

A PESQUISA SOBRE/COM CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: SENTIDOS INFANTIS SOBRE O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESEARCH ABOUT/WITH CHILDREN IN TIMES OF A PANDEMIC: CHILDREN'S SENSES ABOUT PLAY IN THE CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM

Hortência Pessoa Pereira 1
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis 2
Carmem Virgínia Moraes da Silva 3

Resumo: A presente pesquisa objetivou compreender como as significações de um grupo de 6 crianças de 4 e 5 anos, por meio dos seus dizeres sobre o brincar, mobilizavam o currículo da Educação Infantil, pela relação constitutiva entre as brincadeiras e o currículo, especialmente durante a conjuntura inédita de educação remota decorrente da pandemia causada pelo Coronavírus*. O lócus da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Livramento de Nossa Senhora, Bahia. O método da pesquisa se constituiu como qualitativo, em interface com a metodologia exploratória-descritiva. Perante as análises tecidas, foi possível revelar a predominância do viés escolarizante que apontou para uma estruturação do currículo da Educação Infantil distanciado dos eixos curriculares interações e brincadeiras, ao tempo que se (re)inventou de forma predominantemente transmissiva e descontextualizada de uma educação para as infâncias, construídas dialeticamente com elas no cenário pandêmico.

Palavras-chave: Brincar. Criança. Currículo. Educação Infantil. Pandemia.

Abstract: This research aimed to understand how the meanings of a group of 6 children aged 4 and 5 years old, through their sayings about playing, mobilized the Early Childhood Education curriculum, through the constitutive relationship between games and the curriculum, especially during the conjuncture unprecedented form of remote education resulting from the pandemic caused by the Coronavirus. The locus of the research was the Municipal Center for Early Childhood Education in Livramento de Nossa Senhora, Bahia. The research method was constituted as qualitative, in interface with the exploratory-descriptive methodology. In light of the analyses, it was possible to reveal the predominance of the schooling bias that pointed to a structure of the Early Childhood Education curriculum distanced from the curricular axes interactions and games, at the same time that it was reinvented in a predominantly transmissive and decontextualized way of an education for children. childhoods, constructed dialectically with them in the pandemic scenario.

Keywords: To play. Child. Resume. Child Education. Pandemic.

*A pandemia, causada pelo novo Coronavírus (2019), 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 [...]” (BRASIL, 2020, on-line). 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.

- 1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia (NUPEP/UESB). Psicóloga Clínica e Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5418-5969>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4765241111080989> E-mail: hortenciapessoa2@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UESB. É Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). É líder do Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9391155498685665>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0129-0719>. E-mail: sonia_uneb@hotmail.com
- 3 Pós-Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-doutorado do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto. Líder do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia da (UESB/NUPEP). Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde da Universidade Federal da Bahia - UFBA - IMS/CAT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4792-9939>. Lattes <http://lattes.cnpq.br/0139351935811805>. E-mail: carmem.virginia@uesb.edu.br

Pesquisa com crianças: vez e voz infantil!

As reflexões que embasam esta produção buscam realçar os movimentos dialéticos produzidos nas tessituras entre a pesquisa com crianças, o brincar na escola e o currículo da Educação Infantil (EI), especialmente, no que tange à 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.

Assim, para a feitura deste texto, corroboramos a máxima de que não somente o caminho é construído ao caminhar, mas tudo que o compõe, como as sinuosidades, os encontros, os diálogos e as afetações que também dão sustento no exercício da pesquisa para que o(a) pesquisador(a) se constitua. Por essa razão, a construção deste artigo se entrecruza com um recorte das discussões postas e tencionadas na dissertação de mestrado intitulada "Retratos Remotos" do Brincar no Currículo da Educação Infantil: o que dizem as crianças de Livramento de Nossa Senhora-BA? (PEREIRA, 2022)¹, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o intento de substanciar os diálogos aqui problematizados.

Esclarecemos que, ao nos referirmos a respeito da 'vez e voz infantil', não estamos tratando sobre "dar" voz ou "conceder" a vez às crianças nas pesquisas, mas, sim, 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.

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.

À vista disso, nesta pesquisa, o tema brincar se entrelaça com a complexidade das infâncias cujo campo de ressonância é indissociável de certos elementos que circundam a EI, como os próprios atos curriculares. Nesse aspecto fundacional, direcionamo-nos pela seguinte questão: Como as significações das crianças sobre o brincar movem o currículo da EI em meio a um contexto escolar pandêmico?

Nesse cenário de aspirações e atravessamentos do brincar e das infâncias nos atos curriculares, orientamo-nos por uma postura teórica e metodológica que articula, de forma consonante, os conceitos: criança, infâncias, brincar, educação infantil e currículo, em uma perspectiva social, histórica, cultural, política e, especialmente, potente. Por essa razão, optamos por nos fundamentar em um quadro teórico-metodológico situado na interseção da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1998, 2001, 2008, 2014) com os estudos das Pedagogias da Infância e da Educação Infantil (KRAMER, 2002, 2005; KUHLMANN JR, 2000, 2010; CAMPOS, 2008; ROCHA, 2008; OLIVEIRA, 2010; FRIEDMANN, 2012; dentre outros) e com as discussões de currículo (SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006; MOREIRA; SILVA, 2013).

Há algum tempo, a esfera da EI tem atraído maior interesse dos pesquisadores no nosso país, especialmente após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), por meio 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

¹ Dissertação de mestrado disponível no link: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2022/04/HORT%C3%84NCIA-PESSOA-PEREIRA.pdf>

obrigatório o ingresso das crianças na Educação Básica aos quatro anos de idade. A promulgação dessa lei (BRASIL, 2013), dentre outras provisões, insere a EI 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 nesse campo educacional.

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 postura vigilante de problematizar a vinculação entre o brincar e um produto gerado por meio dele, com resultados exclusivamente escolarizantes.

Segundo Vigotski (1998), a brincadeira é vista como atividade dominante no período do desenvolvimento que corresponde à EI, fruto das relações sociais, dada em uma situação imaginária criada pela criança na qual ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos, até então, não possíveis para a sua realidade. Com isso, Vigotski (2008) aponta-nos duas questões principais para a reflexão sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar: chamando-nos a atenção para o modo como a brincadeira aparece no processo de desenvolvimento, como ela se relaciona com esse processo; e referindo-se ao papel que esta atividade ocupa e como repercute, sendo considerada como uma forma de desenvolvimento infantil e não como uma atividade predominante.

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. 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 [...]".

Considerando que foram postas novas possibilidades de currículos e de brincadeiras durante a pandemia, buscaremos refletir a respeito do vasto universo brincante na EI, direcionando-nos pelos questionamentos: 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 EI em tempos de pandemia?

Caminhos da pesquisa até o brincar: percurso metodológico

Esta pesquisa apoia-se no método histórico-cultural, alicerçada no materialismo histórico-dialético que busca compreender os fenômenos educacionais, em seu trajeto 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. Desse modo, cabe retomar as ideias de Vigotski (1998, p. 285), quando ele afirma que "[...] o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta [...]" e ainda que "[...] a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado [...]" (VIGOTSKI, 1998, p. 289) de modo direto e sem mediações que explicitem as múltiplas determinações que produzem e mantêm os fatos ou fenômenos.

Nesse sentido, a perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1998, 2001) 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-se no próprio processo de constituição e não no produto, investigando comportamentos fossilizados.

Diante disso, para investigar as possibilidades de mobilização do brincar no currículo, diante das significações das crianças de 4 a 5 anos da EI na modalidade de ensino remota, optamos pela utilização dos instrumentos para registros e produção de dados, tal como: a construção do "Mapa Falado", conforme Faria e Neto (2006); do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) vivido pelas crianças de 4 e 5 anos durante a pandemia e o ensino remoto; os registros fotográficos das produções dos mapas falados; e as cirandas de conversas *on-line* com as crianças participantes.

Metodologicamente, frente aos desafios impostos pela pandemia, foi necessária adotar uma via alternativa à pesquisa de campo, cujos dados empíricos foram produzidos inicialmente por meio de análise documental e, em seguida, aprofundados por intermédio das cirandas de conversas *on-line* em interface com a produção dos mapas falados construídos pelas crianças. Cabe aqui ressaltar que os resultados discutidos neste artigo contemplarão as análises tecidas por meio das cirandas de conversa com as 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" corresponde à construção do mapa falado do contexto escolar (FARIA; NETO, 2006). O mapa falado é um desenho representativo do espaço ou território que está sendo objeto de reflexão. É uma ferramenta que permite discutir diversos aspectos da realidade de forma ampliada.

Dessa forma, o mapa falado pode ser construído conjuntamente com as crianças, utilizando elementos disponíveis no local e/ou disponibilizados pela pesquisadora, conforme as 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.

Para trabalhar 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 grupos delineou-se 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. Os grupos atenderam a critérios que contemplam os marcadores de gênero, etnia e localização geográfica, considerando-se o perímetro urbano e rural do município.

Em razão do momento pandêmico, 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 à sua popularidade e maior acessibilidade para a população local. Sendo assim, após a entrega e apresentação, *a priori*, dos termos de consentimento e assentimento aos responsáveis das crianças participantes, bem como da disponibilização dos contatos telefônicos correspondentes, 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 fossem realizadas as chamadas de vídeo-transmissão com as crianças na data e horário acordados.

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 [...]", integrada à proposta de análise por intermédio dos núcleos de significação recomendados por Aguiar e Ozella (2006, 2013).

A proposta metodológica de análise, 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: I. Leituras do material transcrito; II. Identificação dos pré-indicadores; III. Agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; IV. Reunião dos indicadores em núcleos de significação.

Retratos remotos do brincar: como ecoam as vozes das crianças no currículo?

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, pois algumas provocações eram feitas e, posteriormente, em momentos oportunos eram retomadas, assim como outros pontos de discussões surgiam e eram postos em cena pelas crianças. As cirandas iniciaram com a apresentação pessoal da pesquisadora e com a abordagem dos desenhos dos mapas falados.

Vale destacar que foram entregues e encaminhados os roteiros para confecção dos mapas falados aos responsáveis pelas crianças participantes, contendo todas as orientações pertinentes para a execução dos mesmos. Assim sendo, as crianças tiveram um prazo hábil, acordado com as famílias, destinado à confecção livre dos mapas falados. Com isso, ao iniciar a ciranda *online* com as crianças, estas já estavam com os seus respectivos mapas falados, quando foram convidadas a falarem livremente sobre seus desenhos e, posteriormente, foram introduzidos os pontos mediadores contidos nos roteiros de conversas, como, por exemplo: nome, preferência, origem, materiais utilizados, dinâmica relacional predominante, espaço, cenário, tempo, regras e potencialidades das brincadeiras vivenciadas e retratadas nos mapas.

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, durante as apresentações. Alguns comentários eram feitos espontaneamente, a partir de elementos identificados como semelhantes pelas crianças, a exemplo da representação em comum dos cômodos da cozinha, sala e quarto, como também do registro de animais de estimação presentes nos mapas.

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 fruíram 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.

Segundo Vigotski (2007), 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.

O processo seguinte foi a sistematização dos pré-indicadores, 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 referentes à ciranda ocorrida com as crianças da turma Pré-I e 116 pré-indicadores correspondentes à ciranda com as crianças da turma Pré-II, totalizando um quantitativo de 213 pré-indicadores.

Nessa direção, com o fito 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 nas

duas cirandas de conversas. Na primeira nuvem produzida, percebe-se a grande predominância de palavras que se remetem 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 nesse novo contexto educacional, o 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 indicam as Figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1. Nuvem de palavras constituída pelos pré-indicadores (Parte I)



Figura 2. Nuvem de palavras constituída pelos pré-indicadores (Parte II)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após efetuar a articulação dos pré-indicadores levantados, o andamento da análise nos leva à abstração dos indicadores. Nessa nova etapa, partimos do 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 de articulação dos pré-indicadores permitiu-nos ir ao encontro de 11 indicadores que, posteriormente, foram aglutinados em 3 núcleos de significação, os quais encontram-se apresentados no Quadro 1 seguinte.

Quadro 1. Processo de constituição dos núcleos de significação

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

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Neste 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 com 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, criando 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.

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 El remota, segundo os próprios relatos das crianças.

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

O primeiro indicador é constituído pela aglutinação de conteúdos relacionados ao meio domiciliar, apropriado e transformado pelas crianças, na relação dialética de interação com esse espaço 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.

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, considerando também o 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. Quanto a esse ponto, as crianças em idade de 4 anos, Manoel, Cecília e Carlos² 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 descrito no recorte do diálogo a seguir:

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 'Nininha³', 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 tem vezes que vejo os vídeos da pró no celular da minha mãe.

Carlos: Tia eu desenhei a mesa e a cadeira que tem lá no cursinho, o cursinho é onde eu faço as atividades da creche com uma pró que dá curso. Aqui em casa eu também faço tarefa as vezes. Faço as tarefas com minha mãe quando não vou no curso. (MAPA FALADO DA TURMA PRÉ-I, 2021, grifo nosso).

Conforme relatado por Manoel de 4 anos, seu espaço escolar rotineiro foi 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 foram acompanhados de perto pela sua irmã mais velha, apelidada de 'Nininha', conforme retratado no seu desenho na Figura 3 seguinte:

2 Os nomes utilizados neste estudo são fictícios a fim de preservar a identificação das crianças participantes.

3 Referência pessoal à irmã mais velha da criança.

Figura 3. Mapa-falado de Manoel (4 anos)⁴



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

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. E, 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?

Cabe ainda salientar outro significativo aspecto tão expressivo e considerável que, no desenho de Manoel, 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 em 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-espço, 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 influenciam as vivências de relação e ocupação daquele local pelas crianças (SILVA, 2010).

No que 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 ocorriam nesses 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 pode ser observado 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.**

⁴ Em razão do quantitativo aceitável de imagens para o artigo, foi necessário fazer a escolha de apenas um mapa falado por núcleo de significação discutido.

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'água, desenhei minha bicicleta e meus gatos, tenho dois gatinhos.** (MAPA FALADO DA TURMA PRÉ-II, 2021, grifo nosso).

Acerca do diálogo supramencionado 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 às 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. Também é preciso destacar a presença notável dos pais, irmãos e familiares nos mapas falados que foram elaborados.

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 em idade 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. E, mais uma vez, as relações familiares ganharam também evidência.

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 da 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.

Núcleo de Significação II: as relações que tecem o brincar

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 nesta creche-escola que acontece dentro de casa

desenhada no mapa?

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.** (MAPA FALADO DA TURMA PRÉ-I, 2021, grifo nosso).

Mais uma vez, é possível perceber, pelos fragmentos acima 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.

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 nesta creche-escola que acontece dentro de casa desenhada no mapa?

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.** (MAPA FALADO DA TURMA PRÉ-II, 2021, grifo nosso).

A partir 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, sendo estas brincadeiras com petecas, latas e com peças de encaixe, confeccionadas pelas crianças ou enviadas pela professora.

Tais falas dispostas no fragmento acima também denotam a estreita relação entre as propostas sugeridas pela professora com as criações brincantes das crianças. Como podemos visualizar na Figura 4 a seguir, o mapa falado de Clarice nos conta sobre uma presença mais efetiva das brincadeiras protagonizadas no seu quintal, retratando as possibilidades de brincadeiras com seus animais de estimação e sua bicicleta, como, também, em uma caixa d'água.

Figura 4. Mapa-falado de Clarice (5 anos)



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As discussões articuladas nessa zona de sentidos, a partir dos dizeres infantis das crianças de 4 e 5 anos sobre o brincar, durante as cirandas de conversas, permite-nos 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.

Núcleo de Significação III: (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 acerca das contradições que permeiam o brincar nessa nova conjuntura escolar e dos atravessamentos das mudanças e transformações provocadas pela pandemia nos momentos de brincadeiras das crianças: Manoel, Cecília, Carlos, Cora, Ariano e Clarice.

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

Pesquisadora: Como vocês gostam de brincar nesta nova creche-escola que acontece em casa? Com outra pessoa? Sozinhos?

Manoel: Eu **brinco mais sozinho**, mas **antes era muito diferente, muitooooooooo** (ênfase na pronúncia 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.** (MAPA FALADO DA TURMA PRÉ-I, 2021, grifo nosso).

Inicialmente percebemos uma similitude nas colocações manifestas pelas crianças sobre os momentos de brincadeiras, já que Manoel, Cecília e Carlos expressam que, geralmente, brincavam sozinho. Por outro lado, as crianças também fazem um comparativo entre as experiências brincantes que ocorriam anteriormente e que ocorreram no 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 ressaltam 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.

Frente a isso, Carlos revela-nos, em seu mapa falado, que optou por não desenhar sua casa, mas, sim, o local em que fazia o curso de reforço escolar. Carlos representa sua vivência escolar, dando ênfase em seu desenho para uma mesa e uma cadeira que integraram o local em que fazia suas atividades da Creche Escola com o suporte de uma professora.

Figura 5. Mapa-falado de Carlos (4 anos)



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

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. Acerca disso, 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, então as aulas estão acontecendo dentro das casas de vocês, 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.** (MAPA FALADO DA TURMA PRÉ-II, 2021, grifo nosso).

Cora aponta-nos 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 diz 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 o carecimento e a escassez da manutenção de vínculo – afetivo, social, pedagógico, com a instituição da Educação Infantil. De todo modo, as crianças provocam-nos 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.

Os dizeres infantis das crianças da turma Pré I evidenciam-nos as relações tecidas entre o ato brincante e o sentir de cada criança. Manoel e Cecília são tomados pela felicidade, enquanto Carlos expõe-nos 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) 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 [...]. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Parece-nos importante demarcar que essa zona de sentidos contribuiu para a compreensão das percepções, vivências e desejos infantis, colocados em xeque pela pandemia, ao tempo em que põe em evidência como as relações entre o brincar-escola-pandemia têm 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).

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, por sua vez, 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, mediante as contradições vivenciadas pelas crianças, manifestando as necessidades e desejos não satisfeitos na relação com a brincadeira e com a própria Educação Infantil remota.

(In)conclusões

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 (GOBBI, 2018), sejam nos currículos e, até mesmo, nas propostas e práticas pedagógicas oportunizadas em cenários de ensino remoto.

Assim, evidenciou-se, por intermédio 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).

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 a partir da 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.

Nessa 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, resignificando e complementando o currículo de uma educação para as infâncias, para as crianças e para a brincadeira!

Referências

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. *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOOK, A. M. B. GONÇALVES, M. G. M. (org.). **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.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **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.

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.

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**, v.71, pp. 79–115, 2000.

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.

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

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.

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

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.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, sociedade e cultura**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, A. J. da. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil e sua Influência na Expressão Cultural das Crianças de 0 a 3 anos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma - SC, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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, 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2014.

Recebido em 06 de dezembro de 2022.

Aceito em 16 de janeiro de 2023.