UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED

HORTÊNCIA PESSOA PEREIRA

‘RETRATOS REMOTOS’ DO BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA — BA?

Vitória da Conquista — Bahia
2022

HORTÊNCIA PESSOA PEREIRA

‘RETRATOS REMOTOS’ DO BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA — BA?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd – UESB), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Co-orientadora: Profa. Dra. Carmem Virgínia Moraes da Silva.

Vitória da Conquista — Bahia

2022

HORTÊNCIA PESSOA PEREIRA

‘RETRATOS REMOTOS’ DO BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA — BA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof. a Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Data da aprovação: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientadora)

_____

Prof.ª Dra. Carmem Virgínia Moraes da Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Co-orientadora)

_____

Prof.ª Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
(Examinadora Externo)

_____

Prof.ª Dra. Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinadora Interna)

P436r

Pereira, Hortência Pessoa.

‘Retratos remotos’ do brincar no currículo da educação infantil: o que dizem as crianças de livramento de Nossa Senhora-Ba?. /Hortência Pessoa Pereira, 2022.

170f.

Orientador (a): Drª. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 148 – 156.

1. Currículo – Educação infantil. 2. Bricar – Educação infantil. 3. Pandemia – Covid 19. I. Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 372.21

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

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

Manoel de Barros, 2015.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter concedido saúde para superar as dificuldades em tempos tão difíceis e de tantas incertezas.

À Prof.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, minha orientadora querida e uma educadora de extrema sensibilidade tão necessária no ambiente acadêmico, pela condução gentil, amorosa, competente e inabalavelmente esperançosa. Obrigada por confiar nos meus esforços!

À minha co-orientadora e inspiração, Prof.ª Carmem Virgínia Moraes da Silva, melhor madrinha acadêmica, por todo apoio e encorajamento.

À universidade pública (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) e todo seu corpo docente que contribuiu significativamente para minha formação. Que presente poder ser estudante!

Aos grupos de estudos e pesquisas das infâncias NUPEP/UESB, NEPE/UNEB, OBEi/UNEB, FBEI – Sertão Produtivo e 'Coletivo Virginianas' pelas leituras sensíveis e colaborações precisas ao meu trabalho.

Aos meus pais, Evanilda e André, pela vida e pelo incentivo diário.

Aos meus irmãos Hoscar e Emília que sempre me apoiam, ajudam, acreditam e sonham junto comigo.

Às minhas amigas, Maria do Socorro (Sossa) e Ana Claudia (Cau), que com suas presenças de afeto e amizade foram parcerias fundamentais na minha caminhada até aqui.

Ao meu companheiro Rafael, pela paciência, parceria, motivação e suporte nos momentos cruciais da escrita.

Aos amigos(as) do mestrado, turma #QuarentenaPPGEd2020, pelas partilhas de conhecimentos e solidariedade nos nossos encontros virtuais. Ao mesmo tempo, me solidarizo com os que passaram por perdas de familiares vítimas da Covid-19.

A todos(as) os que participaram da pesquisa pela disponibilidade e colaboração, em especial, aos profissionais da Secretária Municipal de Educação e da Creche Escola Angelita Leal, que contribuíram com a viabilidade desse estudo.

A todas as sete crianças e suas famílias que aceitaram embarcar nessa empreitada da pesquisa comigo, que a tornaram possível mesmo com o planeta e suas rotinas familiares viradas de cabeça para baixo. A todas vocês crianças, minha gratidão, respeito e admiração! A tantas outras pessoas que não mencionei, mas que direta ou indiretamente são parte dessa pesquisa e da minha formação.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender como as significações das crianças de 4 e 5 anos, por meio dos seus dizeres sobre o brincar, mobilizam o currículo da Educação Infantil, pela relação constitutiva entre as brincadeiras e o currículo, especialmente nessa nova conjuntura de educação pelo ensino remoto decorrente da pandemia causada pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). O *lócus* da pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Livramento de Nossa Senhora, Bahia. Os eixos basilares para o debate teórico-metodológico desta produção são: o lugar do brincar no currículo da Educação Infantil e o protagonismo brincante infantil, enquanto elemento mobilizador na construção curricular. O método da pesquisa é qualitativo de cunho documental, em interface com a metodologia exploratória-descritiva. O estudo edifica-se nos pressupostos teóricos que tratam sobre o currículo, o conceito do brincar com base na teoria Histórico-Cultural de Vigotski em interlocução com a Sociologia da Infância, no intuito de abarcar a compreensão de criança e suas plurais infâncias. Os dados da investigação foram construídos com base na análise documental e nas cirandas de conversas realizadas por intermédio de chamadas virtuais de vídeo-transmissão com crianças de 4 e 5 anos sobre as produções dos mapas-falados acerca das suas vivências escolares nesse atual cenário educacional. Quanto à metodologia de análise, adotou-se a proposta dos núcleos de significação com o interesse de apreender os sentidos e significados infantis. Perante as análises tecidas, foi possível revelar a predominância do viés escolarizante nos documentos analisados, como, por exemplo, o Referencial Curricular Municipal e a portaria nº 002/2021. Em se tratando dos resultados obtidos por meio dos núcleos de significação e mapas-falados apresentados, é apontada uma concepção e estrutura do currículo da E.I. em tempos de pandemia que se distancia dos eixos curriculares interações e brincadeiras. Desse modo, foi percebido que o currículo se (re)inventa de forma predominantemente transmissiva e descontextualizada de uma educação para as infâncias e construídas dialeticamente com elas no atual cenário pandêmico o que, por si só, já reduz e delimita a potência do brincar como atividade-guia mobilizadora dos atos curriculares.

Palavras-chave: Brincar; Covid-19; currículo; Educação Infantil; pandemia.

ABSTRACT

The present research aims to understand how the meanings of children aged 4 and 5, through their sayings about playing, mobilize the Early Childhood Education curriculum, through the constitutive relationship between games and the curriculum, especially in this new context of education through teaching. remote control resulting from the pandemic caused by the new Coronavirus (2019-nCoV). The locus of the research is a Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) in Livramento de Nossa Senhora, Bahia. The basic axes for the theoretical-methodological debate of this production are: the place of playing in the curriculum of Early Childhood Education and the role of child play, as a mobilizing element in the construction of the curriculum. The research method is qualitative with a documental nature, in interface with the exploratory-descriptive methodology. The study is built on theoretical assumptions that deal with the curriculum, the concept of playing based on Vigotski Historical-Cultural theory in dialogue with the Sociology of Childhood, in order to encompass the understanding of children and their plural childhoods. The research data were built on the basis of document analysis and conversations held through virtual video-transmission calls with 4 and 5 year old children about the productions of spoken maps about their school experiences in this current educational scenario. As for the methodology of analysis, the proposal of nuclei of meaning was adopted with the interest of apprehending children's senses and meanings. In view of the woven analyses, it was possible to reveal the predominance of the schooling bias in the documents analyzed, such as the Municipal Curricular Reference and Ordinance No. 002/2021. In terms of the results obtained through the meaning nuclei and spoken-maps presented, we are shown a structuring of the EI curriculum in times of a pandemic that distances itself from the curricular axes interactions and games at the time that it is (re)invented in a way predominantly transmissive and decontextualized of an education for children and constructed dialectically with them in the current pandemic scenario, which in itself, already reduces and delimits the power of play as a guiding activity that mobilizes curricular acts.

Keywords: Play; Covid-19; Resume; Child Education; Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Vivência de Brincadeira com Sucata no CRAV em Vitória da Conquista 16
Figura 2 — Percentual de atendimento em pré-escola da população de 4 a 5 anos em 2019 .. 35
Figura 3 — Número de matrículas em Pré-Escolas no município em 2019 36
Figura 4 — Creche Escola Angelita Leal 36
Figura 5 — Sistema de Gestão Escolar BRAVO 40
Figura 6 — Percentual de acesso das unidades de ensino da E.I à plataforma BRAVO 41
Figura 7 — Cronograma dos campos de experiência para atividades remotas da EI 98
Figura 8 — Nuvem de palavras constituída pelos pré-indicadores (Parte I) 112
Figura 9 — Nuvem de palavras constituída pelos pré-indicadores (Parte II) 112
Figura 10 — Mapa-falado de Manoel (4 anos) 121
Figura 11 — Mapa-falado de Cecília (4 anos) 121
Figura 12 — Mapa-falado de Carlos (4 anos) 122
Figura 13 — Mapa-falado de Cora (5 anos) 125
Figura 14 — Mapa-falado de Ariano (5 anos) 126
Figura 15 — Mapa-falado de Clarice (5 anos) 126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Perfil das crianças participantes Turma Pré-I 47
Quadro 2 — Perfil das crianças participantes Turma Pré-II 48
Quadro 3 — Obras identificadas nas reuniões da ANPED/GT07 54
Quadro 4 — Obras identificas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do (IBICT) 55
Quadro 5 — Obras identificadas na plataforma de teses e dissertações CAPES 59
Quadro 6 — Obras identificadas na Revista Práxis Educacional (PPGED/UESB) 63
Quadro 7 — Obras identificadas nos anais Gepráxis 2017 e 2019 (PPGEd/UESB) 64
Quadro 8 — Significações do brincar nos direitos de aprendizagem 91
Quadro 9 — Pontos mediadores do roteiro das cirandas de conversas com crianças 107
Quadro 10 — Processo de constituição dos indicadores 114
Quadro 11 — Processo de constituição dos núcleos de significação 117

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 1 — Fase de refinamento e análise das obras 53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Total de produções selecionadas nos bancos de dados 65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Conselho Municipal de Educação Infantil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavírus
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUPEP	Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCMLNS	Referencial Curricular Nacional do Município de Livramento de Nossa Senhora
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DE QUE LUGAR BRINCANTE FALAMOS? 14

1.1 Pesquisar inventando, brincar pesquisando! 17

2 CAMINHOS DA PESQUISA ATÉ O BRINCAR: PERCURSO METODOLÓGICO 27

2.1 Aportes metodológicos: a pesquisa qualitativa na perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vigotski 27

2.2 Procedimentos de construção de dados: caminhos (re)feitos na pesquisa 30

2.3 Campo empírico: a Creche Escola em tempos de pandemia 34

2.4 Procedimentos de análise de dados: análise documental 42

2.5 Procedimentos de análise de dados: núcleos de significação 43

2.6 Pesquisa com crianças: vez e voz infantil! 45

3 O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? 49

3.1 Retratos da Revisão de literatura: mapeando as produções bibliográficas 51

4 AS INFÂNCIAS, O BRINCAR E O REMOTO: EM QUE BARCO NAVEGAMOS? 68

4.1 Tuas, vossas, nossas Infância[s] plurais!69 69

4.2 O brincar como atividade-guia do desenvolvimento na idade pré-escolar 71

4.3 A Educação Infantil e o 'Remoto': navegando em mar aberto... 75

5 RETRATOS REMOTOS DO BRINCAR: COMO ECOAM AS VOZES DAS CRIANÇAS NO CURRÍCULO? 79

5.1 O currículo e a criança: composições e percursos da Educação Infantil 79

5.2 Qual é o lugar do brincar e da voz da criança no Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora? 83

5.3 O currículo e a Educação Infantil não-presencial: como o brincar mobiliza as atividades remotas? 95

6 (RE)DESCOBRINDO O CURRÍCULO E SEUS MOVIMENTOS BRINCANTES PELOS DIZERES E SENTIDOS DAS CRIANÇAS 101

6.1 Os dizeres infantis pela ótica da Sociologia da Infância 101

6.2 Significações infantis sobre o brincar em casa: vamos entrar na brincadeira? 105
6.3 Os sentidos infantis que rodopiam nas cirandas: traços de um brincar na pandemia 115
6.4 Núcleo de Significação: espaços, cantos e encantos das vivências da Creche Escola em casa 118
6.5 Núcleo de Significação: as relações que tecem o brincar 129
6.6 Núcleo de Significação: (re)construções e contradições do brincar 134
6.7 O brincar no currículo: faces e interfaces 139
7 (IN)CONCLUSÕES 143
REFERÊNCIAS 147
APÊNDICES 157
ANEXOS 166

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DE QUE LUGAR BRINCANTE FALAMOS?

"Dize-me como brincas...e te direi como tu és".

Adriana Friedmann, 2012.

"O caminho se faz caminhando", opto por iniciar esta sessão parafraseando Paulo Freire, pois considero essencial, em uma pesquisa, esclarecer aos leitores e interessados quais foram os caminhos que me levaram ao tema investigado. Sendo assim, tentarei apontar, de um modo geral, alguns indícios sobre os percursos trilhados até aqui que alicerçam minhas escolhas, sejam elas teóricas, técnicas, metodológicas e/ou subjetivas.

Residente em Livramento de Nossa Senhora[1], uma cidade de pequeno porte do interior da Bahia e considerando a quantidade de crianças que viviam no bairro em que eu morava em uma zona periférica da cidade, as brincadeiras nas ruas ou ainda para 'além dos muros'[2] das casas, tornavam-se um convite irrecusável, e estas foram muitas. Digo para 'além dos muros', não somente porque o brincar ultrapassava qualquer barreira física ou estrutural, mas, porque diante da impossibilidade do brincar junto no interior das casas de amigos(as) na própria vizinhança ou na rua, nos fazíamos brincantes em cima dos muros, nas pontas dos pés sobre baldes empilhados em cadeiras.

Assim, em uma das mãos eu segurava a minha boneca predileta e na outra possuía a árdua missão de me manter firme e apoiada no muro, brincava por horas com a criança da casa ao lado, por outras vezes, brincávamos de vôlei e a bola era arremessada de um lado do muro para o outro. As tardes quentes eram mais radiantes e alegres quando, por detrás das paredes, surgia um convite brincante. Brincar com barro, com sucatas, sementes, nas árvores e mangueiras, de criar roupinhas para as bonecas, de fazer comidinhas, de jogar bobinho, futebol com variados tipos de bola, esconde-esconde, sete pedras, vôlei, queimada, diversas brincadeiras e jogos possíveis de se construir nas ruas, no quintal e muros, foram vivenciadas durante a infância e perduram até hoje em lembranças afetivas, vívidas e felizes.

---

[1] Segundo o último censo do IBGE (2018), a população estimada para o ano de 2020 no município de Livramento de Nossa Senhora-BA é de 46.062 pessoas, dado obtido no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conferir em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/livramento-de-nossa-senhora/panorama.

[2] Nessa dissertação as palavras, expressões ou frases optadas por serem destacadas no texto, serão sinalizadas pelo uso das aspas simples.

Pergunto-me se o brincar por detrás das telas em contexto pandêmico (Coronavírus - 2019-nCoV)[3] também não se faz possível, assim como foi para mim para além dos muros. Pego-me pensando nos movimentos engenhosos, inventivos e estratégicos das crianças em dar vida e cores para o brincar para além das telas dos computadores e celulares. Imagino e engendro possibilidades em minhas fantasias deste brincar que envolve todos os cantos e encantos da casa, os utensílios domésticos, os animais de estimação e outros tantos elementos dispostos neste meio familiar que também ganham um novo olhar de oportunidades diante deste atual cenário virtualizado de aulas remotas. Estaria o currículo promovendo e potencializando esses movimentos brincantes na Educação Infantil (EI)?

À vista disso, nessa pesquisa o tema brincar se entrecruza com a complexidade das infâncias cujo campo de ressonância é indissociável de certos elementos que circundam a Educação Infantil, como os próprios atos curriculares. Tomando sob esse aspecto fundacional, nos direcionamentos pela seguinte questão de pesquisa: como as significações das crianças sobre o brincar movem o currículo da Educação Infantil em meio a um contexto escolar remoto?

Face a essa provocação, elaborou-se como objetivo geral desse estudo: compreender como as significações das crianças de 4 e 5 anos, sobre o brincar, mobilizam o currículo da Educação Infantil nessa nova conjuntura remota de ensino em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Livramento de Nossa Senhora, Bahia. Essa pesquisa é composta ainda pelos objetivos específicos, a saber: contextualizar como se dão os espaços, tempos e momentos das brincadeiras na construção curricular em interface com o contexto pandêmico no CMEI pesquisado; conhecer como o currículo tem abarcado as brincadeiras infantis em um cenário de ensino remoto no CMEI investigado e identificar os desafios e as possibilidades que envolvem a presença do brincar no currículo da Educação Infantil no CMEI.

Tais inquietações que figuram e atribuem direções para o nosso caminhar nessa pesquisa também se fizeram presentes, mesmo que sob outros enfoques, após meu ingresso no curso de graduação em Psicologia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. Já que, foram nas vivências ainda como acadêmica em

---

[3] A pandemia causada pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) começa tomar maiores proporções no Brasil em 03 de fevereiro de 2020 com a publicação, pelo Governo Federal, da Portaria nº 188 editada pelo Ministério da Saúde que "declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo vírus de potencial pandêmico. Logo em seguida, em 26 de fevereiro de 2020, com o primeiro caso confirmado de paciente infectado no país, configura-se um cenário de inseguranças que modificou completamente a ordem social vigente, instituindo novas formas de interação e impactando diretamente diversos âmbitos da vida social, incluindo o campo escolar/educacional.

psicologia, por meio das disciplinas: Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento Humano e Infância e Sociedade, que estabeleci minhas primeiras aproximações com discussões acerca do campo Educação que me atravessaram, enquanto afeto potencializador do movimento de me debruçar sobre os temas abordados nessa pesquisa e suas interfaces, sendo alguns destes: a criança, as infâncias, a criança e a cultura, a criança e os direitos, a criança e a sociedade, a criança e o desenvolvimento humano, a criança e a brincadeira, o brincar livre e a criança e a escola.

Mais adiante, participando da experiência no projeto extensionista Vivências de Brincadeiras com Sucata (UESB, 2017) que possuía como foco central a criação de um espaço/momento no qual diversos grupos pudessem vivenciar a atividade do brincar, tendo a sucata como suporte, e posteriormente, integrando o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia (NUPEP/UESB), no qual estudávamos e discutíamos sobre temáticas tocantes à psicologia, saúde, educação e desenvolvimento infantil, sobretudo, a partir do referencial teórico composto por expoentes da teoria Histórico-Cultural, pude, mais uma vez, tecer diálogos com a vivência da pesquisa sobre o brincar e o campo educacional. Valendo-se desta vivência, das trocas e dos afetos compartilhados, a identificação com o tema e com o 'ser/estar brincante' tomava forma e tornava-se cada vez maior.

Figura 1 — Vivência de Brincadeira com Sucata no CRAV[4] em Vitória da Conquista

Fonte: Registro da autora (2017).

[4] Centro de Referência da Mulher Albertina Vasconcelos (CRAV) – Vitória da Conquista, Bahia.

Tomando como base todos estes aspectos, iniciei esse projeto com o qual concorreria a uma vaga no curso de Pós-Graduação em Educação – PPGEd na mesma Universidade, enfocando sobre a valorização da escuta da criança enquanto sujeito de voz, político, histórico e cultural, a fim de potencializar seu envolvimento no contexto educativo-curricular trazendo novas formas de (re)pensar o currículo, concomitantemente, de (re)descobrir o lugar do brincar na construção curricular.

1.1 Pesquisar inventando, brincar pesquisando!

O trilhar desta pesquisa tem seu ponto de partida no ano de 2019, quando foram tecidas as primeiras formulações e problematizações que compuseram o anteprojeto inicial. As inquietações provocadas na graduação em Psicologia remetem-me a uma construção de um anteprojeto que é prenhe de sentidos, plural em significados e fecundo em afetos, estes, no tocante às infâncias, às crianças, às brincadeiras e à Educação Infantil[5]. Com isso, esse ponto de partida, que também é ponto de encontro, diz muito sobre a força e a potência que se encontra no diálogo entre o brincar, as infâncias, a educação e a criança enquanto sujeito situado social, cultural e historicamente. Cabe ressaltar que não estamos nos referindo a uma força qualquer, trata-se da força e do potencial dessas relações, 'do criançar[6]' brincante nas escolas. Essa relação é forte pelo sentido que constrói e pelo sentido que provoca. E porque não, também considerar que essa força é capaz de modificar realidades fossilizadas, produzindo-as, transgredindo-as, tencionando-as e pondo-as sobre novos alicerces?

Assim, do mesmo modo que nós inventamos, criamos, imaginamos e transformamos um universo de brincadeiras, também somos inventados, (re)criados e transformados por elas. Nesta ótica, é possível vislumbrar, colorir e sentir o brincar da criança enquanto sinônimo de potência, força e também de contradição. Contradição esta que faz jus às (re)construções, movimentos e aos emaranhados das relações com o meio e com os pares, presentes nas brincadeiras. Em vista disto, não poderia deixar de trilhar uma pesquisa que não fosse constituída por meio dos sentidos infantis, que não tomasse forma e robustez por meio das vozes das crianças e suas opiniões. Isto posto, entre encontros e desencontros, a pesquisa sofreu diversas modificações e reformulações desde o seu rascunho inaugural, sendo pensada

[5] A palavra Educação Infantil ao longo desta pesquisa é grafada com letra inicial maiúscula. Optamos em escrever essas palavras dessa forma, pois na legislação educacional brasileira (LDB nº 9394/1996) assim são grafadas. Nas citações e referências bibliográficas, no entanto, mantemos a grafia original dos textos utilizados.

[6] Termo que faz referência ao ser/estar criança.

e desejada para um contexto de pesquisa de campo presencial, logo, sendo também minuciosamente planejada para e pelas crianças.

Foi assim que a dialética propulsora do movimento de erguer e demolir o texto se fez no encontro com outras vivências, outras vozes, outras escritas que vão afetando, ecoando e se entrelaçando na gente. Mas, também, no desencontro com o que não pode ser vivido, tocado e sentido. Mesmo com as intensas mudanças e alterações inimagináveis no curso da pesquisa, impostas por uma avalanche de medos, inseguranças e instabilidades em decorrência da pandemia causada pelo Coronavírus (2019-nCoV), foi e se fez pulsante a pretensão de favorecer um espaço de construção de diálogo com as crianças sobre o lugar do brincar[7] na Educação Infantil, especialmente, nos atos do currículo deste segmento educacional.

Nesse cenário de aspirações e atravessamentos do brincar e das infâncias nos atos curriculares, nos deparamos com uma indispensável necessidade de nos orientar por uma postura teórica e metodológica que prezasse por articular de forma consonante os conceitos: criança, infâncias, brincar, educação infantil e currículo, em uma perspectiva social, histórica, cultural, política, e especialmente, potente. Por esta razão, optamos por nos fundamentar em um quadro teórico-metodológico situado na interseção da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1991, 1994, 2008a, 2008b) com os estudos da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2004, 2008, 2015; CORSARO, 2011), com as Pedagogias da Infância e da Educação Infantil (KRAMER, 2002, 2005; KUHLMANN JR, 2010; KISHIMOTO, 2002, 2010; CAMPOS, 2008; ROCHA, 2008; OLIVEIRA, 2010; FRIEDMANN, 2012, dentre outros(as) e com as discussões de currículo (SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006; MOREIRA E SILVA, 2013).

Adentrando o ano de 2020, somos surpreendidos por um cenário mundial em que a pandemia do Covid-19 e suas variadas consequências nos campos social, político, econômico, educacional, entre outros, trouxeram diversas questões coletivas e particulares à tona, envolvendo a desigualdade e a vulnerabilidade social, a invisibilidade e o silenciamento de uma parcela majoritária da população. Outro aspecto alarmante, diz respeito à crise política nacional marcada pelo negacionismo da ciência, da educação e pela inaptidão governamental, tal como o escancaramento das múltiplas fragilidades humanas, sociais e subjetivas, repercutindo também no que tange às vivências das crianças em tempos pandêmicos. O debate sobre a pluralidade das infâncias e das crianças, bem como dos modos de atuar frente à

[7] Nesse trabalho, utilizamos o termo “o brincar” como sinônimo de “brincadeira”, no sentido de “ato de brincar”, focalizando a ação, a atividade de brincar, conforme os estudos de Lev Vigotski (1933; 2008; 1994; 2001; 2009).

Covid-19 precisam permear as diversas discussões educacionais, contudo, vale frisar que ainda se faz necessário tencionar espaços de fala em prol de lugares de protagonismo infantil nestas discussões e problematizações que, hegemonicamente, possuem um recorte de classe, raça, gênero e geração, do qual as crianças não são, em sua maior parte, consideradas de forma atuante e central.

Em sua lida diária, a Educação Infantil no decurso da pandemia tem se defrontado com inéditos e urgentes desafios. Com isso, refletir sobre a educação no Brasil, particularmente em tempos atuais que figuram um contexto pandêmico, para além de importante, faz-se decisivamente necessário, principalmente, no que diz respeito aos espaços/momentos e vivências infantis frente ao seu próprio processo de escolarização. Nesse sentido, a Educação Infantil tem expandido substancialmente sua presença no cerne de indagações e questionamentos educacionais no país, ao tempo que estamos vivenciando um momento de intensas modificações e proposições (re)inventivas, na esfera educacional, fomentadas por um cenário atípico provocado pelo vírus da Covid-19; e consequentemente, pelo distanciamento social, no qual todos os segmentos da educação são impulsionados a planejar e executar o ensino remoto.

Nessa conjuntura, ganha força, sob novos enfoques, o atravessamento social e econômico imbricado nas relações família-escola presentes historicamente no debate tocante à função social das creches para as famílias na Educação Infantil, tendo como pano de fundo alguns aspectos, como: família sobrecarregada com essa nova demanda combinada ao trabalho no formato *home office* e afazeres domésticos e a não disposição de condições adequadas (computadores, acesso à internet, espaço físico, mobiliário etc.) para a realização de atividades educacionais em casa. Vale também citar que esse contexto permeado pela dinâmica família-escola frente aos novos modelos de ensino não é o único, já que algumas famílias mantiveram a rotina de trabalho fora do meio domiciliar, assim, precisaram buscar formas para lidarem e se organizarem com a nova demanda referente à permanência da criança em casa, no período que ficaria na escola[8].

Assim, é viável perceber e estabelecer possíveis relações com as ressonâncias históricas também ecoantes nos tempos atuais em novos formatos, como nos aponta Kuhlmann Jr. (2010), a Educação Infantil foi criada para atender à necessidade da família trabalhadora, pois os sujeitos precisavam adentrar no mercado de trabalho para conseguirem

[8] Para saber mais sobre os impactos da Pandemia nas experiências das crianças (0 a 5 anos) e suas famílias, assim como no trabalho docente na Educação Infantil e nas ações das Secretarias e Conselhos Municipais de Educação dos territórios de identidade do Sertão Produtivo e Velho Chico, ver Silva e Almeida (2021).

sua subsistência e necessitavam de um lugar que desenvolvesse a função de acolhimento e cuidado temporário para sua prole. Kuhlmann Jr. (2010) alega que a escolarização das crianças pequenas se explica em função de diferentes fatores sociais como trabalho feminino, novas representações sociais da infância, transformações familiares, entre outros, e acrescenta que "o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais" (KUHLMANN JR, 2010, p. 15-16).

Ainda conforme o autor, diante da transferência da Educação Infantil para a área da educação básica, começou-se a existir maior preocupação com a questão pedagógica e com o educar. No entanto, ressalva-se que "a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista" (KUHLMANN JR, 2010, p. 7).

Já há algum tempo, a esfera da Educação Infantil tem atraído maior interesse dos pesquisadores no nosso país, especialmente após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), principal documento estruturador do currículo da Educação Infantil. Outras publicações importantes para esse campo são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Ainda mais recente, houve também a aprovação da Lei nº 12.796, em 2013, que tornou obrigatório o ingresso das crianças na Educação Básica aos quatro anos. A promulgação dessa lei (BRASIL, 2013), dentre outras provisões, insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica — BNCC (BRASIL, 2017), o que, possivelmente, contribui para a ampliação dos debates, discussões e a realização de estudos e pesquisas neste campo educacional.

No decurso desta intensificação das pesquisas no campo educacional infantil, sucedeu-se também uma iniciativa crescente no surgimento de pesquisas, principalmente no campo teórico-cientifico da Psicologia. Análises e investigações que têm se preocupado em buscar compreender a *práxis* das relações educativas, incluindo como parâmetro de referência as próprias crianças como efetivas interlocutoras, em oposição ao papel historicamente atribuído a elas de passividade e objetificação da atuação educativa, a exemplo das pesquisas no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural em interface com a Educação, realizadas por Silva (2007; 2016); Carvalho e Silva (2013); Jauris (2015), entre outras, o que reforça significativamente essa discussão, entendendo que o processo autônomo da criança no ambiente escolar a

desloca de uma posição simplista de mera receptora e a potencializa a adotar um papel ativo nas vivências de trocas de saberes e construção de conhecimentos.

A justificativa deste estudo se alicerça na importância do brincar para as crianças e, portanto, na relevância em tematizar a brincadeira nos processos curriculares. Assim, considerando os estudos que afirmam a brincadeira como atividade principal na infância, a exemplo de Vigotski (1991 2008a, 2008b, 1994)[9] e, nas instituições de Educação Infantil, Kishimoto (2002; 2010), acenamos para os atos curriculares como espaços de circulação de diálogos que tematizam a brincadeira e, nessa configuração de ensino remoto, como ações fundamentais para a garantia do direito de brincar na EI.

Conforme Friedmann (2012), a importância do brincar chegou ao campo das políticas e legislações educacionais, com o intento prioritário de instrumentalizar a escola e os educadores que acompanham o cotidiano das crianças na Educação Infantil. Segundo a autora, isso se evidencia não somente no Referencial Nacional para a Educação Infantil, mas também em outros documentos oficiais:

> - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
> - Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil;
> - Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação;
> - Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil;
> - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil;
> - Indicadores da Qualidade na Educação Infantil;
> - Plano Nacional pela Primeira Infância;
> - Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças
> - Guia para a Elaboração de Planos Municipais pela Primeira Infância (FRIEDMANN, 2012, p. 14).

Atentando-se a esses documentos, no bojo das discussões políticas educacionais que institucionalizam o brincar, chamamos a atenção a respeito de dois aspectos que parecem ser destoantes, mas que se relacionam intimamente: a necessidade de tencionar a brincadeira como algo não sistematizado e, concomitantemente, a importância de não ‘didatizarmos’ o brincar, rasurando a adoção de uma finalidade meramente pedagógica. Nessa relação, tomamos a necessária postura vigilante de problematizar a vinculação entre o brincar e um produto gerado por meio dele, com resultados exclusivamente educativos.

---

[9] Ao longo deste trabalho, adotamos a grafia “Vigotski” em alinhamento com as mais recentes traduções das obras do autor no Brasil. No entanto, nas referências bibliográficas e nas citações mantivemos a grafia original dos textos utilizados.

Conforme Ribeiro e Clímaco (2020), tendo como pano de fundo esse contexto social caótico, na Educação Infantil, o Parecer n.º 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe que a recomendação para creche e pré-escola é que os gestores busquem uma proximidade maior de forma virtual dos professores com as famílias, a fim de constituir e fortalecer vínculos e possibilitar atividades às crianças e aos responsáveis. Ainda de acordo com as autoras, o parecer preconiza que as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando, prioritariamente.

Segundo Vigostki (1991), a brincadeira é vista como atividade dominante no período do desenvolvimento que corresponde à Educação Infantil e seria fruto das relações sociais, dada em uma situação imaginária criada pela criança e em que ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então não possíveis para a sua realidade. Com isso, Vigostki (2008) nos aponta duas questões principais para a reflexão sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, a primeira delas nos chama atenção para o modo como a brincadeira aparece no processo de desenvolvimento, como ela se relaciona com esse processo; e a outra, refere-se ao papel que esta atividade ocupa e como repercute, sendo considerada como uma forma de desenvolvimento infantil e não como uma atividade predominante. Ou seja, segundo o autor, ao falarmos do brincar, não estamos tratando de uma forma isolada de desenvolver-se, mas, da linha principal do desenvolvimento infantil na idade pré-escolar. Nessa mesma direção, Prestes (2011) nos assinala sobre a brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento infantil:

> Na abordagem histórico-cultural soviética, a brincadeira de faz-de-conta é uma das atividades-guias da criança. A expressão “atividade-guia” não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética. (PRESTES, 2011, p. 2, grifos do autor)

Ainda em concordância com a autora, Prestes (2011) nos revela que a teoria Histórico-Cultural distingue diferentes atividades-guias que são específicas a cada crise do desenvolvimento infantil. Nessa direção, a autora expõe que a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve, ao criar uma situação imaginária, a criança desenvolve seu pensamento abstrato, atribui sentidos às regras sociais e se apropria da cultura. Por isso, um grande desafio surge para todos que trabalham em creches

e centros de educação infantil, a brincadeira de faz-de-conta, como campo de liberdade da criança não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos (PRESTES, 2011).

Por conseguinte, ao tratar sobre o processo de desenvolvimento infantil[10] e as transições de um estágio etário para outro, Vigotski (2008a) nos aponta sobre a necessidade de se considerar as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos envolvidos em suas atividades em face de uma análise da brincadeira, já que o brincar se relaciona intimamente com os interesses, os motivos e as necessidades da criança, não sendo estes os mesmos no que se refere às tendências do bebê ou da criança na primeira infância. Desse modo, "não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos na brincadeira" (VIGOTSKI, 2008a, p. 25).

Assim, é desvelada a potência de uma perspectiva sensível ao brincar das crianças, é requerida uma fineza e sensibilidade à altura de tamanha complexidade de sentidos, interações, criações, descobertas, atuações, produções e invenções, que são movimentos pulsantes no processo do desenvolvimento. Ou seja, como nos aponta Vigotski (2008, p. 25), "a brincadeira da criança é imaginação em ação", sendo por sua vez necessário (re)pensar a Educação Infantil e os atos do currículo sob o atravessamento dos "brincar[es]" por meio de uma perspectiva criativa, autônoma e consciente.

Em consonância com Leontiev (1987), a estrutura da atividade brincante oportuniza o surgimento de uma situação lúdico-imaginária, na qual coexistem dois aspectos: a ação e o conteúdo. A ação surge como um processo dirigido a um objetivo em conexão com um motivo, dá sentido à brincadeira, ou seja, a ação é o caminho que leva as crianças à descoberta da realidade objetiva. Já o conteúdo, corresponde às suas condições, estando o significado associado a esse conteúdo. Para Carvalho, Alves e Gomes (2005), o ato de brincar é um dos principais recursos e uma das mais recorrentes atividades cotidianas na infância, nelas são potencializadas as construções, atuações e interações da criança.

Segundo Friedman (2012), as crianças não têm sido consideradas como seres integrais na maior parte das escolas, uma vez que as atividades propostas são estruturadas de modo compartimentado, com determinações limitantes e rigorosas de horários e vivências a serem seguidas e executadas conforme o roteiro da proposta pedagógica: há uma hora determinada para se estimular a coordenação motora, outra para as expressões plásticas, outra para corpo,

[10] Vigotski em grande parte de sua obra, se debruça por desenvolver uma perspectiva teórica acerca do desenvolvimento humano que considerasse primordialmente o atravessamento social, cultural e histórico. Com isso, entendemos a dada relevância na abordagem de tal discussão teórica, contudo, salientamos que o trabalho não se propõe a aprofundar em conceitos e debates que compõem esta vasta teoria sobre o desenvolvimento infantil.

outra para desenvolver o raciocínio, outra para a linguagem, outra para o brincar sob a orientação pedagógica, outra para a brincadeira não direcionada, e assim sucessivamente. Desse modo, deparamo-nos com um currículo fissurado, fragmentado e composto por remendos e retalhos de frações de coisas, partes, tempos, momentos que não contemplam em nada uma abordagem ampla, política e integral da criança no currículo.

Sabemos que a relação de dependência e submissão estabelecida entre a criança e o adulto é um fato social e que a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas que repercutem no controle e na dominação de grupos (KRAMER, 2005). Com isso, Moreira e Silva (2013, p. 14) observam que "o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]". Contudo, entende-se que a construção emancipatória desse currículo exige um movimento de participação ativa, tensionada em um processo de deliberação por parte dos atores sociais que compõem o cenário escolar, como: professores, estudantes, pais, forças sociais e intelectuais, para que tal currículo não se torne apenas uma reprodução de modelações impostas (SACRISTÁN, 2000).

Nessa perspectiva, o pensamento de Sacristán (2000) colabora com as discussões em torno da construção do currículo na Educação Infantil, uma vez que o autor aponta a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal pensamento vem ao encontro das discussões propostas para o currículo da Educação Infantil que contemplem o protagonismo infantil, ou seja, pautadas na participação dos atores que compõem esse universo. Entendemos que, para possibilitar uma participação efetiva e atuante das crianças no currículo, um primeiro passo seria, na condição de adulto, conhecer e compreender as significações de educação por meio delas mesmas. Cabe frisar que nas últimas décadas, há um grande esforço para consolidar a visão em que se baliza esta pesquisa, da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas (KRAMER, 2002).

Por isto, compreendemos que para pensarmos o currículo da Educação Infantil, precisamos adotar uma conduta dialética, sensível aos atravessamentos que compõem o campo curricular por meio das interações e relações constituídas nesse contexto. Trata-se de tencionar, pensar, mobilizar e construir um currículo que considere as ações e as interações das crianças e, nesse movimento, preze e evidencie seus motivos, necessidades e interesses.

Um currículo que revele os sentidos e diálogos infantis constituídos e expressos durante suas ações e brincadeiras, ou ainda, em contextos espontâneos de participação das crianças.

Desse modo, considerando que, em todo o território mundial, as instituições educacionais passam a ter seus serviços suspensos e suas portas fechadas, emerge a necessidade de se (re)pensar a escola da Educação Infantil em um novo formato emergente composto por inovações tecnológicas, reformulações curriculares e experimentações do meio doméstico enquanto recurso mediador do processo educativo remoto, bem como o lugar do brincar no currículo, considerando primordialmente os dizeres e sentidos das crianças sobre este novo meio escolar que se configura remotamente, sendo estas questões urgentes para o momento.

Assim, destaca-se que escolher as crianças como informantes do seu meio tem como principal justificativa o fato de serem legitimamente aptas a falar sobre o contexto no qual vivenciam suas infâncias. As crianças se constituem como genuínas colaboradoras nos processos de críticas, reflexões e proposições quanto aos espaços e práticas da Educação Infantil. Nesse ínterim, percebemos que a criança, também por meio da brincadeira, interage com o mundo e descobre novas maneiras de perceber o que está em sua volta, atuando, modificando e significando, como também, é afetada e modificada nesse processo brincante.

Dessa maneira, na brincadeira, por meio do processo de criação imaginária satisfazemos necessidades, somos norteados por motivos e motivações, recriamos cenários, damos vida a personagens e histórias que nos possibilitam tecer caminhos potentes em inventividade, também se faz necessário e valoroso que busquemos traçar novas e potentes vias que nos permitam permanecer a caminhar perante os desafiadores tempos pandêmicos. Isto posto, no primeiro capítulo, esse texto apresenta em suas palavras iniciais o contexto no qual se situa o objeto de estudo e suas implicações, descreve a questão que norteia a pesquisa e os objetivos que são pretendidos, assim como dispõe considerações subjetivas sobre ‘de que lugar brincante falamos’. Dessa forma, a pesquisa também é composta por mais seis capítulos.

O capítulo 2 ‘Caminhos da Pesquisa até o Brincar’ delineia o nosso percurso metodológico; os caminhos trilhados e reinventados frente aos métodos e análises utilizados em uma conjuntura de pesquisa atípica que foi atravessada pelo momento pandêmico e suas repercussões. Ilustra o campo empírico da pesquisa, explicita a abordagem e o tipo de pesquisa sugeridos pelo objeto de investigação; apresenta o contexto caracterizado pelo ensino na modalidade remota e os participantes da pesquisa; descreve os instrumentos utilizados para produção da informação e seu procedimento de análise. O capítulo 3 ‘O Brincar no Currículo da Educação Infantil: o que dizem as pesquisas?’ apresenta um

panorama sobre o que retratam as pesquisas a respeito da relação entre brincar e currículo no segmento da Educação Infantil.

O capítulo 4 ‘Retratos Remotos do Brincar: como ecoam as vozes das crianças no currículo’, buscou traçar uma análise documental sobre como o brincar aparece no Referencial Curricular Municipal e demais documentos publicados no ano de 2020 e primeiro semestre de 2021 tocantes à proposta curricular para a Educação Infantil de Livramento de Nossa Senhora, considerando também os impactos da pandemia. Nesse processo de análise documental, tenta-se perceber como as vozes infantis são reveladas, como repercutem e mobilizam o currículo.

O capítulo 5 ‘**(**Re)descobrindo o currículo e seus movimentos brincantes pelos dizeres e sentidos das crianças’, teoriza sobre o conceito de criança e infâncias à luz da Sociologia da Infância, bem como se dedica à análise e discussão da produção de sentidos pelas crianças nas cirandas de conversa *on-line* e na produção dos mapas-falados, com o interesse de contextualizar como se dão os espaços, tempos e momentos das brincadeiras na construção curricular em interface com o contexto pandêmico. Pontua-se sobre o tripé que alicerça esse estudo: brincar, currículo e Educação Infantil, e as repercussões acarretadas pela pandemia.

Por fim, o capítulo 6 traz as considerações finais. Nesse, reiteramos o percurso da pesquisa, pontuando questões relevantes do processo de estudo. Entendendo que as conclusões compartilhadas integram um movimento inacabado e incompleto, intencionamos mobilizar reflexões que contribuam para o campo do currículo na EI, abarcando os resultados decorrentes das análises que indicam, em suma, a importância de tematizar o brincar nos processos curriculares na Educação Infantil.

Dessa forma, entendendo que a brincadeira é um processo que se dá na situação imaginária, pulsa na criatividade e na interação, é uma atividade do exercício da autonomia, da cultura e do desenvolvimento da criança, vivenciada de modos diversos e concomitantemente únicos e considerando que são postas novas possibilidades de currículos e de brincadeiras neste atual contexto pandêmico, buscaremos refletir sobre pontos essenciais a respeito do vasto universo brincante na Educação Infantil, direcionando-nos pelos questionamentos: o brincar preconizado pelo currículo é o mesmo que pulsa nos dizeres e saberes das crianças? O sentido atribuído ao brincar nas múltiplas relações da criança com a casa, com a família e com a virtualidade tem sido considerado pelo currículo? Quais são os desafios e as possibilidades que envolvem a presença do brincar no currículo da Educação Infantil em tempos de pandemia?

2 CAMINHOS DA PESQUISA ATÉ O BRINCAR: PERCURSO METODOLÓGICO

"O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas observações do cotidiano, dentro e fora da gente".

Carlos Drummond de Andrade, 1959.

2.1 Aportes metodológicos: a pesquisa qualitativa na perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vigotski

Em razão do atual cenário de pandemia causado pelo novo Coronavírus (2019-nCoV), foram pensados e analisados possíveis caminhos metodológicos que nos permitissem continuar a caminhar de forma ética e prezando pelo rigor científico face aos novos desafios instaurados, sem deixar de considerar criteriosamente as recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) acerca dos procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Além disso, entendendo que esta conjuntura pandêmica atinge diretamente a educação brasileira, com a suspensão das atividades presenciais e do calendário letivo, foram também considerados os pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (Pareceres de números 11, 15 e 19/2020) que tratam da reorganização do calendário escolar e do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual para o ano letivo 2020, com o intento de propor meios metodológicos assegurados e condizentes com as atuais viabilidades no campo da pesquisa.

Com isso, a fim de nos aproximarmos desta realidade escolar infantil, esta pesquisa se baseia na abordagem qualitativa e se propõe a transcorrer por meio do procedimento exploratório-descritivo, compreendendo por sua vez, a pesquisa documental e a pesquisa com crianças. Destarte, a respeito da abordagem qualitativa, é apontado por Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 21) que, "responde por questões muito particulares. [...], com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. [...], ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes".

As autoras nos apontam que tal abordagem trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianeidade e também com a compreensão das estruturas e das instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ângulo, a linguagem, as práticas e as coisas são indissociáveis (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013).

Conforme o que as autoras nos apresentam, a pesquisa de cunho qualitativo propõe-se a abarcar o sistema de relações que constrói conhecimento exterior ao sujeito, mas também, aquelas relativas às representações sociais que traduzem o mundo dos significados. Nessa linha, a pesquisa qualitativa,

> Considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2013, p. 25).

Assim, o método sob o qual nos apoiamos nesta pesquisa se refere à teoria histórico-cultural alicerçada no materialismo histórico-dialético que busca compreender os fenômenos educacionais, em seu aspecto histórico, atravessado pelo contexto econômico, político e cultural. Em conformidade com o que nos aponta Duarte (2000), o método adotado por Vigotski é dialético porque a apreensão da realidade não ocorre de forma imediata, no nível da aparência; o conhecimento se dá pela mediação do abstrato, buscando a essência dos fenômenos. Neste sentido, cabe retomar as ideias de Vigotski (1996) quando ele afirma que "[...] o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta" (p. 285) e ainda que "[...] a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado" (p. 289) de modo direto e sem mediações que explicitem as múltiplas determinações que produzem e mantêm os fatos ou fenômenos.

Segundo o que aponta Tuleski *et al* (2013) para a perspectiva Vigostkiana, o sujeito em sua subjetividade é compreendido conforme o conceito de totalidade, considerando-se as contradições e as transições que permeiam as relações sociais. Sendo assim, a dialética marxista permite o movimento de apreender os fenômenos de modo fluído, em constante mobilidade e não estático. Por meio deste método, é possível negar alguns fatos, buscar sua superação e chegar a novas sínteses.

Isso só pode se dar, a contento, com o respaldo de uma teoria e um método explicativos de como o ser humano se constitui em intrínseca relação com seus pares e com o meio, em relação dialética, portanto, histórica. Consideramos que essa opção teórico-metodológica para a Psicologia, enquanto ciência e profissão, constitui-se como crítica (TULESKI *et al*, 2013).

Destarte, apresentamos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista que esta conduz as discussões e reflexões explicitadas ao decorrer da pesquisa, com seu arcabouço teórico constituído na afirmativa de uma nova concepção de sujeito para a

Psicologia, isto é, que o ser humano é compreendido como um sujeito social, histórico e cultural.

Nesse sentido, a perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vigotski (1966; 1984) defende três princípios no processo de análise: analisar processos e não objetos, considerando que os processos sofrem mudanças a olhos vistos; priorizar a explicação em detrimento apenas da descrição, revelando a gênese do objeto de estudo e as suas bases dinâmico causais; e concentrar no próprio processo de constituição e não no produto, investigando comportamentos fossilizados. Isto posto, estabelecemos concordância com Freitas (2002) que, com base nos fundamentos na obra de Vigotski, sinaliza seis características da pesquisa qualitativa de orientação Histórico-Cultural:

> 1. A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância da totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
> 2. As questões formuladas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
> 3. O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
> 4. A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrola os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
> 5. O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
> 6. O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisando tem-se a oportunidade para refletir, aprender e re-significar-se no processo da pesquisa (FREITAS, 2002, p. 25).

Desse modo, em uma pesquisa qualitativa alicerçada na teoria Histórico-Cultural busca não apenas a explicação dos fenômenos investigados e estudados, mas um processo dialógico de compreensão. Para Vigotski (2007), no processo metodológico de investigação é preciso levar em consideração que não se analisa os objetos prontos, acabados e isolados. Em se tratando de estudos com seres humanos, devemos atribuir a devida importância ao fator histórico, consequentemente, aos processos que estão em constante movimento de construção; não sendo isolados, mas mediados por contextos, condições sociais, que repercutem e ecoam em sua constituição. Assim, ao nos debruçarmos sobre os processos humanos, logo, cabe

ponderar que estamos nos referindo a um processo dotado de movimentos, tensões, contradições e historicidade, esta última, por sua vez, permite-nos ir para além da aparência e do imediato, buscando compreender o objeto em sua inteireza, em sua essência.

2.2 Procedimentos de construção de dados: caminhos (re)feitos na pesquisa

Sendo o propósito desta pesquisa investigar as possibilidades de mobilização do brincar no currículo diante das significações das crianças de 4 a 5 anos[11] da Educação Infantil na modalidade de ensino remota, procurou-se conhecer os procedimentos metodológicos a fim de compreendê-los e optar por aqueles que pudessem melhor contribuir para realização da pesquisa.

Nesse momento, não há como não mencionar as nuances, as esperas e os desencontros que ecoaram em caminhos desfeitos e refeitos por diversas vezes durante o curso da pesquisa. Esses caminhos, necessariamente, tiveram que ser compostos por instrumentos adaptados ao cenário de educação na modalidade remota, substituindo os contatos e diálogos presenciais, pelas vivências virtuais, por meio de chamadas de vídeo e trocas de mensagens por aplicativo e *e-mails*.

Também é inegável que mesmo diante dos entraves e modificações provocadas pelo atual contexto de calamidade pública, devemos nos atentar que a pesquisa carece, antes de mais nada, de uma atitude científica, ética e política, e isso diz muito sobre repensar, quando necessário, os procedimentos a serem utilizados no processo de pesquisar. Nessa direção, os instrumentos adotados são ponderados, explorados e construídos à medida que passamos a lidar com a demanda do objeto de estudo e seu movimento na realidade.

Conto isso porque a trajetória dessa pesquisa me parece tomada por aquele espírito ‘ferramenteiro’[12]. Tanto pelo afeto e entusiasmo curioso que o propulsiona como pelo efeito vertiginoso que o movimento de idas e vindas frente ao objeto estudado produzem, fazendo, por vezes, com que percamos a noção do horizonte. Contudo, muitas vezes o horizonte só é retomado em função de novas perspectivas, mesmo que pareçamos voltar ao início, algo se transforma. Esse empurrãozinho da mudança é suficiente para despertar a vontade de fazer de

[11] Como anunciado no resumo e na introdução dessa pesquisa, a mesma se propõe a transcorrer como uma pesquisa com crianças, ou seja, o público informante é composto por crianças em idade de 4 e 5 anos. Cabe pontuar que diversos elementos foram ponderados na escolha por não alargar o quadro de amostragem de participantes, como, por exemplo: as implicações acarretadas pelo próprio contexto pandêmico, a limitação imposta pelo tempo de duração de uma pesquisa de mestrado e o desejo pulsante por ouvir as crianças.

[12] Termo utilizado para se referir ao “pesquisador-ferramenteiro” no *podcast* Por que Ferramenteiras? produzido pelo Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas, o LAPSAPE da Universidade de São Paulo – USP de Ribeirão Preto, em outubro de 2020.

novo, de experimentar outro jeito, de (re)construir instrumentos. Assim, o movimento ferramenteiro da pesquisa segue em si, sendo mobilizador de caminhos feitos e refeitos.

Diante disso, optamos por manter e adaptar a utilização dos instrumentos para registros e produção de dados, como: a construção do 'Mapa Falado', conforme Faria e Neto (2006), do CMEI vivido pelas crianças de 4 e 5 anos neste atual cenário pandêmico, os registros fotográficos das produções dos mapas falados, as cirandas de conversas *on-line* com as crianças participantes e a análise documental dos documentos publicados em 2020 e 2021 que fazem menção ao currículo como, por exemplo, o Referencial Curricular Municipal de Livramento de Nossa Senhora (RCMLNS)[13], com o intento de melhor fundamentar a construção dos dados.

Sabemos que as pesquisas científicas no campo educacional têm utilizado diferentes recursos e metodologias com o intuito de ouvir as crianças, sendo alguns destes, as rodas de conversa, produção de desenhos e pinturas, dramatização, como também, por intermédio da própria brincadeira, com o intuito de captar e legitimar os pontos de vistas das crianças. Com isso, é interessante fazer uso de diversas técnicas de produção de dados na pesquisa com crianças. Para Rocha (2008), por exemplo, o cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos permite ao investigador conquistar um tipo de relação que amenize o constrangimento advindo do poder inerente às relações geracionais e educativas.

A autora oferece ainda outras recomendações, tais como: dependendo dos objetivos da pesquisa, é essencial incluir a criança nas decisões sobre os próprios procedimentos; desenhar, fotografar ou filmar, podem ser úteis para registrar o que se quer comunicar para os outros, configurando-se uma relação indireta com o próprio pesquisador, que se coloca como mediador dessa comunicação; aproveitar as experiências prévias das próprias crianças na elaboração das técnicas de produção dos dados; aliar técnicas de pesquisa utilizadas em Antropologia e na própria Psicologia de orientação Histórico-Cultural como, por exemplo, a análise temática de desenhos e a observação participante dos contextos de vida das crianças, o que possibilita a ampliação de ferramentas para compreensão dos dizeres infantis (ROCHA, 2008).

Perante essa compreensão, a fim de suscitar o nosso objetivo específico que visa a contextualizar como se dão os espaços, os tempos e os momentos das brincadeiras na

[13] O documento Referencial Curricular Municipal de Livramento de Nossa Senhora está disponível no diário oficial do município, o qual pode ser conferido em: file:///C:/Users/55779/Desktop/Documentos%20Ed.%20Infantil%20Livramento%20de%20Nossa%20Senhora/edital%20referencial%20curricular%20municipal.pdf

construção curricular em interface com o contexto pandêmico no CMEI pesquisado, utilizamos como instrumentos, os mapas falados atrelados às cirandas de conversação com dois pequenos grupos de crianças. Assim sendo, a ferramenta utilizada para captar as percepções dos participantes infantis, entendida como adequada ao público-alvo — isto é, crianças de 4 a 5 anos — correspondeu à construção do mapa falado do atual contexto escolar (FARIA; NETO, 2006). O mapa falado é uma ferramenta que permite discutir diversos aspectos da realidade social de forma ampliada.

Dessa forma, o mapa falado pode ser construído em conjunto com as crianças, utilizando elementos disponíveis no local e/ou disponibilizados pela pesquisadora conforme às variáveis que se pretende investigar. Entretanto, em razão das necessárias medidas de distanciamento social, as reformulações neste instrumento seguiram de acordo com os protocolos de prevenção, prezando pela não disponibilização de qualquer objeto ou contato presencial com as crianças.

Ainda assim, mesmo tomando novas direções e engendramentos possíveis, as construções dos mapas falados priorizaram sua premissa e estrutura original, sendo anexado junto aos termos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), um roteiro explicativo sobre a realização das produções dos mapas falados, abarcando informações tocantes à proposta de execução e utilização dos recursos diversos, como: barbante, folhas, sementes, pedras, colagens, giz, lápis coloridos, fitas coloridas, entre outros elementos passíveis de serem empregues para retratar os componentes da realidade conforme as percepções infantis. A cada novo componente abordado pelas crianças sobre o brincar, objetivou-se explorar as opiniões do grupo a respeito, a fim de (re)descobrir as possibilidades que o currículo da Educação Infantil oferece para a vivência do brincar nos diversos espaços, tempos e momentos remotos e virtuais.

Cabe aqui explanar que no momento de entrega dos roteiros explicativos sobre a construção dos mapas-falados aos pais e responsáveis, os mesmos foram lidos em conjunto, sendo esclarecidas todas as dúvidas acerca da produção e envio das fotos dos mapas-falados aos grupos de *WhatsApp*. Como, por exemplo, foram informadas as datas de envios dos registros fotográficos de cada mapa-falado com o prazo anterior ao dia agendado para o momento de ciranda de conversa com as crianças, já que, os mapas-falados também seriam explorados durante as vídeo-chamadas com as crianças. Outro ponto relevante corresponde ao papel de orientação assumido pelos pais e responsáveis sobre esta produção. Assim, os pais acompanharam de perto esse momento de construção dos mapas-falados tendo como suporte e instrumento informativo os roteiros explicativos com as indicações para a elaboração dos

mapas. Com isso, após o processo de confecção dos mapas-falados, os pais e responsáveis registraram por meio de fotografias os desenhos produzidos e compartilharam seus registros nos grupos de *WhatsApp* correspondentes as turmas Pré I e Pré II dentro do prazo acordado.

Em articulação com o material produzido pelas crianças diante das elaborações dos mapas falados, foram promovidas as cirandas de conversação de forma *on-line*. Com isso, entende-se que a ciranda de conversa se constitui enquanto ferramenta de produção de dados que tem como matéria-prima a memória despertada pela conversa com os pares, buscando compreender o sentido que o grupo social atribui ao fenômeno estudado. Vale ressaltar a posição de Campos (2008), que em termos metodológicos, parte do pressuposto de que ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas que restringem a constituição dos significados pelas crianças de forma independente.

Desse modo, a composição dos dois grupos se delineou pela inserção de três crianças em idade de 4 anos e o segundo grupo pela inclusão de três crianças em idade de 5 anos, totalizando uma amostra geral de 6 participantes do público infantil do CMEI investigado. Cabe pontuar que os grupos formados pelas crianças atenderam a critérios que contemplem os marcadores de gênero, etnia e localização geográfica que considerou o perímetro urbano e rural do município, a fim de abranger especificidades inerentes à pluralidade e diversidade[14] das infâncias.

Outro aspecto considerado diante do atual contexto de ensino via plataforma *on-line*, interação por grupos de aplicativo social e retirada de atividades impressas na instituição escolar, diz respeito às atuais condições de acesso dessas crianças à Creche Escola e às aulas, sendo ponderado também, enquanto critério, a situação de acesso ativo e frequente às atividades escolares, conforme o Relatório de Monitoramento das Atividades Remotas da Rede Municipal de Ensino[15]. Desse modo, tais procedimentos metodológicos serviram para ampliar as possibilidades de captura dos elementos essenciais ao curso da pesquisa.

Em razão do atual momento, priorizou-se o formato *on-line* como meio de viabilizar a fase de coleta de dados, por intermédio de uma plataforma de chamada de vídeo, optando-se pela utilização do aplicativo *WhatsApp* devido a sua popularidade e maior acessibilidade para a população local. Sendo assim, após a entrega e apresentação *a priori* dos termos de

---

[14] Vale ressaltar que esta pesquisa não possui pretensão de discutir e/ou aprofundar teoricamente na temática diversidade no campo da Educação Infantil.

[15] Trata-se de um documento elaborado em intervalos mensais e emitidos pelo Departamento de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico da Educação da Secretária Municipal de Educação, com o intuito de abordar as impressões do desenvolvimento das atividades remotas da Rede Municipal de Ensino de Livramento de Nossa Senhora em todos os segmentos educacionais.

consentimento e assentimento aos responsáveis das crianças participantes, bem como posterior à disponibilização dos contatos telefônicos deles, foram criados dois grupos no aplicativo *WhatsApp* intitulados de 'Ciranda Pré I' e 'Ciranda Pré II', nos quais os mesmos foram incluídos para que, assim, pudessem ser compartilhadas as informações respectivas à realização das cirandas de conversa, as fotografias dos mapas falados e fosse realizada a chamada de vídeo-transmissão com as crianças na data e horário acordados.

Um dos movimentos necessários da pesquisa, com o desígnio de melhor aprofundar os aspectos curriculares da Educação Infantil, corresponde à execução da pesquisa documental, a qual abarcou a análise do currículo da Educação Infantil do município de Livramento de Nossa Senhora, estando este vinculado ao RCMLNS vigente.

Desse modo, assumimos nesta pesquisa a análise documental das publicações referentes ao currículo da Educação Infantil do município realizadas nos anos de 2020 e primeiro semestre de 2021, como mais um procedimento metodológico auxiliar na compreensão acerca do lugar assumido pelo brincar nas preposições curriculares, triangulando as análises com os dados empíricos dos mapas falados e das cirandas de conversação com as crianças de 4 e 5 anos.

2.3 Campo empírico: a Creche Escola[16] em tempos de pandemia[17]

Caracterizar uma instituição de Educação Infantil necessita que olhemos além da quantidade de espaços, paredes, corredores, objetos, materiais, cores, sua localização e normas que regem e compõem o seu funcionamento. Embora estes sejam elementos aparentes, em tempos de ensino remoto, o que chamamos de 'espaço escolar' tomou-se outra dimensão totalmente atípica, os componentes implicados nesta conjuntura integram aspectos outros que perpassam e envolvem o currículo, o processo educativo e as relações sociais partilhadas neste meio.

Como forma de retratar e contextualizar o nosso campo de estudo, abrangendo elementos necessários para a compreensão social, cultural e histórica do espaço escolar, inicialmente, faz-se pertinente pontuar alguns dados que, em linhas gerais, ilustram o cenário municipal da rede que compõem a Educação Infantil à qual nos referimos nesta pesquisa.

---

[16] Fazemos aqui a opção por aderir na pesquisa a utilização do termo 'Creche Escola' ao nos referimos ao campo de pesquisa estudado, em razão dessa ser a nomenclatura adotada pela instituição e pelos atores sociais que a compõe.

[17] As informações aqui descritas sobre o campo empírico adotado na pesquisa, referente à creche-escola em questão, foram providas pelo documento Projeto Político Pedagógico – PPP da referida instituição, do ano de 2017.

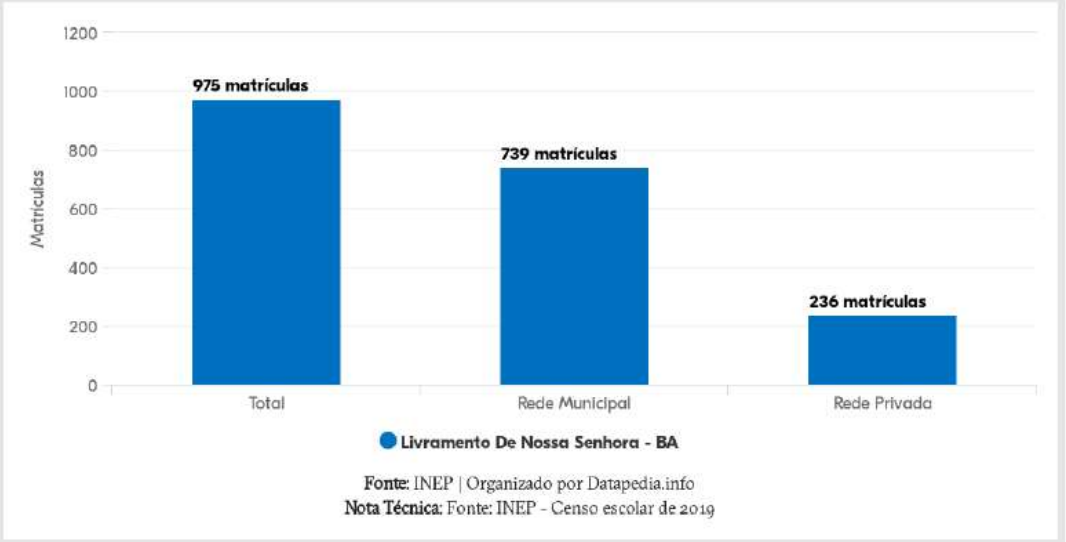
A título de exemplo, tem-se o percentual de atendimento em pré-escola da população de 4 a 5 anos (2019) do município em questão. Cabe sinalizar que para a pré-escola, é esperado que seja atingida uma meta de cem por cento (100%) da realização de matrículas da população composta por crianças de 4 e 5 anos, já que, trata-se da primeira etapa obrigatória da educação básica, conforme a lei nº 12.796/2013. Tal documento também ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos. A Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) estabelece que a Educação Infantil contemple as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, sendo assim considerada como uma medida política de acessibilidade à educação. Diante do exposto, a figura a seguir nos indica um importante elemento que configura o nosso contexto social de pesquisa, indicando o percentual de atendimento na pré-escola do município.

Figura 2 — Percentual de atendimento em pré-escola da população de 4 a 5 anos em 2019

Fonte: Relatório do Projeto Primeira Infância Primeiro no Município - Fundação Cecilia Souto Vidigal (2021)**.**

Outra questão a ser considerada para a compreensão deste contexto, diz respeito ao quantitativo de matrículas (2019) na rede de educação deste segmento. Este indicador nos mostra a distribuição do atendimento das pré-escolas entre a rede municipal pública e privada. Assim, como nos mostra a figura abaixo, observamos que há uma grande predominância no número de matrículas escolares na rede pública municipal, ou seja, há uma concentração maior de crianças na rede pública quando comparada ao número de matrículas na rede privada.

Figura 3 — Número de matrículas em Pré-Escolas no município em 2019



Fonte: adaptado do Relatório do Projeto Primeira Infância Primeiro no Município da Fundação Cecilia Souto Vidigal (2021).

Em contato com esse panorama, conseguimos delinear que a rede educacional da Educação Infantil do município possui um índice abaixo da média nacional na oferta de atendimento no segmento escolar da pré-escola para crianças em idade de 4 e 5 anos, bem como, que há uma grande demanda de vagas para a rede pública, o que nos sinaliza as fragilidades desse contexto social no tocante à estrutura, oferta de vagas e promoção de qualidade no atendimento escolar. Frente a isso, a rede municipal atualmente possui um quantitativo de seis Creches Escolas que oferecem atendimento pré-escolar, sendo que, duas delas estão localizadas na zona rural do município, e as demais, se situam na zona urbana.

Figura 4 — Creche Escola Angelita Leal

Fonte: registro da autora (2021).

Como ilustrado acima, o campo de investigação em questão está direcionado ao contexto educacional do segmento da Educação Infantil pública da cidade de Livramento de Nossa Senhora, optando-se por uma instituição de educação infantil. Ou seja, o *lócus* de pesquisa correspondente à Creche Escola Angelita Leal, determinada por sua tipicidade. Nesse sentido, o critério adotado para embasar a escolha do campo de pesquisa se refere à contemplação da abrangência territorial das áreas urbana e rural do município, tendo assim, a extensão do atendimento escolar e alcance de crianças provenientes de ambas as áreas da territorialidade municipal.

A Creche Escola em questão, localiza-se em um bairro próximo à centralidade da cidade, sendo essa a localidade de expansão urbanística e comercial da região, bem como possui divisa com comunidades do meio rural do município de Livramento de Nossa Senhora. A Creche Escola foi fundada em 1999, logo após a construção do prédio onde atua a referida instituição de ensino. Sua criação está vinculada ao que está posto na Lei 893/1995, de 19 de dezembro de 1995, e de acordo com o Regimento Interno das Creches Escolas Municipais. O órgão mantenedor é a Prefeitura Municipal, e os recursos administrados são provenientes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A Creche Escola Angelita Leal oferece atendimento em período integral (de 7h às 17h) às crianças de 2 a 5 anos, compreendendo as modalidades de ensino: creche e pré-escola, divididas por turmas conforme a faixa etária, intituladas de ‘Maternal I’, ‘Maternal II’, ‘Pré I’ e ‘Pré II’. Sua criação realizou-se mediante as necessidades das famílias provenientes dessa localidade, bem como de localidades próximas. Assim sendo, as turmas participantes desta pesquisa, referem-se ao Pré I e Pré II, sendo estas, as turmas compostas por alunos em idade de 4 e 5 anos, respectivamente.

Segundo o Plano Político Pedagógico — PPP, elaborado no ano de 2017, da referida Creche Escola, o espaço físico da instituição conta com uma estrutura constituída por quatro salas de aula, atendendo alunos do Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II, uma sala de diretoria, uma cozinha, uma despensa para armazenamento de produtos alimentícios, um depósito para armazenamento de produtos de limpeza/higienização, uma lavanderia, um banheiro para uso de pessoas adultas, dois banheiros com assentos adequados para uso de crianças pequenas e uma área destinada ao pátio contendo extensão e dimensão de porte regular.

O PPP também descreve e salienta que o mobiliário que compõem as salas de aula segue as referências do modelo Montessoriano[18], em razão de se adequar ao tamanho de crianças de 2 a 5 anos. As quatro salas de aula contam ainda com um filtro para o consumo de água e com colchonetes utilizados para o momento específico destinado ao descanso das crianças pequenas. O documento também menciona que a Creche Escola precisa passar por uma adequação na sua estrutura física para melhor atender o seu público alvo, pois já não contempla os padrões estipulados pelo MEC nos dias atuais.

Em tempos pandêmicos e de distanciamento social, a escola e toda comunidade escolar se refizeram em movimentos de criações, descobertas e experimentações. Na Educação Infantil, a creche e a pré-escola também ganham novos formatos, novas formas e inovadoras dinâmicas de interações sociais e culturais. Nessa linha, dando tons, contornos e delineamentos ao atual funcionamento de ensino da Creche Escola pesquisada, convém destacar que a oferta das atividades remotas tem se feito possível mediante meios digitais (redes sociais, aplicativos de mensagens, correio eletrônico, sistema de gestão da educação e ambiente virtual de aprendizagem) e materiais impressos. Ressalta-se, ainda, que de acordo a Proposta Pedagógica de Retorno às Atividades Remotas, endossada pela Portaria nº 002//2021- SMED, de 17 de fevereiro de 2021, "todas as crianças da Educação Infantil terão direito ao material impresso, independentemente de terem acesso ou não aos meios digitais".

Com isso, as atividades não presenciais, promovidas por intermédio das plataformas virtuais, vêm sendo concretizadas pelo uso do Sistema de Gestão da Secretária Municipal de Educação (SGE) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sob a Gestão da Secretaria Municipal de Educação, tendo o suporte técnico da Equipe Bravo[19]. As postagens das aulas e/ou atividades pedagógicas para o segmento da Educação Infantil no sistema Bravo[20], são anexadas pelas próprias professoras na intermitência de três vezes semanais, especificamente, às segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, com predominância de produções de vídeos explicativos. Isto posto, cabe à Secretaria Municipal de Educação, garantir o acesso e condições necessárias aos diretores(as), coordenadores(as) escolares e professores(as), para a produção das aulas regulares, atividades interdisciplinares,

---

[18] Montessori (1995) identificou que em um ambiente favorável, em que existe a liberdade para criança se expressar, pode-se perceber as potencialidades e dificuldades dos pequenos. Nesse momento, torna-se necessário observar situações em que a criança manifeste suas características naturais. Por esse motivo, ela passou a estudar um ambiente escolar que pudesse proporcionar, não só o atendimento às necessidades das crianças, mas que pudesse estimular o desenvolvimento do ato espontâneo.

[19] O Sistema de Gestão Escolar BRAVO desenvolvido por WSouza Sistemas em 2014 pode ser acessado pelo link: https://www.sistemagestaoescolar.com.br/bravov4/home/

[20] Não foi permitido e disponibilizado para o curso dessa pesquisa o acesso às atividades e aulas postadas no Sistema Bravo por questões de cunho administrativo e burocrático.

complementares e atividades avaliativas, que serão disponibilizadas aos estudantes, estes por sua vez, também terão seus acessos liberados e acompanhados pela equipe técnica e pedagógica em conjunto com o apoio e suporte dos familiares e responsáveis por meio dos grupos de interação via *WhatsApp*.

A respeito das atividades impressas ou recursos pedagógicos, tais materiais são desenvolvidos, confeccionados e organizados separadamente para cada estudante em sacolas artesanais identificadas, ficando à disposição na Creche Escola para retirada dos pais e responsáveis, em dias e horários pré-agendados antecipadamente. Nessas ocasiões, as atividades disponibilizadas na semana anterior e já realizadas pelos estudantes são devolvidas pelos responsáveis, sendo entregues na própria instituição, sendo por sua vez, recolhidas as novas atividades.

Outros meios utilizados como via para o compartilhamento de trocas, de informações, de experiências e de devolutivas das atividades efetuadas são os grupos de interação com pais e responsáveis pelo aplicativo *WhatsApp*. Assim, por meio de áudios, fotos, gravações de vídeo e narrativas digitadas, as ações e produções das crianças tornam-se 'retratos remotos'[21] da Educação Infantil em tempos de pandemia, que são postados e compartilhados virtualmente com as professoras. O canal de comunicação e vínculo entre a família e a Creche Escola por meio do *WhatsApp* também se concretiza enquanto extensão *on-line* da instituição escolar, que por entre teclas, telas e *clicks*, também encontramos descobertas, medo, astúcia, dúvidas, desgaste, empatia e generosidade.

O ambiente virtual de aprendizagem BRAVO é uma ferramenta de gestão escolar inteligente que abrange diversas funcionalidades direcionadas ao ensino assíncrono, como, por exemplo, acessos diferenciados a cada campo específico do sistema, com possibilidade de registro mediante *login* próprios para coordenação, direção, professores(as) e estudantes, ambiente virtual para criação e anexo das aulas, vídeos, imagens, textos, atividades e avaliações, leitor de gabaritos *on-line*, ambiente virtual de monitoramento dos acessos e frequência, ambiente virtual para emissão de relatórios informativos com a disposição de dados sobre os acessos ao sistema, organizados em gráficos e tabelas, bem como para emissão de relatórios pedagógicos, fichas, formulários, atestados e cadernetas que podem ser editados *on-line.* Tais ferramentas são disponibilizadas na plataforma do sistema de gestão escolar BRAVO para acesso em *desktop*, como também, para *smartphone*.

---

[21] Explicita-se nesta passagem do texto, para melhor situar o(a) leitor(a), significações da autora sobre o ensino remoto na Educação Infantil, que por sua vez, deram sentido e origem à escolha do título da pesquisa.

Para entendermos melhor esta transição entre o ensino presencial da Educação Infantil para a adoção das plataformas virtuais do ensino remoto de forma assíncrona aqui no município, faz-se necessário explanar sobre a implantação deste sistema de gestão escolar que compreendeu inicialmente o registro e cadastramento de todos(as) professores(as) da rede de ensino e estudantes matriculados. Posteriormente, a configuração da matriz curricular, com o cadastro de disciplinas, carga horária, média para avaliações e plano de curso e o por conseguinte, o treinamento e capacitação de todos os profissionais da rede de educação municipal. Segue, adiante, a Figura 5, ilustrativa do *layout* do sistema BRAVO apresentada no Relatório de Monitoramento das Atividades Remotas da Rede Municipal de Ensino.

Figura 5 — Sistema de Gestão Escolar BRAVO

Fonte: Relatório de Monitoramento das Atividades Remotas da Rede Municipal de Ensino (2020).

Ainda de acordo com o Relatório de Monitoramento das Atividades Remotas da Rede Municipal de Ensino e em concordância com a imagem apresentada, a rede de educação municipal comporta no sistema de gestão escolar BRAVO atualmente: 29 unidades de ensino, atendendo 6.056 estudantes e aproximadamente 355 profissionais (gestores e coordenadores escolares, professores(as) e técnicos administrativos).

Referente ao segmento da Educação Infantil municipal, circunscrita pelo quantitativo de seis instituições de creches escolas, também foi retratado pelo sistema BRAVO e exposto pelo Relatório de Monitoramento das Atividades Remotas da Rede Municipal de Ensino, alusivo ao mês de março de 2021, os primeiros índices gerais de acesso à plataforma de ensino remoto, como sugere a Figura 6, a seguir:

Figura 6 — Tabela informativa dos índices gerais de acesso ao sistema BRAVO pelos estudantes das creches escolas no mês de março

06 Creches - Creche e Pré-Escolar			
Período	**C/Acesso**	**S/Acesso**	**(%) Acesso**
1ª Semana	250	213	55,5
2ª Semana	294	170	63,36
3ª Semana	307	158	66,16
4ª Semana	343	121	73,92

Fonte: Relatório de Monitoramento das Atividades Remotas da Rede Municipal de Ensino (2021).

Em se tratando especificamente da Creche Escola investigada, os números indicam que na primeira semana de curso do ensino remoto, dentre os 94 estudantes matriculados, somente 52 estudantes obtiveram acesso à plataforma, em contrapartida, 42 estudantes não efetuaram o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, resultando em um percentual de somente 55% de acessos concretizados. No tocante à segunda semana de ensino na modalidade remota, já se percebe um salto significativo no alcance aos estudantes e suas famílias, já que, 77 estudantes registraram *login* no sistema e somente 17 estudantes não lograram acesso, sucedendo em um percentual de 82% de êxito nos acessos. Conforme o monitoramento do primeiro mês de ensino na modalidade remota, concernentes à terceira e quarta semana de aulas assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem da referida Creche Escola Angelita Leal, os índices retratam que o percentual de acessos atingiu 84% de efetividade, com 79 estudantes sincronizados ao sistema BRAVO, enquanto 15 estudantes ainda foram identificados em estado inativo no sistema, como indica a figura abaixo.

Figura 7 — Percentual de acesso das unidades de ensino da E.I à plataforma BRAVO

MONITORAMENTO DE ACESSO - 22 a 26/03/2021					
Nº	**UNIDADES DE ENSINO**	**T. Alunos**	**C/Acesso**	**S/Acesso**	**Percentual**
1	CRECHE ESCOLA ANGELITA LEAL	94	79	15	84%
2	CRECHE ESCOLA FRANCISCO PROBO MEIRA	37	29	8	78%
3	CRECHE ESCOLA MIGUEL GONCALVES DE AGUIAR	84	67	17	80%
4	CRECHE ESCOLA RAQUEL CONCEICAO TANAJURA E SILVA	81	38	43	47%
5	CRECHE ESCOLA SAO GASPAR BERTONI	118	87	31	74%
6	CRECHE ESCOLA ZINHO TANAJURA	50	43	7	86%
TOTAL		**464**	**343**	**121**	**73,92%**

Fonte: Relatório de Monitoramento das Atividades Remotas da Rede Municipal de Ensino (2021).

Referente às turmas ‘Pré I’ e ‘Pré II’, que se constituem como os campos de amostragem desta pesquisa, contamos com um quantitativo de 25 crianças com idade de 04 anos matriculadas na turma Pré I, sendo que dessas, 24 crianças possuem acesso ativo no

sistema BRAVO e demais atividades componentes do ensino remoto. Ao passo que, na turma Pré-II, mantêm-se 12 crianças em idade de 5 matriculadas e somente 9 crianças com acessos ativos e frequentes.

Desse modo, também cabe demarcar que a opção pelo movimento de se debruçar sob o contexto de uma Creche Escola inserida na rede pública de ensino, situada em um contexto social e histórico marcado pela pandemia e suas severas implicações sociais e subjetivas, dá-se em consonância com uma posição política defendida, de engajamento e de comprometimento com a rede de Educação Infantil e com as crianças enquanto sujeitos de voz e direitos; entendendo que o retorno desse estudo ampliará debates para os dois sistemas (regional e estadual), bem como a todos que, porventura, interessarem-se por essa temática e seus desdobramentos na pesquisa.

Contudo, o caminho delineado nessa pesquisa vai além da perspectiva quantitativa de obrigatoriedade, acesso e universalização da Educação Infantil, promovendo tessituras que perpassam a constituição discursiva micro e macro dos currículos e infâncias, entendendo o "currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla" (CARVALHO, 2009, p. 180). Um currículo que considera tudo que atravessa a teoria e a prática escolar, engajamento político, coletivo que, na junção do saber e do fazer, vá constituindo outros movimentos possíveis na Educação Infantil.

2.4 Procedimentos de análise de dados: análise documental

Optamos por analisar os documentos publicados nos anos de 2020 e 2021 que remetem à proposta curricular do município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia, por este ser o município em que a pesquisadora está inserida e por entender que, ao observarmos a proposta educacional de uma cidade em particular, é possível verificar com mais profundidade como a brincadeira está acontecendo no interior das instituições escolares. Sabemos, porém, que não é possível afirmar que todas as Creches Escolas desenvolvem o mesmo trabalho, pois existem as especificidades de cada unidade escolar, cada educador(a) e cada criança.

Metodologicamente, foi preferível iniciar o tear desta pesquisa por meio da análise documental e, em seguida, por aprofundar qualitativamente os dados empíricos produzidos por intermédio das cirandas de conversação e dos mapas falados. Em face da escolha pela pesquisa documental, adotamos como aspecto de embasamento, seu próprio caráter revelador

dos indícios históricos e sociais, podendo ser revelados por meio de escritos e documentos, a tendência por certas ideias, escolhas, posicionamentos, opiniões, significações e atuações.

A respeito da pesquisa documental, Bogdan e Biklen (1994) asseveram que os materiais documentais têm sido considerados por muitos pesquisadores como rasos, fantasiosos e infundados na realidade do cotidiano escolar, visto que, por vezes, não representam de modo fidedigno as práticas efetivadas na sua inteireza, apresentando uma conotação irrealista quanto ao funcionamento da instituição. Por isso, ainda de acordo com os autores, os documentos precisam ser investigados de modo a compreender como a escola é definida pelos seus componentes, em função de seus documentos oficiais e da ação concreta.

À luz desse entendimento, por meio da análise cuidadosa dos documentos oficiais publicados nos anos de 2020 e primeiro semestre de 2021 no diário oficial, referente ao currículo da Educação Infantil do município de Livramento de Nossa Senhora, tivemos acesso às definições de propostas, orientações, intencionalidades, modos de organização e alternativas curriculares em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo pano de fundo são os atravessamentos da atual crise pandêmica. Com isso, admitimos como parâmetro principal da análise documental realizada, os modos direto e indireto do desenvolvimento do currículo atrelados aos dizeres e sentidos infantis sobre o brincar na instituição de Educação Infantil.

Entendemos, portanto, como parâmetro de participação direta, quando a proposta curricular menciona que, voluntariamente, as crianças interagem, opinam, colaboram nas construções dos atos curriculares, principalmente, nas situações de brincadeira, ao decidirem quando brincarem, quais brinquedos e brincadeiras escolhem e de que modos brincam. Em se tratando do parâmetro de participação indireta, refere-se à quando a criança é considerada como centro do processo de construção curricular nas proposições documentais, tendo como referência uma abordagem histórica, social, crítica e política na compreensão teórica e metodológica sobre o sujeito criança e seus modos de ser e estar no contexto escolar. Buscamos com essa análise, visualizar informações que nos possibilitassem identificar a presença da participação dos dizeres e sentidos infantis no desenvolvimento do currículo, bem como na tessitura dos brincares e suas mobilizações curriculares neste atual cenário de calamidade pública.

2.5 Procedimentos de análise de dados: núcleos de significação

Para trabalhar com o material produzido pelas crianças por intermédio das cirandas de conversação, entende-se como adequado o uso da análise de conteúdo que, para Bardin (2011, p. 44), consiste no “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens”.

Assim, a apreciação do material foi realizada em acordo com o que propõe a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), integrada à proposta de análise por intermédio dos núcleos de significação recomendados por Aguiar e Ozella (2006; 2013). À vista disso, com a pretensão de aprofundar a compreensão da dimensão subjetiva e social, recorre-se à apreensão analítica das categorias sentido e significado. Os sentidos constituem uma articulação particular de eventos psicológicos realizada pelo sujeito em sua relação com o mundo. Como indica Leontiev (1978, p. 209), o sentido pessoal representa, não uma consciência individual, mas, a consciência social. O movimento de constituição dos sentidos é complexo, dialético e constante, marcado por zonas mais "instáveis, fluidas e profundas" as quais não é possível apreender em sua totalidade, mas que devem ser mantidas como intenção no processo de análise e interpretação (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Em acordo com o que nos apresenta Aguiar *et al* (2009, p. 60), as categorias de sentido e significado irão “cumprir o papel de dar visibilidade a esta determinada zona do real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os”. Como afirma Vigotski (2001, p. 398), a “palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Nessa linha, o significado compõe as produções históricas e sociais, ou seja, as produções humanas e culturais que revelam a comunicação e a socialização de nossas experiências (BOCK; AGUIAR, 2016).

Em se tratando da categoria sentido, Vigotski (2001, p. 466) sinaliza que o “sentido é um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultado da palavra”. Assim, como declaram Aguiar *et al* (2009), os sentidos constituem-se por meio de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, imbricadas na constituição e atribuição de sentidos, são acionadas e mobilizadas, tanto subjetivamente quanto socialmente.

Esses potentes processos atravessados pela significação e constituição de sentidos acontecem na cena social e podem ser tomados por nós como fenômenos sociais, nos quais os sujeitos os produzem ativa e dialeticamente, isto é, transformam a realidade e transformam-se a si mesmos nesse mesmo processo. Vemos, dessa maneira, que estamos criando condições para expandir nossa percepção sobre a realidade constitutiva dos processos educativos, por meio das mediações constitutivas dos fenômenos sociais em sua dimensão própria da

realidade escolar e subjetiva, de modo a superar a aparência das determinações fossilizadas, dicotômicas e a-históricas. Cabe ressaltar que a dimensão subjetiva da realidade educacional, nessa conjuntura atípica de pandemia, permite compreendê-la incluindo elementos que são subjetivos e que estão dispostos na cena social, aliados e vinculados a aspectos objetivos e materiais inerentes ao contexto histórico vivenciado.

A proposta metodológica correspondente aos núcleos de significação tem o intuito de instrumentalizar e amparar o pesquisador no processo de obtenção de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade com a qual ele se relaciona (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). O recurso metodológico abrange as seguintes fases: leituras do material transcrito; identificação dos pré-indicadores; agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; reunião dos indicadores em núcleos de significação.

Assim, o método propõe inicialmente uma leitura atenta e criteriosa de todo material transcrito a ser utilizado, posteriormente uma nova leitura é realizada com o intuito de identificar e sinalizar os pré-indicadores que auxiliam no processo de apurar questões particulares à constituição de sentido do sujeito frente à sua realidade, estes pré-indicadores passam por um processo de aglutinação formando, assim, os eixos indicadores que, por sua vez, formam os núcleos de significação.

A composição dos núcleos de significação propõe dar visibilidade a fatores importantes e reveladores da dimensão da realidade subjetiva dos sujeitos, sendo assim, até mesmo a nomeação dos núcleos objetiva fortalecer a transposição das constituições de sentido, em geral, as nomeações destes núcleos se dão em função das próprias falas dos sujeitos.

2.6 Pesquisa com crianças: vez e voz infantil!

De antemão, é fundamental esclarecermos aqui que, ao nos referirmos a respeito da ‘vez e voz infantil’ no subtítulo, não estamos tratando sobre ‘dar’ voz ou ‘conceder’ a vez às crianças nas pesquisas, mas de criar possibilidades para escutá-las. Já que, durante muito tempo, os estudos no campo das infâncias pautaram-se preponderantemente em abordagens, instrumentos e procedimentos que favoreciam a escuta de pais, professoras(es), diretoras(es), enfim, qualquer pessoa adulta que pudesse oferecer alguma informação sobre o universo infantil, menos a própria criança. Dessa forma, tratavam da criança como objeto e não como sujeito de pesquisa. Pode-se dizer que a criança não possuía espaço e oportunidade para falar e ser escutada sobre pontos pertinentes aos seus interesses, desejos, necessidades, direitos e

vivências. As implicações que daí decorreram afetaram decisivamente a forma de compreender as infâncias nos mais diversos contextos.

Ao nos posicionarmos a favor de desenvolver pesquisas com crianças trazemos para discussão a defesa de que não se pode tomar decisões baseadas unicamente na opinião de adultos quando as crianças estão diretamente envolvidas nas relações sociais, na produção de cultura, na constituição histórica e com o meio escolar como um todo. Quando pensamos na escola, por exemplo, como ambiente de relações educativas, é importante saber o que pensam as crianças a este respeito e considerar suas opiniões na avaliação e (re)organização da instituição em seus parâmetros curriculares.

Possibilitar espaço de diálogo com os sentidos e significados construídos pelas crianças a respeito do objeto estudado, por meio dos seus dizeres, é buscar atentar-se para os seus pontos de vista, como também, possibilitar que eles ressoem e se façam efetivos na construção do cotidiano infantil de modo conjunto com todos os atores sociais que compõem o espaço escolar. Sobre esse aspecto, ainda entendemos que "na investigação participativa com crianças é indispensável considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças" (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 59).

Nessa linha, também se faz necessário que ampliemos nosso olhar acerca de temas como a 'ética na pesquisa com crianças', segundo Fernandes (2016), 'metodologias participativas', conforme Soares, Sarmento e Tomás (2005), 'desafios na condução de pesquisas com crianças', de acordo Favoreto e Ens (2015), entre outros. Vale aqui destacar a importância de contarmos com o consentimento de todos os envolvidos, inclusive das crianças. Conforme Fernandes (2016), o consentimento é um processo pelo qual alguém, voluntariamente, concorda em participar de um projeto de investigação baseado na análise de informações que devem ser postas de forma clara e compreensível.

Com isso, durante o processo de aproximação do campo de pesquisa e dos sujeitos que o compõem, abarcando pais, responsáveis, coordenação, direção e professoras da Creche Escola, foram fornecidas aos participantes as informações essenciais para que eles pudessem formular suas opiniões referentes ao aceite ou não em participarem da pesquisa. Em se tratando das crianças de 4 e 5 anos que integraram a primeira ciranda de conversas, também foi elaborado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), entregue em anexo ao TCLE para os pais e responsáveis. Segundo Fernandes (2016), neste primeiro momento de contrato e firmação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), é fundamental que se evidencie o caráter voluntário, sem provocar na criança qualquer sentimento de

coerção, esclarecendo que este processo pode ser constantemente renegociado e renovado, criando com a criança mecanismos que lhe permitam a negativa da participação em qualquer momento.

Cabe salientar que em conformidade com os protocolos de segurança, protocolos da saúde pública, protocolos sanitários e decretos municipais e estaduais de prevenção decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), tendo como objetivo a minimização dos potenciais riscos à saúde e à integridade dos participantes da pesquisa foram tomadas medidas individuais de segurança, quanto ao manuseio, lacre e entrega dos TCLEs, TALEs e dos roteiros explicativos dos mapas-falados aos participantes, sendo estas, concordantes com os protocolos preconizados pelos Órgãos Governamentais de Saúde e Educação, como: utilização de sabonete líquido e/ou álcool em gel (70%), a fim de promover a correta higienização das mãos antes e após o manuseio e a vedação dos envelopes que contiveram os documentos a serem entregues presencialmente a cada participante, orientação referente à utilização da caneta de uso individual e pessoal para a assinatura dos termos, uso impreterível e apropriado de máscaras e o cumprimento do distanciamento físico de dois metros de distância.

Destacamos aqui que por intermédio deste percurso metodológico apresentado, pretendemos explorar e refletir sob as formas de sentir, pensar e agir das crianças no contexto da Educação Infantil, com vistas a contribuir para a ampliação do debate sobre aspectos essenciais ao currículo neste segmento de ensino em tempos de pandemia. Isto posto, a primeira ciranda de conversas com as crianças ocorreu no dia 21 de junho de 2021, no turno matutino, com início às 08h e término às 08h38min, tendo duração total de 38 minutos. O momento foi realizado de forma inteiramente *on-line* por intermédio de uma chamada de vídeo-transmissão pelo aplicativo *WhatsApp* e contou com a participação de três crianças em idade de 4 anos, como retrata o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 — Perfil das crianças participantes Turma Pré-I

NOME[22]	IDADE	TURMA	LOCALIDADE	ETNIA
Manoel	4 anos e 5 meses	Pré-I	Zona urbana	Branco
Cecília	4 anos e 6 meses	Pré-I	Zona rural	Negra
Carlos	**4 anos e 3 meses**	**Pré-I**	**Zona urbana**	**Negro**

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

[22] Com o intuito de proceder em acordo com os preceitos éticos e preservar a identificação das crianças, os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios e fazem menção a grandes poetas e poetisas.

Na mesma data do dia 21 de junho, no horário das 09h da manhã, também foi promovida a tentativa de realização da segunda ciranda de conversas com crianças, sendo esta, com o grupo de crianças em idade de 5 anos. Para este momento, conforme assinatura do termo de consentimento, duas crianças do sexo feminino, residentes na zona urbana e estudantes da turma Pré-II, participariam da ciranda de conversas. Entretanto, por motivos de instabilidade de rede de *internet* de uma das participantes, o momento se concretizou tendo a participação de uma criança apenas, e teve uma duração de 23 minutos. Por esta razão, esta ciranda não foi considerada para fins de análise dos núcleos de significação, sendo concebida como uma experiência piloto.

Dando continuidade, é importante ressaltar que não foi viável realizar a segunda ciranda de conversação com a turma Pré-II ainda no mês de junho em razão da finalização do ano letivo, do calendário de comemoração festiva do São João e do início de um curto intervalo de recesso escolar. Diante disso, foi inicialmente ponderado a necessidade de se aguardar o período de retorno as aulas e continuidade das atividades letivas, sendo possível a realização da segunda ciranda com as crianças de 5 anos no dia 2 de setembro de 2021, com início às 14h2min e término as 14h46min, perdurando então durante 44 minutos de duração. A segunda ciranda válida também foi viabilizada de modo virtual com o intermédio de uma chamada de vídeo pelo aplicativo *WhatsApp* e contou com a presença e participação de 3 crianças, como nos indica o quadro 2:

Quadro 2 — Perfil das crianças participantes Turma Pré-II

NOME	IDADE	TURMA	LOCALIDADE	ETNIA
Cora	5 anos e 6 meses	Pré-II	Zona urbana	Branca
Ariano	5 anos e 4 meses	Pré-II	Zona urbana	Negro
Clarice	**5 anos e 7 meses**	**Pré-II**	**Zona rural**	**Negra**

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ao todo, os grupos de crianças foram compostos por três meninas e três meninos em idades de 4 e 5 anos, matriculados na Creche Escola Angelita Leal. Dos/as seis participantes, quatro são negros/as e duas são brancos/as. Sobre a região residida pelas crianças, quatro delas residem na zona urbana, enquanto duas residem na zona rural com suas famílias. Todos/as moram em casas. Cabe observar que, quando as aulas foram suspensas por conta da pandemia, o ano letivo 2020 havia começado há pouco mais de um mês. Por esse motivo, nem todos/as tiveram tempo de estabelecer uma relação mais próxima com os/as colegas de turma, bem como, com a professora.

3 O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

> "*O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo*".
>
> *Barros, 2000.*

Tendo em vista a importância do brincar para as crianças e para o seu desenvolvimento, assim como a necessária reflexão sobre as ideias, teorias e metodologias que possibilitem ao currículo garantir de forma consciente e consistente o brincar na Educação Infantil, faz-se valioso repercutir a respeito dos momentos, dos espaços, dos tempos e da qualidade do brincar, a fim de tencionar propostas curriculares que incluam, reconheçam e validem suas especificidades sociais, culturais, históricas e subjetivas.

Perante os deslocamentos e mobilizações do objeto estudado ao transcorrer da presente pesquisa, entende-se necessário que haja uma postura dialética imbricada nos processos de investigação e exposição, considerando que a própria realidade é dialética, é social e se movimenta o tempo todo, (re)configura-se, (re)faz-se e se (re)constrói ao decorrer da história. Este movimento também se faz possível por meio dos modos de investigação e aprofundamento no campo teórico que compreende e atravessa o objeto. Com isso, ressalta-se a importância de se movimentar frente aos movimentos já produzidos pelas pesquisas e estudos científicos da área sobre o tema aqui proposto.

Em consonância com a ideia de Bento (2012), que considera a revisão de literatura uma parte vital do processo de investigação e declara que ela é indispensável não somente para esclarecer a definição do problema, mas também para obter uma perspectiva ampla e precisa sobre a produção de conhecimentos acerca de um dado tema. A presente revisão de literatura apresenta quanto finalidade delinear o campo de produções teóricas-acadêmicas que se debruçam sobre o tripé brincar-currículo-Educação Infantil, a fim de suscitar o debate no qual se fomentarão as discussões e articulações sobre o lugar do brincar no currículo da Educação Infantil nesta pesquisa.

Desse modo, a análise se debruçará sobre as publicações encontradas nos *sites* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente, no GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES); no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na Revista Práxis Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed/UESB) e nos anais do Seminário Gepráxis do Programa de Pós-Graduação em Educação, edições 2017 e 2019 (PPGed/UESB), no período de 2010 a 2020. Quanto ao percurso analítico das obras identificadas, optou-se por uma análise descritiva, ou seja, por descrever, resumir, sumarizar e sinalizar os dados que estabelecem relação com o objeto de estudo aqui pesquisado, seguida por uma síntese argumentativa, composta por interlocuções e pontuações concomitantes sobre as obras e as pesquisas selecionadas.

Vale pontuar que o delineamento da revisão de literatura, assim como sua composição, buscou atender à questão central dessa pesquisa, tecida pelo questionamento: como o brincar é mobilizado no currículo da Educação Infantil? Buscou-se também apurar, como as pesquisas têm abarcado as atuações infantis, suas percepções, seus sentidos e significações sobre o brincar no contexto da Educação Infantil, além de suas consequentes repercussões nas preposições curriculares.

As revisões de literatura possuem objetivos referente à sua finalidade na pesquisa, sendo um destes a sistematização da produção em uma determinada área do conhecimento, já que por esta via percebe-se que há uma abrangência analítica do que vem sendo produzido. Desse modo, segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008) a revisão de literatura aqui adotada se caracteriza como integrativa, já que, consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos. O propósito inicial deste método de pesquisa é obter um profundo entendimento de um determinado fenômeno baseando-se em estudos anteriores. É necessário seguir padrões de rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados, de forma que o leitor consiga identificar as características reais dos estudos incluídos na revisão.

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações em meios diversos. Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas adotadas (ROMANOWSKIL; ENS, 2006).

Assim, os estudos realizados com base em uma sistematização de dados, denominada revisão integrativa de literatura, recebem esta denominação quando tem a finalidade de reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira

sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado. Desde 1980, a revisão integrativa é relatada na literatura como método de pesquisa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Desse modo, a pesquisa denominada como revisão integrativa de literatura pode ser entendida como um movimento de mapear, ou seja, trata-se de um traçar analiticamente um processo de delineando do objeto, estabelecendo articulações e identificando as contradições e as descontinuidades. Uma revisão de literatura também se caracteriza como uma possibilidade de analisar o que vem sendo produzido na área e uma ordenação que viabiliza aos pesquisadores e teóricos do tema perceberem o desenvolvimento e os possíveis avanços ou regressões das pesquisas na área, além de identificar as lacunas ainda presentes.

Posto isto, um levantamento e uma revisão bibliográfica produzida sobre o tema pesquisado é um processo estruturante da análise qualitativa dos pressupostos teóricos que irão compor a fundamentação e o ordenamento da pesquisa e do destrinchamento do objeto em debate. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico. Conforme Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 760), para realizar o processo de pesquisa respectivo à revisão integrativa de literatura, são necessários os seguintes procedimentos:

> Para a elaboração da revisão integrativa, no primeiro momento o revisor determina o objetivo específico, formula os questionamentos a serem respondidos ou hipóteses a serem testadas, então realiza a busca para identificar e coletar o máximo de pesquisas primárias relevantes dentro dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. O revisor avalia criticamente os critérios e métodos empregados no desenvolvimento dos vários estudos selecionados para determinar se são válidos metodologicamente. Esse processo resulta em uma redução do número de estudos incluídos na fase final da revisão. Os dados coletados desses estudos são analisados de maneira sistemática. Finalmente os dados são interpretados, sintetizados e conclusões são formuladas originadas dos vários estudos incluídos na revisão integrativa.

A finalidade do mapeamento centra-se em esboçar um panorama nesse campo de investigação e apontar, por meio da análise das obras identificadas, os temas evidentes e silenciados nas discussões sobre o brincar nos atos curriculares do segmento da Educação Infantil atrelada à presença das vozes infantis. Nossa hipótese se alicerça na suposição de que os debates sobre o brincar, especificamente no campo curricular, ainda são incipientes e vinculados a uma ótica predominantemente adultocêntrica. A seguir, serão elencados os caminhos para chegar aos resultados encontrados.

3.1 Retratos da Revisão de literatura: mapeando as produções bibliográficas

Levando em consideração os procedimentos acima citados, o primeiro passo realizado correspondeu à listagem dos descritores que contemplassem adequadamente a temática pesquisada, diante disso, foram utilizados um total de sete[23] descritores de forma combinada e isolada por intermédio dos *boleanos and* e *or*, sendo estes, 'brincar'; 'brincadeira'; 'brinquedo'; 'Educação Infantil'; 'currículo'; 'crianças' e 'infâncias'.

Posteriormente, foi configurado o banco de dados utilizado na revisão exposta, este por sua vez, composto por algumas plataformas e bases de pesquisas, teses e dissertações, acervos de bibliotecas e biblioteca eletrônica, periódico específico da área da educação e anais de evento, também correspondentes à área da educação.

Desse modo, justifica-se a escolha de tais bancos de dados utilizados em razão dos mesmos possibilitarem o acesso a importantes produções que versam sobre diferentes temáticas e objetos de estudo do campo educacional, como: teses, dissertações, artigos completos e coleções de periódicos que puderam situar nosso tema de pesquisa diante das demais investigações realizadas na área. Este movimento do mapeamento da literatura existente nos permite conhecer as pesquisas já realizadas no contexto nacional, bem como a própria área de abrangência de pesquisas do programa PPGEd/UESB, gerando uma maior amplitude no processo de compreensão, análise e escrita da pesquisa em questão.

Cabe pontuar que o recorte temporal determinado para a investigação compreende o período do ano de 2010 a 2020, sendo este um período de maior fluxo de investimentos no âmbito das políticas educacionais na Educação Infantil, especialmente após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e ainda mais recente, a aprovação da lei nº 12.796, em 2013, que tornou obrigatório o ingresso das crianças na Educação Básica aos quatro anos, o que, possivelmente, contribui para a intensificação ampliação das pesquisas neste campo.

Os critérios adotados para o processo de seleção e de análise das produções se referem à presença de dois ou mais dos descritores adotados, seja no título, no resumo e/ou nas palavras-chave, a tipicidade das obras quanto artigos, teses e/ou dissertações completas, bem como a delimitação do campo de pesquisa para obras que pesquisem o brincar no currículo em território nacional com o objetivo de nos aproximarmos particularmente da realidade a qual estamos nos propondo a pesquisar.

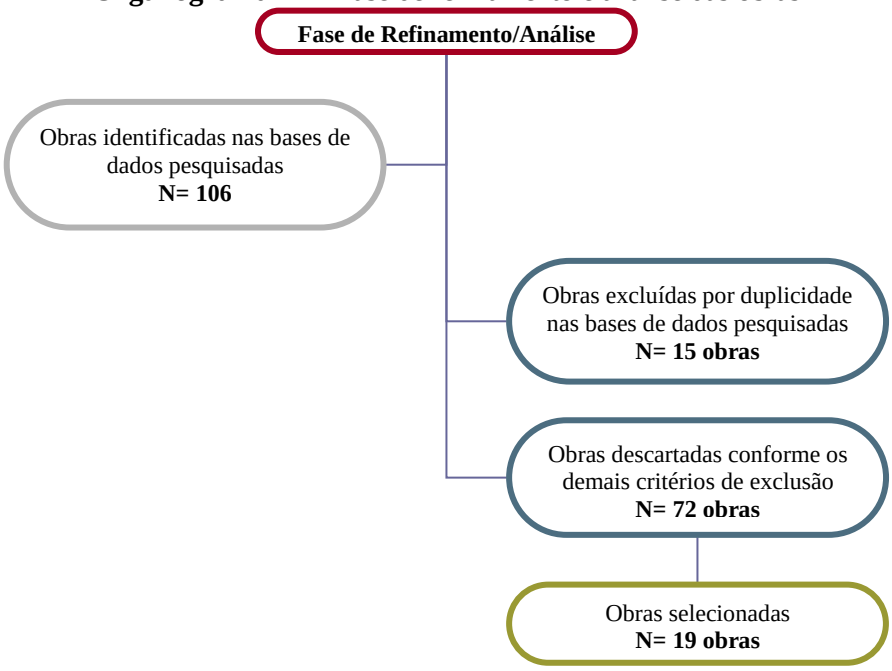
---

[23] O mapeamento da revisão de literatura em sua proposta inicial contou com um quantitativo de oito descritores, sendo considerado, inicialmente, o descritor *"jogo"*, entretanto, foi observado que nos levantamentos realizados este descritor não contemplou a essência do objeto pesquisado, sendo preferível a sua retirada do processo de busca nas plataformas de dados.

Em contraparte, os fatores de exclusão listados correspondem à existência de duplicidade das obras nas plataformas acessadas, o não acesso à obra de forma integral, a não contemplação dos descritores empregues e a não nacionalidade das obras. Cumpre aqui ressaltar, que tal demarcação anteposta não invalida a significativa relevância e contribuição das obras internacionais para a discussão sobre o lugar do brincar na Educação Infantil, meramente, circunscreve nossa base e fonte de dados conforme os limites determinados pela duração, prazo e tempo característico de uma pesquisa de mestrado.

Com isso, após leitura e análise de refinamento das produções selecionadas, foram excluídas aquelas que não apresentaram aproximação direta com a discussão aqui proposta, ou seja, que não abordam acerca da relação entre o brincar e o currículo da Educação Infantil. Deste modo, o banco de dados foi estruturado com os campos relativos ao nome e ao sobrenome do autor do trabalho, título do trabalho, tipo de documento (dissertação, tese ou artigo), ano da defesa, área de conhecimento referente ao programa de pós-graduação, número e edição, em se tratando de revistas, e identificação da instituição de origem. Segue adiante o organograma 1 referente ao fluxograma correspondente ao refinamento da pesquisa:

Organograma 1 — Fase de refinamento e análise das obras



Fonte: elaborado pela autora, grifos da autora (2021).

O objeto sobre o qual nos propomos o movimento de nos debruçar diz respeito a como o brincar é mobilizado pelo currículo no segmento da Educação Infantil. À vista disso, foi verificado que estudos e pesquisas que se relacionam com a temática do brincar possuem diferentes perspectivas e múltiplos enfoques, sendo assim, não estão localizados em uma

única área do conhecimento. Nesta direção, pudemos observar inicialmente a existência de uma variedade nas áreas de saberes que produzem conhecimento sobre esta temática além da própria área da Educação, como, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia da Infância, a Linguística, entre outras.

Ao fazermos o mapeamento bibliográfico sobre a temática em estudo, usando os descritores mencionados anteriormente, também identificamos trabalhos que abordam o brincar, a brincadeira e o brinquedo em variados campos de discussão, como: as práticas escolares, práticas educativas formais e informais, formação de professores, gestão escolar, políticas educacionais, direitos da criança e no campo do cotidiano escolar infantil. Entretanto, foi nitidamente observada uma grande escassez de teorização e problematizações específicas do campo do currículo da Educação Infantil, ou seja, que estabeleçam diálogo entre as discussões sobre o brincar com os debates do campo curricular.

No levantamento realizado nos anais das reuniões nacionais da ANPED, entre os anos de 2010 (33ª reunião) a 2019 (39ª reunião), compreendendo os trabalhos nas modalidades de comunicação oral e pôster, foram encontrados um total de duas produções, sendo estas elencadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 — Obras identificadas nas reuniões da ANPED/GT07

Autor (Es)	**Título**	**GT 07 reunião**	**Modalidade (Comunicação Oral /Pôster)**	**Ano**
Andréa Simões Rivero; Eloisa Acires Candal Rocha	O Brincar e a Constituição Social das Crianças em um Contexto de Educação Infantil	38ª	Comunicação oral Artigo	2017
Andrize Ramires Costa	Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos	39ª	Comunicação oral Artigo	2019

Fonte: elaborado pela autora (2021).

No artigo ‘O Brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil’, de autoria de Rivero e Rocha (2017), apresentado na 38ª reunião, apresenta-nos reflexões e considerações diante de uma análise sobre a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil nos espaços-tempos do brincar. O intuito da pesquisa foi estabelecer uma aproximação às brincadeiras, suas relações intersubjetivas e societárias aos repertórios/conteúdos culturais dos quais as crianças se apropriam e interpretam. A fundamentação teórica da discussão se baseou nos pressupostos da Sociologia da Infância, tendo as crianças como principais informantes da pesquisa.

O artigo ‘Da alegria de brincar à pressão para render: as crianças e o controle do tempo dos adultos’, de autoria de Costa (2019), promove a reflexão demarcada por uma dicotomia na Educação Infantil em que, de um lado temos o tempo cronometrado pela opressão dos relógios dos adultos e, de outro, temos o tempo sentido e vivido pelas crianças, havendo assim, uma instrumentalização do tempo infantil, bem como um domínio adultocêntrico sobre a experiência escolar das crianças. Neste sentido, a autora coloca que essa é mais uma pretensão de submeter a criança ao mundo produtivo, seja mediante o constrangimento do tempo de brincar ou pela contenção da liberdade para tal.

Frente aos trabalhos sinalizados acima, foi possível identificar uma recorrente discussão acerca dos tempos, espaços e momentos destinados e ocupados ativamente ou não pelas crianças no ambiente educacional e no cotidiano escolar infantil, debate este que se relaciona diretamente com um dos eixos estruturantes desta pesquisa correspondente à participação da criança na educação infantil em interface com o brincar. Outro elemento que chama atenção nas explanações diz respeito aos paradigmas e interfaces entre o brincar, a aprendizagem, as relações, as produções sociais e culturais das infâncias.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT foram encontradas seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, totalizando um número de oito obras identificadas que abordam temas relacionados à dimensão do brincar e do currículo da Educação Infantil, como apontado no Quadro 4, adiante.

Quadro 4 — Obras identificas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do (IBICT)

Autor(A)	Título	Instituição/Programa	Tipo/Ano
Maria Riziane Costa Prates	Composições curriculares na Educação Infantil por um aprendizado afetivo	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação/ 2012
Scheila Thais Lüdke Neitzel	Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação/ 2012
Cássia Cristina Barreto Santos	O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação/ 2013
Fátima Bernadete de Almeida	A implementação da proposta curricular de Educação Infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral	Universidade Federal de Juiz de Fora Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Dissertação/ 2014
Adelaide Jóia	Brincando para aprender ou aprender brincando: a	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese/ 2014

Autor(A)	Título	Instituição/Programa	Tipo/Ano
	ludicidade no cotidiano da creche	Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Currículo	
Maylane Massacesi	O brincar nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: contribuição da gestão escolar	Universidade Federal de Juiz de Fora Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública	Dissertação/ 2015
Alessandra Lange Marten	Prazer de brincar: entre o analógico e o digital - crianças da educação infantil :-)	Universidade Federal de Pelotas Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Dissertação/ 2017
Fabrícia Pereira Teles	O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Tese/ 2018

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Conforme a leitura da dissertação ‘Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo’, da autora Prates (2012), percebe-se a problematização central das interdiscursividades sobre currículo e infância, com professoras e crianças, em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Espírito Santo. O referencial teórico utilizado é composto pelas produções de Gilles Deleuze, Felix Guattari e Michel Foucault nas suas interlocuções com Espinosa. A autora retrata sobre a emergência das singularidades nas práticas curriculares, em face dos movimentos inventivos instaurados nas experimentações educativas, como, por exemplo, as expansões produzidas como arte do encontro pelo brincar, pela música e vivências na diferença como agenciamentos de afeto, favorecendo um aprendizado inventivo. Diante disso, a autora conclui que nos imbricamentos do instituído e instituinte curricular, tornam-se necessárias a qualificação e a potencialização do coletivo na escola, valorizando o pensamento inventivo das crianças, seus ritmos pulsantes e latentes.

Na tese intitulada de ‘Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil’, da autora Neitzel (2012), apresenta-se uma investigação a respeito das concepções docentes sobre as relações e as interlocuções entre o brincar e o processo de aprendizagem. A pesquisa teve como informantes o público docente do segmento da Educação Infantil de uma escola e apresentou, enquanto resultados, duas concepções predominantes entre as professoras sobre a interface brincar – aprender. A primeira concepção caracteriza-se pelo ensino de conteúdos mediante jogos e brincadeiras, utilizando-se de regras e intencionalidade

pedagógica na execução do brincar, já a segunda concepção se refere à possibilidade de aprendizagens de boas condutas, socialização e compartilhamento entre as crianças, por intermédio do brincar livre, isento de direcionamento pedagógico. A autora conclui que o brincar passou a ocupar um lugar fragmentado na rotina, espaço e prática escolar, sendo limitado somente aos momentos do recreio escolar.

No trabalho ‘O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF’, da autora Santos (2013), tem-se como elemento disparador para a discussão o aumento do número de crianças em unidades educacionais, com isso, a autora pontua a necessária defesa por uma Educação Infantil comprometida com a brincadeira e a cultura infantil, como expresso nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 2009. A fundamentação teórica utilizada contou com a contribuição de teóricos das áreas da Educação, Psicologia e Sociologia e pela análise documental de parte da produção do conhecimento produzida na Creche UFF. A autora coloca que sua dissertação também pôde contribuir com propostas curriculares na perspectiva de um trabalho pedagógico com as crianças no sentido de valorizar a brincadeira como algo próprio da cultura infantil.

A dissertação intitulada ‘A implementação da proposta curricular de Educação Infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral’, com autoria de Almeida (2014), teve como objetivo analisar quais seriam as dificuldades do processo de implementação das orientações curriculares para a Educação Infantil advindas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, na Escola Municipal Elisa Amaral. No trabalho, a autora descreveu o caso específico da escola analisada, relacionando esta realidade com as proposições dos documentos oficiais para o currículo da Educação Infantil. A realização deste texto foi fundamentada nas pesquisas de Kramer e Micarello acerca dos pressupostos para a construção do currículo e nos trabalhos de Kishimoto, no que diz respeito ao brincar na Educação Infantil, apontando que o brincar é considerado como atividade essencial ao desenvolvimento da criança e, também, uma das formas da criança participar da cultura, conforme as linhas de pensamento do aporte teórico em Vygotsky.

Na tese ‘Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche’, da autora Jóia (2014), apresenta-se a discussão da política pública de Educação Infantil no que se refere às concepções de atendimento e às práticas pedagógicas presentes nas creches públicas. O objetivo foi o de compreender se, na nova configuração curricular da creche em questão, as crianças, de fato, estariam brincando mais e como ocorreriam essas brincadeiras. Os procedimentos técnicos utilizados para a realização da pesquisa, que se revela como um estudo de caso, foram observação participante e entrevista semiestruturada.

Com isso, a autora coloca que a análise do material coletado aponta para um contexto educacional complexo, com práticas autoritárias e dicotomizadas, envoltas em um cenário aparentemente lúdico.

A dissertação ‘O brincar nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: contribuição da gestão escolar’, de autoria de Massacesi (2015), apresenta que o objetivo da pesquisa é identificar os desafios enfrentados pela equipe gestora no processo de implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil no que se refere às práticas pedagógicas atreladas ao brincar, de modo a propor um Plano de Ação Educacional que contemple proposições voltadas à otimização do brincar nas escolas do município. A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil, vigente desde 2010, prevê a brincadeira como direito e recurso que deve servir de eixo norteador das práticas pedagógicas das salas de aula. A percepção inicial é de que práticas pedagógicas alinhadas ao brincar têm sido pouco exploradas nas escolas da rede municipal, o que pode fazer com que as aulas sejam pouco atrativas e prejudiquem o aprendizado das crianças.

Na pesquisa intitulada ‘Prazer de brincar: entre o analógico e o digital - crianças da educação infantil :-)’, de autoria da Marten (2017), é debatida a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, a autora também compreende o brincar como uma forma de aprender regras, limites e socializar-se. Outra compreensão adotada pela produção enfatiza que o desenvolvimento da criança se dá pela interação com o meio, de modo que os brinquedos e as brincadeiras são aliados nessa fase, com base no aporte teórico em Vigotsky. A referida pesquisa evidencia que o currículo escolar deve valorizar o brincar, porque por meio das brincadeiras as crianças aprendem e desenvolvem suas habilidades. A coleta de materiais aconteceu mediante observações em sala de aula, conversas com as crianças e seus pais, registros fotográficos, filmagens e o envio de um questionário aos familiares e/ou cuidadores dos alunos investigados, pela plataforma Google Docsforms, para averiguar quais são as brincadeiras e os brinquedos que as crianças escolhem para brincar em outros ambientes que não o da escola, além da relação dos familiares e/ou cuidadores com as tecnologias digitais. A produção de dados e análises da pesquisa evidenciam que as crianças apresentam interesses por brinquedos analógicos e digitais de forma similar, o que incentivou a autora a produzir um vídeo-guia para os pais, cuidadores e professores sobre a importância da interação com ambas possibilidades de brincadeiras.

Acerca da produção da tese intitulada de ‘O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado’, de Teles (2018), é possível constatar que a autora se propõe a investigar o brincar na reorganização curricular de uma escola de Educação Infantil. Com isso, é observado que os dois eixos centrais de discussão da pesquisa se referem ao brincar no currículo da educação infantil e a reorganização curricular por meio de atividades sociais.

Os trabalhos anteriormente mencionados contemplam as discussões referentes às interlocuções entre o brincar, o desenvolvimento infantil, o aprender, as relações sociais, a cultura infantil, a identidade e a autonomia, bem como o âmbito curricular da Educação Infantil. Conforme as leituras realizadas perante a seleção deste banco de dados, foi possível vislumbrar que a proposta da tese ‘O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado’, da autora Teles (2018), foi o trabalho que estabeleceu maior aproximação com a discussão aqui proposta, abarcando em seus debates teóricos e metodológicos eixos também basilares a este trabalho.

Ao nos debruçarmos sobre os resultados obtidos no levantamento de dados na plataforma de teses e dissertações CAPES, deparamo-nos com um achado de seis obras, sendo todas elas dissertações de mestrado.

Quadro 5 — Obras identificadas na plataforma de teses e dissertações CAPES

Autor(A)	Título	Instituição/Programa	Tipo/Ano
Renata Cleiton Piacesi Corrêa	“Vamos Brincar?”: continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade do Vale do Itajaí Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação/ 2011
Kaliana da Silva Correia	Brincar é divertido: sentidos da brincadeira e do brincar para crianças da educação infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação/ 2015
Claudia Dantas de Medeiros Lira	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação/ 2017
Elizangela Ferreira de Andrade	E se todas as crianças pudessem brincar? a brincadeira na educação infantil e seu papel no desenvolvimento da imaginação	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação/ 2017
Rafaela Bravo	Tensões no currículo entre brincar e escolarizar: a investigação em uma escola de	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação/ 2017

Autor(A)	Título	Instituição/Programa	Tipo/Ano
	educação infantil no município do Rio de Janeiro	Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação	
Frans Robert Lima Melo	"Brincar" na Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Soviética para o ensino de Educação Física	Universidade Estadual do Paraná Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar	Dissertação/ 2017

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Frente à produção intitulada de 'Vamos Brincar?: continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental', da autora Corrêa (2011), foi observado que a pesquisa objetivou identificar, por meio da análise de atividades compreendidas como brincadeiras, as continuidades e rupturas nas práticas curriculares do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. A abordagem metodológica se caracterizou pelo enfoque qualitativo. A concepção do brincar foi o elemento utilizado para identificar, no material analisado, os pontos comuns e divergentes das atividades realizadas pelas crianças de cinco anos e pelas crianças de seis anos. A análise da autora revelou três categorias: brincar como ato lúdico, brincar direcionado como recurso pedagógico e brincar tradicional como resgate da cultura infantil. Com isso, a autora evidenciou na pesquisa que o brincar livre está muito mais presente e é mais respeitado na Educação Infantil, enquanto no Ensino Fundamental ele é realizado de maneira direcionada pelo professor e com muita ênfase nos conteúdos curriculares obrigatórios.

Sobre a dissertação 'Brincar é divertido: sentidos da brincadeira e do brincar para crianças da Educação Infantil', da autora Correia (2015), é apresentado pela autora uma produção analítica sobre os sentidos do brincar/da brincadeira para crianças da educação infantil. A investigação assumiu, teórica e metodologicamente, os princípios da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do Dialogismo de M. Bakhtin. A pesquisa envolveu, além de sistematizações teóricas, um estudo empírico desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Natal, Rio Grande do Norte. A análise dos dados evidenciou que, para as crianças no contexto de Educação Infantil, a brincadeira assume os sentidos de atividade inerente à vida; que atravessa espaços, experiência estética e como interação eu-outro, diversão. Esses sentidos enriquecem as concepções contemporâneas acerca da brincadeira e afirmam seu lugar na instituição de educação de crianças pequenas, como estruturante do currículo e necessário componente da formação dos professores.

Em se tratando da pesquisa 'Tensões no currículo entre brincar e escolarizar: a investigação em uma escola de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro', da autora Bravo (2017), retrata-se uma reflexão sobre o brincar e os seus desdobramentos no contexto

de uma escola de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. O texto apresenta uma análise sobre os embates/disputas em torno de concepções de Educação Infantil, destacando o lugar do brincar nelas. Durante a obra, são evidenciadas as contribuições de Vygotsky para pensar a função pedagógica do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança sustentada em uma abordagem histórico-cultural. A autora apresenta que, nos diferentes contextos de produção curricular, as formas de pensar a Educação Infantil são tensionadas por um padrão de escolarização que tende a secundarizar a importância do brincar no processo de desenvolvimento das crianças.

A dissertação ‘E se todas as crianças pudessem brincar? a brincadeira na Educação Infantil e seu papel no desenvolvimento da imaginação’, de autoria de Andrade (2017), teve como objetivo geral compreender o papel exercido pela imaginação no desenvolvimento psíquico da criança, a fim de refletir sobre a organização de uma brincadeira na Educação Infantil que, de fato, seja orientadora do desenvolvimento das funções psíquicas, especialmente da imaginação. Assim, a autora busca em sua pesquisa garantir a defesa de que a brincadeira é a Atividade-Guia que possui as melhores possibilidades para a promoção de todas as potencialidades da criança que está vivenciando a fase da Educação Infantil, por isso, é fundamental que a escola busque formas para se organizar, com o intuito de oportunizar os melhores meios para que a Brincadeira se efetive. Como base teórica para a sustentação deste trabalho foram utilizados os pressupostos teóricos do Enfoque Histórico-Cultural. A pesquisa conclui que a brincadeira, especialmente no que se refere ao jogo de papéis, é a principal atividade para a criança de três a seis anos, uma vez que quando intencionalmente organizada pelo professor, possibilita momentos em que são exigidas ações que a criança não pode ou não está ainda preparada para realizar na vida real, solicitando dela a reprodução dessas ações no nível simbólico, no faz-de-conta.

A obra ‘A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil’, da autora Lira (2017), teve como objetivo analisar modos de participação de crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil. O trabalho assumiu os aportes teórico-metodológicos da abordagem qualitativa numa perspectiva histórico-cultural de L.S. Vigotski e do dialogismo de M. Bakhtin. A pesquisa defende que a educação tem função social de promover o desenvolvimento integral das crianças por meio da promoção de currículos compostos pelo conjunto de práticas e experiências desenvolvidas pelos profissionais responsáveis e vivenciadas pelas crianças, em que são articulados saberes e experiências que respeitem suas especificidades infantis em contextos de interação e brincadeiras. Os resultados da dissertação em questão apontam condições restritas de participação efetiva e de

apropriação dos procedimentos de participar, o que relega às crianças um papel mais passivo, em contradição com as afirmações de sua centralidade como sujeitos do processo e das práticas educativas.

Na dissertação intitulada ‘Brincar na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Soviética para o ensino de educação física’, do autor Melo (2017), tem-se como objetivo investigar as contribuições do brincar na perspectiva da Psicologia Soviética para o ensino de Educação Física na educação infantil, como importante atividade que contribui para o processo de desenvolvimento integral da criança. O trabalho foi organizado em três momentos, sendo que o primeiro realiza estudos documentais sobre o “brincar” nas políticas educacionais brasileiras para a educação infantil. Em seguida, apresenta-se uma discussão sobre o ensino com brincadeiras para crianças sob duas perspectivas, da Educação Física Escolar e da Psicologia Soviética/Teoria Histórico-Cultural. Por último, foi analisada a concepção do brincar na proposta educacional do Município de Rosana, São Paulo, buscando conhecer a concepção de brincar no plano municipal e verificar se ele está em consonância com os documentos nacionais. Os resultados indicam que o brincar deve ser atividade predominante para o ensino na pré-escola.

Diante das produções identificadas e analisadas, pode-se perceber uma grande aproximação com as problematizações também propostas por esta pesquisa, assim como com o percurso metodológico adotado. Neste sentido, foram identificados pontos predominantes de similitude: a interlocução entre a participação infantil no currículo, o brincar e a Educação Infantil; o debate sobre a importância do papel central das brincadeiras nos currículos da Educação Infantil e sua inerente relação com o desenvolvimento humano infantil e a escolha da base teórica metodológica alicerçada nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural em Vigotski.

Na circularidade das diversas produções analisadas que comunicam sobre o brincar na Educação Infantil, torna-se pertinente apontar que as pesquisas enfatizam a relevância do brincar e das brincadeiras possuírem um lugar de centralidade nos currículos e nas práticas curriculares. Entretanto, também é evidenciado que tal construção curricular não contempla de forma central e efetiva as atividades brincantes infantis.

Analisamos também a produção de dissertações do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da UESB e não identificamos nenhum trabalho referente à temática em estudo. Nesse contexto, os resultados dessa revisão indicam que é inexistente o diálogo e a produção entre as produções acadêmicas acerca do lugar do brincar no currículo

escolar, especificamente na educação infantil, o que torna esta pesquisa ainda mais relevante e necessária para este campo social e educacional.

Referente à busca realizada nas edições da Revista Práxis Educacional, também pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, foram identificados e selecionados um quantitativo de dois artigos, ambos publicados na edição Infância e Escolarização, no ano de 2012, que abordam diretamente a relação entre o brincar e a Educação Infantil, fazendo menção indireta ao campo curricular à medida que aborda as implicações das práticas docentes na abordagem das brincadeiras. Na produção de autoria de Capistrano e Araújo (2012), tendo como título 'Formação continuada de professores, educação infantil e o brincar: múltiplos olhares', as autoras abordam que na Educação Infantil, a construção de saberes relacionados ao brincar também deve ocorrer de modo intencional, sistematizado e pedagógico, já que a dimensão lúdica na Educação Infantil se configura como o eixo condutor do trabalho educativo, manifestada por sua vez, nos momentos da brincadeira. No texto, as autoras acrescentam ainda que a temática do brincar em instituições infantis educativas deve aparecer nas discussões e reflexões de profissionais da Educação Infantil, em contexto de formação continuada.

No segundo artigo selecionado, de autoria de Oliveira (2012), cujo título é 'A docência na educação infantil e o espaço para o brincar', é possível perceber que há a reflexão sobre o brincar na escola de Educação Infantil, considerando-o como um direito da criança e compreendendo que esse direito se firmou em razão da concepção de que o brincar representa a garantia da sua alteridade. A autora também se propõe a destacar as principais concepções sobre o brincar em suas relações com a prática docente.

Percebe-se que ambos os textos destacam a relação entre os debates sobre o brincar e a atuação docente, seja na perspectiva da formação continuada, como é evidenciado no primeiro texto, seja no âmbito da prática docente, como é discutido na segunda produção analisada, esta última, por sua vez, também destaca a discussão sobre o brincar enquanto um direito da criança. A seguir, o Quadro 6 ilustra as referidas produções identificadas no banco de dados da Revista Práxis Educacional.

Quadro 6 — Obras identificadas na Revista Práxis Educacional (PPGED/UESB)

Autor(a)	Título	Ano	Edição
Naire Jane Capistrano e Maria de Fátima Araújo	Formação continuada de professores, educação infantil e o brincar: múltiplos olhares	2012	Infância e Escolarização v. 8 n. 12
Yolanda Dantas de Oliveira	A docência na educação infantil e o espaço para o brincar	2012	Infância e Escolarização v. 8 n. 12

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Em se tratando das buscas realizadas nos anais do evento Seminário Gepráxis, de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGed/UESB, respectivo as edições dos anos 2017 e 2019, foram sinalizados no Quadro 7 uma seleção que compreende um número de dois artigos analisados, sendo estes, um artigo apresentado e publicado no ano de 2017 e um artigo referente à exposição e publicação ocorrida na edição do ano de 2019.

Quadro 7 — Obras identificadas nos anais Gepráxis 2017 e 2019 (PPGEd/UESB)

Autor(a)	Título	Ano
Lara Santos Bacelar, Thaís de Matos Santos, Lílian Moreira Cruz, Sandy Motta	A Valorização dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil	2017
Cátia Ribeiro Moreira, Isabel Cristina de Jesus Brandão	A (In)visibilidade Infantil nas Brincadeiras Escolares	2019

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na análise realizada, podemos destacar que o artigo ‘A Valorização dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil’, de Bacelar, Santos, Cruz e Motta (2017), mostra-nos uma discussão acerca da importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil vinculada aos conceitos fundamentais e aportes teóricos do desenvolvimento cognitivo da criança, com repercussão no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho também relaciona o brincar neste contexto escolar e as atividades lúdicas ao importante papel de educar e do educador como mediador, dando suporte para criança a estimular suas emoções, imaginação e a respeitar o tempo e espaço do outro.

Diante da produção intitulada de ‘A (In)visibilidade Infantil nas Brincadeiras Escolares’, escrita por Moreira e Brandão (2019), foi identificado que o trabalho se dispôs a investigar a (in)visibilidade infantil nas brincadeiras escolares. Os resultados do artigo apontaram que a criança ainda é invisibilizada nas brincadeiras no âmbito escolar, em razão da intencionalidade pedagógica da figura do professor, ocasionando uma tensão entre o brincar e os jogos pedagógicos que intenciona aquisição de conteúdo por parte das crianças. Em contrapartida, as autoras também sinalizam, conforme os resultados, que as brincadeiras iniciadas pelas crianças se mostraram permeadas de imaginação e de espontaneidade, as quais promovem momentos de protagonismo em que puderam expressar sua subjetividade por meio do brincar.

Com isso, percebe-se que ambos os trabalhos apresentados acima apontam para uma supremacia docente, expressa por meio do controle dos momentos, tempos e espaços do ser/estar da criança no ambiente escolar. Outro elemento em comum entre os dois trabalhos

diz respeito às práticas centradas na intencionalidade pedagógica, incluindo os momentos de brincadeiras destinadas às crianças.

Desta forma, foram analisados um total de 19 produções, incluindo teses e artigos completos presentes nos bancos de dados determinados *a priori*. Na Tabela 1, adiante, é possível visualizar a quantidade de trabalhos selecionados correspondente à plataforma e ao ano de publicação, de modo que é possível verificar que houve um número maior de publicações publicizadas no ano de 2017.

Tabela 1 — Total de produções selecionadas nos bancos de dados

Produções e eventos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
IBICT	-	-	2	1	2	1	-	-	1	-
CAPES	-	1	-	-	-	1	-	4	-	-
ANPED – GT 07	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Dissertações PPGED/UESB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GEPRÁXIS	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Revista Práxis Educacional	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
Total parcial	-	1	4	1	2	2	-	6	1	2
Total de produções encontradas	**19 produções**									

Fonte: elaborado pela autora (2021).

De modo geral, foi possível constatar que as pesquisas selecionadas e analisadas no processo de revisão de literatura por meio dos bancos de dados utilizados, foram realizadas predominantemente nas Instituições de Ensino Superior públicas situadas nas regiões sul e sudeste do Brasil. Tratam sobre aspectos diversos do brincar no segmento da Educação Infantil nas escolas deste nível de ensino, diante do ponto de vista das crianças, dos professores, dos gestores e dos documentos prescritivos. Entretanto, há uma predominância significativa entre as pesquisas estudadas sobre a produção de conhecimento tendo como parâmetro único e principal a perspectiva docente sobre as brincadeiras infantis, o que nos revela uma escassez de pesquisas que considerem as crianças como principais interlocutoras das suas vivências brincantes e das propostas curriculares.

Ainda assim, podem ser verificadas algumas semelhanças entre os apontamentos dos trabalhos analisados com a pesquisa desenvolvida nesta dissertação, a saber: a inegável importância do brincar para a Educação Infantil; a concepção de brincadeira atrelada à abordagem Histórico-Cultural de Vigotski; as relações de poder tencionadas no currículo que revelam a regulação das crianças pelos adultos e as discussões sobre as infâncias e o sujeito criança pela perspectiva da Sociologia da Infância. Contudo, não foram encontrados trabalhos que discutiram notadamente a constituição/implementação curricular da Educação Infantil

considerando a escuta do que as crianças estão pensando e vivendo sobre o lugar do brincar no contexto escolar, ou ainda, sobre a análise do brincar nas diretrizes curriculares, conforme uma perspectiva que considere a criança no centro das preposições de construção do currículo.

No que se refere aos retratos possíveis de serem captados pelo movimento da revisão de literatura, percebe-se que grande parte dos trabalhos também tratam da história e da política educacional na Educação Infantil, como, por exemplo, revelam uma articulação intrínseca entre os aspectos históricos e os aspectos políticos enquanto tessituras necessárias para se pensar a Educação Infantil. Contudo, poucos trabalhos repercutem esses atravessamentos colocando como pauta a própria concepção acerca das brincadeiras para as perspectivas curriculares atuais. Assim sendo, dentre as obras selecionadas por meio da revisão de literatura, percebe-se uma inclinação das discussões e articulações teóricas voltadas para a explanação da relação entre o brincar, as práticas pedagógicas e a ótica docente no contexto da Educação Infantil.

As produções que também se inserem no debate sobre ‘práticas pedagógicas’ em interface com as discussões curriculares ganham grande expressividade e, dentre essas pesquisas, estão as que circunscrevem o brincar e a brincadeira numa perspectiva articulada especificamente à aprendizagem. Nas teses e dissertações há também uma significativa produção vinculada aos estudos do brincar em interlocução com o desenvolvimento infantil, integrando as pesquisas que abordam os aspectos articulados à área da Psicologia, em especial, à teoria Histórico-Cultural.

Com isso, em síntese podemos sinalizar a presença de 15 categorias temáticas conforme a leitura e análise de todos os trabalhos selecionados: ‘brincar e constituição social’; ‘brincadeiras e controle’; ‘espaços-tempos do brincar’; ‘currículo, brincadeiras e aprendizagem’; ‘brincar e desenvolvimento infantil’; ‘brincadeiras e cotidiano’; ‘brincar e concepção docente’; ‘brincar e gestão escolar’; ‘brincadeiras, crianças e atividades sociais’; ‘brincadeiras e cultura infantil’; ‘brincar e participação infantil’; ‘brincar livre na Educação Infantil’; ‘brincadeira e formação docente’; ‘brincar e intencionalidade pedagógica’ e ‘brincar e desenvolvimento cognitivo’.

Dentre os trabalhos selecionados, identificamos 11 obras que se alicerçaram no referencial teórico embasado na perspectiva Histórico-Cultural, sendo que destes, dois deles apresentaram articulação com os pressupostos teóricos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, especialmente no tocante a abordagem da temática linguagem na infância. Um quantitativo de 3 trabalhos caracterizavam-se enquanto pesquisas que adotam a Sociologia da Infância como

principal referencial teórico. Verificamos também que dois estudos sinalizam concordar com a perspectiva teórica das Pedagogias da Infância. Observamos que dois trabalhos estabelecem diálogo entre os campos teóricos das Pedagogias da Infância, a Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural e somente uma pesquisa se debruça sobre os fenômenos da Educação Infantil tendo como aporte teórico a Filosofia da Diferença sustentada nos filósofos Félix Guattari, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Baruch Espinoza.

Diante do contraste analítico entre as pesquisas, percebemos que esse trabalho científico apresenta uma proposta metodológica pautada em princípios que potencializam o movimento e o acompanhamento do processo de pesquisa com crianças, pois busca tencionar o brincar e as infâncias nos movimentos curriculares atribuindo centralidade aos sentidos infantis, uma vez que isto possibilita que o currículo seja repensado em função de uma discussão curricular pautada em princípios condizentes com o protagonismo infantil e com a própria abordagem de uma Educação Infantil que compreende a criança como sujeito integral.

4 AS INFÂNCIAS, O BRINCAR E O REMOTO: EM QUE BARCO NAVEGAMOS?

"Através dos outros, nos tornamos nós mesmos"

Lev Vygotsky, 1999.

‘Estamos todos no mesmo barco’. Tanto por meio dos diálogos, ainda resistentes no cotidiano em tempos estranhos de distanciamento social, como pela via das mídias sociais e televisivas, essa frase se popularizou e trouxe consigo um misto de significações relativas a uma ilusória similitude entre a coletividade social frente a um desafio em comum, a pandemia; ao tempo que também colocou em xeque um debate permeado por contradições e escancaramento das invisibilidades e desigualdades sociais.

O barco tão mencionado durante os tempos pandêmicos faz menção justamente a uma condição propagada como universal para todos e todas, sendo esta a indicação de estarmos todos juntos alinhados com as recomendações e protocolos preconizados pelos órgãos governamentais competentes em prol do enfretamento ao cenário tempestivo e caótico provocado pela Covid-19, diante da necessidade do isolamento social. Podemos considerar que trata-se de uma referência a um contexto figurado por um mar sinuoso, onde necessitaríamos remar juntos em uma mesma direção, para chegar à terra firme. No entanto, uma questão se sobressai, nem todos possuem remos, muito menos estamos todos juntos em uma mesma embarcação. Ocorre que, com o advento da pandemia da Covid-19, as desigualdades sociais se intensificaram ainda mais, e se manifestaram nas mais diversas facetas.

Desse modo, no curso dessa maré-cheia, esse capítulo pretende contemplar o delineamento do referencial teórico desse estudo, navegando entre a correnteza que nos leva às compreensões teóricas sobre as infâncias, o brincar e o remoto, na interface com as discussões sobre os atos curriculares da Educação Infantil. A alusão provocativa do título à frase ‘estamos todos no mesmo barco’ remete às inquietações que emergem dessa conjuntura e suas repercussões nos processos educativos e curriculares da Educação Infantil, levando-nos a pensar em que barco estamos navegando quando tratamos dos assuntos infâncias, brincadeiras e o remoto.

Frente a isso, esse fenômeno que nos desequilibra provoca alterações nos modos de vida, traz à tona questões, revisões e muitas interrogações dão lugar a diversos dilemas que também nos põe a continuar a navegar, a saber: como pensar a infância nesse contexto escolar remoto? Como o remoto repercute no brincar da Educação Infantil? Como podemos pensar

uma Educação Infantil que garanta o brincar nesse cenário? Essas também são indagações que nos põe a velejar frente à reflexão objetivada por este estudo.

4.1 Tuas, vossas, nossas Infância[s] plurais!

É necessário voltar o olhar às plurais infâncias que acontecem em um tempo de pandemia. São muitas as rupturas, as perdas, os lutos, as lacunas deixadas por falta de informações, os medos, as saudades e as surpresas que acompanham o desenrolar de um estranho tempo. Para uma aproximação do ser criança em tempos de pandemia é preciso considerar que estas compartilham um mesmo mundo com os adultos, mas diferem no modo de apreendê-lo e habitá-lo. Um olhar cuidadoso em relação às infâncias que nos rodeiam irá evidenciar uma criança plástica, imaginativa, vivencial, que compartilha o mundo com os adultos, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir (MACHADO, 2007).

Resta-nos, necessariamente, refletir sobre a infância em um movimento político e social e, mais ainda, de pensar as infância[s] no plural, pois compreendemos que não é possível homogeneizar sujeitos de realidades sociais, culturais, históricas e subjetivas tão distintas: indígenas, moradores de rua, quilombolas, imigrantes etc. Nesse sentido, as pesquisas no campo da infância enquanto categoria social começaram a ganhar força apenas nos últimos quarenta anos, especialmente a partir da década de 1980.

Segundo Sarmento (2008), as crianças eram vistas apenas como seres incompletos e imperfeitos, ‘em trânsito’ para a vida adulta, o que decorre da subalternidade da infância em relação ao mundo adulto.

Em termos históricos, reconhecer a infância como um período pertencente ao desenvolvimento da vida humana é algo relativamente recente. Na obra de Ariès — dedicada especificamente ao contexto europeu — abriu-se todo um campo para trabalhos que vieram contrapor a origem latina da palavra infância, que etimologicamente significa ‘aquele que não fala’. Os chamados Estudos da Infância abarcaram um conjunto de investimentos teóricos e pesquisas, a partir dos anos 1980, em diversas áreas do conhecimento que comungavam de uma mesma contrariedade frente às formas tradicionais de conceber as crianças e as infâncias e buscavam romper com o estatuto reducionista de um ‘vir a ser’ atribuído à criança (LOPES, COSTA, AMORIM, 2016, p. 239).

Assim, é evidenciado o fato de que as crianças vivem suas infâncias na relação com as práticas sociais, das quais participam de diferentes maneiras e posições e, por meio delas, vão

constituindo e se apropriando de ideias, crenças, habilidades, desejos, necessidades. Como nos aponta Corsaro (2001, 2009), essa apropriação não se dá de maneira passiva e linear, há uma reprodução interpretativa, na qual esses sujeitos têm papel ativo. Deste modo, Sarmento (2008, p. 34-36) defende não só que crianças de todas as idades se expressam em múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas, verbais), mas que a infância é uma categoria social, do tipo geracional, bem como é composta por um grupo de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo. Nessa perspectiva, o conceito de 'culturas da infância' se refere à capacidade das crianças de construírem modos próprios de significação do mundo e de ação social, diferentes dos adultos.

Na acepção de Kuhlmann Jr. (2010), na contemporaneidade, a criança passou a ser compreendida como um sujeito histórico, como um sujeito produtor de cultura e possuidor de direitos. Nesse período, a infância passou a ser considerada como uma condição da criança. Na perspectiva de Kramer (1989, p. 23), a criança deve ser concebida como um ser social.

> Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor.

Por sua vez, na área da Pedagogia da Infância, vem sendo construída a imagem da criança como rica, completa, diversa e com direitos — uma imagem central para a prática pedagógica (RINALDI, 2002). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI postulam essa ideia ao colocar a criança no centro do currículo e do processo educativo (BRASIL, 2009).

Em alguns desses textos normativos, a exemplo da BNCC, a concepção da criança ser um sujeito que questiona, observa, formula hipóteses e conclui não é, pois, um processo natural e espontâneo, pelo contrário, configura uma necessidade social, cultural, histórica, educativa e, principalmente, política da educação infantil, requerendo um planejamento crítico, vivo e cuidadoso dos atos curriculares e práticas pedagógicas, sendo o brincar um desses expoentes como atividade guia do desenvolvimento infantil em idade pré-escolar. Por esse prisma, Friedmann (2012, p. 44) argumenta que "formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, deveria ser o principal objetivo da educação".

Para tanto, como colocam Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) sobre a cidadania da infância, faz-se necessário que consolidemos possibilidades de participação da criança no

contexto social, como produtora de cultura e como sujeito político, não de forma decorativa, mas, de modo ativo, atentando-se às condições em que isso acontece para que estejam de acordo com as culturas infantis. Assim, defender a participação da criança e a expressão das infâncias, por meio de suas diferentes linguagens na construção da Educação Infantil no cenário educacional remoto é, também, uma postura política e vislumbra uma superação para além do processo de invisibilização do sujeito criança, visto que reafirma a criança enquanto alguém que possa assumir um lugar como agente transformador da sua realidade, mais ainda, que o brincar possui um papel de destaque no que tange às vivências potenciais do desenvolvimento infantil.

4.2 O brincar como atividade-guia do desenvolvimento na idade pré-escolar

Quantas e mais quantas vivências e significações se entrecruzam quando nos referimos à relação crianças, brincar e Educação Infantil? Vivências de trocas, de criação, de imaginação, de construção, de (des)encontros com o meio e com os pares, de transformação, de ganhos e perdas. Quando pensamos nessa relação, no tocante às vivências das crianças, uma das primeiras coisas que surge em nossa mente é a brincadeira; o mesmo ocorre com a palavra brincadeira, que é facilmente associada à infância e às crianças.

Ao darmos um passo a mais e incluirmos a Educação Infantil nesse engendramento de elos frente ao contexto pandêmico, surgem interrogações que perpassam desde a compreensão do lugar do brincar e das infâncias na instituição escolar reconfigurada pelos moldes das práticas educativas remotas, como também são levantadas questões sobre como tudo isso aparece e tenciona o currículo: como o brincar tem permeado as práticas educativas e os atos curriculares da Educação Infantil na pandemia? As brincadeiras possuem lugar de centralidade no currículo neste processo educativo virtualizado? O que dizem as crianças sobre suas vivências de brincadeiras neste cenário escolar de suspensão das atividades presenciais?

Muito se fala da importância do brincar para a criança, consequentemente, da relevância da presença das brincadeiras na Educação Infantil, ainda assim, pouco se discute sobre como esse brincar mobiliza os atos curriculares, como as brincadeiras das crianças se relacionam com o currículo, tendo como parâmetro alicerçador a concepção do brincar como atividade-guia potencial do desenvolvimento infantil. Diante do exposto, nesta sessão, buscamos compreender a relevância da brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento para as crianças, especialmente, para as crianças de 4 e 5 anos, em idade pré-escolar. Para

tanto, tencionamos sobre a importância do brincar tendo como respaldo a teoria Histórico-Cultural, observando como os autores dessa concepção teórica entendem o brincar. Respaldamo-nos em Vigotski (1998, 2003, 2008), Leontiev (1978, 2006) e em autores que tratam a questão do brincar no espaço educacional brasileiro.

Antes de iniciarmos especificamente a discussão sobre a periodização do desenvolvimento infantil, vale frisar que esta não está alheia às condições concretas de vida do sujeito, encontra-se, portanto, permeada por influências históricas e sociais do meio em que se vive. Sendo assim, faz-se oportuno que a comunidade escolar reconheça os estágios de desenvolvimento nos quais as crianças se encontram, para que possam compreender e mediar os processos de aprendizagem que potencializam o desenvolvimento de forma assertiva (FACCI, 2004).

Cada período do desenvolvimento humano é caracterizado, conforme Leontiev, por um tipo de atividade principal. Compete, portanto, esclarecer que a atividade principal não é aquela que a criança realiza com maior frequência, mas, a atividade "[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança naquele determinado estágio de seu desenvolvimento" (LEONTIEV, 2006, p. 65). Ainda de acordo com Leontiev (1978), o conceito de atividade principal refere-se às atividades nas quais os processos psíquicos se organizam ou tomam forma. Assim, a atividade principal não se configura como a única que a criança realiza ou aquela que ela mais tem interesse em realizar, mas, como a atividade que mais contribui para o desenvolvimento da criança de acordo com as suas condições psicológicas.

Vale evidenciar, também, que embora em certo período de desenvolvimento, determinada atividade é a que mais contribui para o desenvolvimento da criança, esta não desaparece quando a criança completa 'a idade' da próxima atividade principal de desenvolvimento, como coloca Leontiev (2006, p. 65),

> [...] embora, os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições históricos – sociais.

Salientamos que a compreensão acerca da periodização do desenvolvimento na infância com base na teoria Histórico-Cultural evidencia a superação da compreensão

mecânica e positivista que apregoa um desenvolvimento natural do sujeito; nessa perspectiva teórica, esse processo é mediado nas relações sociais e por objetos culturais essenciais. Frente à discussão proposta nesse trabalho, nos debruçaremos especificamente sobre a abordagem teórica acerca do processo de periodização que compreende a idade pré-escolar.

Com isso, na idade pré-escolar (três anos e meio aos seis anos), percebe-se que as crianças apresentam a necessidade de que seus desejos sejam satisfeitos de forma praticamente imediata e os objetos sociais têm importante contribuição na realização de tais desejos. Assim, Vigotski *apud* Prestes (2010), afirma que não é possível encontrar uma criança que queira fazer algo no futuro e, para isso, planeje sua ação a longo prazo.

Para Vigotski (2008), esta situação de necessidade de satisfação imediata dos desejos é a condição necessária para o surgimento da atividade do brincar, terceira atividade principal da criança na escala de seu desenvolvimento. Para Vigotski (2008), se não houvesse esta necessidade de realizar desejos que as crianças não podem realizar ainda, não existiria a manifestação da brincadeira

Seguindo nessa direção, nos estudos de Vigotski (1998) que discutem o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento, fica evidente que o ser humano constrói seu conhecimento e sua subjetividade ao estabelecer relações que irão organizar e explicar o mundo que o circunda. A ação manifesta-se na criança, nas interações que ela estabelece com o mundo e com o meio que é simbólico e histórico. Conforme o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que estabelecem uma relação de mão dupla, ou seja, dialética que envolve o meio social e o subjetivo.

> Nosso conceito de desenvolvimento implica na rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1998, p. 96-97).

Em concordância com Borba (2007), é por meio da brincadeira que a criança reproduz e representa o mundo. Essa reprodução acontece mediante um processo ativo de reinterpretação que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas sociais. O processo de brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. O brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. A utilização que

a criança faz das representações simbólicas na brincadeira de faz de conta é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Partindo desse entendimento, Vigotski (2003, p. 243) nos coloca que:

> Na brincadeira, a criança sempre transforma criativamente a realidade. Durante a brincadeira, as pessoas e as coisas adotam facilmente um novo significado. Uma cadeira não representa apenas um trem, um cavalo ou uma casa, mas realmente participa do jogo como tal. E essa transformação da realidade no jogo sempre está orientada pelas exigências emocionais da criança.

Vigotski (2008) aponta que dependendo das motivações e tendências internas já elaboradas na criança, é no interior das brincadeiras que elas aprendem a agir com base em uma unidade afeto/cognição avançando paulatinamente, a esfera externa. Isto quer dizer que, diferentemente do que acontece com as crianças um pouco maiores, neste período, os objetos possuem uma força determinadora, ou seja, os objetos ditam à criança o que ela deve fazer com eles. A ação sobre o objeto favorece um estágio de transição de seu significado por meio de outro, em uma condição imaginária, na busca de satisfazer desejos não realizados da criança, sobre o mundo adulto.

> Isto representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VIGOTSKI, 2008, p. 115).

Para Vigotski (2008) *apud* Prestes (2010), a imaginação é o critério que deve ser adotado para distinguir a brincadeira de outras atividades da criança. É a imaginação que, de acordo com Arce e Simão (2006, p. 72), proporciona à criança a possibilidade de assumir, durante a brincadeira, diferentes papéis sociais como ser bombeiro, médico, cozinheira, ou seja, realizar ações do mundo adulto que lhe são irrealizáveis no momento.

> O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento. Ela cria a situação imaginária a que Vigotski atribui um papel importante, pois é nesse momento, nessa idade, que surge a divergência entre o campo visual e o semântico (VIGOTISK, 2010, p. 158 *apud* PRESTES, 2010, p. 26).

O fato de assumir papéis coloca a criança na condição de vivenciar as ações práticas por outrem, sobretudo quando utiliza objetos, funções, profissões, atos rotineiros e dá vida ao que pôde captar anteriormente em suas experiências. Quando passa a denominar-se nos objetos ou nas ações por meio das atividades que cria, a criança está exercendo o jogo

protagonizado/brincadeira de papéis sociais (ARCE; SIMÃO, 2006). A autora Kishimoto (2012) também enfatiza a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, pois o relacionamento entre o real e o imaginário é fundamental para que a criança transforme a sua realidade.

> Ao distinguir a realidade e a fantasia, a criança expressa significados com base em sua experiência e conduz a atividade imaginária motivada por ato voluntário. Ao expressar seus motivos, utiliza regras implícitas ou episódicas que mudam ao sabor de seus interesses, do que decorre a incerteza da atividade lúdica. As regras externas são postas pelo contexto social. Tais características são facilmente encontradas nos jogos de faz de conta (KISHIMOTO, 2012, p. 46).

Na perspectiva Histórico-Cultural, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para análise do processo de constituição do sujeito. O brincar é apresentado como uma atividade em que tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir. A brincadeira aqui é considerada com espaço de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas.

Por esta razão, defendemos que a instituição escolar da Educação Infantil deve se estabelecer enquanto espaço que evidencie o papel do brincar no desenvolvimento integral das crianças. Tal movimento deve estar alinhado com os aspectos sociais, históricos, culturais e subjetivos que atravessam esse meio e repercutem no desenvolvimento infantil.

Para tanto, os atos curriculares também devem suscitar a mobilização da própria criança face o processo educativo por meio do brincar, seus interesses, motivações e (re)construções possíveis na e pela brincadeira ao tempo que aprende, experimenta, vivencia, descobre, cria e se desenvolve. Contudo, tal condição necessária de aproximação dos profissionais da Educação Infantil frente às vivências de brincadeira das crianças parece ter padecido de mais um novo desafio, a nova realidade da educação não presencial em tempos de pandemia.

4.3 A Educação Infantil e o ‘Remoto’: navegando em mar aberto...

Voltando a falar sobre o barco em que navegamos até aqui, chegamos ao ponto de rascunhar sobre o tripulante mais imprevisível desta navegação: o remoto. Para isso, voltamos a resgatar que esse movimento de costurar articulações teóricas sobre essas três temáticas centrais à pesquisa, a saber: as infâncias, o brincar e o remoto, dão indícios de um contexto social, histórico, político e educacional totalmente marcado por repercussões imensuráveis

que geram afetações que são bilaterais, ou seja, entoam nos modos de ser, estar, agir e brincar das crianças, ao tempo que também promovem novas (re)configurações da realidade da Educação Infantil em inéditos formatos.

Sabemos que o ensino remoto, que começou a ser aplicado nas instituições educacionais desde março de 2020, foi uma medida encontrada pelos órgãos responsáveis para evitar a suspensão total das atividades escolares em meio à necessidade de isolamento social para frear o rápido contágio do vírus Covid-19. Todavia, na dianteira de tantas modificações, transformações e reinvenções, ainda nos restam dúvidas acerca de tais propostas emergenciais de se viabilizar a educação, ainda mais, de se fazer possível a garantia do direito do brincar na Educação Infantil.

Nessa linha, Alves (2020) comentam que diante desse quadro, desde meados do mês de março de 2020, estados e municípios iniciaram o regime de adotar medidas e políticas de isolamento e distanciamento social para conter e reduzir as taxas de contágio pela população, uma situação que modificou amplamente o cotidiano dos brasileiros. No cenário da educação, tendo em vista as principais orientações, o Ministério da Educação publicou em 17 de março de 2020 a Portaria nº 343. A referida Portaria, considerando as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como as solicitações da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) substituiu as aulas presenciais por aulas em meios digitais, inicialmente pelo período de trinta dias (MEC, 2020). Já a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, revogou as anteriores que tratam da substituição e ampliou o teletrabalho até 31 de dezembro de 2020 (MEC, 2020).

No contexto das recomendações das principais instituições de saúde e do MEC, desde então, as tecnologias digitais têm sido as principais ferramentas e alternativas para as instituições de ensino de todo país, mediante a utilização de ambientes virtuais para a promoção de atividades educacionais (ALVES, 2020). Essa modalidade também foi alvo das reformulações à medida em que a pandemia permanecia a se estender e foi por meio do Parecer n° 5/2020 do Conselho Nacional de Educação que as interações virtuais passaram a ser admitidas.

Conforme Kirchner (2020), a pandemia causada pelos altos índices de contaminação por Covid-19 colocou o país frente ao desafio de pensar a escola fora da sala de aula, uma vez que a pandemia nos obrigou a pensar em novos modelos de educação, redimensionando a sala de aula para novos espaços de formação. Para Silva (2020), as partes do todo que envolve a dimensão concreta e real da educação pelo meio remoto são precárias, pois não atendem os requisitos formais em torno do projeto pedagógico e se mostram pouco representativas e

acessíveis a toda população, tendo em vista que uma grande parcela da sociedade é carente de recursos tecnológicos.

Para tanto, é fundamental lembrarmos que esse debate e a introdução de tecnologias na educação e no cotidiano escolar não acontecerão de forma instantânea, existem uma série de fatores que precisarão ser continuadamente pensados e aprimorados, tais como a infraestrutura das escolas, a capacitação dos profissionais para seu uso, e, acima disso tudo, o acesso de tais recursos para toda a população. No contexto atual, vivemos uma situação atípica, em que o uso do computador, do aparelho celular e da *internet* se tornaram fundamentais para o cotidiano escolar, a sala de aula foi substituída pelas salas virtuais, a presença física deu espaço a imagem em telas, o contato humano trocado pelas videoconferências.

Desse modo, o tensionamento entre a necessidade da utilização dos meios digitais e aparatos tecnológicos frente aos impactos do uso frequente e excessivo das tecnologias no cotidiano escolar têm ganhado maior destaque, ainda mais, quando nos referirmos ao uso destes instrumentos tecnológicos pelas crianças pequenas, e essa reflexão não é tão nova. Corroborando essa discussão, Barbosa (2014, p. 27) afirma que

> O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar.

Nesse sentido, Anjos e Francisco (2021) sinalizam que, na Educação Infantil, o uso das tecnologias tem sido apontado com parcimônia, por se entender que o desenvolvimento integral da criança se dá em função do uso e do domínio do próprio corpo, tendo o movimento como a expressão máxima da manifestação infantil nos primeiros anos de vida. No movimento via brincadeira, temos o exercício da interação e mediação social que se dá no contato com outras crianças e consigo mesma, na constituição dialética de um ser social.

À vista disso, se por um lado as atividades remotas ferem os princípios e especificidades da Educação Infantil, por outro, em alguns contextos, as tecnologias e meios digitais/virtuais podem se constituir como possíveis recursos de comunicação e manutenção de vínculos entre as crianças, as famílias e os educadores. No entanto, essa discussão

escancara ainda mais a necessidade de políticas integradas de atendimento escolar às infâncias.

A Educação Infantil no formato remoto nos remete à instabilidade do ato de navegar em mar aberto, reforça não apenas a fragilidade da escola neste momento de crise, mas, também, a fragilidade do Estado em promover ensino de qualidade, capacitação docente continuada, condições estruturais e tecnológicas mínimas e promoção igualitária no acesso aos meios tecnológicos para a educação. A necessidade da discussão e do posicionamento no que tange esse tema nos aponta para a imprescindível formulação de estratégias e políticas educacionais, mediante escuta dos principais sujeitos envolvidos nesse cenário ainda incerto, como as crianças, as famílias, os educadores e os pesquisadores.

5 RETRATOS REMOTOS DO BRINCAR: COMO ECOAM AS VOZES DAS CRIANÇAS NO CURRÍCULO?

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo".

Carlos Drummond de Andrade, 2012.

5.1 O currículo e a criança: composições e percursos da Educação Infantil

Nesta seção, alinhada ao objetivo de conhecer como o currículo tem abarcado as brincadeiras infantis em um cenário de ensino remoto, buscamos nos aproximar da proposta curricular do município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia, para as crianças de zero a seis anos, no tocante ao brincar na Educação Infantil. Para tanto, elegemos como recorte temporal as publicações dos documentos realizados no ano de 2020 e primeiro semestre de 2021, a fim de nos debruçarmos sobre as propostas documentais no campo curricular que tiveram o atravessamento do contexto pandêmico e suas repercussões.

Dessa maneira, analisamos *a priori* as orientações curriculares para a Educação Infantil, publicadas no documento RCMLNS[24], em 2020. Com o intuito de tecer uma análise documental sobre como o brincar é mobilizado no Referencial Curricular Municipal de Livramento de Nossa Senhora-BA, focalizamos a processualidade dialógica da construção curricular composta pelos diferentes atores sociais que constituem a instituição escolar, nesse caso, tenta-se perceber como as vozes infantis são reveladas, como repercutem e mobilizam o currículo.

Visto que as interações e a brincadeira são consideradas centrais no trabalho educativo na Educação Infantil (EI), conforme as DCNEI (BRASIL, 2013), nosso intuito foi compreender como o currículo da Educação Infantil do município de Livramento de Nossa Senhora aborda a brincadeira em uma perspectiva alinhada com os dizeres infantis, delineando como são retratadas as situações de brincadeiras, como são percebidas na relação criança-escola, e quais são suas repercussões curriculares e educacionais neste atual contexto

[24] O documento Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora (RCMLNS) foi regulamentado pela resolução CME n.º 001/2020, de 21 de dezembro de 2020, que fixa as normas complementares para a implementação do Referencial Curricular Municipal de Livramento de Nossa Senhora, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) neste sistema de ensino, na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

pandêmico. Assim, nesta análise também foi considerada a Portaria n° 002/2021[25], de 17 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para as atividades remotas da Rede Pública Municipal de Ensino de Livramento de Nossa Senhora, complementares ao calendário letivo 2020/2021[26].

A historicidade da educação infantil brasileira é permeada por diversos debates, sendo estes, desde o questionamento acerca do lugar deste segmento na própria educação, sua função e seus objetivos, como também, a definição de uma faixa etária que compõe o público atendido, a formação dos profissionais que atuam ou pretendem atuar nesse campo e as políticas e diretrizes que orientariam sua estruturação. Nesse cenário, pesquisas, documentos, propostas pedagógicas e aspectos legais têm permeado a discussão sobre a Educação infantil e o currículo. Isto posto, falar sobre concepção de currículo na Educação infantil é compreender que, inicialmente, "o termo currículo ainda não fazia parte do vocabulário da educação infantil" (KISHIMOTO, 2002, p. 2). Assim, o que existia era uma 'proposta pedagógica' traduzida em práticas que pouco atendiam às necessidades das crianças.

Nesse contexto, pensar em um currículo que contemple o universo da Educação Infantil implica analisar como as crianças são vistas nas Instituições de Educação Infantil, como também na família e na sociedade. Esses elementos são essenciais quando se pensa em um currículo e uma *práxis* curricular infantil voltada para as crianças, uma vez que essa proposta se constituirá em um espaço dialógico e relacional entre o currículo oficial e o currículo oculto que vai se constituindo pelas culturas e práticas sociais.

Desse modo, se nos propomos a tencionar acerca das manifestações e expressões das crianças sobre o brincar no currículo, apresentamos para reflexão alguns documentos e parâmetros que sinalizam a concepção de criança que deve permear nossas ações nos espaços e tempos educativos. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) está articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 86) que demarca a concepção de criança como:

> sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e nas práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona e

[25] Este documento se encontra publicado no diário oficial do município, disponível para acesso no *site*: https://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=3245&c=467&m=0

[26] A partir do dia 19 de março de 2020, as aulas presenciais da rede pública municipal de ensino foram suspensas em razão da pandemia causada pelo COVID-19 conforme disposto no Decreto Municipal nº 024/2020, de 18 de março de 2020, sendo prorrogado até a data 17 de fevereiro de 2021. Desse modo, não houve qualquer atividade educacional no ano letivo 2020 integralizada à carga horária mínima do ano letivo 2020 ao calendário escolar do ano letivo 2021, à luz da Lei Federal n° 14.040/2020.

> constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Podemos perceber a compreensão da criança como sujeito histórico, cultural, detentor de direitos e que se constitui de maneira subjetiva e social, ou seja, por meio das atuações sociais e culturais. O brincar neste trecho também aparece como forma de interação com o meio e seus componentes, como a água e a terra, e anda de mãos dadas com o faz de conta, que dá lugar aos desejos, observações, diálogos, experimentos, dentre tantas outras ações, que compõem a construção de sentidos sobre o meio social, subjetivo e cultural. Com isso, permite-se abrir espaço para as inquietações a respeito das construções infantis que permeiam os espaços educativos e as relações estabelecidas entre os diversos sujeitos que compõem esses ambientes.

As mudanças nos textos das leis e diretrizes, desde a Constituição Federal (1988) que reafirma a imagem da criança enquanto sujeito de direitos, até a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que traz à tona a centralidade para o protagonismo das experiências infantis, dão visibilidade a uma concepção de criança que, ao longo dos tempos, transformou-se e, por isso, influenciou a compreensão de infâncias e de escola para a Educação Infantil. Por consequência, percebemos que a Educação Infantil, pela especificidade do público atendido, requer outros meios de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento que não sejam permeados por práticas pedagógicas meramente transmissivas e conteudistas. Muito menos, por práticas educacionais de anulação e/ou orquestragem do brincar para um fim ‘educativo’.

Pensar o currículo como uma construção social requer, segundo Moreira (2013), compreender o complexo engendramento de interlocuções entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Corroborando este pensamento, Sacristán (2000, p. 102) considera que o currículo realizado por meio de uma prática pedagógica, é o resultado de

> [...] uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos.

Moreira e Silva (2013, p. 14) observam que “o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]”. Nesta perspectiva, Apple (2006) aponta que o currículo não é somente um documento impresso das instituições

de ensino, mas reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico.

Segundo Silva (2013), nesta perspectiva, o currículo escolar é pensado e organizado tendo como alicerce a cultura dominante, eurocêntrica e hegemônica. Assim, aqueles que compartilham desta mesma classe entendem este código curricular, e obtém resultados exitosos, positivos e satisfatórios na escola, ao passo que os demais, encaram o 'fracasso escolar', em razão deste código não abarcar esta realidade cultural, em seu contexto social.

Contudo, entende-se que a construção emancipatória desse currículo exige um movimento de participação ativa, tensionada em um processo de deliberação por parte dos atores sociais que compõem o cenário escolar, como: professores, estudantes, pais, forças sociais e intelectuais, para que ele não se torne apenas uma reprodução de modelações impostas (SACRISTÁN, 2000).

Desse modo, o pensamento de Sacristán (2000) vem colaborar com as discussões em torno da construção do currículo na Educação Infantil, uma vez que o autor aponta a necessidade da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim sendo, em consonância com Moreira (2013, p. 8), compreende que o currículo "[...] não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas". Tal pensamento vem ao encontro das discussões propostas para o currículo da Educação Infantil que contemplem o protagonismo infantil, ou seja, pautadas na participação dos atores que compõem esse universo.

Para Oliveira (2011), a reorganização curricular deve criticar o tempo desperdiçado em atividades sem significado para a criança ou sem coerência com uma pedagogia transformadora. Não sendo admissível uma prática pedagógica em que a criança receba apenas o cuidado em suas necessidades ou que seja apenas passivo do conhecimento que lhe é depositado. Ainda nesta perspectiva, conforme Oliveira (2011, p. 48),

> Um grande risco de uma proposta pedagógica para a educação infantil é o de "institucionalizar" a infância, regulá-la em excesso. Outro risco é o de torna-la um campo onde reine a espontaneidade, que pode camuflar formas sutis de dominação [...].

Com isso, Oliveira (2011) nos traz que para haver uma construção de creches ou pré-escolas que sejam instituições pautadas em uma configuração autoritária de ajustamento rápido e eficiente da criança à cultura dominante, precisamos discutir o modelo supra-histórico de criança difundido tanto socioculturalmente, quanto nos trabalhos teóricos e

acadêmicos, modelo este, que esconde as relações de poder desiguais que têm caracterizado a interação adulto-criança nas escolas.

Assim, para ouvirmos as vozes infantis, faz-se necessário, como salienta Oliveira (2010), superar alguns desafios para a elaboração curricular, bem como sua efetivação no cotidiano escolar, com isso, a proposta pedagógica [...] deve transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real com a criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto (OLIVEIRA, 2010, p. 6). Contudo, tais discussões e debates em torno de um dito 'currículo ideal' que atenda aos anseios da sociedade causam impactos para que mudanças sejam realizadas, sobretudo, no que diz respeito às políticas, à legislação, às formações e às configurações escolares institucionais brasileiras.

Em concordância com o que aponta Kuhlmann Jr. (2010), somente no final dos anos 1900, a Educação Infantil no nosso país passa por um processo de intensas modificações. É durante o duro contexto histórico marcado pelo regime militar, que se dá início a esta nova etapa, que ressoa seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na posterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a admitir e reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são integrantes do sistema educacional, configurando-se como primeira etapa da educação básica. Essas considerações iniciais são importantes para entendermos como a Educação Infantil, enquanto segmento da educação, situa-se na organização da Educação Brasileira.

5.2 Qual é o lugar do brincar e da voz da criança no Referencial Curricular do Município de Livramento de Nossa Senhora?

Na contemporaneidade, no que se refere aos documentos oficiais sobre a Educação Infantil no Brasil e sobre a inclinação mais efetiva para o movimento de construção de um currículo neste segmento, encontramos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular. O novo currículo da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) de Livramento de Nossa Senhora, publicado em dezembro de 2020, está organizado em capítulos e sessões que dispõem sobre as diretrizes pedagógicas para a educação básica, bem como confere assentimento à Base Nacional Comum Curricular — BNCC, com a contemplação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o conjunto de todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O documento também faz jus à necessidade de abarcar a parte diversificada do currículo exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes. Por conseguinte, no capítulo um, o currículo delineia as suas disposições introdutórias:

> Art. 1º Esta Resolução fixa normas de regulamentação da implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, através do Referencial Curricular de Livramento de Nossa Senhora, para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental no Sistema Educacional de Ensino, deste município (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2020, p. 2).

A primeira questão que está em jogo é a própria compreensão do que é a BNCC e o que ela significa para a Educação Infantil, uma vez que ela não se constitui no currículo a ser desenvolvido pelas escolas, ou seja, 'Base' e currículo possuem papéis diferentes que vislumbram, segundo o MEC (BRASIL, 2017), assegurar aprendizagens essenciais para cada uma das etapas da Educação Básica. Estruturalmente, o documento da BNCC expõe dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e, especificamente para a Educação Infantil, define os direitos de aprendizagem a serem efetivados em cada um dos cinco campos de experiências. Para cada um dos agrupamentos etários [bebê (0-1a/6m), criança bem pequena (1a7m/3a11m) e criança pequena (4a/5a11m)] definiu-se, no documento, uma relação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste trecho inicial do RCMLNS são retratados alguns conceitos importantes para a abordagem e compreensão geral do currículo, como, por exemplo: sistema de ensino, aprendizagens essenciais, competências e habilidades. Com isso, o currículo apresenta que o sistema de ensino se trata de órgão executivo e normativo responsável por mobilizar o poder público competente na articulação de meios e recursos necessários ao desenvolvimento da educação, baseando-se no regime de colaboração e nas normas gerais vigentes.

Em se tratando das compreensões de aprendizagens essenciais, competências e habilidades, o currículo sublinha que as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, condutas e valores. Ademais, as competências são consideradas como a capacidade de mobilizar tais conhecimentos e de fazer articulações e integrações com eles. Em se tratando das habilidades, entende-se que estas são os atos que modelam a predisposição para a ação, decorrentes das competências, ou seja, as habilidades expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes, condutas e valores, articulados e integrados de modo conjugado.

Ainda nas interlocuções iniciais, o currículo faz menção aos documentos estruturantes considerados no processo de reformulação da nova proposta curricular de adequação e de implementação da BNCC:

> I- Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
> II- Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
> III- Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2020, p. 4).

Por fim, a finalização do primeiro capítulo pontua que a implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais. Com isso, faz-se necessário pontuar que o referido referencial curricular do município em concordância com a BNCC trata-se de um documento extremamente recente, gestado e publicado em um momento histórico e social completamente atípico, quando toda e qualquer atividade letiva estava suspensa.

Frente a esse cenário, podemos concluir que o RCMLNS está em plena fase de implementação nesse ano de 2021, ano que são retomadas as atividades letivas na modalidade de ensino remoto. No capítulo dois, o referencial curricular municipal apresenta as competências gerais em face à BNCC, bem como as orientações de adequação das propostas pedagógicas considerando o contexto local o perfil dos estudantes, os direitos humanos e a diversidade em suas múltiplas manifestações.

Na seção dois, ainda no segundo capítulo do documento, o currículo livramentense apresenta suas preposições curriculares para a Educação Infantil municipal. Logo, sugere que as propostas pedagógicas infantis contemplem as seguintes ações em referência aos direitos de aprendizagens da BNCC:

> I- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
> II- **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.
> III- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das **brincadeiras**, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles.
> IV- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da

> natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: a arte, a escrita, a ciência e a tecnologia.
> V- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
> VI- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, **brincadeiras** e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2020, p. 7-8, grifos da autora).

Desse modo, em alinhamento com a implementação da BNCC, o currículo da Educação Infantil passa a ser organizado em objetivos aprendizagens e campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. Ao que compete à composição do conjunto de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças brasileiras, temos: direito de conviver, direito de brincar, direito de participar, direito de explorar, direito de expressar e direito de conhecer-se. Pertinente ao presente trabalho, ressaltamos a importante e inerente articulação entre os itens brincar e participar, uma vez que considera a criança em face de uma perspectiva de centralidade tanto no planejamento, como na efetivação da atuação infantil, suas escolhas e vivências.

Essa prerrogativa também permitiu estabelecer uma especificidade aos currículos de creches e pré-escolas referente à organização centrada nos campos de experiência. No documento da BNCC, são apresentados os campos de experiências que traduzem o arranjo curricular pensado para a Educação Infantil, sendo apresentados os seguintes campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Por meio de um levantamento inicial, verificamos como o brincar é abordado pelo documento conforme as nomenclaturas utilizadas, sendo estas: brincar e brincadeiras; especificamente nos direitos de aprendizagem ‘II’; ‘III’ e ‘IV’. Isto posto, podemos observar que a primeira menção do brincar no currículo da EI municipal destaca um brincar pulsante no cotidiano, plural em suas possibilidades de ações, interações e relações. Um brincar que amplia e potencializa as produções culturais infantis e a constituição de conhecimentos, atreladas à imaginação e à criatividade da criança. Ainda referente a esse trecho, o currículo também remete à relação interlocutora entre o brincar e as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais da criança.

Segundo Friedmann (2012), por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. É interessante observar a maneira como as crianças brincam e como interagem com o mundo, fazendo as suas próprias descobertas por meio desta atividade. A autora destaca que "os jeitos de expressar-se ludicamente e os repertórios lúdicos de cada criança são os canais de comunicação que elas têm para apreender o mundo à sua volta, relacionar-se com os outros e com seus encontros" (FRIEDMANN, 2012, p. 24).

Frente ao exposto, no direito de aprendizagem 'II' da Educação Infantil no RCMLNS, sinalizamos que o documento atribui destaque à diversidade inerente ao brincar, não restringindo ou limitando a atividade brincante a uma determinada 'forma de se brincar', a uma demarcação específica de espaço e tempo para que o brincar aconteça, ou até mesmo, a uma definição etária dos atores sociais aptos às brincadeiras no contexto escolar. O trecho também valida a atividade do brincar enquanto meio de produção cultural da criança, assim como, enquanto modo de ampliar e diversificar as experiências subjetivas e sociais infantis. Assim, podemos entender que, mesmo de forma indireta, a voz infantil se faz presente neste trecho, tendo como parâmetro a consideração da criança enquanto sujeito cultural, social e subjetivo.

Nesse ínterim, percebe-se também a equivalente concordância com os RCNEI (1998), que defendem o brincar como uma atividade necessária no cotidiano escolar, por possibilitar às crianças momentos de experiências e ampliação de novas descobertas. Mediante esse ato, as crianças se desenvolvem em diferentes aspectos, como, por exemplo em relação à autonomia, à cognição, à linguagem, à motricidade, entre outros, visto que nas brincadeiras as crianças têm a oportunidade de participarem, criarem, interagirem umas com as outras.

Face ao terceiro direito de aprendizagem, entendemos que o documento do RCMLNS aponta para um pilar central deste trabalho, a participação ativa das crianças no contexto escolar e a sua relação basilar com o brincar. Nesse trecho específico, fica em evidência a menção direta sobre como o currículo pode ir ao encontro do protagonismo infantil, como também, sobre a importância dos atos curriculares em oportunizar a atuação da criança, da criança com os pares e/ou junto aos adultos, nas atividades de planejamento, gestão escolar e atividades pedagógicas propostas pelos educadores.

Outro ponto relevante diz respeito à abertura e relevância dada para a escolha da criança das atividades, ações e demais dinâmicas do cotidiano escolar ofertadas a elas, como a própria escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes que compõem suas vivências no meio escolar infantil, possibilitando que a criança desenvolva linguagens e construa

conhecimentos. A criança ainda é considerada aqui como sujeito que decide e se posiciona. Dessa forma, os atos do currículo preveem a participação de cada um dos sujeitos que compõem os espaços e tempos educativos, permitindo ampliar vozes em um movimento de criação e de recriação do currículo.

Fica evidente que é reconhecida a legitimidade do espaço de fala e de atuação da criança frente ao meio social escolar na qual está inserida, como sujeito e ator social do seu processo educativo, fazendo valer suas escolhas, decisões e posicionamentos. Abre-se um leque extremamente importante para vislumbrarmos os modos de ser/estar da criança neste contexto educacional, seus modos de atuar, participar, tencionar, rasurar e mobilizar o próprio currículo da Educação Infantil, compreendendo que as crianças também são construtoras de suas infâncias, como atores plenos, produtoras de conhecimentos e culturas por meio delas próprias, e não apenas como objetos passivos subordinados aos adultos.

Segundo Kishimoto (2002), quando se faz a escuta da criança, se é capaz de gerar, por meio da ação ativa, conhecimentos complexos construídos e ampliados, com apoio das próprias crianças, dos adultos e da cultura. A autora coloca que as aprendizagens da escrita e dos conceitos cotidianos só têm sucesso quando são feitas por meio da experiência vivida pela criança, por sua reflexão e ação ativa, ao mostrar interesse, fazer indagações, buscar respostas em processos investigativos e reflexivos, além da expressão de tais conhecimentos de forma ética, estética e política, com uso das múltiplas linguagens (KISHIMOTO, 2002).

A autora também estabelece uma problematização relevante sobre a diferença nos modelos de ensino ao se considerar as atuações infantis de forma atuante tendo como ponto de reflexão as considerações teóricas sobre criança e educação no currículo,

> A diferença entre a abordagem de conteúdos prefixados e a da experiência depende das concepções de criança e de educação. Na primeira, encontra-se a visão de criança imatura, que reproduz conhecimentos e educação, como transmissão de conhecimentos previamente definidos; na segunda, a criança é vista como ativa e criativa, com saberes e educação, como oportunidade para ter experiência, no contexto da própria vida, que diverge da especificação prévia de conteúdos (KISHIMOTO, 2002, p. 9).

Com isso, delineamos que este ponto destacado do RCMLNS estabelece uma aproximação afinada com a resolução do Conselho Nacional de Educação, n° 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em que são postos elementos que deverão ser observados na elaboração dos documentos e projetos políticos-pedagógicos das instituições. Dentre as preposições previstas, destacamos o art. 4º.

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua

> identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Entretanto, o questionamento que surge é: como de fato garantir de forma efetiva que a criança participe ativamente do currículo? Como oportunizar que os dizeres e sentidos infantis também façam parte da constituição curricular? Como o processo de escolhas, decisões e posicionamentos infantis na escola são assegurados? E como isso se torna possível e viável em tempos de interações virtualizadas em um contexto de ensino remoto? Nessa conjuntura, os estados e os municípios, por meio dos seus Conselhos de Educação, orientam com pareceres e/ou resoluções que as instituições educacionais reorganizem o calendário escolar, assim, tentam se reinventar remotamente em um contexto social em que poucas famílias possuem acesso de qualidade à *internet* ou uma dinâmica e estrutura familiar instrumentalizada para o acompanhamento educacional adequado das crianças nas aulas *on-line*.

Mais uma vez surge a necessidade de que sejam repensadas e discutidas as predisposições da educação formal e o papel da escola, principalmente, a respeito da Educação Infantil e do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de zero a cinco anos, que preconiza como eixos indicadores das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira. Faz-se oportuno pensar a efetivação de um currículo nessa direção, referendada nos princípios de uma Educação Infantil protagonizada pela criança, com espaços participativos e colaborativos junto às infâncias, ainda que, em um cenário de ensino remoto atravessado pela mediação tecnológica e virtual.

Destacamos que, na dianteira desse direito de aprendizagem que fundamenta a atuação infantil no currículo e na escola, precisamos também alargar nossas perspectivas pedagógicas, teóricas e metodológicas a fim de fomentar possibilidades, meios, espaços e momentos para que as crianças possam de fato participar "desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles" (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2020, p. 7). Assim, como bem coloca Kishimoto (2002, p. 11), esse movimento se dá:

> Considerando a criança como ativa, criativa e com saberes, é desejável a incorporação de objetivos de aprendizagem relacionados às experiências desafiadoras e criativas, uma vez que a criança recria a cultura em seu processo de comunicação com pares.

Correspondente ao recorte de análise adotado, o último objetivo de aprendizagem retratado no RCMLNS, que aborda diretamente o brincar/brincadeiras, condiz com o objetivo ‘VI’, que trata da disponibilização de recursos e meios para que a criança possa se conhecer, assim, construir sua identidade subjetiva, social e cultural, constituindo significações e sentidos positivos sobre si mesma e seus grupos de pertencimentos. Conforme o documento, esse processo deve ocorrer de forma diversificada e nos diferentes contextos sociais da criança, presentes nas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens, como também, nos contextos escolar, familiar e comunitário.

É necessário sinalizar que este é o único direito de aprendizagem disposto no currículo que demarca as vivências infantis para além do contexto escolar, abrangendo também os meios sociais: familiar e comunitário. Torna-se extremamente necessário pensar sobre a referida demarcação, uma vez que estamos em um formato de ensino que ocorre justamente no ambiente familiar e no contexto domiciliar, excedendo, assim, as fronteiras de ensino alocadas presencialmente nas escolas.

Este último ponto referente aos direitos de aprendizagem dispostos no RCMLNS enfatiza sobre o processo constitutivo da criança de se conhecer, ao tempo que são exploradas as vivências identitárias, sociais e culturais de interação e construção no meio à sua volta. Com isso, na perspectiva Histórico-Cultural o sujeito é concebido como sendo constituído e constituinte, ou seja, na teia tecida pelo social, cultural e pelo histórico, o sujeito é constituído, e dialeticamente, também constitui a realidade.

Nesse sentido, é dada especial relevância à relação entre a história de cada criança, aquela que é diretamente experimentada pelo sujeito em sua subjetividade, e a história social, vivenciada pelo atravessamento das relações e do meio. Essa colocação coaduna com uma abordagem que também atribui centralidade à criança nos atos curriculares, já que considera a relação dialética entre a constituição de sentidos e significados da criança com sua própria atuação no meio, num processo de trocas que se dá por uma via de mão dupla, bilateral e não, unilateral. Essa concepção não enquadra a criança em uma posição meramente passiva e receptiva, dando vasão para a sua autoria criativa e brincante.

Diante desse debate, ressaltamos a multiplicidade de significações produzidas e atribuídas ao brincar e às brincadeiras, já que, no segundo o direito de aprendizagem, o brincar aparece em uma relação inerente ao cotidiano infantil e às produções culturais da criança. No terceiro direito de aprendizagem, as brincadeiras surgem como necessária opção de escolha da criança no contexto escolar, sendo estas, possibilidades de participação ativa das crianças na dinâmica educacional. Já frente ao sexto e último direito de aprendizagem, as

brincadeiras são apontadas como atividades propulsoras no processo de constituição subjetiva na relação dialética com o social e a história, como exposto no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 — Significações do brincar nos direitos de aprendizagem

Direito de aprendizagem II – Brincar	‘Diferentes parceiros’; ‘cotidiano’; ‘formas, espaços e tempos’; ‘produções culturais’; ‘conhecimentos’; ‘imaginação’; ‘criatividade’; ‘experiências emocionais’; ‘corporais’; ‘sensoriais’; ‘expressivas’; ‘cognitivas’; ‘sociais’ e ‘relacionais’
Direito de aprendizagem III – Participar	‘Participar’; ‘planejamento’; ‘atividades’; ‘escolha’; ‘materiais’; ‘ambientes’; ‘linguagens’ ‘conhecimentos’; ‘decidindo e se posicionando’
Direito de aprendizagem VI – Conhecer-se	‘Conhecer-se’; ‘construir’; ‘identidade pessoal’; ‘social’; ‘cultural’; ‘imagem positiva de si’; ‘grupos de pertencimento’; ‘diversas experiências’; ‘cuidados’; ‘interações’; ‘linguagens’; ‘instituição escolar’; ‘contexto familiar’ e ‘comunitário’

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como nos retrata o quadro acima, as múltiplas experiências que as crianças precisam vivenciar nos espaços educativos, conforme são citadas no art. 9º das DCNEI, bem como nas práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, que devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009, p. 21), não condizem com um currículo pautado na fragmentação do saber, da prática ou dos conhecimentos sistematizados. Ou seja, o currículo não se limita a uma mera prescrição de conteúdo ou aprendizagens definidas, mas se debruça nos contextos educativos que o organizam: os arranjos dos tempos e espaços educativos e, especialmente, as relações que se transcorrem das práticas vivenciadas no cotidiano das instituições, na construção de sentidos atribuídos ao mundo e a si mesma, sempre mediadas pelas múltiplas linguagens.

Logo, parte-se do pressuposto de que a criança se desenvolve por meio das experiências vividas no contexto escolar e nas relações entre seus pares e adultos, mediadas pelas interações e pela brincadeira. Dando sequência, o RCMLNS explicita a indicação dos campos de experiências como elementos organizadores do currículo, por fim, apresenta que o cuidar e o brincar estão atrelados ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, conforme segue:

> Parágrafo único. Deve-se registrar que o cuidar e o **brincar**, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, implica no reconhecimento e na atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas, acentuando que o cuidar deve ser objeto da mediação das aprendizagens e das interações cognitivas, afetivas, artísticas e linguísticas, em destaque para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2020, p. 9, grifos da autora).

Nesse fragmento, podemos identificar uma relação ainda mais explícita do brincar com o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, também sendo delineadas a existência das características etárias, sociais e psicológicas presentes neste processo. Para muitos profissionais da educação e pais/responsáveis é tido como nítido que existe um vínculo de qualidade entre o brincar e o desenvolvimento infantil, bem como com o aprender, no entanto, ainda nos resta o dilema: o brincar compreendido pelos educadores(as) como capaz de promover desenvolvimento e aprendizagem é o mesmo brincar pulsante nos dizeres e sentidos infantis? O brincar espontâneo e protagonizado pela criança no contexto de ensino remoto estaria em oposição ao brincar proposto pela educação com fins de aprendizagem e desenvolvimento?

No tocante aos campos de experiências, o documento RCMLNS (2020) apresenta uma concepção de aprendizagem que se atrela às experiências promovidas nas relações que permeiam o espaço escolar, contudo, sinaliza que o planejamento e a organização curricular não devem ser perdidos de vista.

> Na prática da Educação Infantil, as experiências propostas devem ser intencionalmente selecionadas, planejadas e organizadas. Evidencia-se dessa forma, o papel das Instituições de Educação Infantil ao organizar seu currículo, de possibilitar que as crianças vivenciem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhes permitem acessar e ampliando seus conhecimentos pelo mundo. Evidencia-se ainda como seria inadequado limitar as possibilidades de exploração desse mundo a conteúdos e formas fechadas, restritas, inflexíveis, que não consideram as múltiplas dimensões do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que não se abre para os interesses das crianças (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2020, p. 17).

Nesse sentido, de acordo com o MEC (BRASIL, 2017, p. 38) os campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural”. Com isso, percebe-se uma estreita relação entre a concepção de campos de experiência adotada no RCMNLS e a preconizada pelo MEC. Contudo, ressalta-se o necessário cuidado ao mencionar o papel das instituições da Educação Infantil enquanto referência única na organização curricular e na proposição das experiências infantis de forma direcionada, selecionada, planejada e organizada.

Em concordância com Santos (2018), ao pensarmos sobre a proposição de uma Base Nacional Comum para a Educação Infantil, devemos considerar que uma organização curricular por campos de experiência e direitos de aprendizagens para creches e pré-escolas tem repercutido um novo desafio para a área: sensibilizar os/as profissionais sobre a

necessidade de produzir modos de se aproximar da experiência das crianças para, diante delas, elaborar novas experiências educacionais de modo contextualizado e repletas de significados tanto para as crianças quanto para os adultos. De acordo com o Referencial Curricular do município de Livramento de Nossa Senhora (RCMLNS, 2020, p. 19), os campos de experiência estão propostos em,

> **O eu, o outro e o nós:** O convívio com outras crianças e com adultos leva os pequenos a constituírem um modo próprio de agir, sentir e pensar, descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Ao mesmo tempo, elas constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.
> **Corpo, gestos e movimentos:** Desde cedo, com o corpo, por meio dos sentidos, gestos e movimentos, as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno. Estabelecem relações, expressam-se, **brincam** e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. E por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as **brincadeiras de faz de conta**, elas se comunicam e se expressam com o corpo, emoção e linguagem. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade. Assim, é necessário que a instituição escolar promova oportunidades ricas para que os pequenos possam explorar e vivenciar um amplo repertório.
> **Traços, sons, cores e formas:** O contato com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no cotidiano da escola, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar várias formas de expressão e linguagens. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.
> **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral. Pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas narrativas e em múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Neste mesmo sentido, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades. As experiências com a literatura infantil, propostas e mediadas pelo educador contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.
> **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos diferentes e sempre procuram se situar, seja em ruas ou em saber o que é dia ou noite, ontem ou amanhã. Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico, como seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas e as transformações da natureza. E o mundo sociocultural, com as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece. Sendo assim, na Educação Infantil, o ideal é criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, costumes, celebrações e narrativas.

Ao considerar o fragmento acima, podemos evidenciar que o brincar possui lugar de relevância no campo de experiência ‘corpo, gestos e movimentos’, assim como as

brincadeiras de faz de conta, enxergadas como uma linguagem da criança, na qual ela se expressa com o corpo e a emoção. Entretanto, os demais campos de experiências não explicitam a importância da brincadeira para a Educação Infantil e para as infâncias, o que denota um distanciamento dos campos de experiências com os próprios direitos de aprendizagem postos no referencial curricular municipal.

Assim, devemos ponderar que um currículo que se alicerça nos direitos de aprendizagens e se organiza por campos de experiência consiste em centralizar nos projetos e nas diretrizes curriculares de creches e pré-escolas as ações, as vivências, os dizeres, os saberes e os sentidos das crianças que, significados dialeticamente pelos/as professores/as de Educação Infantil, podem ser potencializados em novas situações educativas neste atual contexto de aulas remotas.

Nessa direção, ao abarcar um currículo pautado nas experiências de meninos e meninas, o segmento da Educação Infantil coloca em pauta que as necessidades das crianças "tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de sua relação com a sociedade passam a ser pontos de referência dos projetos educativos" (SACRISTÁN, 2000, p. 42). Trata-se de promover e viabilizar, mesmo que em uma realidade totalmente atípica, um arranjo curricular que considere a relevância da experiência social dos sujeitos para o planejamento das práticas pedagógicas, possibilitando a (re)criação de vivências escolares e vivências brincantes que sejam potencialmente criativas, autônomas e educativas.

Segundo Giuriatti (2018), cabe desvelar que existe ainda, no cenário do país, uma forte tendência em estabelecer para a primeira etapa da Educação Básica a mesma lógica de funcionamento das demais etapas, ao desconsiderar sua especificidade, traduzida não apenas pela característica das crianças de zero a cinco anos e onze meses, como também pela própria função social, política e pedagógica da escola de Educação Infantil. Os elementos acima explicitados geram incertezas quanto à visibilidade e efetividade da presença do brincar nos direitos de aprendizagem, e principalmente, nos campos de experiências, já que, além da inexpressiva menção às brincadeiras, também corremos o risco da implementação da BNCC para a Educação Infantil ser interpretada como uma listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a se cumprir, em uma perspectiva exclusivamente conteudista.

Nas entrelinhas desses encontros e desencontros entre o currículo, o brincar e a Educação Infantil, encontram-se as crianças. A trama do tear segue sendo tecida: de um lado, o direito à educação sendo assegurado; do outro, a obrigatoriedade à escolarização, acrescida de uma expectativa de aprendizagem a ser atingida como resultado, como ponto final, colocando em suspensão (ou risco) o direito à infância, caso não ocorram os 'deslocamentos'

necessários e suficientes no contexto da prática, isto é, no cotidiano da escola (GIURIATTI, 2018).

Por isso, (re)pensar os modos de se constituir o currículo e o significado do brincar na Educação Infantil, bem como consolidar a imagem de criança na contemporaneidade como sujeito de direito, inventivo, criativo, que pensa, narra, age, cria e transforma o mundo que pertence, parece-nos ser fundamental para o tensionamento do olhar adultocêntrico sobre e para a criança. Necessitamos, o quanto antes, aproximar-nos de uma conduta sensível às crianças e suas infâncias, reconhecendo-as de fato enquanto sujeitos históricos e de direitos, construtoras e produtoras da própria cultura.

Assim sendo, foi possível analisar que o RCMLNS não contempla por meio de participação 'direta' os dizeres, por consequência, os sentidos infantis, já que não é mencionado sobre a construção conjunta, colaborativa e brincante do currículo, considerando as vozes, as opiniões, as sugestões e as significações do brincar das crianças, ou seja, não foram oportunizadas formas, espaços e meios de participação ativa das crianças na elaboração curricular da Educação Infantil. Entretanto, é observado que o currículo cogita, de forma notável, a participação infantil em uma perspectiva 'indireta', considerando uma concepção de criança social, política, histórica e cultural, validando suas potencialidades de escolhas, decisões e atuações sociais no meio escolar.

Acreditamos que não só promover, mas fortalecer tais práticas de diálogo com as crianças no currículo vem ao encontro da problemática discutida na presente pesquisa: a expansão do currículo mobilizada pelas vozes e brincadeiras infantis, uma vez que essa atividade indica que as crianças podem se envolver com outros nas decisões que as afetam e modificar o meio que as cercam. Tais práticas necessitam ser fomentadas em todas as esferas: nacional ou federal, regional e local, constituindo possibilidades de criação e de recriação de 'espaços democráticos' e, potencialmente brincantes, no currículo da Educação Infantil.

5.3 O currículo e a Educação Infantil não-presencial: como o brincar mobiliza as atividades remotas?

Precisamos considerar que essas vivências educativas ganham novos contornos e sentidos neste cenário de ensino na modalidade remota, em que as aulas presenciais foram totalmente substituídas por novas formas de ensinar a aprender por meios das telas. A portaria n° 002/2021, publicada em 17 de fevereiro de 2021, no diário oficial do município, dispõe sobre orientações e diretrizes pedagógicas para atividades remotas para a Rede Pública

Municipal de Ensino de Livramento de Nossa Senhora, complementares ao calendário letivo 2020/2021. Esta portaria se faz como um importante documento para a análise, visto que é o único documento orientador da organização pedagógica e curricular de todo o sistema educacional do município, na modalidade de ensino remota e em um contexto educativo pandêmico e emergencial.

A portaria destaca as prerrogativas aprovadas e divulgadas a respeito da nova estruturação do ensino na conjuntura atual de pandemia e aulas presenciais suspensas, determinando que:

> **Art. 1º -** Ficam estabelecidas as diretrizes pedagógicas para a oferta de atividades remotas para complementação de carga horária dos alunos da rede municipal de ensino.
> §1° Será admissível o **ensino híbrido**, entendido como o que utiliza mais de uma estratégia de retorno às aulas para a consecução das atividades escolares, nos termos do manifesto no Parecer CNE/CEP N.º 11, de 7 de agosto de 2020 e, também, do Parecer CNE/CEB N.º 5, de 7 de maio de 1997, pelo qual é irrefutável a equiparação entre atividades escolares realizadas na escola e em outros locais fora do seu espaço físico, mas com seu aval (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2021, p. 2, grifos da autora).

Dessa forma, a portaria determina a oferta de atividades remotas para a integralização da carga horária letiva para toda a rede municipal de ensino, sendo também considerado o ensino híbrido como uma estratégia admissível para o retorno das aulas e êxito das atividades escolares. O documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação do município também define a data de retorno das aulas nestas modalidades virtuais de ensino, aborda sobre o seu planejamento e manifesta sobre a adoção das aplicações de avaliações diagnósticas para melhor fundamentar a construção da proposta pedagógica adequada à nova realidade educacional.

> **Art. 2º -** As aulas com atividades remotas complementares, iniciarão no dia 01 de março de 2021, por meios digitais, através do Sistema de Gestão Escolar e também por meio impresso.
> **Art. 3º -** As aulas com atividades remotas complementares serão planejadas pelos docentes lotados nas respectivas Unidades de Ensino, conforme suas cargas horárias de atuação, primando pela interdisciplinaridade.
> **Art. 5º -** Para cumprimento das atividades complementares serão abordadas com avaliações diagnósticas, considerando o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar a proposta pedagógica para cada Unidade de Ensino e até mesmo de cada turma.
> **Art. 6º -** A Secretaria Municipal de Educação dará o suporte necessário para a aplicação das avaliações diagnósticas, da reestruturação das propostas pedagógicas das Unidades de Ensino e da logística de aplicação das atividades complementares (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2021, p. 3).

Discutir sobre a relação entre a educação e a virtualidade, considerando os modos e as diversas formas virtuais e os aparatos tecnológicos como meios efetivos de desenvolver uma educação de qualidade compõem um debate extremamente fresco e controversos nos tempos atuais. Por esta razão, faz-se necessário estabelecer contínua articulação com os pareceres emitidos pelos órgãos governamentais da área, a fim de suscitar um melhor parâmetro de análise e de orientação sobre os currículos e práticas educativas.

O parecer homologado pelo CNE n.º 5/2020 admite a possibilidade de interações virtuais com as famílias e crianças da EI com a utilização de *internet*, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, tendo cada instituição educacional autonomia para definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback* da comunidade escolar, em especial os alunos(as) e suas famílias. Com isso, a Portaria n° 002/2021 também traz em seu bojo as seguintes considerações:

> **Art. 7º -** As atividades complementares serão desenvolvidas através de meio digitais via e-mail, aplicativos de mensagens, plataformas on-line, pelo sistema de gestão escolar ou por meio físico (material impresso, quando o aluno não dispor dos meios digitais).
> **Parágrafo Único:** Caberá as equipes gestoras de cada Unidade de Ensino e aos docentes, fazerem um levantamento minucioso dos meios que permitirão o alcance de 100% dos alunos no cumprimento das atividades complementares.
> **Art. 8º -** Caberá às Unidades de Ensino o registro do desenvolvimento das atividades de cada aluno, de modo a atestar a sua participação, as devolutivas nos prazos estabelecidos, os questionamentos, os avanços e as dificuldades, para que assim possa subsidiar a avaliação e a efetividade desse processo.
> **Art. 9º -** Será de competência da Secretaria Municipal de Educação, o encaminhamento da Proposta Pedagógica das atividades remotas que complementarão a carga horária do ano letivo 2020 ao Conselho Municipal de Educação – CME para apreciação, emissão de parecer e homologação (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2021, p. 4).

Ao que cabe à Educação Infantil, o documento apresenta um cronograma específico de atividades remotas a serem desenvolvidas, que compreende o envio de vídeos aulas, atividades pedagógicas audiovisuais mediante recursos com o uso de músicas e histórias infantis abordadas de forma lúdica, da utilização de atividades impressas, da disponibilização de roteiro explicativo para a família e do uso do aplicativo de mensagens, também sendo determinada a escala de emissão e organização específica de cada atividade:

> - As atividades devem zelar pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação infantil: **Brincar**, Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

> - A ordem dos Campos de experiências no cronograma pode ser alterada, desde que todos os campos de experiências sejam trabalhados semanalmente.
> - Enviar vídeo aula com histórias infantis, ou musiquinhas **apresentadas de forma lúdica** pelo professor uma vez por semana;
> - São 3 as atividades impressas semanalmente, devem ser elaboradas, de acordo com a aula da semana, junto com um roteiro explicativo para os pais. Tais atividades devem ser retiradas pelos pais na escola, como é o caso das creches, ou a depender da distância, enviadas para as crianças.
> - Aos alunos das turmas de maternal 1 e 2, as orientações de atividades devem ser feitas aos pais, de preferência, por aplicativo de mensagem. Para esses alunos apenas 1 atividade impressa por semana (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2021, p. 5, grifos da autora).

Ainda segundo a referida portaria, o currículo e as práticas pedagógicas devem estar alinhadas com o cronograma semanal que compartimenta os campos de experiência a momentos delimitados por dias específicos, sendo determinado que nas segundas-feiras se aborde o campo ‘escuta, fala, pensamento e imaginação’; nas quartas-feiras sejam tratados dos campos ‘o eu, o outro e o nós’ juntamente com ‘traços, sons, cores e formas’ e nas sextas-feiras sejam desenvolvidos os campos ‘espaços, tempos, quantidades, relações e transformações’ e ‘corpo, gestos e movimentos’, como vemos na figura 8:

Figura 8 — Cronograma dos campos de experiência para atividades remotas da EI

DIAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	Escuta, fala pensamento imaginação		O eu, o outro e o nós		Espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações.
			Traços, Sons Cores e formas		Corpo, Gestos e movimentos

Fonte: Portaria N° 002/2021, Prefeitura de Livramento de Nossa Senhora (2021).

Segundo Ribeiro e Clímaco (2020), as orientações educativas documentais para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos) neste atual cenário de aulas virtuais, indicam como práticas pedagógicas potenciais, a adesão de atividades de estímulo infantil, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, pintura, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades possíveis de serem realizadas em meios *on-line*. Ainda conforme as autoras, deve-se dar ênfase à realização e à promoção de brincadeiras, assim como a estimulação e a criação de condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos no meio domiciliar, em espaços e tempos de interação e aprendizagem.

Assim, a referida Portaria nº 002/2021 apresenta uma indicação de abordagem lúdica dos recursos referentes a músicas e histórias infantis na gravação de aulas e a utilização de atividades impressas, entretanto, não faz menção direta às brincadeiras e não evidencia um enfoque multidisciplinar e plural em alternativas pedagógicas, denotando um visível empobrecimento das práticas pedagógicas indicadas. Isto posto, ganha ainda mais destaque o desafio para o segmento da Educação Infantil em desenvolver práticas que sejam coerentes com as concepções dos documentos norteadores da Educação Infantil utilizando os meios digitais e virtuais, uma adversidade e tanto para um campo educacional que dificilmente cogitou esse tipo de interação com as crianças.

Nessa perspectiva, conforme Freitas (2010), é imprescindível que professores e toda a comunidade escolar sejam letrados digitais, isto é, que famílias, professores e alunos se apropriem, criativa e criticamente da tecnologia, atribuindo-lhe significados e funções, em vez de apenas consumi-la passivamente. Espera-se que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente técnico e instrumental.

Por outro lado, há inúmeras questões que se colocam como dignas de discussão e alerta sobre o acesso da EI à utilização de tecnologias, visto que crianças pequenas não devem ser expostas por períodos prolongados às telas e carecem de maior auxílio e suporte para estarem utilizando os aparatos tecnológicos, geralmente, por esta razão, dependem da companhia de familiares e responsáveis. De acordo com o manifesto publicado pela ANPEd, intitulado de Educação a Distância na Educação Infantil, não:

> É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere todas as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, quilombolas, indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob os riscos de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes (ANPEd, 2020, p. 4).

Como nos coloca Ribeiro e Clímaco (2020), diante dessa perspectiva de ensino, caracterizam-se como elementos adversos a falta de capacitação profissional, de equipamentos e estrutura física adequada, além das dificuldades em concretizar o currículo no cotidiano fora da escola. Por outro lado, também se faz possível descolar a educação de um contexto histórico e social marcado pela vulnerabilidade econômica de diversas crianças, das desigualdades sociais presentes na realidade social e que foram acentuadas pela pandemia, bem como de um contexto majoritário de difícil acesso das famílias às diversas tecnologias.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar os contrastes e discrepâncias entre os documentos analisados, sendo identificado no primeiro documento, sendo este, o Referencial Curricular Municipal de Livramento de Nossa Senhora (2020), diretrizes e orientações norteadoras para a efetivação de um currículo que contemple a criança e as infâncias, reconhecendo-as de fato enquanto sujeitos históricos e sociais, construtores e produtores de cultura e conhecimentos, atribuindo, por sua vez, um maior destaque às brincadeiras, em especial, nos direitos de aprendizagem. Contudo, face a Portaria nº 002/2021, foi notório reconhecer a preferência por práticas pedagógicas meramente transmissivas, o que, em tese, não abarca as construções dialógicas e coletivas de propostas e planejamentos junto às crianças, sendo estas, decisivamente necessárias para se pensar uma Educação Infantil de forma remota.

Quando tencionamos sobre a participação das crianças, bem como das suas atuações brincantes nos currículos da Educação Infantil, estamos explicitamente levantando a bandeira de uma concepção que defende as infâncias reconhecendo sua potencialidade, tendo em vista que as opiniões infantis podem ser expressas por elas próprias, e não necessariamente, pelos adultos. Dessa forma, podemos endossar um avanço no sentido de que a criança não é somente considerada em seus direitos pela opinião do adulto, mas por sua voz, por sua opinião e desejo, o que promove indicativos de alterações nos espaços e tempos educativos e curriculares.

6 (RE)DESCOBRINDO O CURRÍCULO E SEUS MOVIMENTOS BRINCANTES PELOS DIZERES E SENTIDOS DAS CRIANÇAS

"De uma infância livre sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação [...]".

Barros, 2008.

6.1 Os dizeres infantis pela ótica da Sociologia da Infância

Para falarmos e (re)pensarmos a infância no contexto escolar da Educação Infantil, partindo de um pressuposto ideológico relativo à importância do respeito ao protagonismo infantil, da participação ativa e da ocupação potente e brincante dos espaços escolares pelas crianças, é imprescindível que nos debrucemos, inicialmente, nos estudos do campo da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2004, 2008, 2015; CORSARO, 2011). Busca-se, com isso, compreender, perceber e visualizar as crianças como capazes de falarem por si próprias das coisas que lhes dizem respeito, suas culturas, vivências, opiniões e desejos. Sobre o campo teórico-metodológico da Sociologia da Infância, de acordo com Sarmento (2008, p. 12),

> A Sociologia da Infância [...] a partir do trabalho de vários sociólogos da educação que, focados inicialmente na ação dos alunos, vieram a desvelar a criança como ator social antes da condição do aluno, contribuindo para a análise sociológica da infância em seu próprio terreno.

Assim, a Sociologia da Infância reconhece a criança como interlocutora genuína dos seus processos constitutivos. Sirota (2001) afirma que se passa, então, a reconhecer a criança como ator social, pleno, ativo e de direitos, com competências para tornar-se contribuinte da sua história de vida, da sua cultura, da educação e da sociedade.

Em conformidade com os pressupostos de Sarmento (2008), ao nos referirmos à criança e ao conceito de infância, estamos levando em conta a ampla diversidade subjetiva que permeia estes sujeitos, entendendo que a infância também se caracteriza como uma variável da análise social, sendo assim, incoerente que ela seja inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal (SARMENTO, 2008).

Acerca das plurais culturas da infância, em interlocução com o conceito de cultura apresentado por Hall (2003, p. 136), o qual declara que a cultura "perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas". Já Sarmento (2004, p. 46) preconiza que

> As culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura social em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Sobre a distinção dos modos e especificidades culturais entre a infância e a adultez, bem como da sobreposição impositiva da cultura dominante, sendo esta, a dos adultos no contexto escolar, Sarmento (2015) discorre que, de fato, neste processo institucional universalizante, deparamo-nos com a configuração do 'ofício de criança' como 'ofício de aluno', que não considera a diversidade/pluralidade das infâncias. A criança é marcada em suas significações, vivências e atuações pelo viés ideológico do contexto institucional, em que procede em sujeição ao conjunto de práticas sociais que são, ao menos parcialmente, formatadas e dirigidas pelos adultos, assim, é envolvida em contexto de produção e de reprodução cultural que lhe atribui um estatuto próprio: o de aluno precisamente (SARMENTO, 2015). À vista disto, em uniformidade com Sarmento (2015, p. 72), podemos pontuar que,

> A diversidade e a unicidade não são elementos contraditórios, mas conjugam-se na dialética dos processos sociais. Esta relação unicidade-diversidade é reforçada pela sobreposição, em cada momento histórico, de processos hegemônicos na administração simbólica da infância nos vários espaços-tempos. Assim, podem coincidir na mesma diacronia práticas autoritárias, paternalistas e de subordinação compulsiva das crianças, com outras práticas mais democráticas de relação entre adultos e crianças, pautadas pela horizontalidade das interações e pela participação infantil.

A participação e produção infantil não é, portanto, simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente do seu entorno para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras da infância e da sociedade, atores sociais que reinventam sua própria cultura na interação com os adultos e com seus pares. Neste sentido, as culturas das infâncias, de acordo com Sarmento (2004), seguem quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

Na interatividade, as crianças, por meio do contato com a pluralidade e a diversidade do meio, aprendem valores para a construção de suas identidades subjetiva e social. Com isso,

as crianças produzem rituais, regras e brincadeiras que são transmitidas de uma geração de crianças para a seguinte. Assim, são aspectos das culturas infantis, pois não são comunicados diretamente pelos adultos (SARMENTO, 2004).

A ludicidade, a qual representa outro importante aspecto das culturas infantis, equivale a uma significativa atividade própria do ser humano — não apenas das crianças. Ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2004).

A fantasia do real, demonstra a visão de mundo das crianças e atribuição de sentidos e de significados a ele (SARMENTO, 2004). Quanto ao eixo reiteração, percebe-se a não linearidade temporal das culturas infantis, com a possibilidade de repetição constante. Assim, há a estruturação das ações, o novo (re)estabelecimento das regras das brincadeiras e das relações entre os pares (SARMENTO, 2004). Para Vigotski (2014, p. 4), “tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas”. Assim, podemos afirmar que no conceito de cultura estão implicados os significados que o homem produz em razão das relações sociais.

No tocante às diferentes infâncias, marcadas pelos diversos contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos, faz-se necessário que a Educação Infantil amplifique o seu olhar de modo a contemplar a pluralidade das infâncias em sua dimensão subjetiva, garantindo efetivamente a não redução dela a um mero enquadramento normativo curricular, de modo que evite o limitante silenciamento da criança em sua potência plural, política, criativa, autônoma e brincante.

O currículo baseado na experiência possui uma estrutura que articula e combina as linguagens com as quais as crianças se relacionam em suas vivências no contexto social mais amplo, pressupondo maior protagonismo dos sujeitos em sua formulação na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas dos currículos cristalizados, organizados por conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2000). Pode-se acrescentar, ainda, que a ‘escuta’ do currículo vivido por cada criança, bem como da vivência do brincar preconizada pelas diretrizes curriculares em um contexto atípico de pandemia e ensino remoto, faz-se extremamente importante quando se adota a experiência como foco e eixo estrutural do currículo.

É nesta direção que avançamos as discussões sobre a importância de não silenciarmos a criança, não anularmos seus desejos e atuações e não negligenciarmos seus direitos enquanto cidadãs. Sobre isso, Jauris (2015, p. 58) ressalta que proporcionar canais de fala e de

escuta às crianças, no espaço escolar, é uma prática necessária para compreendê-las em suas necessidades, essencialmente, para reconhecê-las em uma sociedade que já lhes impõe, desde o nascimento, os brinquedos de que devem gostar, as músicas que devem cantar, as roupas que devem vestir e os lugares que devem frequentar. Tratam-se de possibilidades e contextos impostos pelos adultos em razão de suas conveniências em lidar com as crianças.

Ao nos referirmos especificamente ao meio escolar, destaca-se que a composição feita dos ambientes implica diretamente no desenvolvimento da autonomia das crianças, já que "[...] o espaço físico de uma sala – mobiliário, brinquedos e demais materiais – deve ser frequentemente pensado e modificado pelas pessoas que nele convivem" (SILVA, 2010, p. 80). No que corresponde à construção da autoria na relação criança-espaço, é observado que as crianças não deixam de produzir e criar com o que está ao seu alcance, mas o modo como está organizado o espaço físico e a disposição ou não de materiais influenciam as vivências de relação e da ocupação daquele local pelas crianças (SILVA, 2010, p. 98).

Com isso, há concordância com o que apontam as autoras Teixeira *et al* (2020, p. 9) sobre esta construção "criança-espaço" na atual conjuntura escolar,

> Um currículo baseado nos campos de experiências precisa considerar quais experiências estão acontecendo em casa, quais interesses, necessidades, curiosidades, motivos novos emergiram. Por isso a necessidade de escuta, contextualização e reorganização. Pensar, por exemplo, as múltiplas relações da criança com a casa e a família, com a produção artística e cultural, as práticas de letramento, os problemas sociais e comunitários, os noticiários e as mídias sociais, entre tantas outras questões acerca da proteção e seguridade que não podemos ignorar.

Dessa forma, um convite necessário para problematizações e tensionamentos corresponde à forma com a qual estamos tratando os momentos e espaços de brincadeiras que compõem o meio educacional infantil no seio domiciliar neste emergente e incomum cenário, já que, no contexto inóspito de uma pandemia, cabe atentarmos o nosso olhar para as múltiplas infâncias que vivenciam o meio escolar ao passo do desenrolar de um estranho tempo.

Para uma aproximação do ser criança em tempos de pandemia é preciso considerar que estas compartilham um mesmo mundo com os adultos, mas diferem no modo de apreendê-lo e habitá-lo. As crianças são seres brincantes, em intenso exercício da liberdade, que somente aos chegantes neste mundo é permitida. Em seus modos próprios de ser, são múltiplas as linguagens da infância, de modo que é preciso garantir às crianças o espaço necessário às suas peculiares expressões linguageiras, que precisam ser compreendidas em

sua inteireza e complexidade (GOBBI; PINAZZA, 2014). Dentre tais formas expressivas, encontra-se o brincar.

6.2 Significações infantis sobre o brincar em casa: vamos entrar na brincadeira?

Pesquisar as infâncias e o brincar tendo como referência de contexto social a escola, significa para mim, tecer caminhos, estar em movimentos, sejam eles convergentes e/ou divergentes, formular perguntas, surpreender-me sempre com as respostas e, sobretudo, estar diante das façanhas potencializadoras da relação brincadeiras-crianças. Lembro-me de um momento significativo, citado no início dessa dissertação e que possui reverberações nessa pesquisa, minha entrevista de seleção para adentrar no projeto extensionista, 'Vivências de Brincadeira com Sucata' vinculado ao Programa de Práticas Psicológicas (PROPPSI)[27] do colegiado de Psicologia da UESB. Nesse momento, dentre algumas questões apontadas e questionamentos realizados pela banca de professoras(es), essa pergunta me fora feita: por que você quer participar de um projeto com crianças? Respondi que minha afinidade com o público infantil advinha exatamente da engenhosidade, da capacidade de ser surpreendida a cada vivência com elas. Cedo percebi que estar com as crianças me fazia feliz. Felicidade aqui entendida como afeto que afeta, como entusiasmo que coloca vida em ação. Brincar, inventar, interagir, conversar, criar, aprender com elas passou a ser para mim uma locomotiva do esperançar[28].

Em função da conjuntura atípica vivenciada em todo o decorrer da pesquisa, tive dificuldade em encontrar meios seguros, éticos e metodologicamente viáveis que me aproximassem das crianças de 4 e 5 anos como almejava. Me aproximasse principalmente das suas experiências de brincadeiras no contexto escolar, nesse contexto que atualmente se faz possível de forma remota. Foi exatamente esse o aspecto mais desafiador da pesquisa, o remoto. Lidar e contornar os percalços inerentes a essa nova realidade virtualizada da pesquisa com crianças, foi como embarcar em uma aventura, daquelas que nos cativa empolgação e curiosidade, mas, também, provoca insegurança e medo. Assim, ruídos na comunicação, posicionamentos da câmera desfavoráveis a uma adequada visualização e a

---

[27] O Programa de Práticas Psicológicas — PROPPSI, é coordenado pela professora Dr.ª Carmem Virgínia Moraes da Silva e está vinculado ao colegiado do curso de psicologia e ao Núcleo de Práticas Psicológicas — NUPPSI, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB *campus* Vitória da Conquista.

[28] O termo esperançar utilizando nesse trabalho faz menção à conceituação dada por Paulo Freire, a qual nos aponta que existe uma significativa diferença entre a esperança do verbo 'esperançar' e a esperança do verbo esperar, a primeira se associa a nossa ideia de movimento, de construção conjunta e de mudança, e a segunda conceituação se remete à estagnação (FREIRE, 1992).

temerosa ‘queda’ da conexão em razão da instabilidade do sinal de *internet* se fizeram presentes em ambas as cirandas de conversa com as crianças de 4 e 5 anos. Outro aspecto identificado que também gerou implicações na realização das primeiras cirandas ocorridas no mês de junho de 2021, foi a proximidade com o período festivo em comemoração ao cultural São João e à própria finalização das atividades letivas para o início das férias escolares.

Cabe aqui voltar a mencionar que a primeira tentativa de realização da ciranda de conversa com crianças em idade de 5 anos, ocorrida em 21 de junho de 2021, às 09h da manhã, não foi considerada para o processo de análise em razão da eventualidade decorrente da oscilação da rede de *internet* de uma das crianças participantes, o que comprometeu a realização da ciranda no formato grupal, tendo assim, a participação de apenas uma criança. Por esse motivo, essa ciranda foi considerada como um experimento piloto e novas tentativas com sugestões de datas e horários foram propostas, no grupo de *WhatsApp* ‘Ciranda Pré-II’, aos responsáveis pelas crianças participantes, entretanto, tais propostas de datas para a ocorrência da referida ciranda não obtiveram adesão das famílias que apresentaram justificativas embasadas nos aspectos apontados anteriormente de proximidade da data comemorativa do São João, bem como da finalização das atividades escolares do semestre letivo em curso naquele período.

Acerca do investimento no processo de análise do material produzido após a realização das cirandas, parece-me assertivo considerar que a escrita em si envolve um olhar analítico, já que, ao contar sobre o processo, é preciso organizar, selecionar informações e descrevê-las, estabelecendo interlocuções entre elas. Muito do que compõem a discussão aqui apresentada, portanto, parte de compreensões que surgiram no momento da escrita ou mesmo antes, ainda durante a análise documental e nos momentos de cirandas de conversa *on-line* com as crianças. Nesse sentido, a dissertação esteve afinada com o que descreve Bardin (2011), que propõe uma organização nas seguintes etapas, por meio das quais procuramos nos guiar: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Para começar a explorar o material, o primeiro passo foi transcrever tudo o que foi produzido em campo: os momentos de interação com os responsáveis das crianças participantes, os contatos realizados com a coordenadora da Educação Infantil municipal e com a diretora da Creche Escola Angelita Leal, por fim, o compartilhamento e apresentação *on-line* dos seis mapas-falados produzidos pelos meninos e meninas que compuseram as ‘Ciranda Pré-I’ e ‘Ciranda Pré-II’.

Algumas transcrições foram realizadas no mesmo dia que ocorreram os procedimentos de produção dos dados, outras, como a própria realização das cirandas de conversas com as

crianças, foram efetivadas gradualmente conforme a reprodução e escuta atenta dos registros de voz efetuados por gravação de áudio e vídeo. O uso das tecnologias, embora tenha ocasionado alguns desafios em relação à fluidez da comunicação, acabou garantindo uma facilidade no registro das falas, vozes e gestos. Ao final, tudo estava gravado em vídeo e nas mensagens trocadas por *WhatsApp*, o que permitiu não só revisitar esse material, mas também preservar com fidelidade a fala das crianças ao transcrevê-las.

Escutar e observar novamente a experiência vivida de trocas e diálogos com as crianças possibilitou o cuidado de se atentar a detalhes, expressões e nuances que compuseram estes momentos. Cabe acrescentar, ainda, que, no caso das cirandas em grupo *on-line*, escutar novamente a minha própria voz, apesar de gerar certo estranhamento, foi uma forma de obter uma compreensão ampla sobre essa construção que é costurada pela dialética, possibilitando o exercício de refletir também sobre a postura que assumi como pesquisadora na relação com as crianças.

As transcrições das atividades e das cirandas foram organizadas em um único arquivo de texto, agrupadas por dia, horário e turma (Pré-I / Pré-II). Em se tratando, especificamente, dos registros das cirandas de conversas com as crianças, a organização ocorreu na ordem em que se deu a introdução dos pontos mediadores da ciranda, contudo, cabe a ressalva de que tal construção não se deu de modo ordenado e linear, algumas provocações eram feitas, posteriormente, em momentos oportunos eram retomadas, assim como, outros pontos de discussões surgiam e eram postos em cena pelas crianças. Cumpre, também, registrar que ambas as cirandas iniciaram com minha apresentação pessoal e com a abordagem dos desenhos dos mapas falados. Nesse momento, as crianças foram convidadas a falarem livremente sobre seus desenhos, posteriormente, foram introduzidos os pontos mediadores contidos nos roteiros de conversas, como delineado no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 — Pontos mediadores do roteiro das cirandas de conversas com crianças

Pontos Mediadores	**Descrição**	**Provocações**
Nome	Refere-se ao nome mais popular pelo qual a brincadeira é conhecida e/ou nomeada pelas crianças.	Quais são as brincadeiras que vocês têm brincado nesta creche-escola que está acontecendo dentro da casa de vocês?
Preferência	Destina-se à indicação das preferências brincantes da criança.	Do que vocês mais gostam de brincar? Essas brincadeiras preferidas também acontecem na creche-escola do formato remoto?
Origem	Concerne ao modo pelo qual a criança conheceu, aprendeu ou criou a brincadeira.	Vocês aprenderam, conheceram ou criaram novas brincadeiras durante as aulas remotas?
Materiais utilizados	Relaciona-se à escolha dos objetos, brinquedos, recursos utilizados para	Quais são os brinquedos e/ou objetos que vocês mais usam em casa para

Pontos Mediadores	Descrição	Provocações
	o desenvolvimento do brincar	brincar?
Dinâmica predominante	Refere a interação, trocas, mediações e/ou curso livre e espontâneo da atividade brincante.	Com quem vocês brincam nesta nova creche escola que acontece em casa? Brincam mais sozinhos ou com outras pessoas?
Espaço	Compete à especificação das caraterísticas que compõem o espaço onde o brincar acontece.	Existe um lugar na casa em que vocês mais brincam? Qual?
Cenário	Relativa à modificação, criação, transformação do espaço em função do brincar proposto pela criança.	Vocês precisam mudar algo nos espaços da casa para poderem brincar? ou precisam criar um lugar só da brincadeira?
Tempo	Trata-se dos tempos e momentos (horários, duração...) destinados, impostos ou escolhidos para que o brincar se desenvolva.	Na creche escola, desenhada por vocês nos mapas, tem um tempo só para as brincadeiras?
Regras	Refere-se à descrição das regras atribuídas ou criadas que permitem o desenvolvimento do brincar.	As brincadeiras que acontecem na creche escola possuem regras? Quais?
Potencialidade	Diz respeito às características tidas como potenciais do brincar pela criança.	Como vocês se sentem quando brincam?

Fonte: elaborado pela autora (2021).

No primeiro momento, no enredamento das vozes infantis sobre seus mapas-falados, foram tecidas composições de cenários diversos, com a sinalização e descrição realizada pelas crianças de espaços, móveis, objetos, brinquedos, árvores, animais, pessoas, dentre outros elementos que integravam os mapas-falados desenhados. Cada criança apresentou seu mapa individualmente, durante as apresentações, alguns comentários eram feitos espontaneamente por meio de elementos identificados como semelhantes pelas crianças, como, por exemplo, a representação em comum dos cômodos cozinha, sala e quarto, como também, do registro de animais de estimação presentes nos mapas. Foi notado que tais semelhanças provocavam empolgação e envolvimento das crianças com a conversação no formato de ciranda. Outro componente expressivo em todo o desenvolvimento das cirandas foi o apoio e participação dos pais e responsáveis das crianças que, por vezes, buscavam algum objeto quando solicitado, ofereciam suporte com o manejo do celular, repetiam algumas falas quando não ouvidas claramente pela criança, proferiam alguns comentários e incentivavam a interação dos(as) filhos(as) durante as cirandas de conversas.

Dessa forma, podemos considerar que as cirandas de conversas fluíram em um movimento de trocas disposto pelas participações das crianças, dos pais/responsáveis e da pesquisadora. Frente ao processo de análise das cirandas de conversa, investimos em uma leitura dialética, buscando a apreensão do processo constitutivo das significações para nos

apropriarmos daquilo que se refere às vivências das crianças. Entendemos que o processo analítico nos possibilita ir além da aparência imediata e permite compreender as significações como síntese de múltiplas determinações que dialeticamente compõem e explicitam uma dimensão específica da realidade, neste caso, a dimensão do brincar na Educação Infantil remota. De acordo com Bock e Aguiar (2016, p. 48),

> Nesta busca de compreensão do real utilizam-se categorias metodológicas do materialismo histórico e dialético que orientam o pensamento do pesquisador, como contradição, unidade de contrários, totalidade, mediação e historicidade. Criam-se e utilizam-se também categorias teóricas, de análise, que expressam processos e nos ajudam a pensar as relações que são constitutivas dos fenômenos. São categorias que permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e seu movimento. São sínteses teóricas ou construções ideais(abstrações) que representam as determinações constitutivas do fenômeno; que expressam processos e têm intenção de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos. Atividade, consciência, identidade, afetividade, linguagem, pensamento, sentido, significados e dimensão subjetiva são categorias que permitem compreender a subjetividade, saindo do imediato e aparente.

Apresentadas tais considerações sobre as categorias metodológicas, partimos especificamente da análise das significações, aqui entendidas como a articulação das categoriais sentidos e significados. Segundo Vigotski (2009), o processo ativo, consciente, afetivo e identitário que constitui o sujeito e sua subjetividade tem uma dimensão simbólica e fica, dessa maneira, registrado e pode ser comunicado. Isso é possível por meio da linguagem que, articulada dialeticamente com o pensamento, tem uma função mediadora da relação do sujeito com a realidade objetiva e social.

Ou seja, a linguagem desempenha um papel central no que tange ao processo de apropriação do significado social e atribuição de sentidos pessoais. Com isso, as significações produzidas pelos sujeitos referem-se à imbricação entre os significados e sentidos. Ao considerar as significações, pretendemos identificar os significados, dado que são mais explícitos na imediaticidade do compartilhamento social, mas, também, alcançar os sentidos construídos diante do sujeito e suas vivências.

As categoriais sentido e significado irão, como nos indica Aguiar *et al* (2009, p. 60), “cumprir o papel de dar visibilidade a esta determinada e importante zona do real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os”. Diante disto, nessa empreitada teórica-metodológica, faz-se necessário que destaquemos e conceituemos as categorias basilares desta análise: significado e sentido.

Para Vigotski (2009), o significado é uma unidade do pensamento e da linguagem e sua gênese está arraigada no processo histórico de desenvolvimento social. Conforme o autor, “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VIGOTSKI, 2001, p. 398). Assim, os significados são produções históricas e sociais, isto é, produções humanas e culturais que permitem a comunicação e socialização de nossas experiências. Comparados aos significados, pode-se dizer que, enquanto estes são mais universais, os sentidos são mais singulares. Aguiar e Ozella (2006, p. 226) afirmam que os significados possuem mais do que aparentam e que, por isso, por meio de um trabalho de análise, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis e fluidas dos sentidos.

Pode-se entender que a dinâmica dos significados e sentidos materializados na linguagem é entendida como síntese entre objetividade e subjetividade, ela nos ajuda a compreender a dialética do interno-externo, rompendo com uma concepção de dicotomização entre objetivo/subjetivo, interno/externo, sujeito/sociedade, o que permite aproximação das zonas de sentido constituídas pelos sujeitos, no caso, pelas crianças, sem perder a dialeticidade constitutiva desta dimensão da realidade. Vigotski (2009, p. 465) defende que:

> O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável e uniforme.

Destaca-se que a constituição dos sentidos pode ser considerada enquanto um processo dinâmico e dialético, que pode sofrer modificações e transformações, formando-se, assim, novas zonas de sentido. Como sinalizam Aguiar *et al* (2009, p. 63), os sentidos “constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, são acionadas e mobilizadas”. Mediante ao exposto, consideramos que a compreensão da ‘totalidade’ dos sentidos produzidos pelas crianças sobre suas vivências de brincadeiras no contexto educacional remoto é irrealizável. Todavia, há possibilidades de se produzir aproximações que expliquem a constituição de sentidos e significados para além da aparência, sendo estas, trilhadas metodologicamente nesta análise. Dessa forma, Aguiar e Ozella (2006, p. 224) esclarecem que:

> [...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico.

Com isso, diante do material bruto transcrito, ordenado e revisto diversas vezes por meio de leituras e fichamentos, o processo seguinte foi a sistematização dos pré-indicadores, esse processo foi realizado individualmente para cada ciranda de conversas, ou seja, foi elaborada separadamente para as cirandas correspondentes às turmas Pré I e Pré II, respectivamente. Assim sendo, foi possível listar 97 pré-indicadores referente à ciranda ocorrida com as crianças da turma Pré I e 116 pré-indicadores correspondente à ciranda com as crianças da turma Pré II, totalizando um quantitativo de 213 pré-indicadores.

A sistematização dos núcleos de significação foi iniciada com a leitura flutuante e organização do material em torno de pré-indicadores, nesse momento inicial, o quantitativo de pré-indicadores possui uma listagem extensa composta por palavras e pequenas frases. Aguiar e Ozella (2013) sugerem a seleção de trechos significativos da fala dos sujeitos pelo seu caráter simbólico ou emocional, porém, alertam que as palavras devem ser apreendidas no contexto que lhes atribui significado, seja o contexto narrativo do sujeito, ou mesmo das condições histórico-culturais que o constituem.

Nessa direção, com o intuito de retratar o processo inicial de análise correspondente à sinalização e organização dos pré-indicadores passíveis de serem destacados com base na transcrição de ambas as cirandas de conversas com os meninos e meninas das turmas Pré I e Pré II, foram elaboradas duas nuvens de palavras constituídas pelos dizeres infantis sublinhados como pré-indicadores em ambas as cirandas de conversas. Na primeira nuvem produzida, percebe-se a grande predominância de palavras que se rementem à descrição dos mapas-falados, ou seja, a trechos que traduzem a vivência das crianças nos espaços e com os objetos que compunham o lugar da Creche Escola neste novo contexto educacional no meio domiciliar. Já na segunda imagem, conseguimos identificar uma maior prevalência de palavras e trechos de frases ditas pelas crianças acerca das suas vivências de brincadeiras nesse cenário, como nos indica as imagens (Figura 7 e 8), a seguir.

Figura 9 — Nuvem de palavras constituída pelos pré-indicadores (Parte I)

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Figura 10 — Nuvem de palavras constituída pelos pré-indicadores (Parte II)

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Em razão do elevado quantitativo de pré-indicadores e com a intenção de evidencia-los de modo sintético, sem abrir mão de manter a coerência com a metodologia de análise e com o contexto que os circundam, foram elegidos aqueles pré-indicadores que apareceram em maior constância e que foram reiterados em ambas as cirandas de conversação. Tal parâmetro estabelece anuência com o que aponta Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 64) sobre o processo de análise nesta fase de organização dos pré-indicadores:

> Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é

> importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como teses, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito

Cabe pontuar que a ferramenta 'nuvem de palavras' utilizada corresponde a um *software online*[29] de criação de *design* gráfico que permite a esquematização de um agrupado de palavras por um processo de adesão manual da listagem de todas as palavras e frases selecionadas no processo de análise dos pré-indicadores. Esse processamento permite a marcação da frequência em que as palavras foram ditas e atribui a estas palavras maior ênfase na colação ilustrativa das palavras nas referidas nuvens. Assim sendo, podemos perceber que na primeira nuvem, as palavras de maior destaque são: cozinha, mesa e banco. Já na segunda imagem, as palavras destacadas, conforme a frequência, foram: brinco, creche e massinha

Aguiar, Soares e Machado (2015) frisam que nesse processo de investigação dos pré-indicadores também sucede, de forma concomitante, o movimento de síntese; afinal, o pensamento é mediado, o tempo todo, pelo movimento dialético de análise e síntese. Por tratar-se de um processo dialético, um movimento não existe sem o outro. Se não preservarmos uma visão do todo, mesmo que esse todo se revele apenas no nível da aparência, não há como abstrair seus elementos.

Na sequência do processo analítico, o movimento empreendido foi a aglutinação dos pré-indicadores em torno dos indicadores. Essa junção foi realizada em decorrência da similaridade, complementaridade ou contraposição entre os pré-indicadores, esse momento do processo também conduz a uma redução no número anterior de pré-indicadores para a definição dos indicadores. De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 68),

> O que se pretende na segunda etapa é, portanto, apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade. Isso posto, convém ressaltar que nessa fase (sistematização de indicadores) já se verifica um momento de síntese que, por sua natureza, é ainda provisório. Somente quando passamos para a etapa de constituição dos núcleos de significação é que o processo de síntese é retomado (mais uma vez) com o intuito de abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores.

Diante do exposto, após efetuar a articulação dos pré-indicadores levantados, o andamento da análise levou à abstração dos indicadores. Nessa nova etapa, partimos do

---

[29] Para esse processo de elaboração das nuvens de palavras formadas pelos pré-indicadores utilizamos o *site* https://wordart.com/.

princípio metodológico de que, quando dialeticamente articulados, os pré-indicadores possibilitam que nos aprofundemos sobre as formas de significação da realidade vivenciada pelas crianças. Assim, a intenção do pesquisador nessa fase, conforme apontam Aguiar e Ozella (2006, 2013), é alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito. Sendo assim, o caminho analítico trilhado até aqui de articulação dos pré-indicadores permitiu ir ao encontro de 11 indicadores, sendo estes, apresentados no Quadro 10, adiante:

Quadro 10 — Processo de constituição dos indicadores

INDICADORES	
1.	Lugares, cômodos e espaços que compõem a Creche Escola em casa
2.	Áreas internas e externas da casa ocupadas pela Creche Escola
3.	Mediações das famílias e do meio domiciliar
4.	Relações familiares e o brincar
5.	Relações com os animais domésticos e o brincar
6.	Relações com a professora e o brincar
7.	Relações entre o brincar e o remoto
8.	Construção de brinquedos
9.	A não lembrança do brincar
10.	O antes e o depois do brincar na Creche Escola
11.	Sentimentos

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os indicadores encontrados já nos dão indícios de significações aparentes das realidades vivenciadas pelas crianças de um ambiente escolar que se constitui em locais costumeiros dos seus cotidianos domiciliares, espaços que ganham novas formas e transformações, objetos e móveis que passam a compor cenários singulares na interação virtual com as práticas educativas. O brincar que permanece presente e ganha novas nuances, relações familiares, com os animais domésticos, com a professora e com a Creche Escola que permeiam cada residência e se entrecruzam com as brincadeiras, e sem deixar de lado, as descobertas, dificuldades e diferenças no contato com uma Creche Escola atípica apresentada pela pandemia.

Nessa fase de sistematização de indicadores, é possível notar uma produção de síntese que, por sua condição, é ainda provisória, apenas quando encaminhamos para a etapa de constituição dos núcleos de significação, que o processo de síntese é revisto com o intuito de abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores. Em conformidade com Aguiar, Soares e Machado (2015), é nesse movimento dialético de análise, ao decorrer da pesquisa, que a sistematização dos indicadores se assenta na dimensão empírica de conhecimento das significações que vai sendo superada e não suprimida pela dimensão

concreta. Não podemos deixar de frisar que esse processo também tem uma natureza sintética, de modo que, para desvendar as relações de negação, é fundamental a busca de articulação parte/todo, movimento caracteristicamente de síntese.

Assim sendo, foram selecionadas e aglutinadas as falas, diálogos e imagens que constituíram os núcleos de significação que serão apresentadas ao decorrer deste capítulo. Entendemos que a pesquisa buscou criar condições de expandir o nosso conhecimento sobre a relação dialética entre o brincar e o currículo por meio dos dizeres das crianças acerca das suas vivências educativas em tempos de pandemia, contudo, sabemos que é impossível conhecer totalmente o outro em seus próprios termos. Como afirmam Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 51), "a alteridade é fundamental para o conhecimento do outro, de mim como um outro e, portanto, da criança como um outro, que me faz rever uma posição de pesquisador e minha identidade de adulto".

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), é necessário esclarecer, inclusive para sermos coerentes com a escolha teórica e metodológica adotada, que, ao nos referirmos aos significados da palavra, estamos compreendendo-os como totalidades parciais (partes do todo), isto é, como elementos que constituem e são constituídos na dialética da totalidade em que o sujeito está inserido. As falas das crianças são consideradas, na pesquisa, em um contexto social e cultural especifico, constituídas nas relações dialéticas.

Assim sendo, foi cuidadosamente adotada uma postura crítica diante dos dados, ultrapassando o que se apresentava na superfície, para se atentar às tensões e contradições implícitas. Cabe ressaltar que a análise aqui apresentada é, principalmente, focada nas falas das crianças durante as cirandas de conversação. As fotos dos mapas-falados desenhados pelas crianças e apresentados ao longo do trabalho, assim como gestos e cenários observados, são utilizados como um meio de ilustrar algumas das compreensões.

6.3 Os sentidos infantis que rodopiam nas cirandas: traços de um brincar na pandemia

Os sentidos compõem o compasso do movimento vital de ser-com-os-outros e com o meio. É nesse compasso girante que colocamos a ciranda para rodopiar. Na dança intersubjetiva dos sentidos, produzida pelo campo da cultura, foi possível identificar fluxos que perfizeram a dinâmica da ciranda conferidos pelos afetos, relações, vivências, mudanças e pela cotidianeidade brincante, aparentes, também, nos mapas-falados.

Assim, ao contrário do que afirmam Kramer, Barbosa e Silva (2005, p. 50) sobre um contexto institucional como uma escola, um *shopping* ou um museu, onde dispomos de mapas

que nos familiarizam com os cenários e situações sociais, no contexto de pesquisa protagonizado pelos encontros virtuais com crianças, deparamo-nos *a priori* com a sensação de receio e de estranhamento frente ao curso das interações advindas da conjuntura remota, auxiliada por equipamentos tecnológicos. Todavia, os mapas-falados, nesse momento inicial, constituíram-se como potentes instrumentos mediadores e deram o tom das cirandas de conversas.

Cabe aqui reforçar que a realização de uma boa roda de conversa nem sempre é uma tarefa fácil e depende de uma postura aberta e flexível do pesquisador. Sobre esse aspecto, De Angelo (2011, p. 61) destaca a importância de que a roda seja de fato um espaço dialético para troca de ideias e que não seja utilizado apenas como "[...] momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo num momento ritualístico em que a criança vai receber, por parte do adulto, apenas orientações e normas a serem seguidas, sanções a serem cumpridas". Isso é fundamental, pois define a essência da roda de conversa. Assim, a participação na roda, precisamente, deve prezar por colocar a criança como sujeito competente, capaz de emitir opinião, relatar experiências, argumentar, ouvir, dentre outros aspectos.

Por esse caminho, podemos reconhecer que as cirandas aliadas aos mapas-falados permitiram dar voz ao diverso em nós, ao diverso de cada vivência pandêmica e brincante, possibilitando, assim, o movimento dialético de construir novos sentidos na interação com o diverso do outro. Nessa linha, novas formações simbólicas são negociadas e produzidas modificando com certo grau de ineditismo as relações e as polaridades da tríade eu-outro-meio.

Tais aspectos permeiam e atravessam as zonas de significações e ganham maior proeminência ao passo que nos aproximamos da terceira etapa do procedimento de análise, denominada de construção dos núcleos de significação. É nesse momento que o olhar analítico esteve mais voltado especificamente para a síntese, isto é, para ultrapassar o discurso aparente, apartado da realidade social e histórica, por intermédio da ação de articular dialeticamente os indicadores, ou seja, os sentidos que, por linhas dialéticas e históricas, articulam a fala e o pensamento do sujeito.

Acerca do processo de organização dos núcleos, cabe pontuar que essa etapa é constituída de duas fases. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), uma das fases está relacionada à prática de inferência e organização dos núcleos de significação em face da articulação de indicadores, já a outra equivale à discussão teórica dos assuntos que compõem

tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos que constituem o modo de pensar, sentir e agir das crianças participantes da pesquisa.

Frente a isso, a primeira fase viabilizou a inferência e a organização de três núcleos de significação, após o processo de articulação dos indicadores identificados. Os núcleos contemplam os dizeres e sentidos infantis referentes aos dois momentos de cirandas de conversas realizadas com os grupos de crianças de 4 e 5 anos, como nos mostra a aglutinação e inferência dos núcleos representados no Quadro 11, apresentado adiante:

Quadro 11 — Processo de constituição dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
1. Lugares, cômodos e espaços que compõem a Creche Escola em casa	1. Espaços, cantos e encantos das vivências da Creche Escola em casa
2. Áreas internas e externas da casa ocupadas pela Creche Escola	
3. Mediações das famílias e do meio domiciliar	
4. Relações familiares e o brincar	2 As relações que tecem o brincar
5. Relações com os animais domésticos e o brincar	
6. Relações com a professora e o brincar	
7. Relações entre o brincar e o remoto	
8. Construção de brinquedos	3. (Re)construções e contradições do brincar
9. A não lembrança do brincar	
10. O antes e o depois do brincar na Creche Escola	
11. Sentimentos	

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nesse quadro, os significados compartilhados são mediadores e se relacionam na produção de sentidos inter e intrapessoais, porque trazem à tona afetos, cognições e contradições provenientes da atividade das crianças em sua realidade social (familiar/escolar) vivida e significada à proporção que sofre modificações e transformações repercutidas pela pandemia, pelo isolamento social, pela suspensão das atividades escolares, pela educação remota, pela Creche Escola em casa e pelas vivências brincantes protagonizadas em cada residência. Frente a isso, trazemos Aguiar e Ozella (2013, p. 311) para assegurar que uma análise mais completa e sintetizadora é alcançada quando os núcleos são integrados entre si, em seu movimento, ou seja, são “analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social e histórico, à luz da teoria”

Destaca-se que as cirandas de conversas nos permitiram maior proximidade de cada criança individualmente e na interação coletiva, possibilitando que nos inteirássemos um pouco mais sobre suas vidas, preferências, afinidades, dinâmicas domiciliares e rotinas. O celular foi uma via de entrada bem particular às casas de cada participante, o que criou um

paradoxo entre a impessoalidade da distância física e a intimidade de poder observar muito de perto com a câmera. Pela condução de meninos e meninas com o aparelho nas mãos, foi possível conhecer salas, cozinhas e quintais, visualizar os mapas-falados, bichos de estimação, irmãos e brinquedos produzidos. Além das vozes e expressões faciais das crianças, foi viável ouvir os ruídos do ambiente: cachorro latindo, pessoas se locomovendo ou realizando alguma atividade rotineira, adultos conversando. Os fones de ouvido utilizados durante as cirandas de conversas amplificaram a sensação de estar próxima e muito dentro daquele contexto no momento.

Nesse momento, não podemos deixar de mencionar que esses aspectos sinalizados compuseram o contexto social em questão, atribuíram entonações e nuances no curso das interações, e, notadamente, possuem atravessamentos históricos, culturais, econômicos e subjetivos inerentes à conjuntura pandêmica que estamos vivendo, ecoando na constituição das significações das crianças. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 74),

> A apreensão das significações só é possível a partir de uma compreensão dialética das relações parte/todo que constituem a realidade, isto é, a partir de um amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que a configuram e determinam seu movimento. É essa compreensão, portanto, que implica o uso dos núcleos de significação não de modo reduzido a uma técnica, mas um procedimento que, considerando as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam tanto o sujeito quanto a realidade na qual atua, apresenta possibilidades de alcançar, por meio da análise e da interpretação, o processo de constituição de significações.

Corroborando a colocação, pontua-se que os três referidos núcleos de significação foram criados para sistematizar as zonas de sentidos que expressam a dimensão subjetiva/social da presença mobilizadora do brincar na Educação Infantil remota, segundo os próprios relatos das crianças. Para tanto, iremos apresentar e discutir os três núcleos.

6.4 Núcleo de Significação: espaços, cantos e encantos das vivências da Creche Escola em casa

O primeiro núcleo de significação é constituído pela aglutinação de conteúdos relacionados ao meio domiciliar apropriado e transformado pelas crianças na relação dialética de interação com esse espaço domiciliar tomado pelo processo escolar de forma remota, reconfigurado e adaptado às diferentes moradias. Trata-se, portanto, dos sentidos e significados constituídos pelas crianças sobre essa vivência da Creche Escola redimensionada para os espaços, cômodos, móveis e objetos que compõem as suas casas.

É preciso pontuar que nos momentos iniciais de trocas, durante ambas as cirandas de conversas, foi solicitado que as crianças falassem livremente dos seus mapas-falados desenhados. Por essa razão, percebe-se que o começo das interações foi marcado pela exposição dos mapas-falados e diálogos que remetiam à descrição dos cômodos das casas, bem como sobre as pontuações feitas pelas crianças acerca das suas preferências e utilizações de cada espaço e local das residências.

Sabemos que, diante das mudanças e reinvenções impostas pelo momento atual que estamos vivenciando com as escolas públicas em estado de suspensão das atividades presenciais, e, ao mesmo tempo, com as novas propostas educativas colocadas a fim de viabilizar o processo educacional em outros espaços e formas, o que conhecíamos por sala de aula se alterou, vindo a habitar as casas das famílias em novos formatos de escola apoiados por equipamentos e recursos tecnológicos.

Vale frisar que, com o isolamento social, as crianças passam a não mais contar com a companhia de seus pares, amigos, tampouco de avós. Podemos considerar que as novas formatações do relacionar-se com o outro, mesmo esse outro sendo tão familiar, passa a se traduzir como um grande desafio, esse, também, pelo intenso tempo compartilhado de convivência. Assim, com as aulas suspensas, a casa se tornou quase que o único lugar possível para se estar. Logo, a reinvenção do cotidiano tem a ver com novas conjunções de espaço e de tempo. Ou seja, na pandemia, existe quase que exclusivamente uma única ilha: a casa.

Quanto a esse ponto, as crianças em idade de 4 anos, Manoel, Cecília e Carlos da turma Pré I compartilharam seus mapas-falados e falaram sobre alguns espaços e cômodos internos das suas residências, sinalizando durante as descrições, aqueles locais em que costumam realizar alguma atividade escolar com frequência, como desenvolver tarefas e assistir vídeoaulas, como nos mostra o recorte do diálogo adiante:

> *Pesquisadora:* Nossa! que desenhos lindos, estou bem curiosa para ouvir sobre eles. Vocês podem me falar sobre o mapa que cada um desenhou? Quem pode falar primeiro? Pode ser você Manoel?
> *Manoel:* ‘Humrum’**, é aqui que faço minhas tarefas tia**, é **em uma cozinha lá no fundo**, aqui **tem uma mesa, um banco, outro banco e ‘Nininha[30]’**, ela **sempre fica comigo**. **Fica lá atrás pelo lado de fora**, tem um **fogão** bem grande também lá, é **uma cozinha grandona**.
> *Cecília:* A **sala**, **aqui é a sala, tem sofá, o quarto e a cozinha com a mesa**, aqui é **uma geladeira e um fogão**, **esse quarto é o meu**, o **lugar que mais faço tarefa é na cozinha** e também **vejo os vídeos da pró no celular da minha mãe.**

[30] Referência pessoal à irmã mais velha da criança.

> *Carlos:* Tia eu **desenhei a mesa e a cadeira** que tem **lá no curso**, **eu faço as atividades da creche** lá com uma **pró**. **Aqui em casa** eu também **faço tarefa da escola**. **Faço as tarefas com minha mãe quando não vou no curso** (2021, informação verbal, grifos da autora).

Nos ‘retratos remotos’ mencionados, percebemos a importância de reconhecermos a necessidade dessa discussão referente à interface entre os espaços-tempos da escola no ambiente privativo do lar, como também, acerca do modo impositivo pelo qual muitas famílias precisaram aderir a um modelo de estudo domiciliar mediado pelas tecnologias e como isso afetou o cotidiano de distintos sujeitos que precisaram se reinventar. Nessa linha de raciocínio, Guizzo, Marcello e Muller (2020, p. 7) apontam sobre os atravessamentos do remoto nos cotidianos familiares que implicaram em novas noções de espaço e tempo:

> Crianças (na sua condição de alunos/as), responsáveis e professoras foram surpreendidos e precisaram rever suas práticas de formas sensivelmente diferentes daquelas com que estavam habituados e familiarizados. Professoras precisaram aprender a preparar materiais didáticos (atividades, vídeoaulas, recados motivacionais etc.), mas também a lidar com aplicativos e/ou ambientes virtuais nos quais disponibilizar esses materiais. Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de planejar, também precisaram aprender a gravar, estar online e sanar dúvidas. Crianças, por sua vez, precisaram aprender não só com suas professoras, cujas aulas virtuais foram disponibilizadas inclusive em plataformas como YouTube, mas também com seus próprios responsáveis, num espaço completamente familiar (suas casas), ainda que num tempo flexível, negociável. Pode-se dizer que essas novas noções de espaço e tempo estão imbricadas com a produção de novos modos de pensar a educação e os processos pedagógicos.

Sem as escolas, inicialmente, fomos tomados por uma impressão de que o mundo havia parado, a educação havia parado. Apesar disso, o movimento da vida tem esta habilidade de nos mostrar que o impensável e o improvável acontecem e que nossos horizontes de ação, dentro de um contexto social, político e histórico específico, podem ser limitados. Discutir esse primeiro deslocamento, do ambiente escolar para o meio domiciliar, implica em refletir a respeito de como os atos curriculares contemplam e atendem às diferentes especificidades culturais, sociais e estruturais de cada meio domiciliar habitado pela Educação Infantil e como as repercussões e transformações desse meio atendem aos direitos de aprendizagens das crianças. Para além disso, se produzimos o meio e ele nos produz, em tempos de confinamento e de afloramento das desigualdades, como têm sido produzidos os espaços para as crianças?

Conforme relatado por Manoel, de 4 anos, seu espaço escolar rotineiro tem sido um cômodo da área externa da casa onde se localiza uma cozinha grande, que possui um fogão, bancos e uma mesa utilizados por ele durante a realização das atividades escolares. Esses

momentos são acompanhados de perto pela sua irmã mais velha apelidada de ‘Nininha’, como nos mostra o seu desenho retratado na Figura 9, a seguir:

Figura 11 — Mapa-falado de Manoel (4 anos)

Fonte: Dados da pesquisa, Manoel (2021).

A criança Cecília, por sua vez, aponta que no seu mapa-falado foram desenhados os cômodos da sala, com um sofá, seu quarto, assim como, foi ilustrado o cômodo da cozinha, sendo este o espaço mais frequentado por ela nos momentos de realização de atividades escolares. Também é possível identificar a presença da mãe de Cecília que lhe oferece suporte nos momentos de assistir vídeoaulas assíncronas pelo celular, como podemos visualizar na Figura 10 disposta adiante.

Figura 12 — Mapa-falado de Cecília (4 anos)

Fonte: Dados da pesquisa, Cecília (2021).

Sobre o mapa-falado feito pela criança Carlos, a criança optou por não desenhar sua casa, mas, o estabelecimento em que faz um curso de reforço escolar. Carlos pontuou que desenhou uma mesa e uma cadeira que integram o local em que faz suas atividades da Creche Escola com o suporte de uma professora, como podemos ver na Figura 11 que segue.

Figura 13 — Mapa-falado de Carlos (4 anos)

Fonte: Dados da pesquisa, Carlos (2021).

Considerando os três desenhos dos mapas-falados elaborados por Manoel, Cecília e Carlos, podemos perceber, inicialmente, que as crianças reuniram elementos que constituem os ambientes internos das suas casas. Cabe aqui salientar outro significativo aspecto em comum nas três produções, um componente tão expressivo e considerável que, no desenho de Carlos, ganha ainda mais centralidade, não sendo representado pela criança nenhum outro espaço, cômodo ou móvel. Estamos nos referindo à mesa e às cadeiras.

Ao tempo que podemos presumir que a mesa e a cadeira são móveis oportunos para o momento de produção das práticas e atividades educativas, a presença marcante de tal objeto, também nos leva a refletir sobre uma possível ação de contenção e comedimento dos corpos infantis, implicando em uma relação de restrição da criança a um espaço/móvel quando o assunto é ‘tarefa/atividade escolar’, sendo esta, predominante no cotidiano educativo das crianças pequenas. No que corresponde à construção da autoria na relação criança-espaço, é observado que as crianças não deixam de produzir e criar com o que está ao seu alcance, mas o modo como o espaço está estruturado e a disposição ou não de materiais postos influencia as vivências de relação e ocupação daquele local pelas crianças (SILVA, 2010).

Frente a isso, mesmo que a escola da Educação Infantil se encontre em inéditos formatos e espaços, faz-se necessário o movimento de se (re)pensar de modo cuidadoso e

interdisciplinar os espaços/lugares/momentos destinados às crianças no âmbito educativo curricular, comtemplando a integralidade do ‘ser e estar’ destes sujeitos na Educação Infantil, bem como, os consequentes tensionamentos ecoantes entre a autonomia *versus* o silenciamento normativo, a manifestação imaginativa do brincar *versus* o enquadre e as contenções da corporeidade infantil, a expressividade, o movimento e a brincadeira — da criança — *versus* a docilidade, a tutela e a sujeição.

Conforme Rocha e Buss-Simão (2018), os espaços escolares institucionalizados remetidos à infância são tomados por uma ação intencional que define previamente o ser/estar das crianças e suas vivências no âmbito escolarizante. Este processo manifesta constrangimentos e normativas semelhantes às propagadas pelas organizações totais[31] com firmes limites e imposições, sobretudo, de tempos e espaços (GOFFMAN, 1987).

Acerca desta relação entre a criança e a constituição do espaço escolar na Educação Infantil, Bezerra (2013) aponta que diante das observações de um grupo de crianças com idade entre 4 e 5 anos, analisou-se os diversos espaços que compõem o contexto da Educação Infantil e ressalta que “[...] o lugar se constitui a partir da ocupação, do usar, significar e das relações estabelecidas entre crianças e adultos com o espaço e entre elas”. De acordo com a autora, as crianças, ao se apropriarem do espaço da creche, o transformam em um lugar de vida, de brincadeira, de cor, de movimento, de expressão, um lugar da criança (BEZERRA, 2013, p. 204-205).

Todavia, verificamos que, ainda se perpetua os resquícios de uma intensificação na valorização do modelo escolar de currículo disciplinador e escolarizante na Educação Infantil, com a adoção de um ensino conteudista, com a dilatação do uso de atividades impressas como forma alternativa de se concretizar uma educação viável diante das limitações do remoto, sem espaços significativos para as brincadeiras e expressões das crianças e suas culturas. Borba (2007) afirma que brincar com o outro é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo sobre o meio, desta forma, o brincar contém o mundo e, ao mesmo tempo, contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma, suas relações e sobre a realidade social a sua volta.

Nesse cenário, diante de uma Educação Infantil inédita, somos convidados a refletir sobre o desafio que é acompanhar as mudanças do mundo, as relações estabelecidas, suas repercussões históricas e sociais, sem invalidar os sentidos que alicerçam a importância da

[31] Goffman (1987, p. 11) define a instituição total “como um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por um período considerável de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

circulação da cultura, da arte, das memórias, dos afetos e das histórias tecidas e vivenciadas na educação das infâncias.

No que se concerne à segunda ciranda de conversas com as crianças Cora, Ariano e Clarice, em idade de 5 anos, da turma Pré II, a princípio, os mapas-falados foram explanados e trouxeram diversos aspectos pertencentes aos seus lares e às vivências de brincadeiras que ocorrem nestes espaços. Diferentemente dos mapas-falados expostos na primeira ciranda, os mapas-falados compartilhados na segunda ciranda abordaram principalmente os elementos que constituem as áreas externas das casas, como quintais, árvores, sacadas e fachadas, como podemos perceber no trecho do diálogo expresso a seguir:

> *Pesquisadora:* Que desenho lindo e colorido Cora, essa é sua casa?
> *Cora:* Eu **pintei de várias cores**, **aqui é minha casa** e **aqui na frente é a sacada**, **aqui dentro da casa sou eu** e **meu pai** e aqui embaixo **são meus amiguinhos e meus primos**, **do lado da minha casa tem uma árvore** e aqui eu **desenhei minha bicicleta amarela**. Eu **gosto muito de andar de bicicleta na minha rua.**
> *Pesquisadora:* [...] Tá bom, gostei muito de ouvir sobre seu mapa da creche Cora, agora vamos ouvir sobre o desenho lindo de Ariano, você quer nos falar sobre o seu desenho?
> *Ariano:* Hum rum, Aqui é **meu pai, minha mãe, meu irmão e eu, e essa é minha casa,** e essa **é a árvore que tem aqui de frente,** tem o meu **cachorro Duck. Esse desenho eu fiz a noite e fiquei com preguiça de desenhar tudo.**
> Pesquisadora: [...] Que legal Ariano, vamos ouvir sobre o desenho de Clarice, aqui em baixo é uma mesa?
> Clarice: Sim, uma **mesinha**, e **essas folhas são as folhas do pé de abacate daqui do quintal da minha casa** e os **galhos** também, **peguei do chão para colar no papel,** aqui comigo **é meu irmãozinho**, **eu brinco muito com ele na caixa d'agua, desenhei minha bicicleta e meus gatos, tenho dois gatinhos** (2021, informação verbal, grifos da autora).

Acerca do diálogo citado, com as crianças de 5 anos da turma Pré II, já conseguimos avistar uma mudança considerável na relação da criança com o meio domiciliar que a cerca, seja pela menção mais abrangente das extensões das casas, incluindo mais expressivamente os ambientes externos, seja pelo registro das relações com familiares e amigos que nelas ocorrem, como também, pela alusão às vivências brincantes que surgem em diferentes espaços. Além disso, é preciso destacar a presença notável dos pais, irmãos e familiares nos mapas-falados elaborados.

Certamente, as relações que as crianças estabelecem nos diferentes espaços e ambientes proporcionam diferentes aprendizagens e construções de sentidos. Antes do isolamento, os espaços para as vivências do brincar eram diversos, elas brincavam nas escolas, nas ruas, nos condomínios, nas praças, nos pátios, em grupos e também sozinhas.

Durante a pandemia, as configurações e dinâmicas familiares sofreram inúmeras alterações e adaptações, sendo uma delas, a permanência restrita por muito mais tempo em casa.

Desse modo, pensar essa zona de sentidos infantis relativa aos espaços, cantos e encantos dos lares e das brincadeiras que neles sucedem, implica também, em (re)pensar cada meio privativo do lar, com suas particularidades, incidido pela Educação Infantil e mediado pelos atos curriculares. Aguiar e Ozella (2013) indicam que o sujeito é apreendido pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação. Em uma análise dialética, percorremos a apreensão do processo constitutivo das significações para nos apropriarmos daquilo que diz respeito ao sujeito, dos prenúncios da possibilidade do novo, que, mesmo quando não colocados, explicitam ou intencionalmente, devem ser compreendidos como social e historicamente constituídos.

No caso da pesquisa em foco, os prenúncios de possibilidades do novo, dos rearranjos de sentidos que permeiam a casa, as relações e o processo educativo ganham aqui um adendo singular, as percepções infantis e suas atuações sobre a realidade social que as cercam. Pelos dizeres de Cora, sua casa é colorida, possui uma sacada onde se encontram ela e seu pai representados em seu mapa-falado, seus amigos e primos também se fazem presentes, assim como sua bicicleta amarela que é uma companhia brincante muito desejada, como podemos vislumbrar na Figura 12.

Figura 14 — Mapa-falado de Cora (5 anos)

Fonte: Dados da pesquisa, Cora (2021).

Dando continuidade, Ariano apresentou seu mapa-falado e comentou sobre aspectos retratados por ele, como, por exemplo, a inclusão da sua mãe, pai, irmão e cachorro de estimação junto a ele no desenho e a representação da árvore que se localiza logo à frente da sua casa. Ariano ponderou que não desenhou o local em que faz suas atividades escolares,

sendo este, uma mesa que compõe a cozinha da sua casa em um cômodo externo. Segue a Figura 13 com a representação:

Figura 15 — Mapa-falado de Ariano (5 anos)

Fonte: Dados da pesquisa, Ariano (2021).

No exercício de dialogar sobre os processos de produções dos mapas-falados das crianças de 4 e 5 anos nos marcos da pandemia, conhecemos agora o último mapa a ser revelado, o mapa de Clarice de 5 anos. Clarice conta, principalmente, sobre a sua relação brincante com seu irmão mais novo em uma caixa d'água, retrata sobre as possibilidades de brincadeiras com seus animais de estimação e sua bicicleta, confirma a presença de uma mesinha no canto inferior direito do mapa-falado e nos apresenta um robusto pé de abacate que figura seu quintal, como podemos identificar na Figura 14 adiante:

Figura 16 — Mapa-falado de Clarice (5 anos)

Fonte: Dados da pesquisa, Clarice (2021).

Consideramos que nossas crianças têm direito a interações e experiências ricas, potentes, qualificadas, e que os profissionais da escola podem sugerir e apoiar as famílias dentro do contexto em que vivem, mediante um suporte com informações, sugestões de propostas, informações, materiais, invenções e criações, visto que um dos objetivos da Educação Infantil junto às famílias, deve ser oportunizar o 'desenvolvimento integral das crianças'. Vale ressaltar, que este é um grande desafio que está sendo enfrentado diariamente desde março de 2020 por escolas, famílias, professores, gestores e outros. São entraves que precisam ser cotidianamente analisados, avaliados e planejados no âmbito curricular, em face de princípios éticos, políticos e pedagógicos, já que a pandemia também se reconfigura por fatores sanitários, sociais, econômicos e políticos.

A análise evidenciou que as crianças participantes fizeram emergir diferentes e singulares percepções do meio social que vivenciam, dando conta de destacar que as crianças de 4 anos não mencionaram o brincar em seus mapas-falados, em contrapartida, a mesa assumiu um lugar de protagonismo nos desenhos ilustrados por elas. Também foi possível perceber que a cozinha é um espaço ocupado e apropriado pelas crianças em sua maioria, sendo recorrentemente citada como local mais frequentado nos momentos de realização de atividades e práticas educativas, as relações familiares também apareceram com notoriedade tanto nos fragmentos das cirandas como nos mapas-falados produzidos.

Em se tratando da segunda ciranda com as crianças da turma Pré II, foi possível notar que há uma maior exploração dos ambientes externos que circunscrevem as casas, sendo mencionados e retratados elementos como as árvores, plantas, flores, galhos, folhas, quintais etc. O brincar aqui aparece e traz consigo relações com outros elementos, como, por exemplo, com os animais de estimação, com irmãos e as bicicletas. Mais uma vez, as relações familiares ganham também evidência.

Entendendo que as zonas de sentidos se constituem por meio de múltiplas mediações, destacamos principalmente, as sociais, históricas, culturais e educacionais, mais especificamente, aquelas sintetizadas e expressas pela escola que se insere no meio domiciliar/familiar, ou seja, aquelas gestadas por uma dinâmica do funcionamento escolar remoto que contam com o suporte primordial das mães, pais, familiares e demais cuidadores. O fio condutor da organização desse núcleo de significação foram os mapas-falados que nos ilustraram compreensões sobre os cenários residenciais de cada criança, contudo, eles não deixam de ser relevantes instrumentos na análise dos demais núcleos apreendidos.

Sobre o desenho infantil, pudemos verificar que tais 'retratos remotos' alcançaram o potencial de contar histórias. No momento em que vivemos, os mapas-falados das crianças

nos contam as múltiplas vivências de uma casa e de uma Educação Infantil em momento de pandemia. De um brincar e das interações estabelecidas em momento de pandemia. A pandemia vivida pelas crianças. Os desenhos de crianças sobre a pandemia, como expressão artística, conduzem-nos, não a uma história única, linear, fossilizada e definitiva, com antecedentes, consequentes e nexos causais, mas possibilitam o acesso a uma diversidade de contextos sociais, históricos e culturais que se sobrepõem, chocam e se contradizem (PEDROSA, 2006).

A criança faz uma exposição ativa e afetiva do que vê, vivencia e constrói na realidade social. Portanto, na compreensão do desenho infantil, devemos evitar as interpretações 'armadas', ou seja, não devemos encaixar uma simbologia previamente determinada, mas considerar o lugar da criança como idealizadora, consequentemente, a melhor intérprete de sua criação (AGUIAR, 2004). A abordagem Histórico-Cultural nos ajuda a situar o grafismo também como atividade cultural, marcada pelas interações sociais e mediada pela linguagem. Um olhar à história gráfica da criança, contemplando quando e quem lhe oferta materiais de desenho; como o faz; quem desenha com ela; como se dá a linguagem e interação da criança ao desenhar; como acontecem as trocas dialógicas com o adulto e com pares enquanto desenha, revela, para além do desenho pronto, acabado, o desenho em movimento, apontando sua constituição social decorrente de condições histórico-culturais (SILVA, 2002).

Gobbi (2014) reafirma a validade de considerarmos tal caminho de compreensão dos desenhos, concebendo-os como artefatos culturais e documentos históricos. Para a autora, o desenho, como verdade iconográfica, guarda elementos da imaginação e do cotidiano vivido. Neste mesmo sentido, para Machado (2007), a capacidade criativa da criança na construção de um repertório de imagens ancora-se na história da cultura humana e nos contextos diversos de vida, comportam sentidos aparentes e invisíveis que podem provocar incertezas interpretativas, mas que são suscetíveis de serem explicitados na relação dialética com a criança.

Frente à análise empreendida no primeiro núcleo, a articulação dialética dos pré-indicadores permitiu compreender acerca das preferências, dinâmicas, cotidianos e relações estabelecidas pelas crianças com o espaço domiciliar atravessado pela nova configuração de Creche Escola remota. A contribuição desse núcleo foi destacar as questões estruturais, organizacionais e vivenciais de uma Educação Infantil que tem sido reinventada por cada lar, cada família e cada criança, o que nos leva a refletir sobre a centralidade dessa discussão no

âmbito curricular a fim de tencionar o processo de construção e educação das infâncias em novos contornos peculiares, movida pela atual conjuntura de ressignificação desses espaços.

6.5 Núcleo de Significação: as relações que tecem o brincar

Como tratado anteriormente, as zonas de sentidos estabelecem aproximações e promovem possíveis correlações entre si, assim sendo, o processo dialético de afetar e afetar-se na relação com o meio social excede os espaços, cômodos e ambientes, também, é tecido pelas relações que ali intercorrem. Logo, o núcleo de significação intitulado de 'As relações que tecem o brincar' foi composto por meio das falas das crianças compartilhadas durante a realização da Ciranda Pré I e da Ciranda Pré II, o qual abarcou o conjunto de significações pertinentes às relações que mobilizam as brincadeiras em cada contexto social infantil.

O segundo núcleo foi fundamental para compreendermos como o brincar aparece ou não no cotidiano infantil, levando em conta as propostas educativas, pedagógicas e curriculares da Educação Infantil remota. Os dizeres infantis apontados, a seguir, são exemplos de brincadeiras citadas por Manoel, Cecília e Carlos na Ciranda Pré I:

> *Pesquisadora:* Quais são as brincadeiras que vocês tem brincado?
> *Manoel:* **De bicicleta**. **Ando de bicicleta na rua** ou no quintal mesmo.
> *Cecília:* (risos) (segundos em silêncio), **de soltar track** (risos).
> *Manoel:* Mas o **track a gente solta no São João**
> *Cecília:* Eu sei né, mas **já estamos no São João**, **já pode soltar**.
> *Manoel:* Mas ainda **não é o dia da fogueira**.
> *Carlos:* (Faz um gesto de **mostrar uma bolinha pequena na cor laranja**. **Faz sinal positivo** com a cabeça quando questionado sobre sua **preferência em brincar com a bolinha**). **Brinco de jogar com a bola, essa é minha bola preferida** (2021, informação verbal, grifos da autora).

Mais uma vez, é possível perceber pelos fragmentos citados, que as brincadeiras carregam em si uma infinita diversidade, seja pelas diversas possibilidades de experiências oportunizadas e construídas pelas crianças, seja pela pluralidade dos elementos que permeiam essa atividade. Nessa linha, já conseguimos identificar indícios subjetivos, culturais e históricos que constituem a cena social em que as brincadeiras acontecem, como, por exemplo: o lugar escolhido por Manoel para andar de bicicleta, o período festivo e cultural que é celebrado em brincadeira por Cecília e a preferência de brinquedo apontado por Carlos.

Assim como a categoria mediação auxilia nesta análise, a categoria historicidade também tem relevância, pois, "Tal categoria nos permite olhar para realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Ao refletir sobre os elementos que compõem as experiências brincantes das crianças, em

uma infância permeada pelas limitações e regimes de isolamento, pela fragmentação das relações sociais e distanciamento das instituições escolares, constata-se que a categoria historicidade está dada pelos atravessamentos culturais presentes, como, por exemplo, as brincadeiras de comemoração do período festivo São João.

Nesse sentido, o brincar, segundo Vigotski (1998), não é identificado somente como uma atividade prazerosa, mas apresenta muitas outras singularidades. O autor revela que a brincadeira preenche as necessidades da criança, já que a motiva para a ação, permitindo que a criança avance no seu desenvolvimento. De acordo com Vigotski (1998), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sentidos e compreensão da realidade na qual se insere. Sobre as vivências brincantes, Cora, Ariano e Clarice manifestam:

> *Pesquisadora:* Quais são as brincadeiras que vocês tem brincado?
> *Cora:* **De peteca**, foi **semana passada que a pró ensinou** a **fazer peteca**, ela **já está ficando velhinha**, sabe como faz? Dá para **fazer com papel dentro, e depois, é só enrolar um pano. É fácil de fazer.**
> *Ariano:* **Foi a peteca**, mas **eu comecei brincar e caiu no telhado**. E **teve o circuito, com latinhas de Nescau** que a **pró pediu**.
> *Cora:* A **minha peteca também caiu no telhado**, mas **deu pra pegar**.
> *Clarice:* **Teve uma brincadeira de encaixar umas peças**, não sei o nome, a **pró que mandou**, mas **é quase igual a um quebra-cabeça**.
> *Ariano:* Eu **também brinquei com esse do quebra-cabeça, de encaixar** (2021, informação verbal, grifos da autora).

Diante do exposto, reconhecemos as reverberações da relação estabelecida entre a professora e as crianças da turma Pré-II nas situações de brincadeiras, sendo possível identificar e conhecer as vivências de três diferentes brincadeiras/brinquedos apontadas por Cora, Ariano e Clarice, a exemplo das brincadeiras com petecas, latas e com peças de encaixe, confeccionadas pelas crianças ou enviadas pela professora. Tais falas dispostas no fragmento também denotam a estreita relação entre as propostas sugeridas pela professora com as criações brincantes das crianças.

O diálogo em questão evidencia o que Baptista (2016) chama a atenção ao eixo estruturante do currículo da Educação Infantil: interações e brincadeira. A palavra interações aparece no plural, pois, refere-se às relações sociais das crianças permeadas pelo diálogo entre as crianças e outras crianças, da mesma faixa etária ou não, com adultos, com os objetos e com o ambiente em que estão inseridas. As interações são múltiplas, portanto, a palavra está grafada no plural. A brincadeira, no singular, refere-se à maneira de interação delas com o mundo, como constroem sentidos e significados nessas relações, portanto, a “uma atividade

humana, uma prática social e não, meramente, a uma estratégia de ensino ou a uma opção didática e pedagógica apoiada em brincadeiras" (BAPTISTA, 2016, p. 12).

Na brincadeira, a criança satisfaz no plano real e concreto as necessidades que emergem do plano das emoções e da vontade. Dessa forma, pelo brincar, realizamos um desejo, uma vontade, mediante a atividade da imaginação. Essa capacidade de olhar um objeto real e imaginar outra coisa, como, por exemplo, vislumbrar um cavalo em um cabo de vassoura, os prendedores de roupa que viram peças de uma maquinaria lúdica, os vasilhames de plásticos que podem virar uma bateria musical, é o que a brincadeira constrói.

Nesse contexto, na brincadeira, a criança pode construir e recriar o mundo e seu espaço vivido e imaginado. Em tempos completamente inéditos e dificilmente estranhos para a Educação Infantil, um desafio que surge é justamente de viabilizar espaços, tempos e possibilidades que enriqueçam o brincar e a atividade criadora, sem vinculá-las unicamente às práticas escolarizantes que têm por finalidade o ensino de conteúdo. Por meio da ciranda de conversa com as crianças de 4 anos da turma Pré I, também, foi dialogado acerca das brincadeiras aprendidas e criadas em tempos de pandemia:

> *Pesquisadora:* Vocês aprenderam ou criaram novas brincadeiras na pandemia?
> *Manoel:* Não. **Não lembro**, mas **minha mãe disse que sim**, mas eu **não estou lembrando**. **Só de fazer a massinha mesmo**.
> *Cecília:* **Aprendi a fazer massinha** e **teve outra brincadeira** também, 'pera aí' que **vou buscar para você ver**, **pega para mim mãe?** (Segundos depois, **criança sacode por várias vezes um chocalho feito com garrafa pet e feijões dentro**). **Aqui dentro tem feijão**. **Eu brinco de fazer música.**
> *Manoel:* É mesmo, **também fiz o chocalho, mas o meu eu perdi.**
> *Carlos:* **(**Se desconectou da chamada)
> *Pesquisadora:* Hum que legal, e vocês também usam algo que tem na casa de vocês para brincar?
> *Manoel:* Às vezes eu **uso a vassoura e o carrinho**.
> *Cecília:* **Eu uso as panelas da minha mãe para brincar de comidinha, quando ela deixa.**
> *Carlos:* (Reconectou à chamada). **Brinco com minha bolinha e carrinho** só (2021, informação verbal, grifos da autora),

Desta vez, conseguimos compreender que na relação com a professora e com as práticas educativas propostas, as crianças apontaram que produziram massinha e chocalho com garrafa de plástico e feijões, como também, manifestaram que usam objetos do meio domiciliar em momentos de brincadeiras, como a vassoura e panelas. Interessante sinalizar as falas de Cecília que expõem nitidamente episódios criativos de brincadeiras de faz-conta em que ela diz brincar de 'fazer música' com um chocalho e 'cozinhar comidinha' nas panelas de sua mãe. Quando as crianças brincam, recriam seu mundo, pela capacidade de assumir papéis sociais. Quando brinca de faz de conta, coloca-se no lugar do outro, não inventando

propriamente a ação realizada, mas expressando aquilo que ela aprendeu, o que ela observou, atribuindo a ela um significado. Nesse aspecto, o ato de criar ganha lugar de destaque nas produções brincantes, com isso, Vigotski (2018, p. 16) esclarece que,

> Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Claro que, também no âmbito cognitivo, o brincar é uma atividade propulsora do desenvolvimento. Como nos ensina Vigotski (2008, p. 36), "do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato". Entretanto, isso ainda não é tudo. O brincar mobiliza, exercita e organiza o campo das emoções da criança. A necessidade de criar nasce das necessidades não realizadas; é a inadequação entre as necessidades internas e as possibilidades reais que impulsiona a inventividade e a criação. Assim, a atividade criadora une de modo indissociável tanto aspectos intelectuais quanto emocionais. Assim, é nesse encontro, sempre singular entre o material psíquico subjetivo e os meios coletivos de produção, que a criação ganha vida e cores.

> *Pesquisadora:* Do que vocês mais gostam de brincar? essas brincadeiras preferidas também aconteciam na Creche?
> *Manoel:* De **várias coisas**, de **bicicleta**, de **carrinho**. Mas eu **não brincava de bicicleta na creche**.
> *Cecília:* **Gosto de brincar de boneca**, a **pró também ensinou fazer massinha**. Eu **brinquei bastante com a massinha, tirei foto**, **mandei para pró**, fiz várias coisas, **fiz um burrinho.**
> *Manoel:* **Eu também fiz massinha com minha mãe** tia, a minha **já ficou dura**, tive que jogar fora, **fiz até um cachorrinho com a minha massinha** (risos).
> *Carlos:* **Não fiz a massinha**, **não lembro de nenhuma brincadeira que a pró pediu** (2021, informação verbal, grifos da autora).

Nesse momento, o brincar de faz-de-conta novamente dá vida a personagens e criações. A massinha que foi produzida conforme os ensinamentos da professora é a matéria-prima. A feitura, são os burrinhos e cachorrinhos. Por outro lado, Carlos pontua que não se recorda de nenhuma experiência de brincadeira vivenciada nessa relação direta com a professora. Frente ao exposto, entendemos que a simples oferta de brinquedos/brincadeiras já é o começo de uma proposta curricular brincante, pois, brinquedos e objetos deverão estar ao alcance das crianças. Contudo, esta disponibilidade não é suficiente, é necessário que na Educação Infantil e na proposição das brincadeiras, a educadora coloque "o seu desejo, suas

convicções e suas hipóteses acerca do brincar", também, é preciso que a educadora insira o brincar nos atos curriculares, o que pressupõe ter compreensão da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento das crianças (FORTUNA, 2004, p. 8).

Ao considerarmos a dimensão histórico-dialética que constitui cada sujeito como ser humano, não podemos esquecer que a síntese da existência só pode ser explicada mediante a apropriação dos elementos de contradição que a configuram, ou seja, é nas antíteses que está a possibilidade de explicação da síntese. Assim, sabemos que cada criança, à medida que vivencia a Educação Infantil nesses novos moldes de interação, tecerá por meio do seu contato com a realidade social significações diferentes, desse modo, ao tempo que Manoel e Cecília mencionam sobre a aprendizagem de produzir massinha e moldar personagens com esse material, Carlos diz não ter vivenciado essa experiência e não se recorda de tal atividade. Isto é, as singulares formas de agir, pensar e sentir de cada criança na relação com o brincar na Educação Infantil são diferentemente significadas.

Mediante o movimento de significar imbricado na relação dialética de afetar e afetar-se nas relações sociais apreendidas afetivas e cognitivamente, não poderíamos deixar de considerar os brincares sentidos e vividos na relação com os irmãos, pais, mães, primos e animais de estimação mencionados no momento inicial de explanação dos mapas-falados, como apontado por Clarice de 5 anos:

> *Pesquisadora:* que divertido, estava curiosa para saber se era uma caixa d'agua ou uma piscina no seu desenho do mapa-falado.
> *Ariano:* Ri
> *Pesquisadora:* E aqui no seu desenho é você andando de bicicleta?
> *Clarice:* Sou **eu e meu irmão também**, **brincamos de várias coisas juntos**, **gostamos mais é de andar de bicicleta** e **temos 04 gatos. Levamos nossos gatos para passear.**
> Ariano: **Aqui em casa também tem um cachorro** (2021, informação verbal, grifos da autora),

Especialmente nesse momento de suspensão das atividades letivas e de permanência das crianças em casa em tempo integral, o ato de brincar tem demandado o envolvimento dos demais atores sociais que compõe o meio familiar/domiciliar, haja vista o contexto de ausência presencial dos meninos e meninas na escola junto a educadores e colegas. No caso de Clarice, os convites brincantes incluíram além de seu irmão, seus quatro gatos, que participavam das aventuras de ambos em passeios de bicicletas. Sem contar que um destes cenários para a brincadeira, contemplava uma caixa d'água. É, portanto, nessa relação fértil entre o explorar-interagir-criar que o brincar pulsa.

As análises desenvolvidas no segundo núcleo de significação apreendido sugerem que as crianças em idade de 5 anos indicaram uma mobilização mais efetiva dos atos curriculares

para com a garantia do brincar nas experiências educativas remotas, sinalizando atividades como construção de brinquedos, a exemplo da peteca, vivência de um circuito brincante com objetos das próprias residências, como latas e garrafas e atividades utilizando peças de encaixe. Sobre as brincadeiras reveladas pelos dizeres das crianças de 4 anos, pudemos notar uma predominância do uso da massinha de modelar que foi fabricada pelas próprias crianças conforme sugestão da proposta pedagógica da turma Pré I, outra atividade desenvolvida, corresponde à elaboração de um chocalho musical com garrafa de plástico e feijões, que segundo Cecília, possibilitou que ela 'brincasse de fazer música' (Cecília, 4 anos). Contudo, cabe salientar que tais experiências citadas não foram desenvolvidas e/ou oportunizadas por todas as crianças, a exemplo de Carlos de 4 anos que não vivenciou a produção da massinha de modelar.

As discussões articulas nessa zona de sentidos em face dos dizeres infantis das crianças de 4 e 5 anos sobre o brincar durante as cirandas de conversas, nos permite inferir que em diversas citações o brincar esteve intimamente ligado à atividade criadora da criança, seja no movimento de (re)criar modos, formas e jeitos de brincar sozinho, brincar com os familiares, com os animais de estimação, com professora, com os objetos da casa e em diferentes espaços, seja na relação mediadora advinda do processo educativo em promover experiências criativas e inventivas.

Vigotski (2018) confere à imaginação a base de toda a atividade criadora, ela manifesta-se nos campos da vida cultural e torna igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Para isso, é imprescindível ampliar o vivenciado por meio de experiências diversificadas que possibilitem diversas formas de expressão e linguagem, como artes visuais, música, teatro a dança, "permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas" (BRASIL, 2017, p. 41).

6.6 Núcleo de Significação: (re)construções e contradições do brincar

O terceiro núcleo de significação aglutina conteúdos relacionados às (re)construções possíveis na vivência de uma Creche Escola remota, sobre as contradições que permeiam o brincar nessa nova conjuntura escolar e sobre os atravessamentos das mudanças e transformações provocadas pela pandemia nos momentos de brincadeiras das crianças Manoel, Cecília, Carlos, Cora, Ariano e Clarice.

Entendemos que a instituição educacional da E.I., como instituição que produz e reproduz as contradições sociais, insere-se em um contexto social, cultural, político e histórico que repercute dialeticamente na realidade social das crianças e suas famílias. De modo geral, compreende-se que o processo educativo não está descolado das implicações do tempo histórico e social em que vivemos, neste caso, é impossível conceber uma Educação Infantil sem considerar as repercussões acarretadas pela pandemia durante esses dois anos letivos (2020/2021) com suspensão total das atividades letivas presenciais da rede pública municipal de educação.

Em todos os momentos da infância, e agora ainda mais na pandemia, para vivenciar esse acontecimento inédito, em que não nos foi dado nenhum manual de instrução, é preciso considerar que as crianças estão vivenciando outras experiências, construindo sentidos sobre esse momento, em meio a uma conjuntura pandêmica que contrapõe toda lógica das formas de aprender na infância. Nessa linha, Manoel, Cecília e Carlos nos contam um pouco sobre como tem sido para cada um deles essa experiência.

> *Pesquisadora:* Como vocês gostam de brincar agora? Com outra pessoa ou sozinhos?
> *Manoel:* Eu **brinco mais sozinho**, mas **antes era muito diferente**, **muitoooooo** (ênfase na pronuncia da palavra muito dada pela criança), **era bem melhor. Às vezes brinco com minha irmã Nininha** e **ela deixa eu subir em cima dela.**
> *Cecília:* **Brinco mais sozinha**, **na creche antes era bem diferente** tia, **todo mundo brincava junto** na **hora do recreio e na sala** também.
> *Carlos:* **Era mesmo, era bom, todo mundo brincava com todo mundo na creche**, hoje **eu brinco só**, **meus irmãos já são grandes e não brincam mais comigo** (2021, informação verbal, grifos da autora).

Inicialmente, percebemos uma similitude nas colocações manifestas pelas crianças sobre os momentos de brincadeiras, já que Manoel, Cecília e Carlos expressam que geralmente brincam sozinhos, por outro lado, as crianças também fazem um comparativo entre as experiências brincantes que ocorriam anteriormente e que agora ocorrem no atual momento de suspensão das atividades letivas presenciais e concordam que no cotidiano presencial da Creche a brincadeira era um momento social de trocas e interações. Nesse sentido, percebe-se que as crianças ressalvam as contradições pertencentes aos novos contextos em que o brincar aparece de forma tão solitária, quando comparado à vivência do espaço da creche, cheio da presença infantil.

Nesse sentido, cabe problematizar a indicação da Resolução CNE/CP nº 2 (2020, p. 7), de que, na ação pedagógica não presencial na Educação Infantil, dever-se-ia “[...] priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para

brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC". Já outras orientações versavam sobre como criar contextos para o brincar e aprender na vida cotidiana da casa, perpassando indicações mais flexíveis, em uma perspectiva processual e constituindo-se como convite à ampliação das experiências das crianças (BRASIL, 2020).

Os fragmentos: 'era bem melhor', 'todo mundo brincava junto' e 'todo mundo brincava com todo mundo', revelam que as interações e brincadeiras, sendo estes os pilares do currículo da Educação Infantil, estiveram em falta para as crianças, ou seja, revela-se uma precarização das interações brincantes. A ideia de que as crianças estão sempre aprendendo nas suas relações sociais, na convivência com adultos e seus pares, aponta para modos de viver a infância na escola. Assim, a criança pequena se subjetiva ativamente nas relações com as pessoas que convive, nas práticas sociais que são realizadas na sua presença ou com sua participação e nas suas próprias vivências. Nessa direção, Gobbato e Barbosa (2021, p. 1436) salientam que:

> Outro ponto de reflexão é que, mais do que nunca, com a pandemia nos deparamos com a pluralidade das infâncias e dos contextos em que vivem as crianças brasileiras: algumas com seus pais ocupadíssimos trabalhando em casa, outras com familiares que precisam sair para trabalhar sem ter onde deixar seus filhos, ou ainda, os que estão sem emprego; aquelas que tem quintal para correr e fazer comidinha com flores e terra, outras que estão trancadas em apartamentos; as crianças que são filhos(as) únicos(as), e aquelas com irmãos com quem podem brincar. Intensificou-se a necessidade de uma ação docente acolhedora e plural, em prol de uma criança real e, por consequência, de uma formação que abarque essas questões.

É impossível negar que o isolamento social imposto pela pandemia impossibilitou de frequentarmos cotidianamente diversos locais, dentre eles, as escolas. Perante esse impedimento forçado e tão necessário, também estão em jogo, os sentimentos, desejos, medos, inseguranças, fragilidades, carências e fantasias dos meninos e meninas que vivem esse volátil tempo. Sobre esse ponto, Cora, Ariano e Clarice compartilharam:

> *Pesquisadora:* Vocês três desenham o mapa da casa de vocês, e por causa da pandemia vocês não estão podendo ir até a creche para terem aulas, vocês estão gostando disso? Vocês sentem saudade de irem para a creche?
> *Cora:* Aaah os dois, **gosto das aulas de vídeo** e **das atividades** e **também sinto saudade da creche**.
> *Ariano:* Eu sinto, **eu queria ir para creche todo dia, mas não pode né?**
> *Clarice:* Eu **também queria**, as vezes eu **vou com minha mãe buscar as tarefas** (2021, informação verbal, grifos da autora).

Cora aponta que apesar de ter gosto pelas aulas remotas e atividades impressas, sente saudade de ir à creche, esse sentimento e desejo de retornar a esse espaço também é

compartilhado por Ariano que disse sentir falta de ir à creche todos os dias. Clarice, por sua vez, deixa claro que gostaria de voltar ao cotidiano da creche e que, por vezes, acompanha sua mãe nas idas às creches para o recolhimento de atividades impressas. Os sentidos infantis, tecidos pelo afeto e pela cognição, desvelam a carência e a escassez da manutenção de vínculo — afetivo, social, pedagógico — com a instituição da Educação Infantil. De todo modo, as crianças nos provocam a pensar, reaprender, inventar a composição de uma Educação Infantil tecida no diálogo e feita de brincadeira, experiência e criação, dimensões tão necessárias diante de um futuro incerto que está por vir.

Ainda sob os alertas de segundas, terceiras e quartas ondas, protagonizadas por variantes[32] do SARS-CoV-2, conhecido popularmente por nós como coronavírus, as práticas de vida que pareciam completamente distantes do cotidiano das crianças viraram (con)formadoras das suas lidas diárias: telas, aulas em vídeos, fotos, medos, vírus, isolamento físico, álcool em gel, máscara, escolas fechadas, remoto, doenças e mortes. Barbosa e Gobbato (2021) reafirmam que a apreensão com a infância, com as crianças brasileiras, especialmente as em situação de risco social, apontam que a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor atende o encargo do acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também acesso à alimentação, ao descanso, à higiene e à saúde. As autoras também nos chamam a atenção para refletirmos sobre os desafios impostos pela pandemia:

> O momento é de pensar nas questões que estão postas, e não aguardar a normalidade ou que chegue outra pandemia. As crianças estão aqui, vivendo o presente, voltarão para as creches e pré-escolas com uma experiência ímpar. Não dá para esperar, precisamos com urgência imaginar e construir estratégias excepcionais e diversas para acolhê-las – famílias e crianças –, retomando e aprofundando vínculos afetivos e sociais, ao mesmo tempo escutando e incorporando suas vozes e experiências para dar sentido e continuidade ao trabalho educativo (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1441).

Dessa forma, estamos defronte de algumas tensões que nos parecem indicadoras de boas e necessárias reflexões acerca da articulação cuidar, brincar e educar e da composição do

[32] Variante é um termo utilizado para fazer referência às alterações genéticas que foram identificadas em um determinado agente infeccioso, que podem fazer com que tenha maior capacidade de infecção e/ou transmissão, assim como maior resistência à ação do sistema imunológico, por exemplo. As variantes de preocupação são aquelas que parecem se transmitir mais facilmente, são mais resistentes às medidas de controle e prevenção adotadas e apresentam maior potencial de causar infecções graves, devido a mutações na proteína S, que é a proteína presente na superfície do vírus que permite a ligação às células humanas. Nesta categoria estão presentes 5 variantes: **Delta (B.1.617.2/ AY.1/ AY.2); Alfa (B.1.1.7); Beta (B.1.351/B.1.351.2/B.1.351.3); Gama (P.1/P.1.1/P.1.2)** e **Ómicron (B.1.1.529**). As variantes de interesse são aquelas que também foram identificadas, mas que ainda não parecem apresentar a mesma facilidade de transmissão ou de gravidade das variantes de preocupação. Nesta categoria estão presentes as seguintes variantes: **Lambda (C.37)** e **Variante Mu (B.1.621).**

currículo da Educação Infantil. Com isso, diante de tantas turbulências, também nos parece urgente que os espaços de falas e participação infantis sejam viabilizados como potentes vias de (re)configuração das creches e pré-escolas, sem deixar de considerar, é claro, as histórias, experiências e os afetos de cada criança. Manoel, Cecília e Carlos compartilham acerca de como se sentem enquanto brincam nessa atual conjuntura nos territórios domiciliares.

> *Pesquisadora:* O que vocês sentem quando estão brincando hoje em dia?
> *Manoel:* **Feliz, muito feliz**.
> *Cecília:* **Ótima.**
> *Carlos:* **Triste,** porque **aqui não tenho ninguém para brincar** comigo (2021, informação verbal, grifos da autora).

Os dizeres das crianças da turma Pré I dão conta das relações tecidas entre o ato brincante e o sentir de cada criança. Manoel e Cecília são tomados pela felicidade, enquanto Carlos expõe sua tristeza por não ter com quem brincar. Posto isto, compreendemos que o brincar em si não deve ser entendido somente enquanto sinônimo de diversão e prazer, pelo contrário, essa seria uma compreensão simplista e reducionista do brincar. A brincadeira enquanto criação de uma situação imaginária, movida pela satisfação das necessidades e desejos infantis, também, espelha as contradições implícitas e explícitas nas expressões cognitivas e afetivas das crianças. Desse modo, Aguiar e Ozella (2006, p. 227) realçam que:

> A unidade contraditória existente na relação simbólico - emocional. Para se avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas.

Parece-nos importante demarcar que essa zona de sentidos contribuiu para a compreensão das percepções, vivências e desejos infantis colocados em xeque pela pandemia, põe em evidência como as relações entre o brincar-escola-pandemia tem sido impactadas pelas repercussões e implicações sentidas e significadas nesse novo tempo. Nesse sentido, à luz da categoria necessidade/motivos, pode-se inferir que o brincar torna-se para a criança Carlos, o motivo que trará satisfação para sua necessidade de interação social, pois, "[...] a necessidade completa sua função quando 'descobre' na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306).

Como nos lembra Vigotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão e do contexto histórico-cultural. Nesse

movimento, podemos delinear que os três núcleos de significação explanados apresentam interlocuções intimamente vinculadas.

As análises intranúcleo, referentes aos núcleos 1 e 2, apresentam um viés de similitude na medida em que comporta as questões pertinentes à ação das crianças sobre o espaço domiciliar, suas vivências de uma Creche Escola deslocada para os espaços, cômodos, móveis e objetos que compõem as suas casas. Entretanto, de maneira complementar, o núcleo 2 também considera aspectos que abrem possibilidades para a discussão de alguns fatores presentes sobre essa relação da criança com os espaços/tempos do seu cotidiano, incluindo as relações que tecem e permeiam os momentos de brincadeiras, como, por exemplo, as relações com as professoras, familiares e animais domésticos repercutidas pelo contexto pandêmico. De forma oposta, considera-se que o núcleo 3 tem sua proximidade com as zonas de sentido, decorrentes das contradições vivenciadas pelas crianças, as quais menifestam as necessidades e desejos não satisfeitos na relação com a brincadeira e com a própria Educação Infantil remota.

6.7 O brincar no currículo: faces e interfaces

No decurso desse estranho tempo, a história de cada criança é, inelutavelmente, afetada por instabilidades e incertezas, confrontada com limites e contingências do exercício de sua autoria na realidade social. Cabe refletir que para as crianças, além dos particulares desafios, coube a experiência de uma pandemia, que opera um choque brusco em suas vidas, exigindo mediadores subjetivos, sociais e culturais de compreensão e expressão. Dentre estes, durante o curso dessa pesquisa, reverberaram o desenho e a conversação, como meios de expressão de si e do mundo.

As histórias que foram contadas sobre a vivência do brincar na Educação Infantil remota, em um país extremamente diverso e desigual, e em um período de intensa crise econômica, social, sanitária, política e ética, os dizeres e retratos gráficos das crianças, certamente, merecem um lugar de destaque, principalmente, no que tange às discussões curriculares sobre uma educação para as infâncias.

Para isso, a fim de (re)pensar um currículo das infâncias que garanta e se constitua tendo como eixo mobilizador o brincar, é fundamental falar e discutir sobre os contextos que viabilizaram e circunscrevem o ato curricular. Com essa intencionalidade é preciso interrogar as práticas, os fundamentos, as formações e as atuações da Educação Infantil buscando as

marcas, traços e formas que caracterizam a autoria, o protagonismo e a vivência brincante das crianças.

Entendemos a instituição de Educação Infantil como espaço vivo, criativo, potente. Agora, com todas as repercussões que envolvem uma pandemia, o currículo precisa, ainda mais, acolher todos os atores sociais envolvidos no ambiente escolar. Compreendemos que o currículo não é estático, está em constante movimento, ele continua a ser construído. Estamos, nesse momento histórico, concomitantemente, enfrentando os desafios para a Educação em um país desigual como o Brasil e refletindo sobre o papel da escola de Educação Infantil em tempo de pandemia.

Desse modo, cabe aqui resgatar o que diz a portaria municipal nº 002/2021 que destaca as prerrogativas aprovadas e divulgadas que estruturam a oferta de ensino para rede pública da Educação Básica de forma remota, determinando que:

> **Art. 1º -** Ficam estabelecidas as diretrizes pedagógicas para a oferta de **atividades remotas para complementação de carga horária dos alunos da rede municipal de ensino**.
> §1° Será admissível o **ensino híbrido**, entendido como o que utiliza mais de uma estratégia de retorno às aulas para a consecução das atividades escolares, nos termos do manifesto no Parecer CNE/CEP N.º 11, de 7 de agosto de 2020 e, também, do Parecer CNE/CEB N.º 5, de 7 de maio de 1997, pelo qual é irrefutável a equiparação entre atividades escolares realizadas na escola e em outros locais fora do seu espaço físico, mas com seu aval (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2021, p. 2, grifos da autora).

Ao que cabe à Educação Infantil, o documento apresenta um cronograma específico de atividades remotas a serem desenvolvidas, que compreende o envio de vídeos aulas, atividades pedagógicas audiovisuais mediante recursos com o uso de músicas e histórias infantis abordadas de forma lúdica, da utilização de atividades impressas, da disponibilização de roteiro explicativo para a família e do uso do aplicativo de mensagens, em que, também, é determinada a escala de emissão e organização específica de cada atividade.

> - **As atividades devem zelar pela garantia** dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação infantil: **Brincar**, **Conviver, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.**
> - A ordem dos Campos de experiências no cronograma pode ser alterada, desde que todos os campos de experiências sejam trabalhados semanalmente.
> - **Enviar vídeo aula com histórias infantis, ou musiquinhas apresentadas de forma lúdica** pelo professor uma vez por semana;
> - **São 3 as atividades impressas semanalmente**, devem ser elaboradas, de acordo com a aula da semana, **junto com um roteiro explicativo para os pais**. Tais atividades devem ser retiradas pelos pais na escola, como é o caso das creches, ou a depender da distância, enviadas para as crianças.

> • Aos alunos das turmas de maternal 1 e 2, as orientações de atividades devem ser feitas aos pais, de preferência, por aplicativo de mensagem. Para esses alunos apenas 1 atividade impressa por semana (PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, 2021, p. 05, grifos da autora).

Em posse dos dados que são apresentados nesse documento, inicialmente, conseguimos identificar que os atos curriculares e as práticas educativas devem ser guiadas pelo direitos de aprendizagem: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Contudo, os campos de experiências preconizados pela BNCC, devem, segundo as orientações, ser trabalhados conforme um cronograma que aloca os campos em uma 'ordem semanal'. Outro ponto abordado diz respeito ao envio de vídeos pelo professor contendo a abordagem lúdica de 'historinhas' ou 'musiquinhas' uma vez por semana, enquanto serão disponibilizadas três atividades impressas que deverão ser retiradas preferencialmente na própria instituição pelos pais/responsáveis. Isso denota uma possível preferência por uma metodologia conteudista e meramente transmissiva.

Dessa forma, as autoras Barbosa e Gobbato (2021) sinalizam que em algumas instituições, a ação docente concentrou-se na designação de atividades de materiais apostilados ou na entrega de atividades impressas para que as crianças as realizassem em casa, em uma Educação Infantil descontextualizada, sem o protagonismo das crianças e dos professores, tal como aquela conformada pelo uso dos livros didáticos. Em outras escolas, principalmente na esfera privada, abusou-se do uso de plataformas educacionais *on-line*, primando por um corpo infantil estático diante da tela.

Frente a isso, estabelecemos diálogo com o que foi posto pela análise dos núcleos de significação que evidenciaram, principalmente pela expressão dos mapas-falados infantis, o destaque para a utilização das mesas e cadeiras, consequentemente, o enraizamento das práticas educativas escolarizantes, mediadas unicamente pela execução de tarefas escolares. Reitera-se que a prevalência de três atividades impressas semanalmente, em detrimento de apenas um vídeo produzido e enviado às famílias neste mesmo período pressupõe uma fragilização acentuada da interação social entre as professoras e as crianças, também referida em algumas menções dos dizeres infantis compartilhados nas cirandas de conversas. Sobre isso, Barbosa e Gobbato (2021, p. 1436) pontuam que:

> Entre o isso ou aquilo, talvez possamos situar aquelas ações docentes voltadas à manutenção de vínculo – afetivo, social, pedagógico – com as crianças e ao convite às suas experiências. Possibilidades em torno de caixas e sacolas com materialidades diversas, elementos naturais, brinquedos e demais artefatos, histórias contadas e poesias, desenhos e suas narrativas, cantigas de ninar ao pé do ouvido ou o canto coral no zoom, sugestões de

> brincadeiras e contextos exploratórios, investigativos e imaginativos também aconteceram, ainda que em menor escala. Como também o trabalho de acompanhamento das professoras, visando apoiar os responsáveis pelas crianças, com contato via grupos de WhatsApp e redes sociais, em busca do encontro, da troca, da responsabilidade compartilhada com as famílias e da interação com as crianças, ainda que virtual.

Podemos refletir que as práticas educativas preconizadas pelo Referencial Curricular Municipal (2020) e pela Portaria nº 002/2021 se distanciam do que é posto pelas crianças à medida que prioriza e atribui proeminência às práticas pouco contextualizadas com os espaços domiciliares, sem abarcar as potencialidades dos objetos e cenários residenciais, os quintais e animais domésticos que os ocupam e as relações familiares enquanto mediadoras na construção de aprendizagens e significações. Já que, acerca da recomendação citada na Portaria nº 002/2021 de envio de aulas em vídeo com a mobilização de 'musiquinhas' e 'historinhas' de forma lúdica só estabeleceu proximidade com os dizeres da criança Cecília de 4 anos que mencionou uma prática de construção de um chocalho por meio de uma garrafa de plástico contendo feijões, que a oportunizou *"brincar de fazer música" (sic).*

As significações de toda a comunidade escolar da Educação Infantil sobre as experiências vividas em meio às incertezas da pandemia precisam reencaminhar para a consolidação de uma educação para as infâncias, sensível ao pensar, agir e sentir de cada criança frente a sua realidade histórica, cultural e social. É urgente ter clareza da finalidade da Educação Infantil em uma perspectiva de religação entre o que acontece na escola e a realidade planetária, compreender o que é necessário para construir modos de vida mais solidários, justos, democráticos. Ampliar o compromisso com a educação integral e com a integralidade das crianças como sujeitos, assumir as famílias como parceiras, construir didáticas plurais e participativas com as crianças pequenas são alguns dos pontos que a pandemia colocou na agenda da Educação Infantil (BARBOSA; GOBBATO, 2021).

7 (IN)CONCLUSÕES

"Tenho em mim todos os sonhos do mundo"
Álvaro de Campos, 1928.

O vírus SARS-CoV-2 ecoou ferozmente no mundo e provocou a suspensão do que era produzido, nos intimando a (re)aprender a lidar com nossas perdas e a ressignificar a luta por espaços e tempos da produção de vida. Mais do que nunca, somos impelidos a descobrir e a inventar outros/novos caminhos possíveis de afirmar, resistir e refletir a tessitura política em busca de perspectivas emancipatórias de um viver dialógico, democrático e amoroso. Neste momento da pandemia Covid-19, as grandes questões sociais estão na ordem do dia. Não há como pensar na Educação Infantil dissociada do contexto social vivido e afetado por um vírus que descortinou todas as suas desigualdades e iniquidades. Todavia, essa é nossa única clareza imediata, os rumos da educação para as crianças e suas plurais infâncias precisam ser revisitados, tencionados, no diálogo entre o velho e o novo.

Nesse sentido, defendemos aqui a importância de falar com as crianças sobre política, sem medo da palavra, em reconhecimento aos seres políticos que são. Muitos trabalhos ressaltam as limitações da participação infantil e a urgência de atendermos mais prontamente as perspectivas das crianças em âmbitos como a produção cultural e os espaços educativos. Como pesquisadores, entendemos que é necessário pensar sobre o tipo de diálogo que podemos estabelecer com as crianças, considerando-as como sujeitos com papéis sociais específicos capazes de desempenhar transformações sociais e construções de conhecimentos.

Diante do distanciamento social, fomos definindo, a cada passo e/ou impasse, os caminhos metodológicos e analíticos a serem trilhados. Para desvelar esses itinerários percorridos, esboçamos o roteiro da nossa investigação, que foi acercada metodologicamente pela utilização dos mapas-falados e pelas cirandas de conversas virtuais. Segundo Vigotski (2010), a tarefa da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto, em sua historicidade. Nessa proposição, é necessário não se deter apenas na concretude do fenômeno, nos limites da descrição, mas avançar para a explicação buscando causas, relações, mudanças. Além de descrever ou explicar o objeto estudado, é preciso estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético.

Nesse (des)caminho, seguimos pelas rotas (re)inventadas, cientes das limitações em investigar as brincadeiras infantis, que se constituem nas tessituras permitidas pela interação social, nos encontros das crianças com as outras crianças. O objetivo não era unicamente

conhecer as significações das crianças em relação ao lugar e à importância do brincar na Creche Escola, mas criar mecanismos de compreensão para entender como o brincar na condição de atividade-guia do desenvolvimento infantil mobilizava e era mobilizado pelos atos curriculares em tempos remotos da E.I.

Um aspecto alcançado por meio das análises tecidas por essa pesquisa, diz respeito ao reconhecimento de que o ponto de vista e as práticas adultas são reguladoras permanentes das relações sociais: as únicas vozes legítimas e legitimadas, seja nos currículos, como também, nas propostas e práticas pedagógicas oportunizadas em cenários de ensino remoto (GOBBI, 2018, p. 9). Assim, nos unimos aos esforços de contar com metodologias que escutem e considerem as vozes das crianças. Procuramos amplificar a escuta e abrir verdadeiramente o diálogo com elas para entender suas visões de mundo, críticas, posicionamentos e percepções, considerando-as autoras de suas próprias vidas, com o intuito de criar ferramentas potentes para a constituição dialética do currículo da Educação Infantil

Assim, evidenciou-se, por intermédios das discussões articuladas, que o tempo escolar é um plano decorrente da universalização e da emergência da escola para as massas. Na medida em que as escolas se fecham e as atividades escolares remotas invadem as casas, a estratégia educativa centra-se na transferência da marcação desse tempo, por meio de vários dispositivos, para as famílias. Isso fica evidente, especialmente, nas análises correspondentes ao primeiro núcleo de significações, *'espaços, cantos e encantos das vivências da Creche Escola em casa'*. Noções como a relação com o conhecimento e aprendizagem, assim como os usos de metodologias remotas de educação (vídeos, atividades impressas e orientações por meio de grupos de *WhatsApp*) acabam demandando uma adaptação da rotina de casa à rotina escolar. O tempo escolar viaja no espaço domiciliar, mas sua transposição é impossível (GUIZZO; MARCELO; MULLER, 2020).

Vale frisar, que a predominância do viés escolarizante, nos documentos analisados, como, por exemplo, o Referencial Curricular Municipal e a portaria nº 002/2021, bem como por meio das práticas educativas remotas mencionadas nas cirandas, apontam para uma concepção de estruturação do currículo da E.I. descontextualizada de uma educação para as infâncias e construídas dialeticamente com elas, o que, por si só, já reduz e delimita a potência do brincar como atividade-guia mobilizadora dos atos curriculares. Como foi possível perceber, em relação aos Campos de Experiência, por exemplo, os documentos mencionados denotam uma atuação dos campos como disciplinas que são organizadas pelos horários e dias da semana. Na verdade, o que se observa é que as orientações da BNCC foram simplesmente ajustadas aos planejamentos, desconsiderando as concepções que organizam o documento.

Com isso, apoiados nas análises intranúcleos promovidas pelas discussões das zonas de significação fica evidente como, de um lado, a relação das famílias com os recursos remotos, e de outro, a relação das famílias com a Creche Escola sugerem práticas comprometidas com a manutenção de formas de existir, interagir e brincar, mesmo em meio a um contexto de excepcionalidade. As zonas de sentidos infantis, situadas pela configuração do meio escolar/domiciliar, dão visibilidade às práticas mediadoras das famílias com suas crianças, ou seja, ao que entendemos, os dizeres e registros gráficos das crianças sinalizam que, justamente por meio dessa condição, são engendradas possibilidades de criação do novo.

Sabíamos do importante papel da criatividade e inventividade imaginária como movimento e potência valorizando-as tanto em suas dimensões éticas como poéticas para as discussões curriculares que preconizam o protagonismo do brincar. Contudo, constatamos, ainda, que os locais, áreas, cômodos, especialmente as cozinhas e as extensões externas como quintais, eram espaços importantes na rotina dos pequenos e pequenas, como locais de vivências da Creche Escola remota. Já o brincar, por sua vez, apareceu timidamente. Apagado pela vivência solitária da Educação Infantil em meio à suspensão das atividades educativas presenciais.

É válido, mais uma vez, lembrar que as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes da Educação Infantil, contudo, diante das relações virtualizadas/remota, percebe-se justamente uma fragilização das práticas brincantes e de interação. Tanto na perspectiva Histórico-Cultural quanto na BNCC, a brincadeira é uma atividade humana em si, sendo que a criança internaliza regras e experiências do mundo exterior nesse processo interno e cria novos símbolos e formas de representação que ampliam sua imaginação e seu conhecimento acerca do mundo que vivencia e experimenta, em face do seu ambiente cultural.

É certo que não foi viável explorar todo o material produzido durante a pesquisa, ou mesmo aprofundar tanto quanto gostaríamos nos temas e zonas de análise. Tampouco pudemos nos debruçar com a atenção que merecem cada um dos métodos usados na produção de dados, que incluiu os mapas-falados e as cirandas de conversas. Todavia, sem as delimitações e o recorte das escolhas metodológicas, sabemos que as pesquisas seriam labirintos infinitos que nunca chegariam a respostas, mesmo que parciais ou provisórias.

Após percorrer os caminhos trilhados como pesquisadora ferramenteira, pergunto-me, por exemplo, como a Educação Infantil de fato garantirá, com todas as repercussões provocadas pelo distanciamento social, as experiências de brincadeiras e interações das crianças em um cenário pós-pandemia? Essa garantia conseguirá romper os cerceamentos e moldes das perspectivas escolarizantes enraizadas nos atos curriculares? Também emerge a

questão, como teria sido minha interação com o grupo de crianças presencialmente e na Creche Escola, do modo como estava previsto para acontecer antes da pandemia? Seriam muito diferentes os conteúdos apresentados pelas crianças?

Com perguntas como essas ainda em aberto e longe de esgotar o tema da relação infâncias-brincadeiras-currículos da Educação Infantil chego ao fim da pesquisa desejando, mais do que nunca, ver as crianças brincando. Como aponta Vygotsky (1994/2010), os eventos dramáticos vivenciados em nossa história marcam cada um de forma absolutamente singular. No entanto, certamente, podem ser base para ampliação das nossas formas de agir no mundo. Nesta perspectiva, precisamos repensar nossa abordagem enquanto educadores(as) sensíveis para os atos curriculares para além do currículo prescrito, de modo a refletirmos fundamentalmente, afirmando, reafirmando, vivendo, ressignificando e complementando o currículo de uma educação para as infâncias, para as crianças e para a brincadeira!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. **Desenho livre infantil:** leituras fenomenológicas. Rio de Janeiro: E-papers, 2004.

AGUIAR, W. M. J. *et. al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In.:* BOOK, A. M. B. GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumentos para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia**: Ciência e Profissão, São Paulo, v. 26, n.2, p. 222-47, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45 n.155 p.56-75, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 19 de out. de 2021.

ALMEIDA, F. B. **A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora:** um estudo na Escola Elisa Amaral. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

ALVES, J.N.; FARIA, B.L.; LEMOS, P.G.A.; COSTA, C.M.; SILVA, C.S.; OLIVEIRA, M.S.R. Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. **Revista Thema**, v.18, p.184-203, 2020.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em:. Acesso em 15 jul 2021.

ANDRADE, C. D. **"Poemas".** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959.

ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, E. F. **E se todas as crianças pudessem brincar? a brincadeira na educação infantil e seu papel no desenvolvimento da imaginação**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação, 2017.

ANGELO, Adilson de. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispotivo pedagógico. *In:* ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil:** enfoques em diálogo. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

ANJOS, C. I.; FRANCISCO, D.J. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Rer. Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79007/45378. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. *In.:* ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

BACELAR, L. S.; SANTOS, T. de M.; CRUZ, L. M.; MOTTA, S. **A valorização dos jogos e brincadeiras na educação infantil.** Anais Gepráxis 2017 e 2019 (PPGed/UESB), 2017.

BAPTISTA, M. C. **Orientações para o trabalho com as linguagens oral e escrita na educação infantil.** Belo Horizonte, 21 mar. 2016. Documento técnico.

BARBOSA, A. F. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. acesso em 14 de nov. de 2021

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo.** 1ª. Ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JÁ**, Associação Acadêmica da Universidade da Madeira, nº 65, ano VII, p. 42-44, 2012. ISSN: 1647-8975.

BEZERRA, M. S. de H. **O espaço na Educação Infantil: a constituição de lugar da criança como indicador de qualidade.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. 238 p.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In.:* AGUIAR, Wanda M. Junqueira; BOCK, Ana M.B. (Org.). **A Dimensão subjetiva do processo educacional:** uma leitura sócio-histórica. 1a.ed.São Paulo: Cortez Editora, 2016, v. 1, p. 43-59.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução, aria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientação para inclusão da criança de 6 anos. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular** (Versão final). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/ uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 4 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2006b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. In: **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4162-relat-seb-producao-academica-praticas-pedagogicas-ei&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE no 05/09, de 18 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2009.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRAVO, R. **Tensões no currículo entre brincar e escolarizar:** a investigação em uma escola de educação infantil no município do Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. Dissertação, 2017.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In:* CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A Criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

CAPISTRANO, N. J.; ARAÚJO, M. F. Formação continuada de professores, educação infantil e o brincar: múltiplos olhares. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista.v. 8, n. 12, p. 169-184 jan./jun., 2012.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. de L. D. Brincar e Educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, Brasília, DF:CNPq, 2009.

CARVALHO, R. S.; SILVA, A. P. S. Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola? *In.:* SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 93-113.

CORRÊA, R. C. P. **Vamos brincar?:** continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

CORREIA, K. S. **Brincar é divertido:** sentidos da brincadeira e do brincar para crianças da educação infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação, 2015.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa do brincar. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, Universidade do Porto. Porto (Portugal), n. 17, 2001.

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

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco:** A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação e Sociedade.71, pp. 79–115, 2000.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, A. A. C.; NETO, P. S. F. **Ferramentas do Diálogo:** qualificando o uso das técnicas do DRP - diagnóstico rural participativo. Brasília: MMA; IEB, 2006.

FAVORETO, E. D. A.; ENS, R. T. Pesquisas com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Pesquisas com crianças e a formação de professores.** Curitiba: PUCPress, 1ed., v. 1, pp. 45-72, 2015.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação,** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf. Acesso em: 10 de set. de 2019.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. *In:* Ávila, Ivani Souza (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, pp. 47-59.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, pp. 21-40, 2002.

FREITAS, M. T. Letramento Digital E Formação De Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GIURATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento:** contextos educativos para as infâncias no século XXI. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018, 219 f.

GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. A artesanía, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Revista Poiesis**. Universidade do Sul de Santa Catarina, vol. 13, n. 24, 2021

GOBBI, M. A. Entre a casa e a escola, o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, jan./mar. 2018.

GOBBI, M. A. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, pp. 147-165, 2014.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Linguagens infantis: convite à leitura. *In.:* **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. pp. 11-19.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Rev. Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JAURIS, R. B. **Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da educação infantil**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2015. 170 f.

JÓIA, A. **Brincando para aprender ou aprender brincando:** a ludicidade no cotidiano da creche. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2014.

KIRCHNER, E. A. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 2002. p. 153-202.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *In.:* Cadernos de Pesquisa**. Revista Quadrimestral** – julho 2002, nº 116. São Paulo: FCC, 2002, p. 41-59.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas e pesquisa, elaboração, análise e interpretação se dados. 7. ed. 8. São Paulo: Atlas 2015.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. *In.:* DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)**. Moscou: Progresso, 1987. p. 57-70

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIRA, C. D. M. **A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação, 2017.

MACHADO, M. M. **A flor da vida:** sementeira para a fenomenologia da primeira infância. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. Atlas, 5ª ed. , 2009.

MARTEN, A. L. **Prazer de brincar:** entre o analógico e o digital-crianças da educação infantil:-). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2017.

MASSACESI, M. **O brincar nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora:** contribuição da gestão escolar. Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública, 2015.

MELO, F. R. L. **"Brincar" na Educação Infantil:** Contribuições da Psicologia Soviética para o ensino de Educação Física. Universidade Estadual do Paraná. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar. Dissertação, 2017.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, n. 17, pp. 758-64, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, A. F. B. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais *In.:* **Seminário Nacional: Currículo Em Movimento** – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Disponível em:<http:/ /portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, sociedade e cultura**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, C. R.; BRANDÃO, I. C. de J. **A (In)visibilidade Infantil nas Brincadeiras Escolares.** Anais Gepráxis 2017 e 2019 (PPGed/UESB), 2019.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem:** concepções docentes na educação infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

OLIVEIRA, Y. D. A docência na Educação Infantil e o espaço para o brincar **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista.v. 8, n. 12, p. 169-184 jan./jun., 2012.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos**.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais In: **Seminário Nacional: Currículo Em Movimento**. Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Disponível em: http:/ /portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file. Acesso em: 15 ago. 2020.

PEDROSA, A (Org.). **Histórias da infância.** São Paulo: MASP, 2016. SARAMAGO, J. **As pequenas memórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PRATES, M. R C. **Composições curriculares na educação infantil:** por um aprendizado afetivo. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **Portaria Nº 002/2021**. Conselho Municipal de Educação. fev de 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **Relatório de Monitoramento das Atividades Remotas da Rede Municipal de Ensino**. 2020, p. 1-9.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **Resolução CME N.º 001/2020.** Referencial Curricular do município Livramento de Nossa Senhora (RCMLNS), 2020.

PRESTES, Z. **A brincadeira de faz de conta como atividade guia.** Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2011. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19 c109abd2d2bb9.pdf Acesso em: no dia 22 de mar. 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, M. de P.; CLÍMACO, F. C. Impactos da Pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?. **Rev. Pedagogia em Ação.** Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020, p. 96-110.

RINALDI, C., R. E. a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. et al (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIVERO, A. S.; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **O Brincar e a Constituição Social das Crianças em um Contexto de Educação Infantil**. 38ª reunião da ANPED/GT07. Comunicação oral, 2017.

ROCHA, E. C. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In.:* CRUZ, S. H. V. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, Experiência e Educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, p. 27-42. Disponível em: <file:///C:/Users/Hort%C3%AAnciaP/Downloads/30577-106173-1-PB.pdf> Acesso em: 10 de ago. 2019.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese(doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo***:* uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade***:* o currículo integrado. (Cláudia Schlling, Trans.). Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTOS, C. C. B. *et al*. **O Brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SANTOS, S. V. S. dos. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista,** v. 34, Belo Horizonte, 2018. pp.1-32.

SARMENTO, M. J. "Sociologia da Infância: Correntes e Confluências". In: SARMENTO, M. J; GOUVÊA, M. C. S. (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis. Vozes p. 17-39, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

SARMENTO, M. J. **As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. *In.:* ARAÚJO, Vania Carvalho de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org) [et al]. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança.** Brasília, Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 61 – 89.

SILVA, A. J. da. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil e sua Influência na Expressão Cultural das Crianças de 0 a 3 anos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SILVA, A. J. da. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil e sua Influência na Expressão Cultural das Crianças de 0 a 3 anos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SILVA, C. V. M. da. **Faz-de-conta que eu brinco**: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2007, 131 f.

SILVA, C. V. M. da.**O brincar das crianças do campo e a Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2016, 206 f.

SILVA, M. C. S. **A constituição social do desenho da criança.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, R. J. B. Reflexões acerca do trabalho home office ocasionado pela pandemia do Covid-19. **Rev. Humanidades & Tecnologia** (FINOM). vol. 25, jul/set. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, nº 112, p.7-32, março/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf. Acesso em: 12 de ago. de 2019.

SOARES, N. F. SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Revista Nuances: estudos sobre educação**. v. 12, n. 13, pp. 49-64, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/55779/Downloads/1678-4963-1-PB.pdf. Acesso em: 08 de mar. de 2021.

TEIXEIRA, A. M. P. [et al]. **Proposições para a educação infantil durante (e após) a pandemia:** por uma proposta pedagógica que respeite os direitos dos bebês e crianças. 1. ed. Caetité, BA: Observatório da Infância e Educação Infantil. UNEB, 2020.

TELES, F. P. **O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Tese, 2018.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicologia**. v. 3, pp. 281-301, 2013.

VIGOSTKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais**. pp. 23-36, 2008a. Disponível em: https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2020.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In.:* VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis

Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1994. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S**. Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,7 ed. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A — Roteiro de pontos mediadores para as cirandas de conversas

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825 de 04/07/2016
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB

ROTEIRO DE PONTOS MEDIADORES PARA AS CIRANDAS DE CONVERSAS COM AS CRIANÇAS (TURMAS DE QUATRO E CINCO ANOS)

Esta ciranda de conversa virtual faz parte do Projeto de Mestrado da mestranda **Hortência Pessoa Pereira**, intitulado **"Retratos Remotos" do Brincar no Currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento De Nossa Senhora-Ba?"**, desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Livramento de Nossa Senhora no interior do estado da Bahia, sob a orientação da **Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis** e co-orientação da **Prof.ª Dr.ª Carmem Virgínia Moraes da Silva**. A referenciada pesquisa busca analisar como o brincar vem sendo mobilizado no currículo da Educação Infantil em um contexto pandêmico de educação na modalidade de ensino remoto, conforme os dizeres e sentidos das crianças.

Data de realização da entrevista: _____/_____/_____

1. Dados Funcionais:

1.1 Turma da Educação Infantil: ( ) Turma-04 anos ( ) Turma-05 anos

- Quantas crianças participantes? _____

2. Pontos Mediadores da Ciranda de Conversa:

2.1. Me fale sobre seu desenho do mapa-falado.

2.2. Nome: Refere-se ao nome mais popular pelo qual a brincadeira é conhecida e/ou nomeada pelas crianças;

- **Quais são as brincadeiras que vocês tem brincado nesta creche-escola que acontece no mapa?**

2.3. Preferência: Destina-se a indicação das preferências brincantes da criança;

- **Do que vocês mais gostam de brincar? essas brincadeiras preferidas também acontecem na creche-escola do formato remoto?**

2.4. Origem: Concerne ao modo pelo qual a criança conheceu, aprendeu ou criou a brincadeira;

- **Vocês aprenderam, conheceram ou criaram novas brincadeiras por meio das experiências com o ensino remoto?**

2.5. Materiais utilizados: Relaciona-se à escolha dos objetos, brinquedos, recursos utilizados para o desenvolvimento do brincar;

- **Quais são os brinquedos ou os objetos que vocês mais usam em casa para brincar? Vocês também desenharam esses objetos no mapa?**

2.6. Dinâmica predominante: Tange à interação, trocas, mediações e/ou curso livre e espontâneo da atividade brincante;

- **Como vocês gostam de brincar nesta nova creche-escola que acontece em casa? Com outra pessoa? Sozinhos?**

2.7. Espaço: Compete à especificação das caraterísticas que compõem o espaço onde o brincar acontece;

2.8. Cenário: Tocante à modificação, criação, transformação do espaço em função do brincar proposto pela criança;

- **Em qual local vocês mais brincam? É o mesmo lugar que vocês desenharam no mapa ou vocês brincam em lugares diferentes?**

2.9. Tempo: Trata-se dos tempos e momentos (horários, duração...) destinados, impostos ou escolhidos para que o brincar se desenvolva;

- **Na creche-escola que acontece aí no mapa desenhado por você, tem um tempo só para as brincar?**

2.10. Regras: Refere-se à descrição das regras atribuídas ou criadas que permitem o desenvolvimento do brincar;

- **Quando vocês brincam nesta creche-escola do mapa de vocês, as brincadeiras tem regras? Quais são?**

2.11. Potencialidade: Diz respeito às características tidas como positivas e potenciais do brincar pela criança.

- **O que vocês acham de mais legal no brincar?**

Agradecemos a colaboração!

APÊNDICE B — TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	*"Retratos Remotos" do Brincar no Currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento de Nossa Senhora-BA?*
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	*Hortência Pessoa Pereira*

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.° 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.° 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

☐ **da minha pessoa**
☐ **do indivíduo pelo qual sou responsável**

Livramento de Nossa Senhora , Clique aqui para inserir uma data.

_____
Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

_____
Assinatura do(a) pesquisador

Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 1

Rubricas:

APÊNDICE C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Hortência Pessoa Pereira

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Sônia Maria Alves de Oliveira Reis/Hortência Pessoa Pereira

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

"Retratos Remotos" do Brincar no Currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento de Nossa Senhora-BA?

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O Parecer n. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe em suas recomendações para creche e pré-escola, que os gestores busquem uma proximidade maior de forma virtual dos professores com as famílias, afim de constituir e fortalecer os vínculos, possibilitando assim atividades às crianças e aos responsáveis de forma mais efetiva. Ainda de acordo com o parecer, é preconizado que as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino considerem que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando, prioritariamente. Deste modo, considerando que em todo o território mundial, as instituições educacionais passam a ter seus serviços suspensos e suas portas fechadas, surge a necessidade de se (re)pensar a escola da Educação Infantil em um novo formato composto por inovações tecnológicas, reformulações curriculares e experimentações do meio doméstico quanto recurso mediador do processo educativo remoto, bem como, se faz necessário que ampliemos o nosso olhar sobre o lugar do brincar no currículo considerando primordialmente os dizeres e sentidos das crianças sobre este novo meio escolar que se configura remotamente, sendo estas, questões que são urgentes para o momento.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Objetivo primário:

- *Compreender como os dizeres e sentidos das crianças de 04 e 05 anos sobre o brincar mobilizam o currículo da Educação Infantil em uma nova conjuntura virtualizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Livramento de Nossa Senhora, Bahia.*

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

Página 1

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

O(A) Sr.(a) e seu(sua) filho(a) estão sendo convidados (as) para participar da pesquisa: "Retratos Remotos do Brincar no Currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento de Nossa Senhora-BA?", de responsabilidade da psicóloga Hortência Pessoa Pereira, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O

Rubricas:

presente estudo tem por objetivo compreender a relação entre o brincar e o currículo da Educação Infantil neste contexto atual de ensino na modalidade remota, por intermédio dos dizeres e sentidos infantis. Para o estudo, preciso de sua autorização para realizar gravação de vídeo e áudio dos momentos de realização das cirandas de conversas online nas quais os seus(as) filhos(as) foram convidados(as). A participação é voluntária e não apresenta gratificações financeiras aos participantes. A qualquer momento ou caso se sinta constrangido(a) e/ou inibido(a), o(a) Sr(a) poderá desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum problema para a criança ou para a escola. Ao concordar o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste documento onde consta o número do telefone e endereço da pesquisadora principal, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Desta forma, pretendemos utilizar como instrumento metodológico as cirandas de conversas com dois pequenos grupos de crianças. Com isso, a composição dos grupos se dará pela inserção de três crianças em idade de 04 anos no primeiro grupo e pela inclusão de três crianças em idade de 05 anos no segundo grupo. O momento será realizado de forma totalmente online, por intermédio de uma plataforma de chamada de vídeo, optando-se pela utilização do aplicativo WhatsApp devido a sua popularidade e maior acessibilidade para a população local. O momento será direcionado por um roteiro com questões principais, complementadas por outros elementos inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O tempo de duração de cada momento de ciranda de conversas online com crianças poderá variar entre 30 minutos à 60 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

◉ MÍNIMO ○ MODERADO ○ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Os riscos que envolvem este estudo são mínimos. As atividades propostas na investigação poderão gerar certo desconforto e estranhamento inicial nos participantes, como as cirandas de conversas infantis na modalidade on-line, bem como, as gravações de áudio e vídeo (mediante consentimento e assentimento). Caso seja percebido constrangimento e/ou rejeição por parte da criança, esta terá seus direitos garantidos quanto a não participação nas etapas subsequentes.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Tendo como objetivo a minimização dos potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes da pesquisa serão tomadas medidas individuais de segurança, quanto ao manuseio, lacre e entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aos participantes, sendo estas, concordantes com os protocolos preconizados pelos Órgãos Governamentais de Saúde e Educação, como: utilização de sabonete líquido e/ou álcool em gel (70%), a fim de promover a correta higienização das mãos antes e após o manuseio e a vedação dos envelopes contendo os termos TCLE a serem entregues presencialmente a cada participante, orientação referente a utilização da caneta de uso individual para a assinatura dos termos TCLE, uso impreterível e apropriado de máscaras e o cumprimento do distanciamento físico de dois metros de distância. Como forma de resguardar os sujeitos participantes, este estudo não divulgará nomes de pessoas, serão utilizados pseudônimos. A utilização de expressões, comentários ou qualquer outra referência direta aos sujeitos de pesquisa, só será realizada com a autorização expressa destes. As entrevistas serão realizadas conforme procedimentos previamente estabelecidos e informados aos sujeitos participantes.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Rubricas:

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Entendemos como fundamental e benéfico o investimento no campo da pesquisa em Educação Infantil para melhor compreender as infâncias no contexto escolar, suas necessidades, peculiaridades e possibilidades, assim como, a própria constituição do currículo da Educação Infantil neste atual contexto de ensino atravessado pela virtualidade. Nesta perspectiva, também considerando que as crianças integram realidades específicas, sendo capazes de compreendê-las e modifica-las, acreditamos que a discussão acerca do brincar na Educação Infantil é de essencial relevância para (re)pensarmos o currículo na atualidade, alargando o nosso olhar a fim de dar conta dos espaços/lugares/tempos destinados às crianças e ao brincar neste cenário fomentado pelo ensino na modalidade remota.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A pesquisa destacará a valorização da escuta da criança enquanto sujeito de voz, político, histórico e cultural, afim de potencializar seu envolvimento no contexto educativo-curricular, trazendo novas formas de (re)pensar o currículo. O desenvolvimento deste estudo proverá subsídios importantes para a realização de cursos de formação para professores e gestores da Educação Infantil sobre currículo, brincadeiras e infâncias neste atual contexto de ensino remoto. A pesquisa contribuirá para a compreensão do protagonismo brincante infantil enquanto elemento mobilizador na construção curricular, e consequentemente, para a reflexão e elaboração de práticas e ações pedagógicas que contemplem as necessidades educativas e brincantes das crianças.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois.* A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas pdem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Hortência Pessoa Pereira
Endereço: Rua Ursino Tanajura Meira, nº 449, Bairro Santa Rita, Livramento de Nossa Senhora-BA.
Fone: (77) 99973-7443 / E-mail: hortenciapessoa2@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**
☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Livramento de Nossa Senhora, _____/_____/_____

_____
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Livramento de Nossa Senhora, -_____/_____/_____

_____
Assinatura do(a) pesquisador

Rubricas:

APÊNDICE D — TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (CRIANÇAS 4 - 5 ANOS)

Olá crianças, gostaria de me apresentar para vocês, me chamo Hortência Pereira, sou psicóloga e mestranda e estou desenvolvendo um estudo.

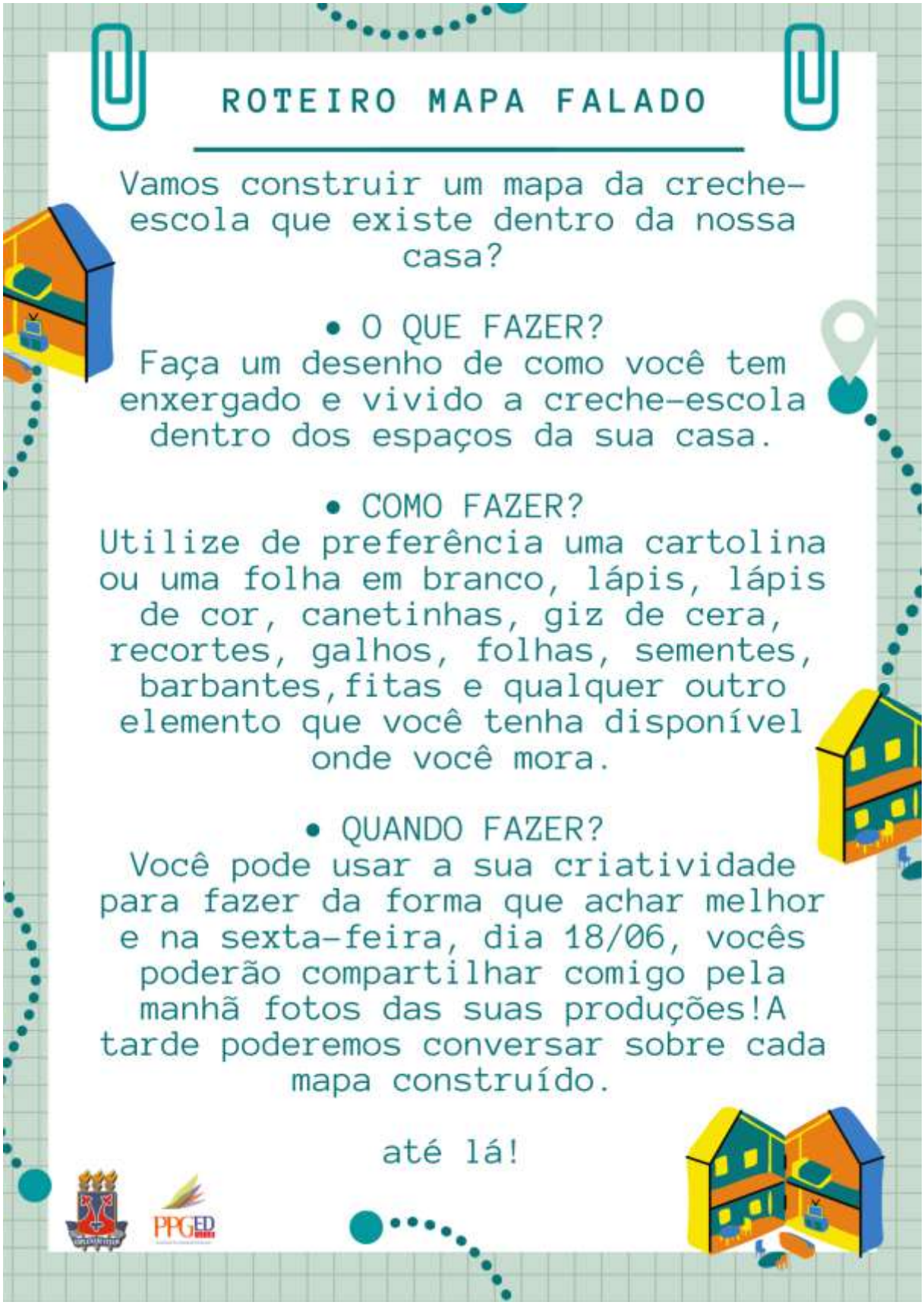
O nome da minha pesquisa é: 'Retratos Remotos' do Brincar no Currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento de Nossa Senhora-BA?

Esse estudo é sobre como o brincar tem acontecido com você em um novo formato de creche-escola por meio da educação remota. Este documento é utilizado por pesquisadores quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo.

Este estudo acontecerá por meio de uma vídeo-chamada pelo celular comigo e com outras crianças convidadas, essa vídeo-chamada será gravada, mas não vamos citar o seu nome na pesquisa. Durante a nossa ciranda de conversa, vamos falar sobre os desenhos dos mapas que vocês fizeram. Caso você não se sinta bem em qualquer momento da ciranda online, você poderá se retirar da chamada sem problema algum.

Agradeço muito sua participação!

APÊNDICE E — ROTEIRO DOS MAPAS FALADOS



ROTEIRO MAPA FALADO

Vamos construir um mapa da creche-escola que existe dentro da nossa casa?

• O QUE FAZER?
Faça um desenho de como você tem enxergado e vivido a creche-escola dentro dos espaços da sua casa.

• COMO FAZER?
Utilize de preferência uma cartolina ou uma folha em branco, lápis, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, recortes, galhos, folhas, sementes, barbantes,fitas e qualquer outro elemento que você tenha disponível onde você mora.

• QUANDO FAZER?
Você pode usar a sua criatividade para fazer da forma que achar melhor e na sexta-feira, dia 18/06, vocês poderão compartilhar comigo pela manhã fotos das suas produções!A tarde poderemos conversar sobre cada mapa construído.

até lá!

PPGED

ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "RETRATOS REMOTOS" DO BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA-BA?

Pesquisador: HORTENCIA PESSOA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44793021.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.728.948

Apresentação do Projeto:

"A presente pesquisa objetiva compreender os modos de participação das crianças de 4 e 5 anos no currículo da Educação Infantil pela relação constitutiva entre o brincar e a práxis curricular, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no interior do estado da Bahia, na cidade de Livramento de Nossa Senhora, em tempos tão controversos e instáveis de uma educação que busca caminhos reinventivos no formato remoto em razão do atual cenário de pandemia causado pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). A pesquisa discute a valorização da escuta da criança enquanto sujeito de voz, político, histórico e cultural, afim de potencializar seu envolvimento no contexto educativo-curricular, trazendo novas formas de (re)pensar o currículo, e concomitantemente, de (re)descobrir o lugar do brincar na construção curricular. À vista disto, dois grandes eixos são basilares para o debate teórico e teórico-metodológico desta produção, a saber: o lugar do brincar no currículo da Educação Infantil e o protagonismo brincante infantil enquanto elemento mobilizador na construção curricular. Deste modo, tendo como método adotado a pesquisa qualitativa de cunho documental, em interface com a metodologia exploratória-descritiva, o estudo será edificado nos pressupostos teóricos que tratam sobre o currículo, Sociologia da Infância e o conceito de brincar tendo como base a teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1991, 2008, 2014). Os dados da investigação, produzidos a partir da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas online com profissionais da Educação Infantil e cirandas de conversas por intermédio de chamadas virtuais de vídeo-transmissão com

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

crianças, serão coletados em conformidade com os protocolos de segurança, protocolos sanitários e decretos municipais e estaduais de prevenção decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19) e analisados a partir dos núcleos de significação recomendados por Aguiar e Ozella (2006, 2013) nos quais os autores propõem a organização do material de entrevistas em três diferentes itens, quais sejam: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Deste modo, considerando que as crianças integram realidades específicas, sendo capazes de compreendê-las e modificalas, acreditamos que a discussão acerca do protagonismo brincante infantil é fundamental para (re)pensarmos o currículo neste movimento de reformulações e reconstruções do "novo normal" na esfera educacional, alargando o nosso olhar a fim de dar conta dos espaços/lugares/tempos destinados às crianças e ao brincar, com vistas a contribuir para a ampliação do debate sobre aspectos essenciais à construção curricular da Educação Infantil."

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como os dizeres e sentidos das crianças de 04 e 05 anos sobre o brincar mobilizam o currículo da Educação Infantil em uma nova conjuntura virtualizada de ensino em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Livramento de Nossa Senhora, Bahia;

Contextualizar como se dão os espaços, tempos e momentos das brincadeiras na construção curricular em interface com o contexto pandêmico no CMEI pesquisado;

Conhecer como os dizeres e sentidos das crianças, tocantes às brincadeiras, mobilizam o currículo em um cenário de ensino remoto no CMEI investigado;

Identificar os desafios e as possibilidades que envolvem a presença do brincar no currículo da Educação Infantil no CMEI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que envolvem este estudo são baixos. As atividades propostas na investigação poderão gerar certo desconforto e estranhamento inicial nos participantes, como as entrevistas semiestruturadas e as cirandas de conversas infantis na modalidade online, bem como, as gravações de áudio e vídeo (mediante consentimento e assentimento). Caso seja percebido constrangimento e/ou rejeição por parte do participante, este terá seus direitos garantidos quanto a não participação nas etapas subsequentes. Em conformidade com os protocolos de segurança, protocolos da saúde pública, protocolos sanitários e decretos municipais e estaduais de prevenção decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), tendo como objetivo a minimização dos potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes da pesquisa serão

tomadas medidas individuais de segurança, quanto ao manuseio, lacre e entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aos participantes, sendo estas, concordantes com os protocolos preconizados pelos Órgãos Governamentais de Saúde e Educação, como: utilização de sabonete líquido e/ou álcool em gel (70%), a fim de promover a correta higienização das mãos antes e após o manuseio e a vedação dos envelopes contendo os termos TCLE a serem entregues presencialmente a cada participante, orientação referente a utilização da caneta de uso individual e pessoal para a assinatura dos termos TCLE, uso impreterível e apropriado de máscaras e o cumprimento do distanciamento físico de dois metros de distância. Como forma de resguardar os sujeitos e dada a irrelevância para os objetivos desta pesquisa, este estudo não divulgará nomes de pessoas, serão utilizados pseudônimos. A utilização de expressões, comentários ou qualquer outra referência direta aos sujeitos de pesquisa, só será realizada com a autorização expressa destes. As entrevistas serão realizadas conforme procedimentos previamente estabelecidos e informados aos sujeitos participantes. Todas as informações obtidas serão mantidas de forma confidencial. A identidade dos participantes não será revelada de forma alguma.

Benefícios:
O projeto descreve como fundamental e benéfico o investimento no campo da pesquisa em Educação Infantil para melhor compreender as infâncias no contexto escolar, suas necessidades, peculiaridades e possibilidades, assim como, a própria constituição do currículo da Educação Infantil neste atual contexto de ensino atravessado pela virtualidade. Nesta perspectiva, também considerando que as crianças integram realidades específicas, sendo capazes de compreendê-las e modifica-las, com isso, acredita-se que a discussão acerca do protagonismo infantil é de essencial relevância para (re)pensar o currículo na atualidade, alargando o olhar a fim de dar conta dos espaços/lugares/tempos destinados às crianças e ao brincar neste cenário fomentado pelo ensino na modalidade remota. À vista disto, entende-se que ao considerar verdadeiramente o brincar da criança na construção do currículo da Educação Infantil, será oportunizado e legitimado não somente o lugar de participação e protagonismo infantil neste processo, mas também, a efetividade de um currículo que contemple as brincadeiras de uma forma não reducionista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de um projeto de pesquisa sob a forma de dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino da UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de

Imagens e Depoimentos encontram-se de acordo com a legislação pertinente. Também é apresentado o documento de Autorização para Coleta de Dados por parte da Coordenação da Divisão de Acompanhamento às Creches do município de Livramento de Nossa Senhora-BA.

Foram postados os seguintes documentos:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1714580.pdf

TCLE_CEP_2.docx

TCLE_CEP.docx

Decreto_064_Nomeacao_Nanci.pdf

Anteprojeto_detalhado.pdf

Compromisso_geral.pdf

Autorizacao.pdf

Folha_de_rosto_assinada.pdf

ROTEIRO_CIRANDA_DE_CONVERSAS.docx

ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx

Termo_uso_de_imagens.docx

Recomendações:

Atualização do cronograma de execução da etapa "Coleta de dados após aprovação do projeto no CEP Início: 01/05/2021 Término: 31/05/2021";

Apresentação do relatório parcial;

Após finalização da pesquisa, apresentação do relatório final ao CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências e/ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião ordinária no dia 21/05/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1714580.pdf	17/04/2021 20:53:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_CEP_2.docx	17/04/2021 20:52:20	HORTENCIA PESSOA PEREIRA	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.728.948

Ausência	TCLE_CEP_2.docx	17/04/2021 20:52:20	HORTENCIA PESSOA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.docx	17/04/2021 20:52:00	HORTENCIA PESSOA PEREIRA	Aceito
Outros	Decreto_064_Nomeacao_Nanci.pdf	23/03/2021 13:17:39	EVANDRO ARAUJO ARGOLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Anteprojeto_detalhado.pdf	17/03/2021 08:45:02	HORTNCIA PESSOA PEREIRA	Aceito
Outros	Compromisso_geral.pdf	17/03/2021 08:43:20	HORTNCIA PESSOA PEREIRA	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	15/03/2021 18:01:00	HORTNCIA PESSOA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	15/03/2021 17:54:27	HORTNCIA PESSOA PEREIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_CIRANDA_DE_CONVERSAS.docx	12/03/2021 21:15:24	HORTNCIA PESSOA PEREIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	12/03/2021 21:13:31	HORTNCIA PESSOA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_uso_de_imagens.docx	12/03/2021 21:12:55	HORTNCIA PESSOA PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 24 de Maio de 2021

Assinado por:
Cristiane Alves Paz de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br