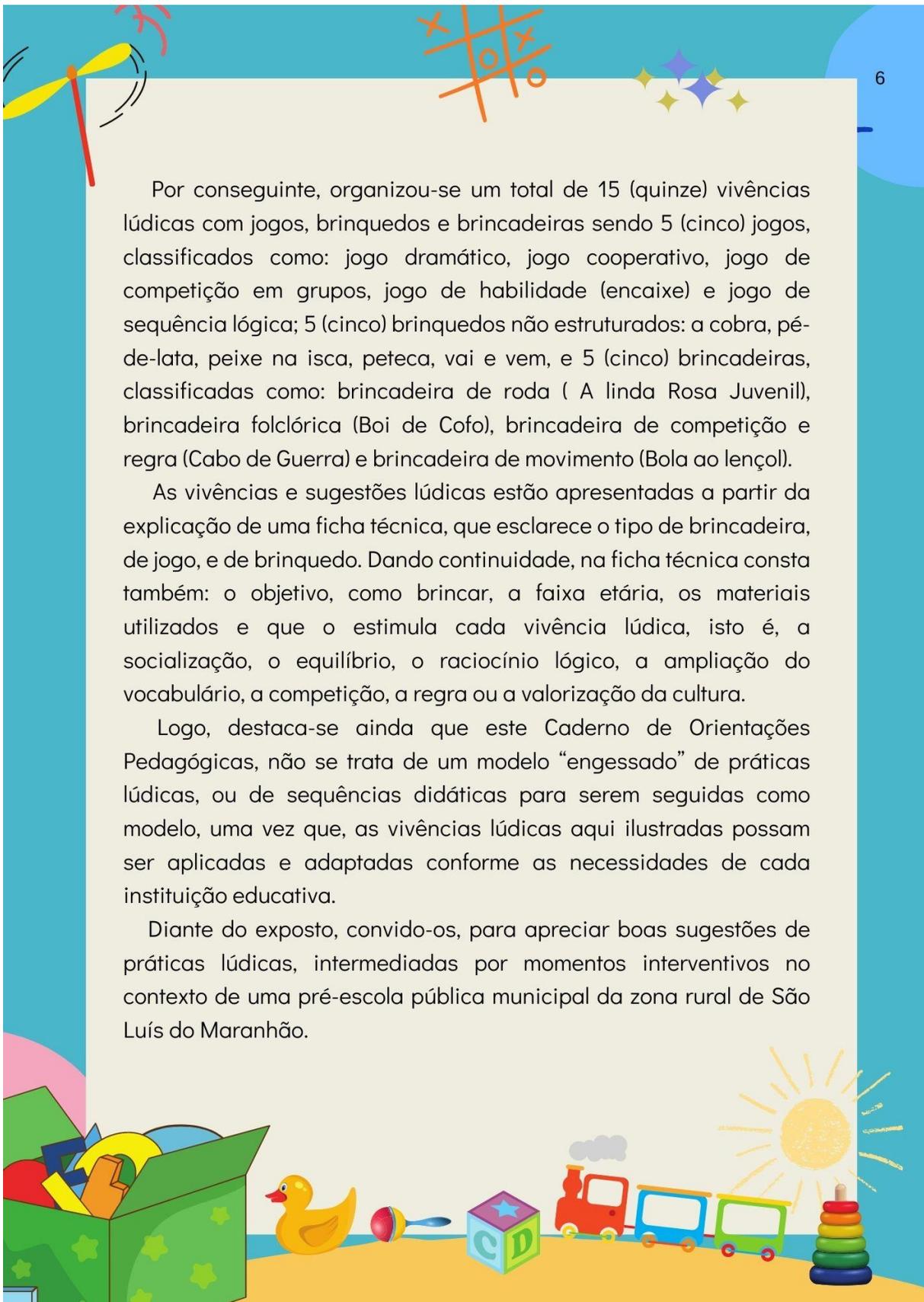


Por conseguinte, organizou-se um total de 15 (quinze) vivências lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras sendo 5 (cinco) jogos, classificados como: jogo dramático, jogo cooperativo, jogo de competição em grupos, jogo de habilidade (encaixe) e jogo de sequência lógica; 5 (cinco) brinquedos não estruturados: a cobra, pé-de-lata, peixe na isca, peteca, vai e vem, e 5 (cinco) brincadeiras, classificadas como: brincadeira de roda ( A linda Rosa Juvenil), brincadeira folclórica (Boi de Cofo), brincadeira de competição e regra (Cabo de Guerra) e brincadeira de movimento (Bola ao lençol).

As vivências e sugestões lúdicas estão apresentadas a partir da explicação de uma ficha técnica, que esclarece o tipo de brincadeira, de jogo, e de brinquedo. Dando continuidade, na ficha técnica consta também: o objetivo, como brincar, a faixa etária, os materiais utilizados e que o estimula cada vivência lúdica, isto é, a socialização, o equilíbrio, o raciocínio lógico, a ampliação do vocabulário, a competição, a regra ou a valorização da cultura.

Logo, destaca-se ainda que este Caderno de Orientações Pedagógicas, não se trata de um modelo “engessado” de práticas lúdicas, ou de sequências didáticas para serem seguidas como modelo, uma vez que, as vivências lúdicas aqui ilustradas possam ser aplicadas e adaptadas conforme as necessidades de cada instituição educativa.

Diante do exposto, convido-os, para apreciar boas sugestões de práticas lúdicas, intermediadas por momentos interventivos no contexto de uma pré-escola pública municipal da zona rural de São Luís do Maranhão.



Fiquem à vontade para vivenciarem e experimentarem com as crianças, qual jogo, brinquedo ou brincadeira favorita, que mais lhe agradam. Para se divertirem, é só começar!

Sejam bem vindos (as) ao Caderno de Orientações sobre Jogos, Brinquedos e Brincadeiras!

Ione da Silva Guterres  
Mestranda do PPGEEB/UFMA





## ...e entrando na brincadeira...

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, representam a cultura lúdica das crianças. O brincar é um direito que deve ser garantido nas instituições educativas, as quais as crianças convivem com os seus pares (crianças e educadores). Jogar bola, vídeo game, pular corda, brincar de amarelinha, escorregador, brincar de roda são alguns exemplos de jogos, brinquedos e brincadeiras que encantam gerações e que vão se renovando a cada faixa etária de vida, principalmente na infância. Brincar é uma linguagem característica à cultura infantil, brincar bem, por inteiro e pra valer!

Isto posto, pensando na importância do brincar e suas terminologias: jogo, brinquedo e brincadeira, Kishimoto (2011, p. 19), salienta que, “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo”. Para além da conceituação, pensa-se também no resgate do espaço do brincar na vida da criança.

Nesse sentido, o Caderno de Orientações Pedagógicas intitulado: Orientações Pedagógicas de Práticas Lúdicas para educadoras da pré-escola: compartilhamento de jogos, brinquedos e brincadeiras, surgiu das vivências lúdicas entre a pesquisadora e as educadoras das turmas do Infantil I e II, da Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, uma instituição educativa da rede pública municipal de ensino de São Luís do Maranhão, localizada na zona rural. Logo, este material pedagógico, tem por finalidade servir de suporte teórico e metodológico para a inserção de práticas lúdicas na pré-escola, priorizando como eixo norteador das ações educativas: as interações e a brincadeira.

Assim sendo, selecionou-se como pilares teóricos para embasamento deste produto educacional, as ideias dos estudiosos que tratam acerca do brincar para além de direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas o brincar como direito e linguagem específica da infância.

<sup>1</sup> A organização do arcabouço teórico deste material pedagógico, fundamentou-se em: Quinteiro (2002), Corsaro (2011), Brougère (2010), Kishimoto (2011), Friedmann (2012), entre outros. Revisitou-se também documentos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).



Para uma melhor compreensão, o produto educacional está organizado em seções, na qual far-se-á apresentação, a introdução (iniciando a conversa... e entrando na brincadeira!), situa-se o leitor acerca da temática da pesquisa. Por conseguinte, o desenvolvimento, no qual descreve-se o brincar em uma perspectiva educativa e lúdica, priorizando o brincar como direito à infância. Posteriormente destaca-se uma sugestão de 15 (quinze) vivências e sugestões lúdicas com jogos, brinquedos e brincadeiras. Contribue-se também com sugestões acerca da brinquedoteca escolar (cantos da brinquedoteca) e possibilidades para a utilização do espaço como um local onde a criança possa se expressar e experimentar diversas ações brincantes com os seus pares. A seção dicas lúdicas: brincar na natureza e ficha técnica do brincar, vem com algumas sugestões para brincar em espaços externos da instituição educativa, um convite para brincar em contato com a natureza e para a educadora, uma sugestão metodológica para ajudar na organização do planejamento, priorizando o brincar nas suas práticas lúdicas.

Ademais, têm-se as seções para Saber Mais (seleção de livros e vídeos que tratam do brincar) e Dicas Lúdicas (ideias para implementação do brincar durante a organização do planejamento didático). Logo após, as considerações finais, na qual reflete-se àcerca das ideias conclusivas deste produto educacional. Encerra-se com as referências utilizadas na organização deste material pedagógico.

Vislumbra-se, assim, com este produto educacional, contribuir para a melhoria na práxis pedagógica das docentes da pré-escola, evidenciando o brincar como direito à infância e eixo norteador das práticas educativas, possibilitando às crianças diversas possibilidades de vivências e sugestões lúdicas no cotidiano educacional.





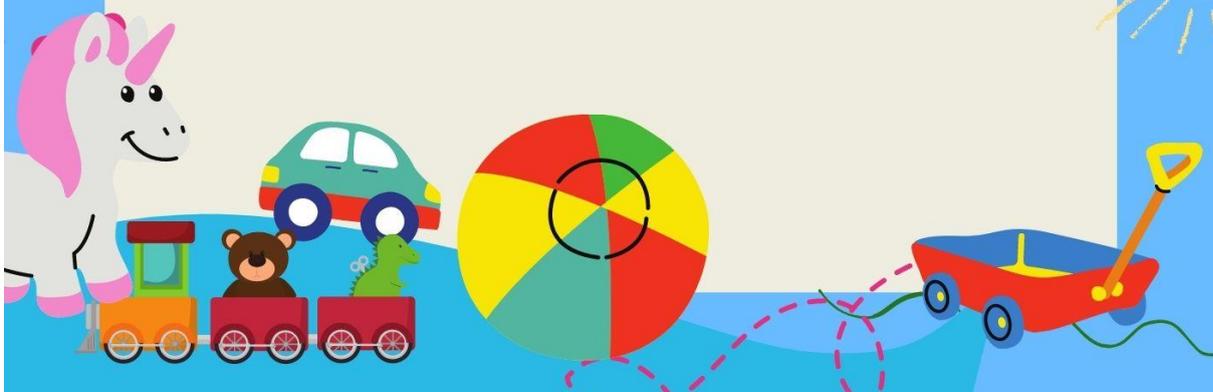
### 3. O BRINCAR: UMA FUNÇÃO EDUCATIVA E LÚDICA

Observou-se durante os meses de agosto à novembro de 2021 e principalmente nos encontros formativos realizados no mês de setembro, que teve como temática o brincar, que é necessário um olhar sensível, ampliando e colocando em práticas às ideias dos estudiosos e dos documentos legais que tratam da importância do brincar na aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por isso, usou-se tais contribuições para fundamentar este Caderno de Orientações Pedagógicas, haja vista, a relevância de encontros formativos que viabilizam a contextualização e utilização da temática nas atividades pedagógicas das turmas da pré-escola.

### 3.1 A importância do brincar como direito à infância

A criança sabe muitas coisas: ela toma decisões, interage com as pessoas e expressa o que sabe fazer. Uma das coisas que as crianças adoram é brincar, que é um dos seus direitos. Brincar é uma ação livre que ocorre a qualquer momento, iniciada e orientada pela criança; é agradável e não exige o produto final como condição; relaxa, participa, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e apresenta a criança ao mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010).

A ação do brincar, representa para a criança uma expressão natural, pois brincando de várias formas por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, as crianças aprendem regras, participam, desempenham papéis e vivenciam novas experiências. Assim, Corsaro (2011, p.15) aponta que, “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das culturas adultas”.



Nesse sentido, o brincar é uma linguagem específica da cultura infantil e ajuda a cultivar cidadãos que podem enfrentar os desafios do mundo adulto. Contudo, para muitas crianças, o direito de brincar é negado, ou porque são socialmente desfavorecidos ou no cotidiano educacional o espaço para o brincar é bastante limitado. Por esse motivo os adultos devem proporcionar às crianças várias possibilidades do brincar, que pode ser utilizando um jogo, um brinquedo ou uma brincadeira, assim como possibilitar espaços para a criança brincar, por exemplo, uma brinquedoteca, brincar em áreas externas em contato com a natureza, brincar à vontade, de várias maneiras. Assim sendo, é importante estar atento à evolução das crianças e suas infâncias plurais.

Particularmente para a criança que convive na instituição pública, muitas vezes, tem sido negado não apenas o direito de brincar, mas também de ser criança. Além disto, no campo da análise das representações sociais das crianças ainda está sendo construindo os “faróis de análises” que permitem observar, ouvir e interpretar as vozes da infância, recentemente registradas por pesquisadores em diferentes campos do conhecimento e das práticas sociais (QUINTEIRO, 2002).

Isto posto, o brincar tem uma grande importância enquanto direito à infância, pois ao brincar as crianças interagem com os seus pares e produzem culturas.

### **3.2 Definindo alguns termos acerca do brincar: jogo, brinquedo e brincadeira**

Muito se tem discutido acerca do brincar enquanto direito da criança e eixo norteador das práticas educativas na infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma que: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e às brincadeiras” (BRASIL, 2010, p.25). Dessa forma, a utilização dos termos acerca do brincar, algumas vezes resumem-se apenas as brincadeiras e aos brinquedos, esquecendo que o jogo na infância também devem ser oportunizados, para que desde cedo as crianças desenvolvam as regras.



De acordo com Brougère (2010), Kishimoto (2011), Friedmann (2012), dentre outros estudiosos da área, existem distinções entre os termos jogos, brinquedos e brincadeiras e estas distinções devem ser compreendidas para que cada termo seja oportunizado durante a realização de atividades lúdicas com e para as crianças. Uma diferenciação entre os termos jogo, brinquedo e brincadeira é realizada por Kishimoto (2011), e ajuda a esclarecer a conceituação. Segundo a autora, “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo” (KISHIMOTO, 2011, p.19).

A autora contribui, ainda, sobre cada termo, explicando que o jogo representa-se em 3 (três) sentidos: jogos simbólicos, jogos de regras e jogos enquanto objetos. O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e permite várias formas de brincadeiras (KISHIMOTO, 2011).

Desse modo, ressalta-se que para a perspectiva sociocultural, Brougère (2010, p.07) afirma que, “associar brinquedo e cultura não é, ainda, uma atitude frequente entre os poucos pesquisadores que se interessam pelo brinquedo”. Neste caso, o pesquisador, explica que o brinquedo possui uma dimensão social e cultural, pois representa um objeto de manipulação e concretização da brincadeira.

De acordo com Friedmann (2012), há diferenças entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira, pois observamos a brincadeira nas atividades físicas e mentais da criança, o jogo nas atividades lúdicas que envolvem trocas e competições, atitudes, reações e emoções e os brinquedos, quando são utilizados objetos para brincar (uma bola, uma boneca, etc.).

Nesse contexto, a utilização de cada terminologia lúdica deve ser observada pelo educador (a) no momento do planejamento, para que possa contemplar às crianças o direito à brincadeira e à infância.



### 3.3 O papel do (a) educador (a) no contexto do brincar

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são considerados ferramentas lúdicas na aprendizagem das crianças, “brincar diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem o uso de brinquedos ou outros materiais e objetos. Brinca-se também usando o corpo, a música, a arte, as palavras etc.” (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

Assim sendo, se faz necessário para os profissionais que atuam na infância, compreendam e valorizem o brincar, considerando-o como uma ferramenta adequada para além da aprendizagem e desenvolvimento, mas como linguagem própria da cultura infantil. O(A) educador(a) precisa também priorizar o brincar no planejamento pedagógico, selecionando jogos, brinquedos e brincadeiras que despertam as necessidades das crianças.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017), etapa da Educação Infantil, no cotidiano educacional é necessário,

*Brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p.36).*

Nesse contexto, o ato de brincar nas instituições educativas, é imprescindível. por esse motivo a prática educativa lúdica deve ser relevante e facilitadora. O (a) educador (a) deve proporcionar às crianças uma diversidade de atividades lúdicas.

Por sua vez, cabe ressaltar que é importante a garantia de experiências que promovam às crianças, o conhecimento, as diferentes linguagens, a autonomia, a saúde, o bem-estar, as vivências éticas e estéticas e que incentivam a curiosidade, o relacionamento, a preservação e o conhecimento da biodiversidade, etc (BRASIL, 2010).



Diante do exposto, considera-se como papel do (a) educador(a) infantil, o comprometimento em garantir o brincar como direito à infância, ressignificando a sua prática educativa por meio de um repertório variado de atividades lúdicas que valorizem as características de cada criança, suas vivências e suas culturas.





17

## 4. VIVÊNCIAS E SUGESTÕES LÚDICAS COM JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: QUAL O SEU JOGO, BRINQUEDO OU BRINCADEIRA FAVORITA?

Vamos brincar?

Uni duni tê! As vivências lúdicas foram divididas em jogo, brinquedos e brincadeiras... Fique atento na ficha técnica que irá explicar cada atividade lúdica<sup>2</sup>!



<sup>2</sup> Explica-se que as atividades lúdicas ilustradas neste material pedagógico são oriundas de imagens reais registradas durante o processo de intervenção e foram autorizadas conforme o termo de consentimento livre e esclarecido utilizado para a realização da pesquisa.



## 4.1 A Cobra

### Como brincar?

- Antes de brincar, cada criança com a mediação do (a) educador (a) irá confeccionar na sala o seu brinquedo. Veja a dica na ficha técnica.
- Com a música de domínio público: “A cobra não tem pé”, as crianças em duplas irão brincar e se divertir usando a imaginação.



#### Ficha Técnica

**Nome do Brinquedo:** A cobra

**Faixa etária:** 4 a 5 anos

**Objetivo:** Desenvolver a criatividade, a autonomia, a imaginação, a linguagem e a socialização.

**Materiais utilizados:** caixa de ovo vazia, tinta guache e pincel

**O que estimula?** A socialização, a imaginação, a autonomia, a linguagem e a criatividade.



## 4.2 A história do boneco de borracha

### Como brincar?

- As crianças devem espalhar-se livremente pelo espaço escolhido.
- Ao comando do (a) educador (a), as crianças vão realizando os movimentos solicitados na ginástica historiada que contará a história de um boneco de borracha que se transformará em gente. Na próxima página fique atento a história do boneco de borracha e brinque. Divirta-se!



### Ficha Técnica

**Tipo de jogo:** Jogo dramático

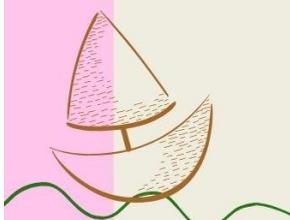
**Nome do Jogo:** A história do boneco de borracha

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Objetivo:** Expressar-se livremente utilizando o corpo para representação da oralidade e emoções.

**Materiais utilizados:** Quadra, pátio ou área livre

**O que estimula?** A socialização, o movimento articular e as expressões.





## Você conhece a história do boneco de borracha?

### A HISTÓRIA DO BONECO DE BORRACHA

Era uma vez um boneco de borracha que ficava de todos os jeitos com o corpo, mas não falava, não fazia barulho e mexia-se bem devagar. Ele gostava de passear no jardim, olhando as flores coloridas, os pássaros, as borboletas e as abelhas que voavam no alto.

De repente, veio um vento forte...Nossa! O boneco de borracha ficou torto e agora ele anda todo torto, virado só para um lado. E assim ele continuou o passeio. Ufá ! O vento parou, e ele então voltou ao normal. Agora conseguia andar tanto para frente como para trás. Até cabia em uma caixa de sapato. Ficou bem pequeno mesmo!

O vento voltou de novo. Aí, ele entortou-se para frente e anda olhando para baixo. Parece até que procura alguma coisa no chão. Mas, de repente, o vento mudou de direção e fez o boneco entortar-se para trás. Agora ele só vê o que está lá no alto: o céu, os pássaros e as borboletas.

Finalmente, o vento parou de vez. O boneco de borracha endireitou-se e continuou o passeio observando tudo o que estava ao seu redor. Engraçado é que quando o boneco de borracha chegava perto de uma árvore ficava bem magrinho e bem comprido, do tamanho da árvore. Então, o boneco andava elegante, esticado e comprido, quase alcançava o céu. Quando chegava perto de uma roseira e sentia o cheiro das rosas, o boneco ficava todo gordo e pesado como um elefantinho. Para andar, até fazia um barulhão!

Ah! o boneco de borracha estava cansado de tanto passear. Então, ele deitou-se no chão para descansar e... surpresa! Ele ficou pequenininho, encolhidinho. Podia até caber numa caixa de sapato. Bem pequeno mesmo!

De repente, crescia, espalhava-se para todos os lados, crescia, crescia e crescia. Crescia tanto que ocupava um grande espaço no chão. Ficava pequeno de novo, pequeno, pequeno, bem pequeno. E adormecia todo pequenininho...

Até que amanheceu e chegou o sol. O boneco de borracha, que estava quietinho, foi se mexendo devagar, esticando-se para todos os lados, esticando os pés as pernas, o tronco, os dedos, as mãos e os braços.

Ele levantou-se e virou gente.

Agora, sim, ele consegue conversar, falar bem baixinho com quem está perto dele.

Essa é a história do boneco de borracha que virou gente.

Autor desconhecido.

Fonte: MUNDO ENCANTADO TIA LÉIA ([mundoencantadotialeia.blogspot.com](http://mundoencantadotialeia.blogspot.com))



### 4.3 A linda rosa juvenil

#### Como brincar?

- O(a) educador(a) combinará com as crianças quem serão os personagens: a rosa, a bruxa e o rei.
- As crianças formarão uma roda, e enquanto giram batem palmas e cantam a música da linda rosa juvenil. Acompanhe a letra da música na próxima página e vamos brincar!?
- No centro da roda, as crianças encenam a música: “A linda Rosa Juvenil”.



#### Ficha Técnica

**Tipo de brincadeira:** Roda

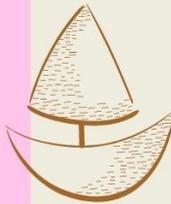
**Nome da Brincadeira:** A linda Rosa Juvenil

**Faixa etária:** 04 a 05 anos

**Objetivo:** Ampliar as experiências musicais por meio de uma brincadeira cantada.

**Materiais utilizados:** Roupas e acessórios para os personagens: rosa, bruxa e o rei; Acrescenta também um tapete de TNT para os personagens deitar no momento da encenação, colete de TNT verde para o mato, colete branco e relógio para o tempo.

**O que estimula?** A socialização, a linguagem e a atenção.



BRINCADEIRA

22



## Vamos cantar?

### A linda Rosa Juvenil



A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil  
 A linda rosa juvenil, juvenil  
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar  
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar

E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má  
 Um dia veio uma bruxa má, muito má  
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim  
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim

E o tempo passou a correr, a correr, a correr  
 E o tempo passou a correr, a correr  
 E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor  
 E o mato cresceu ao redor, ao redor

E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei  
 E um dia veio um belo rei, belo rei  
 Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim  
 Que despertou a rosa assim, bem assim

Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei  
 Batemos palmas para o rei, para o rei



Fonte: A Linda Rosa Juvenil - Músicas Infantis - LETRAS.MUS.BR



Fonte: MUNDO ENCANTADO TIA LÉIA ([mundoencantadotialeia.blogspot.com](http://mundoencantadotialeia.blogspot.com))

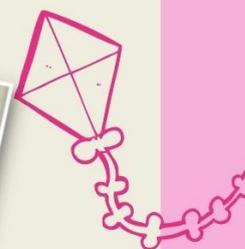


## BRINCADEIRA

24

**4.4 Boi de Cofo****Como brincar?**

- Esta brincadeira é semelhante a brincadeira junina maranhense do Bumba meu boi, esta foi admirada pelos adultos na sua infância e faz parte da culturada baixada maranhense.
- Para brincar, escolhe-se uma criança para ser o miolo do boi e uma menina para dançar com ele. Assim será realizada a brincadeira de roda coreografada.
- Em roda, as crianças cantam a música: Boi de Cofo, de Tião Carvalho, encenando a música. Na próxima página, acompanhe a melodia da música e divirta-se!



### Ficha Técnica

**Tipo de brincadeira:** Folclórica

**Nome da Brincadeira:** Boi de Cofo

**Objetivo:** Ampliar as experiências musicais por meio de uma brincadeira cantada característica da cultura maranhense.

**Materiais utilizados:** um boi caracterizado em um cofo e uma janela.



## Vamos cantar? Boi de Cofo

Tião Carvalho

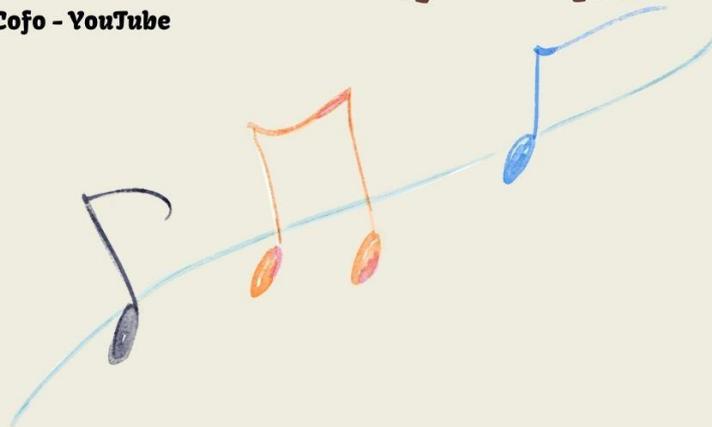
Dança

dança meu boi de cofo  
dança meu boi de cofo  
faz uma meia lua  
pra rosa que está na janela  
já está pra amanhecer  
siriaco ainda não boiôu

Chamaram meu boi de pelado  
pelado não sei quem chamou  
meu boi tem uma estrela na testa  
uma outra no lombo  
no chavelho uma flor

senhora dona da casa  
pois queira me adisculpar  
eu não vim de oferecido  
senhora mandou me chamar

**Fonte: Boi de Cofo - YouTube**




 JOGO

27

## 4.5 Bola ao túnel

### Como brincar?

- O(a) educador(a) formará 2 (duas) equipes com a mesma quantidade de crianças.
- As crianças estarão organizadas em filas com as pernas abertas, formando um túnel.
- A última criança da de cada coluna receberá a bola e ao sinal, a criança passará a bola por dentro do túnel passando de mão em mão até chegar a primeira criança da fila. Esta criança pegará a bola e correrá para o fim da fila, jogando a bola outra vez para a frente.
- O jogo termina quando o primeiro chegar novamente ao início da fila.
- Será vencedora a fila que acabar o jogo primeiro.



### Ficha Técnica

**Tipo de jogo:** Jogo de competição em grupos

**Nome do Jogo:** Bola ao túnel

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Objetivo:** Desenvolver o equilíbrio, a coordenação motora e espacial.

**Materiais utilizados:** duas bolas

**O que estimula?** A socialização, a atenção, aprender a ganhar e a perder.

## BRINCADEIRA

28

## 4.6 Bola ao lençol

### Como brincar?

- Duas ou mais crianças.
- Pegue nas pontas do lençol, do pano ou do TNT.
- Juntos, joguem a bola para o alto usando somente o lençol, o pano ou TNT, sem deixar a bola cair no chão.
- Boa diversão!



### Ficha Técnica

**Tipo de brincadeira:** Movimento

**Nome da Brincadeira:** Bola ao lençol

**Objetivo:** Desenvolver a noção espacial e o equilíbrio.

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Materiais utilizados:** um lençol, pano ou TNT, bexiga ou bola.

**O que estimula?** A socialização, o equilíbrio e a noção espacial.

## BRINCADEIRA

29

## 4.7 Cabo de guerra

### Como brincar?

- As crianças se organizam umas atrás das outras, segurando cada lado metade de uma corda dividida igualmente entre elas.
- O (a) educador(a) dará um dado sinal, para começam a puxar a corda.
- Ganha o grupo de crianças que conseguir conquistar a maior parte da corda.



### Ficha Técnica

**Tipo de brincadeira:** Competição e regra

**Nome da Brincadeira:** Cabo de Guerra

**Objetivo:** Desenvolver o trabalho em equipe e o condicionamento físico.

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Material utilizado:** uma corda

**O que estimula?** A cooperação, a agilidade e a socialização.

## 4.8 Circuitos Motores

### Como brincar?

- Em um espaço amplo o (a) educador(a) organizará os circuitos motores com desafios simples, por exemplo, uma sequência de bambolês sobre o chão para as crianças darem um pulo com um pé sem pisar nos bambolês.
- Outra possibilidade serão com as cordas esticadas no chão em linha reta ou sinuosa, sobre as quais as crianças deverão caminhar e equilibrar-se.
- Convide a criança para reposicionar os materiais, criando outros circuitos motores.



### Ficha Técnica

**Tipo de brincadeira:** Brincadeira de Movimento.

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Nome da Brincadeira:** Circuitos Motores

**Objetivo:** Movimentar-se em percursos variados com o corpo.

**Materiais utilizados:** Bambolês, corda etc.

**O que estimula?** A socialização, a criatividade e a cooperação.


 JOGO

31

## 4.9 Correr e perseguir

### Como brincar?

- As crianças ficarão dispersas pelo espaço do jogo, uma criança representará o pegador.
- O jogo inicia quando o pegador segura na mão de um colega e vai formando uma corrente. Esta corrente vai se formando e aumentando de tamanho até que todos façam parte da corrente. A corrente não pode ficar dividida.
- O jogo termina quando todos estiverem na corrente.



### Ficha Técnica

**Tipo de jogo:** Jogo cooperativo  
(Correr e perseguir)

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Nome do Jogo:** Pique corrente

**Objetivo:** Desenvolver habilidades motoras, tais como: lançar, andar, correr, flexionar e estender.

**Materiais utilizados:** Quadra, pátio ou área livre.

**O que estimula?** A cooperação e o trabalho em equipe

## 4.10 Encontre a sequência

### Como brincar?

- Neste jogo poderá participar 4 (quatro) crianças e o (a) educador (a).
- Poderá ser utilizado as seguintes formas geométricas: círculos, quadrados, retângulos ou triângulos.
- O (a) educador (a) ficará com 5 (cinco) círculos sendo: 1 (um) laranja, 1 (um) azul, 1 (um) vermelho e 1 (um) amarelo. Em seguida, explicará as regras do jogo.
- Será colocada no chão o tabuleiro e distribuído a mesma quantidade de círculo com a mesma cor para as quatro criança.
- O jogo iniciará quando a educadora colocar um círculo no tabuleiro.
- Cada criança na sua vez, colocará outro círculo no tabuleiro, até que forme uma sequência de círculos da mesma cor.
- Vence o jogo, a primeira criança que conseguir formar a sequência com a mesma cor.



### Ficha Técnica

**Nome do Jogo:** Encontre a sequência  
**Objetivo:** Desenvolver a atenção e o pensamento lógico.

**Materiais utilizados:** um tabuleiro quadrado confeccionado de TNT, dividido em cinco partes na horizontal e vertical e 05 formas geométricas confeccionadas em EVA nas cores laranja, azul, verde, vermelha e amarela. As formas geométricas podem ser círculos, quadrados, triângulos ou retângulos.

**O que estimula?** A atenção, o equilíbrio e a socialização.

## BRINQUEDO

33

## 4.11 Pé de lata

### Como brincar?

- É um brinquedo antigo, que deve fazer parte das brincadeiras atuais.
- O (a) educador (a) deixará o brinquedo como opção no pátio ou sala de brincadeiras, em que as crianças possam pegar os pés de latas quando desejarem.
- As crianças poderão realizar vários movimentos com o pé de lata, andar e correr.



#### Ficha Técnica

**Nome do Brinquedo:** Pé de lata.

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Objetivo:** Trabalhar a motricidade ampla da criança, seu senso de equilíbrio, coordenação pés e mãos, moderação da força e do movimento.

**Materiais utilizados:** 2 (duas) latas vazias de leite, 1 (um) prego, 1 (um) martelo, barbante e papel para enfeitar.

**O que estimula?** A atenção, o equilíbrio e a socialização.

BRINQUEDO

34

## 4.12 Peixe na isca

### Como brincar?

- O brinquedo será confeccionado em sala com a mediação do (a) educador (a).
- Cada criança receberá um brinquedo.
- A brincadeira será realizada em círculo, na sala, no pátio ou outro espaço livre.
- A criança balança o barbante que está com a figura de um peixe confeccionado em EVA, tentando colocar a figura dentro da garrafa pet.



### Ficha Técnica

**Nome do Brinquedo:** Peixe na isca  
**Objetivo:** Basta balançar a corda e tentar encaixar na garrafa. Divertido para crianças pequenas pois estimula os reflexos.

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Materiais utilizados:** metade de uma garrafa pet vazia, EVA para confeccionar o peixe e um barbante pequeno.

**O que estimula?** A atenção, o equilíbrio e a socialização.

## 4.13 Peteca

### Como brincar?

- Antes de brincar, cada criança com a mediação do (a) educador (a), irá confeccionar na sala o seu brinquedo.
- Em círculo, ou livremente a criança deverá jogar a peteca um para o outro sem deixar que ela caia no chão.



#### Ficha Técnica

**Nome do Brinquedo:** Peteca

**Objetivo:** Desenvolver a

coordenação motora e o equilíbrio

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Materiais utilizados:** argila, massa de modelar ou jornal, um quadrado de TNT com aproximadamente 30 cm ou saco plástico de supermercado, um pedaço de barbante ou fita para decorar.

**O que estimula?** A socialização e os movimentos de correr, abaixar, levantar, etc.

## 4.14 TETRIS

### Como brincar?

- Este jogo originalmente é um jogo de videogame de quebra-cabeça e foi adaptado com material estruturado para ser utilizado pelas crianças.
- O jogo pode ser realizado em duplas.
- As crianças devem embaralhar as peças, em seguida, tentar encaixar em menos tempo.



### Ficha Técnica

**Tipo de jogo:** Jogo de habilidade (Encaixe).

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Nome do Jogo:** Tetris.

**Objetivo:** Estimular o raciocínio lógico das crianças por meio do encaixe das peças do jogo.

**Materiais utilizados:**

Caixa de ovo, tinta guache vermelha, verde, amarela, azul e pincel.

**O que estimula?** A interação, a concentração, o raciocínio lógico e a atenção.

BRINQUEDO

37

## 4.15 VAI E VEM

### Como brincar?

- Antes de brincar, cada criança com a mediação do(a) educador(a) irá confeccionar na sala o seu brinquedo.
- Cada criança irá ficar de um lado do vai e vem segurando as duas alças.
- Com um movimento de abrir as mãos a criança “empurra” o vai e vem para o colega que deverá fazer o mesmo gesto para “devolver” o brinquedo.
- Nessa brincadeira existe bastante diversão.



### Ficha Técnica

**Nome do Brinquedo:** Vai e vem.

**Faixa etária:** 04 a 05 anos.

**Objetivo:** Desenvolver o equilíbrio e os movimentos.

**Materiais utilizados:**

2 (duas) garrafas plásticas pet de 2 litros, 1 (uma) corda de varal, fita adesiva para prender as metades do vai e vem e 4 (quatro) tampinhas plásticas ou argolas.

**O que estimula?** A socialização, a atenção e o desenvolvimento muscular.

# 5 BRINQUEDOTECA

## ESCOLAR:

VAMOS CONTINUAR BRINCANDO!?





Os cantinhos do brincar podem ser organizados em espaço disponível da instituição escolar, ou seja, em uma sala maior, outra sala, etc. Logo, o espaço organizado deve estar de acordo com movimentação ou concentração das várias atividades que serão realizadas.

## ORGANIZAÇÃO DOS BRINQUEDOS E OUTROS MATERIAIS

Uma dica importante com relação a organização dos brinquedos e outros materiais é que seja criado cantos ou pequenas áreas, como por exemplo, a montagem do “Canto do Teatro”, “Canto dos Jogos”, “Canto das Brincadeiras”, “Canto da Música”, “Canto do Faz de Conta”, entre outros.

As atividades lúdicas na brinquedoteca podem ser organizadas semanalmente ou quinzenalmente em cada mês para que as crianças possam brincar de faz de conta, brincadeira folclórica (brincadeiras da sua cultura), brincadeiras que envolvem movimentos (circuito, percurso), brincadeiras de roda, brinquedos com blocos de construção, brinquedos não estruturados (construídos com materiais de sucata), contação de histórias, jogos dramáticos, cooperativos, competição, de habilidade (encaixe) e etc.

### Espaço da Brinquedoteca Escolar (Cantos)



Fonte: Acervo da pesquisadora extraído da Brinquedoteca Escolar da UEB Mary Serrão Ewerton





40

## CANTOS DA BRINQUEDOTECA ESCOLAR

Seguem as sugestões abaixo para que a criança possa brincar. Lembre-se, você também poderá criar outras ideias também. Boa diversão!

- **Canto do Teatro:** esse cantinho conta com uma variedade de fantasias, objetos diversificados, espelho e cadeira para as crianças brincarem de faz de conta. Um espaço muito divertido.



Fonte: Acervo da pesquisadora extraído da Brinquedoteca Escolar da UEB Mary Serrão Ewerton

- **Canto da Leitura:** este canto, composto por livros infantis diversificados, estantes, com tapete emborrachado, é um convite à criança, para descobrirem juntos o prazer da leitura, estimulando sua fantasia e imaginação.



Fonte: Acervo da pesquisadora extraído da Brinquedoteca Escolar da UEB Mary Serrão Ewerton



- **Canto do vídeo:** espaço equipado com televisão, computador e outros equipamentos digitais, as crianças ficam livres para assistir filmes diversificados.



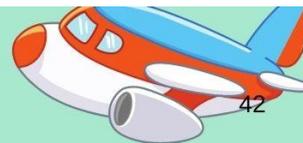
Fonte: Acervo da pesquisadora extraído da Brinquedoteca Escolar da UEB Mary Serrão Ewerton

- **Canto da Música:** um canto muito encantador artístico e cultural, as crianças podem brincar com variados instrumentos musicais e deixar fluir a imaginação.



Fonte: Acervo da pesquisadora extraído da Brinquedoteca Escolar da UEB Mary Serrão Ewerton





- Canto dos jogos e brinquedos: com prateleiras abertas, as crianças podem ver quais jogos e brinquedos irão escolher para começar a brincadeira.

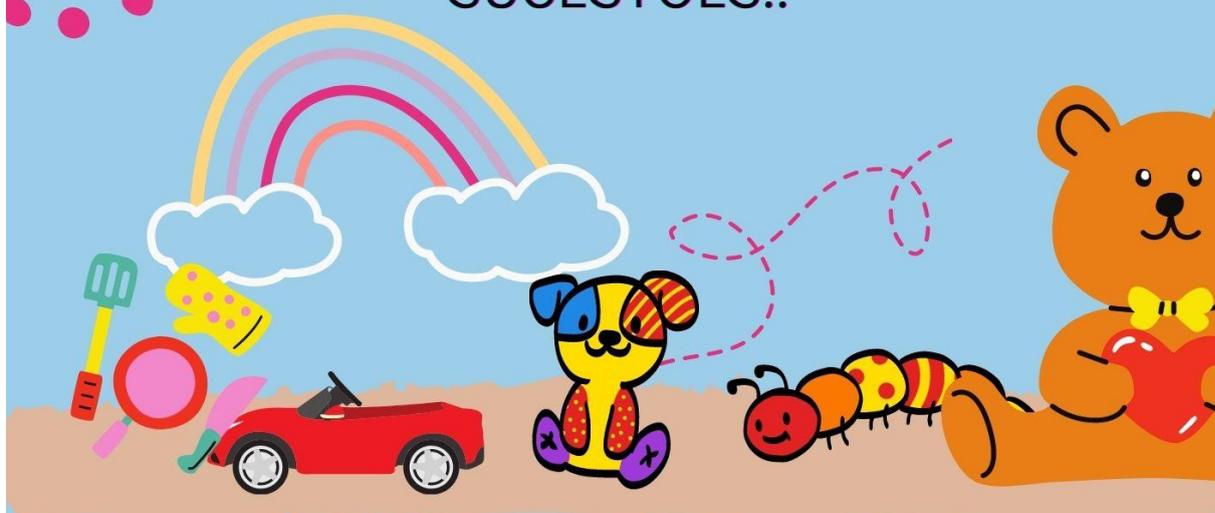


Fonte: Acervo da pesquisadora extraído da Brinquedoteca Escolar da UEB Mary Serrão Ewerton



## 6. DICAS LÚDICAS:

BRINCAR NA NATUREZA, FICHA  
TÉCNICA DO BRINCAR E O  
BRINCAR E AS ANCESTRALIDADES  
DOS POVOS INDÍGENAS E  
AFRICANOS. ALGUMAS  
SUGESTÕES!!



## BRINCAR NA NATUREZA

Além das sugestões de brincadeiras nas áreas internas da instituição educativa: sala de aula, pátio e brinquedoteca, sugere-se o espaço para as crianças brincarem ao ar livre. Na natureza existem elementos diversificados que enriquecem o brincar infantil. Você já pensou fazer um convite lúdico para as crianças realizarem brincadeiras em áreas externas da instituição educativa? É isso mesmo, brincadeiras como fazer cabanas com folhas e galhos e brincar com os troncos das árvores expressam valores relacionados às comunidades rurais, mas podemos recriar tais modalidades em qualquer lugar. Os brinquedos carregam significações de lugares e tempos diferentes (BRASIL, 2012).

### Algumas sugestões de atividades!

1. Faça um passeio com as crianças em locais com árvores e plantas. Levem sacos, luvas para juntos coletarem folhas, flores, galhos de árvores, pedrinhas, etc. Utilize esses recursos para fazer coleções ou criar colares, anéis, brincos, entre outras ideias. Assim a natureza se transformará em arte feita pela própria criança.
2. Ainda no passeio, colem pedrinhas do rio e façam desenhos em sua superfície ou usem as pedrinhas como peças de jogos criados pelas crianças, além de valorizar a natureza, oferecerá novas oportunidades de expressão.
3. Aproveitem os troncos de madeiras caídos ou de árvores encontrados para criar cenários de expressão motora como: subir, descer, agachar ou que sabem realizem atividades imaginárias.



4. Brinquem de esconder atrás das árvores.

5. Para ilustrar, realizem brincadeiras ao ar livre com as crianças conforme as figuras abaixo. Elas se divertem ao brincar livremente.

## Algumas sugestões de brincadeiras na área externa

Brincadeira: Bola ao lençol



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2021)

Brincadeira com bolhinha de sabão



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2021)



Brincadeira: Corrida do Saco



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2021)

Brincadeira: Cabo de Guerra



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2021)



# Olá Educador (a)!

47

Bem-vindo à uma sugestão de uma Ficha Técnica !?

Deixarei uma dica para você!

## FICHA TÉCNICA:

### Compartilhamento de experiências: jogo/brinquedo/brincadeira

JOGO	
Tipo de jogo	Regras
Faixa Etária	04 a 05 anos
Nome do jogo	Pega vareta infantil com palito de picolé
Objetivo	Desenvolver a habilidade motora, a atenção, as cores e regras.
Como brincar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O (a) educador (a) combinará com as crianças para trazer um pacote de palitos de picolé. Primeiramente com a ajuda do (a) educador (a) as crianças irão preparar o material.</li> <li>✓ As cores utilizadas com suas respectivas pontuações serão: amarela ( 05 pontos), verde ( 02 pontos), azul (03 pontos), vermelha (04 pontos) e preta (10 pontos). Sendo que cada cor terá uma pontuação.</li> <li>✓ Com o material preparado, as crianças serão convidadas para brincar, cada uma na sua vez. As varetas representadas por palito de picolé, ficarão espalhadas em uma mesa. O desafio de cada criança que está jogando, será retirar quantas varetas conseguir com as mãos sem mexer com as outras, quem retirar a vareta preta pode usá-la para ajudar a retirar as outras.</li> <li>✓ Ganhará o jogo quem tiver mais pontos.</li> </ul>
Materiais utilizados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Um pacote de palito de picolé;</li> <li>✓ Tinta guache e pincel para pintar os palitos de picolé ( varetas).</li> </ul>
O que estimula?	✓ Atenção, socialização, reconhecimento de cores e numerais de 1 a 10.
BRINCADEIRA	
Tipo de Brincadeira	Movimento
Nome da Brincadeira	Criança na roda
Faixa Etária	04 a 05 anos
Objetivo	Desenvolver a atenção, a socialização e a organização espacial
Como brincar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As crianças poderão brincar em uma área interna ou externa da instituição educativa. O (a) educador (a), convidará para se organizarem em círculo. Na organização do círculo, cada criança deverá escolher um colega para brincar, pois serão formados pares e uma criança ficará no meio para representar a "criança na roda".</li> <li>✓ Dado o sinal de início, pelo (a) educador (a), as crianças ficarão atentas a cada comando de voz que será dado: "mão com mão", "pé com pé", "cabeça com cabeça", "unha com unha", "braço com braço", etc. Inicialmente será, "mão com mão". Cada criança deverá colocar a sua mão na mão do colega. Em seguida "pé com pé" e assim sucessivamente. Quando o (a) educador (a) falar " criança na roda", as crianças deverão trocar de colega e a "criança que ficou na roda" deverá ocupar o lugar que ficou vazio.</li> <li>✓ A brincadeira termina quando todos estiverem participado.</li> </ul>
Materiais utilizados?	✓ Recursos humanos: as crianças
O que estimula?	✓ Atenção, socialização, reconhecimento das partes do corpo, noção de espaço.

<b>BRINQUEDO ALTERNATIVO (Materiais não estruturados<sup>3</sup>)</b>	
Nome do Brinquedo	Máquina fotográfica de caixa de leite
Faixa Etária	04 a 05 anos
Objetivo	Desenvolver a imaginação e a criatividade.
Como brincar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Este brinquedo, por ser confeccionado com sucata, precisa antes de brincar, ser elaborado previamente com a ajuda de um adulto.</li> <li>✓ Cada criança trará de casa, uma caixa de leite, um rolinho de papel higiênico para pintar. Após as caixas secas, será realizada a colagem do rolinho (lente), tampa de pet (botão) e a lã para pendurar a máquina no pescoço.</li> <li>✓ Com o brinquedo elaborado por cada criança ou em grupo, será realizado o momento da brincadeira, ou seja, cada um irá tirar fotografia bem bonitas. O que vale é a imaginação!</li> </ul>
Materiais utilizados?	Caixa de leite, rolinho de papel higiênico, tampa de garrafa pet, lã e guache
O que estimula?	✓ A criatividade, a imaginação e a socialização.

3 Os materiais não estruturados são utensílios variados que, com as intervenções das crianças, se transformam em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação. Não são brinquedos industrializados que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas, as crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente (MEIRELLES; HORN, 2017, p. 72).

REFERÊNCIA: MEIRELLES, D., & HORN, M. (2017). O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. In: S. Albuquerque, J. Felipe, & L. Corso, Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso: Lutamos pela Educação Infantil (pp. 69-83). Porto Alegre: Evangraf, 2017.



## Mãos à obra!!

49

Agora é com você! A sugestão abaixo ficará disponível para você elaborar também a sua própria ficha técnica. Bom trabalho!!

### Ficha Técnica:

Compartilhamento de experiências:  
jogo/brinquedo/brincadeira.

JOGO	
Tipo de jogo	
Faixa Etária	
Nome do jogo	
Objetivo	
Como brincar?	
Materiais utilizados?	
O que estimula?	
BRINQUEDO ALTERNATIVO (Materiais não estruturados) <sup>4</sup>	
Nome do brinquedo	
Faixa Etária	
Objetivo	
Como brincar?	
Materiais utilizados?	
O que estimula?	
BRINCADEIRA	
Tipo de brincadeira	
Faixa Etária	
Nome da brincadeira	
Objetivo	
Como brincar?	
Materiais utilizados?	
O que estimula?	

4 Os materiais não estruturados são utensílios variados que, com as intervenções das crianças, se transformam em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação. Não são brinquedos industrializados que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas, as crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente (MEIRELLES; HORN, 2017, p. 72).

REFERÊNCIA: MEIRELLES, D., & HORN, M. (2017). O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. In: S. Albuquerque, J. Felipe, & L. Corso, Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso: Lutamos pela Educação Infantil (pp. 69-83). Porto Alegre: Evangraf, 2017.



## O BRINCAR E AS ANCESTRALIDADES DOS POVOS INDÍGENAS E AFRICANOS<sup>1</sup>

CONVIDO VOCÊ PARA CONHECER E BRINCAR COM AS  
BRINCADEIRAS DOS NOSSOS POVOS ANCESTRAIS!  
ENTÃO VAMOS LÁ!?



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/10-brincadeiras-indigenas/>



Fonte: <https://lunetas.com.br/brincadeiras-africanas/>

1 Consulte os quadros 07 e 08, situados nas páginas 96 e 98 da dissertação de mestrado, intitulada: "A Infância, o Brincar e a Cultura Escolar na Pré-escola: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luís-MA. Nestes quadros, você encontrará sugestões de brincadeiras indígenas e africanas que podem ser realizadas com as crianças da pré-escola



## Fique por dentro!

Você sabia que a ludicidade negra e indígena estão presentes nos brinquedos, jogos e brincadeiras da nossa cultura e por isso precisam ser resgatados nas práticas lúdicas?

Convido-lhe para incluir na sua prática lúdica essas brincadeiras e diminuir os preconceitos e equívocos relacionados a esses dois grupos étnicos.

É importante que você enquanto educador (a) da infância proporcione às crianças, vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade.

## Para refletir!

Brincando com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes, as crianças aprendem suas brincadeiras típicas. Nas brincadeiras de faz de conta, pentear o cabelo diante do espelho no salão de beleza leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural. A mediação da professora, quando esta valoriza as características de cada uma, auxilia a construção da identidade da criança. Oferecer, nas áreas de faz de conta, bonecas negras, brancas e objetos de enfeite de cada agrupamento cultural possibilita vivenciar o modo de vida da criança e sua família ( KISHIMOTO, 2011, p.20)



Agora, chegou a hora de brincar!!!  
Para você conhecer as brincadeiras dos povos  
ancestrais, consulte o QR-Code e divirta-se:

**Brincadeira: SI MAMA KAA**  
**Brincadeira de origem africana**

BRINCADEIRA  
AFRICANA  
SI MAMA KAA



Agora, chegou a hora de brincar!!!  
Para você conhecer as brincadeiras dos povos  
ancestrais, consulte o QR-Code e divirta-se:

**Brincadeira: Arranca Mandioca**  
**Brincadeira de origem indígena**



13 Brincadeiras Indígenas - Escola Educação  
[escolaeducacao.com.br](http://escolaeducacao.com.br)



# 7 PARA SABER MAIS...



## Sugestões de livros



55



Livro: O lúdico na Educação Infantil: O papel mediador do educador.  
 Editora: Penso.  
 Autoras: Janira Siqueira Camargo e Leila Pessoa da Costa. Curitiba: CRV, 2021.

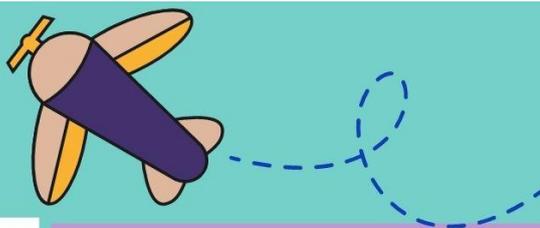


Livro: O Brincar na Escola: Metodologias lúdico-vivencial, Coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 3ª Edição: Petrópolis, RJ, 2014 (Coleção Brinquedoteca).  
 Editora: Vozes.  
 Autora: Santa Marli Pires dos Santos.

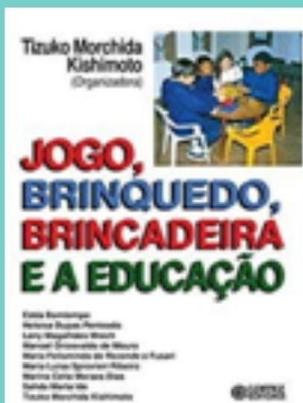


Livro: O Brincar e suas teorias. 4. Ed- São Paulo, RJ. 2019.  
 Editora: Cengage Learning.  
 Vários autores.  
 Organização: Tizuko Morchida Kishimoto





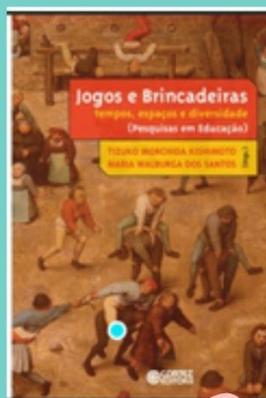
56



Livro: *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. SP: 2017.  
 Editora: Cortez  
 Organização: Tizuko Morchida Kishimoto e Vários Autores.



Livro: *Brinquedos e Brincadeiras de Criança*. São Luís: 2007.  
 Editora: Estação Gráfica.  
 Autor: José de Ribamar Cordeiro Filho.

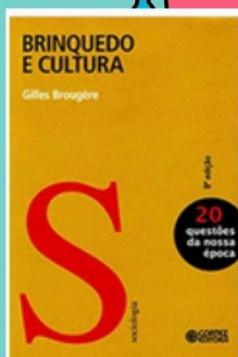


Livro: *Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade*. SP, 2017.  
 Editora: Cortez.  
 Autoras: Tizuko Morchida Kishimoto e Maria Walburga dos Santos (Org.).





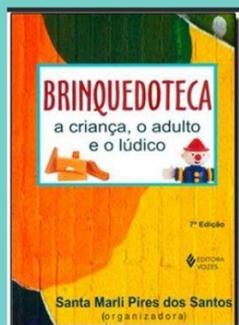
57



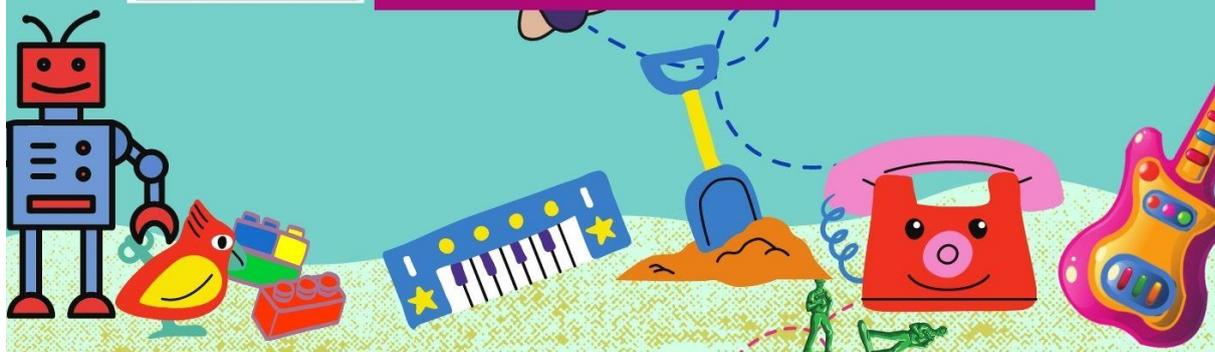
Livro: Brinquedo e Cultura. SP, 2010.  
 Editora: Cortez.  
 Autor: Gilles Brougère.



Livro: Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre, 2007.  
 Editora: Artmed.  
 Autor: Santa Marli Pires dos Santos,  
 , 2007.  
 Editora: Artmed.  
 Autor: Santa Marli Pires dos Santos.



Livro: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico, 2011.  
 Editora: Vozes  
 Autora: Santa Marli Pires dos Santos





# Sugestões de Filmes



**Na Íntegra - Tizuko Morchida - O brincar na educação infantil - Parte 1/2**

242K exibições · fev. 4, 2016  
YouTube · UNIVESP

**Fonte: Na Íntegra - Tizuko Morchida - O brincar na educação infantil - Parte 1/2 - Bing video**



**Território do Brincar | Série MiniDocs | Brincantes e brincadeiras com o bumba-meu-boi**

104K exibições · abr. 28, 2016  
YouTube · Território do Brincar

**Fonte: Território do Brincar | Série MiniDocs | Brincantes e brincadeiras com o bumba meu boi do - Bing video**



**Caramba, Carambola: o Brincar tá na escola!**

103K visualizações · set. 22, 2014  
YouTube · Plataforma do Letramento

**Fonte: Caramba, Carambola: o Brincar tá na escola! - Bing video**



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Para não parar de brincar...

O Caderno de Orientações Pedagógicas de Práticas Lúdicas para Educadoras da Pré-Escola: compartilhamento de jogos, brinquedos e brincadeiras, representa mais uma ferramenta pedagógica para subsidiar as práticas lúdicas na infância. Cabe ressaltar que este material pedagógico, está adepto à ampliações e adaptações necessárias conforme as realidades educativas de cada profissional da infância.

Assim sendo, este Caderno de Orientações Pedagógicas, foi elaborado a partir das intervenções e estudos com 4 (quatro) educadoras da pré-escola, e 1 (uma) gestora geral, realizados no ano de 2021, originando-se do resultado da Pesquisa intitulada: A Infância, o Brincar e a Cultura Escolar na Pré-escola: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luís-MA, dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na Área de Concentração Ensino e Educação Básica, linha de pesquisa Educação Infantil.

Ademais, os sujeitos desta pesquisa, colaboraram com a pesquisadora para a concretização deste produto educacional da dissertação do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino na Educação Básica. Desse modo, a intenção do material pedagógico, prioriza a importância do brincar e das possibilidades de realizações do mesmo nas instituições educativas, vivenciando jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano educacional das crianças.

Os registros dos encontros formativos com as educadoras, foram imprescindíveis para priorizar o brincar nas práticas educativas, trazendo evidências da importância da ludicidade no trabalho docente da pré-escola.

Portanto, espera-se que este produto educacional produza evidências com relação ao jogo, ao brinquedo e a brincadeira como aspectos importantes para o brincar enquanto direito à infância, representando as vozes das crianças pequenas da zona rural de São Luís-MA, bem como valorize-as como sujeitos históricos e de direitos, capazes de pensar e agir conforme a cultura infantil que estão inseridas.



# REFERÊNCIAS

A LINDA ROSA JUVENIL. **Músicas Infantis**. LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/1453221>. Acesso em 29 out. 2021.

ARAUJO, Léia Maria das Graças. **Ginástica Historiada** – A história do boneco de borracha. São Paulo, 31 jan. 2011. Disponível em: <https://mundoencantadotialeia.blogspot.com/2011/ginastica-historiada-historia-do-boneco.html>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

CARVALHO, Tião. **Boi de cofo**. Quando Dorme Alcantara. São Paulo, BELIEVE MUSIC, 2018.

CORDEIRO Filho. José de Ribamar. **Brinquedos e Brincadeiras de criança**. São Luís, 2007. p.54.

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

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Portal MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso: 24 maio 2021.

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola**: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogo, brinquedos e dinâmicas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância**: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>. Acesso em: 12 mai. 2021.





62

## CONHECENDO A AUTORA



Ione da Silva Guterres, mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, com a linha de Pesquisa em Educação Infantil. Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão UFMA (2014). Especialista em Planejamento e Gestão Escolar UNICEUMA (2008). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão , UNICEUMA (2002). Docente da Rede Pública Municipal de São Luís (Educação Integral) na área urbana. Associada da ANPED. Membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação, Infância & Docência - GEPEID/UFMA. Foi Tutora à Distância do Curso de Graduação de Pedagogia (Licenciatura), na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2010-2019).



## CONHECENDO O ORIENTADOR



José Carlos de Melo, pós-doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, é docente Associado do Departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Atualmente é professor Adjunto IV na UFMA (Universidade Federal do Maranhão - UFMA ). Em São Luis. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 a 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e História da UNISANTOS Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Foi coordenador do Curso de Especialização em Metodologia do ensino Superior – CEMES





## APÊNDICE B – Plano de Intervenção



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**(PPGEEB)**

---

**PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:** vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras

### 1 INTRODUÇÃO

O Plano de Intervenção Pedagógica: vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras faz parte da pesquisa: “A infância, o brincar e a cultura escolar na pré-escola: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luís-MA”, que tem por objetivo geral: entretecer os fios de perspectivas lúdicas na cultura escolar de crianças pequenas pertencentes à rede pública municipal da zona rural de São Luís-MA, priorizando a cultura da infância e do brincar nas práticas lúdicas das educadoras, com vistas à elaboração de um caderno de orientações pedagógicas que enfatize o brincar enquanto linguagem específica da infância.

Por se tratar de um mestrado profissional, pretende-se fazer as intervenções, com base em um Plano de Intervenção Pedagógica<sup>62</sup>, conforme um processo de oito etapas da pesquisa que serão detalhadas no cronograma deste plano. Encerra-se o processo de intervenção com as sistematizações das discussões e dos encontros que foram realizados.

### 2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Verificar as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas lúdicas das educadoras do Infantil I e II;
- ✓ Compreender em quais situações lúdicas, o jogo, o brinquedo e a brincadeira poderão estabelecer relações entre as dimensões do ser criança e do viver a infância;

---

<sup>62</sup> O Plano de Intervenção Pedagógica foi organizado com um encontro de duas horas, de quinze em quinze dias, a partir do mês de agosto a dezembro do ano letivo de 2021.

- ✓ Realizar encontros formativos com as educadoras, priorizando o brincar nas suas práticas lúdicas;
- ✓ Elaborar, em colaboração com as educadoras, um Caderno de Orientações Pedagógicas com jogos, brinquedos e brincadeiras que priorize os saberes das crianças como algo próprio da sua cultura escolar.

### 3 CRONOGRAMA

ETAPAS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO 2021
1ª	Apresentação do Projeto de Pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo	Agosto 16/08 e 20/08
2ª	Observação participante da rotina do trabalho pedagógico de cada educadora no grupo de planejamento e em sala de aula	Setembro 23/08 a 02/09
3ª	Encontros formativos com as educadoras do Infantil I e II	Setembro 03/09 e 17/09
4ª	Entrevistas semiestruturadas com as educadoras	Setembro 20 a 24/09
5ª	Entrevista semiestruturada com a gestora escolar	Setembro 27 a 30/09
6ª	Vivência lúdica com jogos, brinquedos e brincadeiras na área interna e externa da instituição educativa e na brinquedoteca da instituição educativa	Outubro e novembro 04/10 18/10 10/11
7ª	Aplicabilidade do Produto Educacional	Dezembro 03/12
8ª	Sistematização das discussões e avaliação do processo de pesquisa e intervenção na instituição educativa	Dezembro 21/12

### 4 RECURSOS

- ✓ Vídeos do YouTube;
- ✓ Texto extraído da Revista Nova Escola;
- ✓ Celular;
- ✓ Ficha técnica de jogo, brinquedo e brincadeira.

### 5 AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada, de forma processual e formativa, por meio da observação e do registro das intervenções orais da pesquisadora, considerando os seguintes critérios:

- ✓ Assiduidade e pontualidade nos encontros das vivências lúdicas;

- ✓ Participação nas atividades propostas;
- ✓ Contribuição e ampliação das discussões;
- ✓ Interesse na troca de saberes e fazeres, articulando-os com as práticas educativas.

Ao final das vivências, as educadoras farão uma avaliação breve em forma de registro escrito, explicitando a importância da pesquisa interventiva para contribuição de sua *práxis* lúdica na pré-escola. Espera-se que, com esta intervenção, os conhecimentos didáticos das educadoras com relação às concepções de infância, brincar e cultura escolar sejam ampliados, favorecendo boas intervenções junto às crianças para a melhoria da prática lúdica.

## APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com a Gestora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PPGEEB)



### ROTEIRO DE ENTREVISTA: CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

#### 1 IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Nome:

Endereço:

Histórico: Dados de Fundação (anexar)

Contexto: Realidade do bairro/Realidade da escola:

Horário de Funcionamento: ( ) Manhã ( ) Tarde

Quantidade de funcionários/ Quais são os funcionários?

Quantitativo de turmas:

Creche

Pré-escola (Infantil I)

Pré-escola (Infantil II)

#### 2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

##### 2.1 Perfil dos docentes

Quantidade de professoras do turno matutino/turmas:

Quantidade de professoras do turno vespertino/turmas:

**Escolaridade:** escreva na linha ao lado quantos professores (as) têm o nível de escolaridade abaixo:

Ensino Médio Completo/ Magistério:

Ensino Superior Completo:

Graduação em Pedagogia:

Graduação em outra área (Letras, História, Filosofia etc.):

Tipo de Pós-graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

Ainda não possui Pós-graduação:

Faixa etária das docentes:

( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ou mais

**2.2 Profissionalização docente:** Quanto às características profissionais, como pode ser representada a maioria das docentes da instituição?

- ( ) Profissional desafiador e criativo
- ( ) Demonstra interesse pelo trabalho
- ( ) Tem bom relacionamento, iniciativa, responsabilidade, flexibilidade
- ( ) Participa das capacitações formativas proporcionadas pela instituição

### **2.3 Recursos didáticos**

- ✓ Materiais acessíveis ao professor? Quais?
- ✓ Nível de envolvimento dos recursos nas atividades desenvolvidas na escola?

### **2.4 Estrutura Física: aspectos administrativos/ caracterização da instituição**

- ✓ Infraestrutura da escola
- ✓ Número de salas
- ✓ Números de dependências
- ✓ Instalações hidráulicas e sanitárias
- ✓ Iluminação/ventilação/segurança e proteção
- ✓ Mobiliários e equipamentos adequados à faixa etária
- ✓ Espaço físico para as atividades que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras
- ✓ Água tratada
- ✓ Merenda adequada à faixa etária
- ✓ Matrículas no ano letivo de 2021
- ✓ Índices de evasão nos últimos dois anos

## **2.5 Proposta pedagógica**

2.5.1 Finalidade

2.5.2 Objetivos da Educação Infantil

2.5.3 Concepção de Criança

2.5.4 Função da instituição

2.5.5 Estrutura e organização curricular

2.5.6 Referencial Teórico

2.5.7 Planejamento (campos de experiências/projetos didáticos)

2.5.8 Avaliação

## **2.6 Práticas pedagógicas desenvolvidas**

2.6.1 As educadoras demonstram coerência com a função da creche/pré-escola? Justifique.

2.6.2 Consideram as crianças como sujeitos históricos e cidadãos de direitos, respeitando: as suas identidades, princípios de liberdade, igualdade, integração, participação nas experiências cotidianas?

2.6.3 Posicionam-se contra a discriminação social, racial etc.?

2.6.4 Demonstram hábitos de higiene, estimulam hábitos saudáveis, contribuem com a melhoria do meio ambiente?

2.6.5 Utilizam diferentes linguagens e recursos didáticos: jogos, livros de histórias, filmes etc.?

2.6.6 Fazem uso de diferentes fontes de informações?

2.6.7 Valorizam as atividades lúdicas? Como utilizam as brincadeiras, jogos e brinquedos?

2.6.8 Como avaliam as crianças: portfólio, fichas de acompanhamento e registro?

2.6.9 Participação dos familiares e da comunidade nas atividades escolares: reuniões, encontros etc.).

**Agradecemos por participar da pesquisa!**

**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com a educadora**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**(PPGEEB)**




---

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS**

**1 IDENTIFICAÇÃO**

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Formação:

Magistério:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

1.4 Tempo no Magistério:

1.5 Tempo na Educação Infantil:

1.6 Nível ou turma em que atua:

1.7 Turno:

1.8 Faixa etária das crianças:

**2 COMENTE AS QUESTÕES A SEGUIR ACERCA DO (A):****2.1 INFÂNCIA**

- ✓ O que significa ser criança?
- ✓ O que é ter infância para você?
- ✓ Para você toda criança tem infância?
- ✓ As crianças da instituição na qual você atua têm a oportunidade de viver a infância?
- ✓ Para você, quem é a criança que vem para a UEB Mary Serrão Ewerton?
- ✓ Na sua opinião, qual a finalidade da Educação Infantil?
- ✓ Como você define ou caracteriza uma instituição de Educação Infantil?

- ✓ Você poderia nos informar uma obra que você já leu sobre a criança, a infância ou o brincar? Sobre o que tratava essa obra?

## 2.2 CULTURA ESCOLAR

- ✓ Conte um pouco sobre sua rotina em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas na sua turma. Se você tiver uma rotina, por favor disponibilize-a.
- ✓ O que você leva em consideração no momento da elaboração do planejamento diário para as crianças?
- ✓ O brincar é contemplado no trabalho educativo da sua turma? Exemplifique.
- ✓ O que você considera imprescindível no trabalho educativo com as crianças pequenas?
- ✓ De que forma as crianças participam das atividades pedagógicas? O que mais chama a atenção delas nas atividades proporcionadas?
- ✓ Quais fatores são importantes observar no processo de aprendizagem das crianças?

## 2.3 BRINCAR

- ✓ Quando e como ocorrem as ações do brincar na instituição educativa em que você trabalha?
- ✓ Do que as crianças brincam?
- ✓ Qual a duração das atividades lúdicas: jogos, brinquedos e brincadeiras?
- ✓ No momento em que as crianças participam de brincadeiras, você observa com o que elas brincam? Explique.
- ✓ Como as crianças se relacionam entre elas nas situações de brincadeiras?
- ✓ Quais brinquedos são utilizados pelas crianças da sua turma?
- ✓ Você recebe apoio pedagógico da instituição educativa para o desenvolvimento das atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras? Como você avalia esse acompanhamento recebido?
- ✓ O que significa o brincar para as crianças pequenas?
- ✓ Você costuma brincar com as crianças na brinquedoteca?

**Agradecemos por participar da pesquisa!**



## APÊNDICE E – Roteiro de observações das práticas lúdicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



### ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

- ✓ Como a educadora organiza as atividades diárias? Solicitar Rotina.
- ✓ Quando e onde começam as brincadeiras? Há espaços e momentos específicos para a realização de jogos, brinquedos e brincadeiras?
  - ✓ Do que as crianças brincam?
  - ✓ Qual tipo de material é utilizado durante as brincadeiras? Há brinquedos? Quais?
  - ✓ As brincadeiras são mediadas pela educadora em relação ao espaço, tempo e tipo de brincadeiras?
    - ✓ Quanto tempo duram as atividades lúdicas?
    - ✓ A educadora observa as brincadeiras das crianças?
    - ✓ A educadora brinca com as crianças?
    - ✓ Como as crianças se relacionam com a educadora?
    - ✓ Sobre o que as crianças falam enquanto brincam?

**APÊNDICE F – Avaliação dos sujeitos sobre o processo de pesquisa e intervenção na instituição educativa**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



SUJEITOS	RESPOSTAS
<b>EZR1</b>	<p><i>O Projeto de pesquisa foi excelente, oferecendo possibilidades de conhecer mais autores que debatem o tema, cada vídeo assistido, os momentos compartilhados com a pesquisadora foi de grande valia tanto para o meu aprimoramento profissional, quanto para o pessoal, observar estratégias e possibilidades para desenvolver com a turma permitiram momentos únicos, vindo num momento necessário, ampliando os conhecimentos à cerca do tema trabalhado, permitindo a criança se envolver, conhecer e debater sobre brinquedos e brincadeiras de sua preferência. É notório observar a alegria das crianças nas brincadeiras e jogos desenvolvidos, a partir das conversas e encontros foi possível ter um outro olhar sobre esses momentos, percebendo a importância e como é gratificante possibilitar esses momentos explorando tanto o ambiente interno quanto externo da escola e permitir maior relacionamento entre as crianças.</i></p>
<b>EZR2</b>	<p><i>Foi de extrema relevância, pois nos impulsionou a desenvolver cada vez mais práticas inovadoras e diferenciadas com as crianças, bem como nos fez refletir da importância de continuarmos aprimorando nossas leituras sobre o brincar. A pesquisadora também contribuiu para a nossa formação continuada, nos trouxe elementos teóricos e práticos para trabalharmos com as crianças. Felicito que as estratégias pedagógicas e sugestões trazidas pela pesquisadora enriqueceu nosso trabalho pedagógico com as crianças, além disso as próprias crianças foram motivadas a aprender brincando e jogando. Nada a criticar, apenas que deveria ter continuidade este projeto de intervenção. Na área interna foi bastante divertido, tendo em vista que o espaço escolar foi muito explorado, a brinquedoteca, o pátio, a própria sala de aula, entre outros. Na área externa as crianças ficaram encantadas, as brincadeiras as deixaram focadas nas competições; pudemos explorar este ambiente aproveitando as gramas, terras e árvores. Foi bastante proveitoso e divertido.</i></p>
<b>EZR4</b>	<p><i>A pesquisa foi muito relevante para a nossa instituição. Pois permitiu que a comunidade escolar despertasse ainda mais sobre a importância do brincar para a Educação Infantil. A metodologia utilizada pela pesquisadora lone contribuiu para que refletíssemos sobre as nossas práticas sem sala de aula, direcionou ainda mais o nosso olhar para outros espaços educativos dentro e fora da escola. As propostas sugeridas pela pesquisadora foram integradas aos planejamentos das educadoras de forma harmônica enriqueceram as nossas ações pedagógicas. Considero que as vivências lúdicas foram fundamentais por nos mostrar que a aprendizagem das crianças ocorre de diferentes maneiras.</i></p>

<b>GZR</b>	<p><i>A pesquisa foi muito importante porque veio contribuir para a melhoria da prática do brincar, bem como apontou a necessidade de avançar com maior coerência entre aquilo que se acredita e aquilo que se faz. Essa pesquisa foi muito relevante porque ela orientou a prática pedagógica, de forma mais intencional, além disso nos mostrou uma maior clareza quanto aos pressupostos norteadores de uma prática que possibilita de maneira reflexiva e crítica que se estabeleça relações à proposta em andamento e aquilo que é preconizado nas definições legais e aquilo que de fato nós podemos fazer no dia-a-dia da nossa sala de aula. Foi uma pesquisa assim que merece nota 100 (cem) porque a partir de agora nós vamos ter um novo olhar para o brincar na Educação Infantil. Felicito que esse projeto, essa pesquisa se estenda para tantas outras escolas, que assim como nós, poderão aprender, estender e desenvolver com mais facilidade o brincar na Educação Infantil. Não tenho nada a criticar. Sugiro que seja estendido para toda a rede municipal, que todas as escolas, todos os professores tragam essa prática do brincar. Acredito que valeu, porque a professora que veio fazer a pesquisa, a professora Ione fez em lócus, houve muita aprendizagem, muitos aprendizados legais.</i></p>
------------	---

Fonte: Pesquisa Empírica (2021)

## ANEXOS

## ANEXO A – Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PPGEEB)



### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora: |

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Ione da Silva Guterres, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **A INFANCIA, O BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR NA PRE-ESCOLA: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luis/MA.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luis, 16 de agosto de 2021.

  
Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES  
Coordenador do PPGEEB/UFMA

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**(PPGEEB)**

---

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_, consinto em participar da pesquisa intitulada: **A infância, o brincar e a cultura escolar na pré-escola: um estudo da prática na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luís/MA**, cujo objetivo é: conhecer as práticas lúdicas no contexto de uma pré-escola pública municipal na zona rural de São Luís/MA, com vistas à produção de um Caderno de Orientações Pedagógicas. Fui informado (a) que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela Mestranda: Ione da Silva Guterres, do Programa de Pós-Graduação em gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos de Melo. A metodologia será uma Pesquisa de Intervenção Pedagógica, tendo como procedimentos de coletas de dados: observação participante e entrevista semiestruturada. Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, que será preservada a minha privacidade e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, procedimentos desta pesquisa e elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas com dados da pesquisa concluída. Declaro, ainda, estar ciente de que, por intermédio deste Termo, são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Assinatura do entrevistado(a)**

## ANEXO C – Autorização da SEMED para pesquisa de campo



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

## AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia)

intitulada A Infância e brincar e a cultura reser-  
var em pré-escola: um estudo da prática em  
UEB Mary Serião  
sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Lara de Sousa Coutinho

Coordenada pelo(a) Prof<sup>o(a)</sup> Dr. José Carlos de Mello da  
IES \_\_\_\_\_

A pesquisa será realizada na UEB Mary Serião  
\_\_\_\_\_, no turno mat/vesp, no  
período de 09/08/2021 à 30/12/2021.

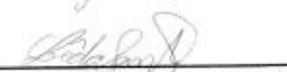
O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, \_\_\_ de agosto de 2021.

  
\_\_\_\_\_  
Secretário Adjunto de Ensino

  
\_\_\_\_\_  
Núcleo de Estágio e Pesquisa - NEP



## ANEXO D – Termo de compromisso da pesquisadora

  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**  
**SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE**

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR(A)**

Eu, **Ione da Silva Guterres**, responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **A INFÂNCIA, O BRINCAR E A CULTURA ESCOLAR NA PRE-ESCOLA**: um estudo das práticas lúdicas na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luís-MA, da IES Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 17 de agosto de 2021.

Ione da Silva Guterres  
Pesquisador(a) responsável



**ANEXO E – Termo de autorização de uso de imagem**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**(PPGEEB)**



Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de minha \_\_\_\_\_ imagem \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ (a) menor \_\_\_\_\_ em fotos ou vídeos, sem finalidade comercial, para serem utilizados na pesquisa intitulada: “A infância, o brincar e a cultura escolar na pré-escola: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton em São Luís/MA”. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) *home page*; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

São Luís-MA, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Assinatura dos pais ou responsáveis**

**ANEXO F – Dados de fundação da UEB Mary Serrão Ewerton****UEB MARY SERRÃO EWERTON**

## História da Escola

Autora: Antonia de Sousa Rodrigues<sup>1</sup>

A escola Albino Paiva foi a primeira escola primária a ser criada na Comunidade de Pedrinhas. E anos mais tarde passou a se chamar Mary Serrão Ewerton. A referida escola foi fundada pelo Senhor Domingos Pereira da Silva, morador de Pedrinhas, que foi um homem de grandes virtudes, sempre preocupado com o futuro da comunidade local.

Após iniciado as aulas, a escola recebeu ajuda do então Coronel José Rodrigues de Paiva, na construção da escola e depois de pronta doou duas mesas, dois quadros e quarenta e cinco carteiras, o qual pediu apenas que colocasse o nome da escola de Albino Paiva, em homenagem a seu pai.

No ano de 1968, o município assumiu a escola com o curso primário, sob a direção da Professora Maria das Graças de Sousa e Silva, que permaneceu no cargo até o ano de 1980. Em 1981, passou a funcionar com a Educação Infantil sob a direção da Professora Maria das Graças da Silva Pinheiro apenas no turno matutino e no turno vespertino no Programa de Educação Pré-Escolar, coordenado por Paola e Luzinete, já com o nome de Mary Serrão Ewerton e sob a direção da Professora Paulina da Silva Reis, permanecendo no cargo até o ano de 1992.

Por determinação do Conselho Municipal de Educação, sob a Lei Municipal nº 2.680 de 26 de outubro de 1992 e reconhecida pela Resolução nº46/92 de 23 de outubro de 1992, passou a chamar Mary Serrão Ewerton. A

---

<sup>1</sup> Coordenadora Pedagógica da UEB Mary Serrão Ewerton (2013).