

Cristiana Callai



Universidade Federal Fluminense (UFF)
criscallai@gmail.com

Marta Nidia Varella Gomes Maia



Universidade Federal Fluminense (UFF)
martamaia@id.uff.br

Andrea Serpa



Universidade Federal Fluminense (UFF)
andreaserpauff@gmail.com

O BRINCAR LIVRE EM CONTEXTO DE PANDEMIA: GESTOS PARA PENSAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Em contexto pandêmico, vivendo o confinamento social imposto pela COVID-19, muitas crianças experimentam o brincar livre na casa que vira mundo. Neste artigo, problematizamos os sentidos de algumas propostas pedagógicas enviadas às famílias, com ênfase na cópia, treino e repetição como continuidade do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Em contraponto, uma criança de 4 anos experimenta todos os sentidos no brincar livre, com bolhas de sabão. Defendemos uma concepção de currículo articulado com a cultura e comprometido com as diferentes linguagens das crianças. Como inspiração metodológica, utilizamos a pesquisa narrativa como forma de comunicar nossas experiências pessoais e coletivas.

Palavras-chave: Brincar. Currículo. Educação Infantil.

THE FREE PLAY IN PANDEMIC CONTEXT: ACTS TO THINK THE CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

In pandemic context, living in the social confinement imposed by COVID-19, many children experience free play in a house that becomes their whole world. In this paper, we problematize the meanings of some pedagogical proposals sent to families, with emphasis on copying, training and repetition as a continuity of the teaching and learning process in Early Childhood Education. In contrast, a 4-year-old child experiences all the senses in free play, with soap bubbles. We speak on behalf of a curriculum conception connected with the culture and committed with the different languages of children. As the inspiration for our methodology, we used the narrative research to speak our personal and collective experiences.

Keywords: Free Play. Curriculum. Early Childhood Education.

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 20/05/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp534-545>



1 APRESENTAÇÃO

Neste artigo, compartilhamos a narrativa de uma mãe/professora/pesquisadora que observa a filha a brincar, uma criança de 4 anos que está em confinamento social, em uma pequena casa que vira mundo. No intrínseco das histórias que contamos e das histórias que nos contam gesta o que pode a narrativa sensibilizar para um olhar atento às brincadeiras das crianças, momento em que exercitam papéis sociais, criando para si um mundo próprio. De acordo com Walter Benjamin, as crianças gostam de brincar e sentem-se irresistivelmente atraídas pelos resquícios do cotidiano.

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 2002, p.104).

As crianças (re) criam, em suas brincadeiras, uma nova e particular relação com um pequeno universo inserido em um maior, imitam e criam, fazem de novo, com novos arranjos e interpretações, a partir daquilo que lhes interessa. Inspiradas em Benjamin (1987), compartilhamos fragmentos de uma narrativa como forma de comunicar nossas experiências pessoais e coletivas nesse período de confinamento social. Talvez, a força da narrativa seja o fazer à mão, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Quando o autor compara a narração com o trabalho artesanal, ele apresenta uma relação entre a originalidade das obras artesanais, as quais não são reproduzidas em série, e as experiências únicas que o narrador compartilha, que também são singulares para cada indivíduo. Benjamin defende que a narração, “em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (1987, p. 220-221).

O narrador também une a sua narrativa a memória do seu lugar, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Aqui, de forma artesanal, tramamos as palavras com o viver, com a inteireza do corpo de uma criança nas sutilezas dos gestos no brincar livre com bolhas de sabão.

1.1. Do brincar livre na pandemia

O que temos vivido com as crianças em contexto pandêmico? No confinamento social, elas estão longe de uma agenda de atividades extracurriculares, como “preparação” para o mundo produtivo e competitivo que produz outras formas de distanciamento, o que para muitos, se configurava como vida “normal”.

Observamos que muitas crianças estão reinventando a casa, a qual assume cenários próprios pela via da criação, imaginação e fantasia. A casa que vira mundo, abre possibilidades para a casa-cabana, casa-floresta, casa-praia, casa-quintal, em um brincar com o corpo inteiro. Concordamos com Borba,

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças (2007, p. 12).

O brincar livre possibilita, através da observação e do registro, conhecer o processo de aprendizagem da criança. Como ela elabora o seu brincar, como cria hipóteses sobre as coisas que ainda não conhece e atribui significados às suas descobertas. É um brincar longe da intervenção do adulto, da comparação e da expectativa por resultados alheios ao interesse e desejo da criança, das instruções muitas vezes indesejadas e invasivas que paralisam a ação e, portanto, o próprio processo de criação.

No brincar livre, a criança aprende e apreende o mundo em que vive. Fortuna também problematiza essa forma de entender a brincadeira, trazendo ainda a necessidade de o adulto estar comprometido com a aprendizagem que o brincar possibilita,

Por outro lado, quando tentamos dar serventia à brincadeira, subordinando-a rigidamente ao ensino de conteúdos escolares e conhecimentos gerais, também impedimos as crianças de brincar, pois nessas condições a brincadeira desaparece, já que desaparece a liberdade, a invenção, a incerteza e a imaginação- tudo isso em nome de aprender melhor. No entanto a posição contrária não se resume em deixar brincar, sob o argumento de que a não participação do adulto na brincadeira infantil produz uma aprendizagem autêntica e, por conseguinte, mais livre. Na verdade, o que vemos frequentemente nestas situações é a omissão do adulto em relação a sua responsabilidade educativa e o abandono de quem aprende enquanto brinca (FORTUNA, 2011, p. 2).

No entanto, muitas vezes, as crianças não escapam da armadilha dos discursos produtivistas, que as submetem ao cumprimento de uma série de atividades em livros didáticos ou apostilados. Com o confinamento social, muitas escolas aderiram ao ensino mediado por tecnologias ou ao envio de materiais impressos para as famílias.

Nesse sentido, problematizamos algumas propostas pedagógicas enviadas às famílias como continuidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Destacamos aqui, uma atividade em folha A4 com a orientação para identificar as vogais, copiar as vogais, ligar as vogais às imagens e, por último, colorir. Na atividade em questão, as imagens eram dúbias, não permitindo a sua identificação. A mãe e a filha olharam com atenção para a imagem e não conseguiram chegar a uma definição. A criança, ao ser indagada sobre a imagem, respondeu: “Parece um cachorro-quente”. Pela impossibilidade de ser um cachorro-quente, pois precisaria iniciar com vogais, e ter sobrado a vogal ‘O’, após algumas tentativas, talvez, uma ostra, diz a mãe. Mas, o que é uma ostra? Pergunta a menina. Nem a mãe e nem a filha naquele momento estavam próximas das características desse animal. E, por último, ainda havia a atividade de colorir. A menina rapidamente disse: Como eu não sei de que cor é uma ostra, vou pintar com todas as cores. Colorida! Dessa forma, concluíram a atividade de cópia, treino e repetição de um mundo sem sentido, que inicia pelas vogais, apartada dos sentidos das palavras-mundo.

Ao recorrer aos documentos legais, destacamos as funções da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, que consta no Relatório de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - PARECER CNE/CEB Nº:20/2009,

O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009, p. 19).

De acordo com Maia (2019), quando as crianças são instadas a realizar tarefas para cumprir uma orientação, ordem ou solicitação da professora, quando essas tarefas não têm um significado real para elas, as mesmas tendem a não saber explicar o que fazem e por que fazem. No entanto, quando a atividade é significativa, as crianças tendem a narrar sobre o que estão fazendo.

Dentro do escopo de tarefas a serem cumpridas, sem maior significado para as crianças, observamos a predominância de atividades voltadas às datas comemorativas,

como discute Maia (2014). De acordo com a autora, por trás dessa prática naturalizada, se encontra uma perspectiva de Educação Infantil de caráter propedêutico e moralizador, relacionada a uma concepção de espaço, de tempos, de história, de conhecimentos e de como os sujeitos sociais estão inseridos na cultura.

Há anos questionamos sobre a forte presença de atividades de cópia, treino e repetição, como também, o currículo pautado por datas comemorativas. Em muitos momentos, as atividades em folhas são somente para colorir estereótipos, como as imagens que circulam nas datas como,

[...] as datas cívicas e morais são as que aparecem em maior número e implicam em conhecimentos e valores relacionados à pátria, à família e a convivência social. Datas cívicas e morais: Pátria: Dia de Tiradentes, Dia do Descobrimento do Brasil, Dia do Soldado, Dia do Hino Nacional, Dia do Folclore, Dia da Independência, Dia da Fraternidade Brasileira, Aniversário da Cidade, Eleições, Dia da Bandeira, Dia da Cultura, Dia da Proclamação da República (MAIA, 2014, p.8).

Nessa lógica da produção, as crianças vão adentrando a cultura do corpo encarcerado em cadeiras, restritas ao gesto mecânico. Na pandemia, não foi diferente, a cada semana, ou quinzenalmente, a casa foi invadida por 'folhinhas de atividades', que foram enviadas na contramão dos documentos legais, pois conforme o material 'Práticas Cotidianas na Educação Infantil', o brincar tem centralidade na organização do trabalho pedagógico.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da Educação Infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural específica do ser humano (BRASIL, 2009, p. 70).

Entendemos que os eixos do currículo, na Educação Infantil, interações e brincadeiras, são primordiais para o processo de aprendizagem da criança, por isso mesmo, questionamos nesse período em que as crianças estão vivenciando o confinamento social, como as propostas pedagógicas foram planejadas. Como foram organizadas com a centralidade nas crianças e nas interações e brincadeiras? Como o brincar enquanto possibilidade de apreender o mundo da casa foi pensado? Mas, acima de tudo, a pergunta que orienta o nosso fazer pedagógico: O que é interessante para a criança nesse momento de confinamento social? O que nos leva a discutir a definição de currículo nas DCNEI,

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Essa concepção ampliada de currículo, que se articula ao viver e oportuniza a experiência com a cultura, nos faz defender outras formas de interações com o conhecimento produzido pela humanidade, comprometidas com as diferentes linguagens das crianças. Nesse movimento, falamos de uma criança ativa, curiosa e investigativa do seu viver. Concepção de criança defendida nas DCNEI,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Defendemos que o trabalho pedagógico na Educação Infantil não se realize em uma série de atividades pré-elaboradas pelos adultos para as crianças. Tampouco, submetido ao livro didático, ou apostilados, ou folhinhas, ou datas comemorativas, seja do calendário civil e/ou religioso.

Ao nos debruçarmos a pensar sobre a atividade já citada, percebemos que ainda precisamos discutir o que queremos para a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica. Qual a organização do trabalho pedagógico que defendemos? Enquanto tateamos em busca de uma identidade coerente com as DCNEI, outras concepções e práticas continuam sendo afirmadas, simultaneamente, antigas e novas práticas.

Para trazer visibilidade ao que compreendemos, em consonância com as DCNEI, como essencial na elaboração do currículo da Educação Infantil, compartilhamos a narrativa de uma mãe/professora/pesquisadora, que observa a filha a brincar. Uma criança de 4 anos, que está em confinamento social e passa boa parte dos dias brincando e participando da rotina da casa. Em mais um dia em casa, como muitos que haviam passado, a criança, sem maiores explicações, pede à mãe para encher uma bacia de água e levar à varanda, pede também, detergente líquido e seus brinquedos de “bolha de sabão”. A mãe providencia os materiais e se afasta.

1.2. Sutilezas dos gestos no brincar de bolha de sabão

A criança definiu o seu brincar, selecionou os materiais e organizou o seu contexto experiencial em uma pequena varanda, único lugar que pode brincar com água. Ela começa

a misturar a água e o detergente líquido em um recipiente redondo, em seguida, insere a vareta em forma de círculo e tenta ganhar forma movimentando-a. Porém, ela não consegue, pois não há liga. Ela tenta de novo, acrescentando mais detergente líquido. Insere e retira a vareta, assopra e movimenta, ainda não há liga. Ela coloca mais água e transborda o recipiente. Implicada no seu fazer, ela (re) começa. Foram muitas tentativas até conseguir a liga, o ponto da bolha de sabão.

Quando a liga acontece é preciso articular o corpo inteiro. A vareta parte do recipiente, entre movimentos suaves e alguns assopros, a bolha se faz e logo se desfaz. Entre o 'fazer e se desfazer' tem a magia, a cintilância de alguns segundos. Quantas tentativas, de novo e de novo! É preciso a liga na vareta, o fluir do gesto e o vento no soprar. O sopro, a mão e o corpo em sintonia. A bolha de ar que precisa crescer e não se desfazer. É muita concentração. Mais um pouco e bolhas no ar. Bolhas de sabão!

Figura 1: Bolhas de Sabão



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras

Nesse brincar, as gestualidades mínimas vão compor uma cena em que a criança olha, observa, experimenta, cria, aprende e se desenvolve. As bolhas pequenas voam e

ela tenta pegar. Fica admirada quando consegue, por fração de segundos, segurar uma bolha de sabão na mão. Em algum momento ela chama a mãe para ver a sua brincadeira, ela conseguiu fazer bolhas de sabão gigantes. GI-GAN-TES, ela diz! Juntas elas vibram! Formas, cores e tamanhos. Um arco-íris se forma! A mãe lembra de Cecília Meireles,

Bolhas

*Olha a bolha d'água
no galho!*

Olha o orvalho!

*Olha a bolha de vinho
na rolha!*

Olha a bolha!

*Olha a bolha na mão
que trabalha!*

*Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espalha
e se espalha.
Olha a bolha!*

*Olha a bolha
que molha
a mão do menino:*

a bolha da chuva da calha!

1.3. Das gestualidades, narrativas e escuta ao currículo da Educação Infantil

Quando pensamos nas crianças em período de pandemia, com a suspensão das atividades presenciais nas escolas e reclusas com suas famílias, devemos refletir sobre

como as questões mais amplas da sociedade as afetam, como também, muitas infâncias passam despercebidas, ocultadas e silenciadas. Concordamos com Benjamin (2002), quando afirma que as crianças são indivíduos sociais inseridos em um contexto, para o autor “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2002, p.94).

Ainda de acordo com Benjamin, “o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha” (2002, p.96), pois não é apenas da cultura local, imediata, contemporânea que compõe o universo cultural que impregna o mundo da criança e o de todos nós, mas a nossa história, a história da humanidade.

Sua visão de criança, que cria com liberdade e sonho sobre a cultura, na relação com essa cultura, se apresenta ainda, mais uma vez, quando diz: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (2002, p.85).

Para Benjamin, “todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto” (2002, p. 117). O “instante do gesto” não corresponde ao imediatismo ou a fugacidade, mas se contrapõe à visão de preparação para o futuro que tanto tem atrapalhado a “realização da infância”, porque é sempre um olhar do adulto “interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (2002, p. 92).

Chamamos a atenção para a famosa brincadeira da bolha de sabão, aparentemente tão comum às crianças, exige um conjunto de saberes e fazeres articulados. De acordo com Rinaldi,

Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela (2012, p. 205).

Mas, para que possamos conhecer as formas que as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade, precisamos ter atenção particular sobre as mesmas, suas experiências e seus achados, suas “teorias explicativas”.

Assim, propomos um olhar sensível sobre as brincadeiras das crianças na casa que vira mundo, das relações entre experiências e linguagens, do inédito no instante do gesto para problematizar o currículo da Educação Infantil. Ainda em Benjamin (2002), há elementos da experiência, expressos pela brincadeira espontânea que são de suma importância para o sujeito e que não podem ser obscurecidos.

Vivemos tempos cada vez mais controlados, tempos de uma busca exaustiva e constante por assumir um controle pedagógico sobre as crianças. Em muitas escolas

didatiza-se a arte, a literatura, e por fim, o próprio brincar é transformado em ‘jogo pedagógico’. A intencionalidade nesses casos é para o cumprir determinados conteúdos, como afirma Borba, “temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, entre outros” (2007, p. 43). Todavia, continua a autora:

Quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos (BORBA, 2007, p. 43).

Na brincadeira, a criança imagina e transforma todo e qualquer objeto em brinquedo, ela nos apresenta um universo de potencialidades para que possamos nos aproximar dos seus interesses. Rinaldi discorre sobre a necessidade de uma escuta sensível, “escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir”. E ainda, “escuta, portanto, como uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido- ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos, visão, tato, olfato, paladar, audição e também a direção” (2012, p.124).

Desenvolver a escuta sensível exige concentrar-se nas gestualidades das crianças, de um corpo que é inteireza e se coloca por completo no experimentar o mundo. Ou, como defende Rinaldi, “uma criança competente e forte, engajada nessa busca em direção à vida, em direção aos outros, em direção às relações entre o eu e a vida” (2012, p. 204).

Para que essa escuta seja possível uma outra relação com o tempo e com nós mesmos é necessária, ainda de acordo com Rinaldi:

Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós (2012, p.124).

É no convívio, na interação e no diálogo que nos aproximamos das crianças e dos seus mundos. A nós, professoras, cabe aprender com as crianças e suas ‘cem linguagens’, considerando que “Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado”, ao escutar, estamos nos relacionando e vivenciando o processo de aprender com elas (RINALDI, 2012, p. 207). Escutar é um movimento revolucionário.

Considerações Finais

Acreditamos que as crianças são curiosas e investigam o mundo em tentativas de compreendê-lo e as hipóteses que elas formulam sobre as coisas nos dão indícios importantes para compreendermos seus percursos singulares de aprendizagem. Brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Nossos esforços convergem para garantir práticas pedagógicas voltadas às crianças, que sejam alinhadas as concepções de criança, infância e currículo dos documentos legais, destacamos aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que busca orientar as práticas e propostas pedagógicas para a primeira etapa da Educação Básica e reconhece as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura, e que, por meio de suas múltiplas linguagens, relacionam-se com o mundo.

Acreditamos que em breve, as crianças retornarão ao cotidiano escolar da Educação Infantil, no modo presencial, e que elas trarão as marcas desse tempo vivido em confinamento social. Talvez, nenhuma outra geração, nesse começo do século XXI, venha necessitar tanto de uma escuta sensível para que possamos conhecê-las em suas singularidades.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 22 ago. 2021.

BRASIL. MEC/SEB. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientação Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf.

Acesso em 22 ago. 2021.

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

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares.pdf>. Acesso em 22 ago. 2021.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender: A brincadeira e a escola**. Disponível em: http://www.sandraboza.com.br/wpcontent/uploads/2011/07/BRINCAR_E.pdf. Acesso em 22 ago. 2021.

MAIA, Marta. **Currículo, Datas e Tradição – Uma análise necessária**. Trabalho apresentado na XI Reunião Regional da ANPEd-Sudeste – São João Del Rei – 2014.

Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/marta-nidia-varella-gomes-maia.pdf>. Acesso em 22 ago. 2021.

MAIA, Marta. “Isso é o que eu não sei responder”: O currículo nas palavras das crianças. In: KRAMER, Sonia (et al.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar, aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.