



## Memórias de infâncias brincantes na formação para a docência da Educação Infantil

*Memories of playful childhoods in the training for teaching in early childhood education*

**Claudia da Silva Santana**

Doutora em Comunicação e Semiótica  
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.  
Piracicaba, SP – Brasil.

**Resumo:** Este artigo tem como propósito refletir sobre memórias de infâncias brincantes como elemento relevante no processo de formação para a docência na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que a mobilização e constituição de acervos de imagens lúdicas e memórias do brincar aproximam adultos e crianças em suas experiências fundantes de infâncias, e contribuem para a formação da docência. Um conjunto de marcos legais e teóricos sobre o brincar como direito da criança é apresentado neste texto, revelando a convergência das políticas públicas direcionadas à infância no que se refere a este tema, e decorrentes ressonâncias para a formação de professoras e professores da Educação Infantil, fundamentando práticas pedagógicas e suas teorias. A importância do brincar está relacionada com as culturas da infância, constituídas como redes de significados que as crianças tecem por meio da brincadeira e da interação com o mundo. Nessa perspectiva, o texto aborda a dimensão do brincar e da ludicidade como referência para a formação docente em Educação Infantil, retoma noções sobre o brincar e a cultura infantil, indaga acerca do afastamento do adulto contemporâneo da cena da brincadeira, e apresenta excertos de memórias de graduandas de Pedagogia em vivências de rememoração de suas infâncias. Trata-se de um estudo teórico que resulta de um processo investigativo de natureza qualitativa, com abordagem interpretativa e descritiva do tipo narrativo.

**Palavras-chave:** brincar; infância; docência; educação infantil; memória.

**Abstract:** This article aims to reflect on memories of playful childhoods as a relevant component in the process of teacher's training in Early Childhood Education. It is assumed that the mobilization and constitution of collections of ludic images and memories of play help create bounds between adults and children in relation to their founding experiences of childhood, and contribute to teacher's training. A set of legal and theoretical frameworks for play as a child's right is presented in this article, revealing how public policies relate to childhood in regard to this theme. These frameworks resonate in the training of teachers of Early Childhood Education, providing a basis for pedagogical practices and theories. The importance of play is related to childhood cultures, constituted as networks of meanings that children weave through play and interaction with the world. In this perspective, the article addresses the dimension of play and playfulness as a reference for teacher training in Early Childhood Education, rethinks ideas about play and children's culture, questions the distancing of contemporary adults from the play scene, and presents excerpts taken from the memories of pedagogy undergraduates in experiences of remembering their childhoods. This is a theoretical study of qualitative nature, resulting from an investigative process with an interpretative and descriptive narrative approach.

**Keywords:** play; infancy; memory; teaching; early childhood education.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

SANTANA, Claudia da Silva. Memórias de infâncias brincantes na formação para a docência da Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-19, e23845, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23845>.

*American Psychological Association (APA)*

Santana, C. da S. (2023, jan./abr.). Memórias de infâncias brincantes na formação para a docência da Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-19, e23845. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23845>.

## 1 Introdução

No processo de formação para a docência na educação infantil, realizada nos cursos de Pedagogia, encontra-se uma significativa literatura de referência sobre a importância do brincar para a criança pequena, fundamentada nos estudos de diversas áreas de conhecimento tais como a psicologia, a sociologia, a antropologia e filosofia, dentre outras que se voltam para a educação. Trata-se de uma temática que tem adquirido cada vez mais relevância e visibilidade no contexto da formação de professoras e professores voltada para a pequena infância ao longo das últimas décadas, sobretudo à medida em que se desenvolvem e se disseminam esses estudos em articulação com as políticas e legislações destinadas às infâncias no país.

O brincar como direito da criança é garantido por lei e preconizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), tendo sido proclamado em 1959 com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil. Ainda na esfera dos organismos internacionais, outro importante marco se deu em 1989 com a adoção da Convenção Sobre os Direitos da Criança pela Assembleia Geral da ONU<sup>1</sup>, igualmente ratificada pelo Brasil, cujo texto estabelece o direito da criança a brincar e a divertir-se e atribui à sociedade e às autoridades públicas a garantia do pleno exercício desse direito.

No Brasil, a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e, mais recentemente, o Marco Legal da Primeira Infância de 2016, também asseguram o direito a brincar e se constituem em marcos legais nacionais fundamentais para a produção das políticas públicas direcionadas às infâncias. Como país periférico no mapa do capitalismo mundial, portador de profundas desigualdades sociais e raciais, cenário de contínua incidência de trabalho infantil, de violência e maus tratos contra as crianças, sobretudo àquelas pertencentes às camadas socioeconômicas mais depauperadas e desprotegidas da sociedade, esse conjunto de leis e normativas no Brasil desempenham um importante e crucial papel na promoção do direito e da proteção da criança. Em um mesmo país, regiões e cidades há várias infâncias, na pluralidade e diversidade de contextos culturais, econômicos e sociais.

Adentrando o âmbito das políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N° 9.394/96, após um intenso e longo processo de luta e debates sobre a necessidade de se conceber a educação das crianças pequenas sob o prisma do seu direito à cidadania em suas especificidades e identidade, se reconhece a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, e se estabelece como finalidade desse nível educacional o

---

<sup>1</sup> Não deve passar despercebida diante da análise dos desdobramentos das políticas relacionadas à infância, a tentativa de se conceber uma “infância global” no contexto do processo de institucionalização moderna da infância, como adverte Sarmento (2004): [...] “um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2004, p. 5).

desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A nova legislação institui um outro olhar para a infância e sua educação, em clara ruptura com o paradigma assistencial hegemônico até então, nos programas de atendimento em creches e pré-escolas do país. A partir da promulgação da Nova LDBEN uma série de documentos e legislações complementares sobre a Educação Infantil foram aprovados e publicados, estruturando as políticas públicas educacionais para esse nível. Destacamos a seguir alguns dos principais documentos que reconhecem o brincar como manifestação social e cultural e, portanto, experiência fundante na infância.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI foi publicado pelo Ministério da Educação - MEC visando orientar professoras e professores da Educação Infantil em relação aos projetos educativos a serem elaborados em creches e pré-escolas, com ênfase nos direitos da criança, dentre esses o de brincar e de aprender, consoante ao estabelecido pela Nova LDBEN. As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI foram aprovadas em 1999 pela Câmara de Educação Básica do CNE, posteriormente revisadas e ampliadas em 2009, com nova publicação em 2010. Nesta versão, a brincadeira é estabelecida como um dos principais eixos norteadores do currículo, a fim de garantir experiências significativas em linha com o desenvolvimento integral das crianças.

Em 2012, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, lançou um documento específico sobre o brincar, com apoio do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), intitulado *Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica*. O documento de caráter técnico tem por finalidade a orientação de professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso dos materiais, brinquedos e brincadeiras para creches indicando formas de organizar o espaço, tipos de atividades, conteúdos e diversidade de materiais. O texto introdutório apresenta uma concepção de brincar coerente e alinhada aos parâmetros e diretrizes que orientam a educação da criança pequena, como vemos neste excerto:

Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir, recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012, p. 11).

Como mencionado, ao longo da primeira década do milênio, diversos documentos sobre a educação infantil foram publicados pelo MEC/Secretaria de Educação Básica com a intenção de

fornecer parâmetros, estabelecer diretrizes, orientar docentes e guiar os currículos e práticas pedagógicas da área, dentre esses podemos citar: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Política Nacional de Educação Infantil (2006); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), dentre outros. Em todos esses documentos a questão do brincar e seu direito na infância está consignada.

Em 2017, o documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC Educação Infantil<sup>2</sup> institui e orienta o planejamento curricular, detalhando direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, dentre os quais o direito a brincar figura como um dos principais.

Partindo inicialmente desse conjunto de marcos legais e teóricos, observamos uma convergência nas proposições em torno do brincar, assim como o reconhecimento da sua importância na infância e decorrentes ressonâncias para a formação de professoras e professores da Educação Infantil, fundamentando práticas pedagógicas e suas teorias. Tais ressonâncias nos instigam a refletir sobre como as memórias de infâncias brincantes de estudantes em um curso de Pedagogia alimentam a construção de um acervo de imagens lúdicas sobre a própria experiência e podem se relacionar à formação para a docência com crianças pequenas.

Nessa perspectiva, o texto aborda a dimensão do brincar e da ludicidade como referência para a formação docente em Educação Infantil, retoma noções sobre o brincar e a cultura infantil, indaga acerca do afastamento do adulto contemporâneo da cena da brincadeira, e apresenta excertos de memórias de graduandas em vivências de rememoração de suas infâncias.

## **2 A dimensão do brincar e da ludicidade como referência para a formação docente em Educação Infantil**

No âmbito das políticas educacionais, a formação docente figura como um dos eixos centrais nas diversas reformas implementadas no sistema de educação, tendo em vista seu papel na construção do modelo de educação que se projeta para o país. Dias (2013) aponta como a formação de professores tem adquirido centralidade nas reformas curriculares ibero-americanas, sob forte influência das agências multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, dentre outras. Distintos projetos e visões de mundo, de sociedade, de criança e jovem, de escola e de docência disputam hegemonia na formulação dos textos de políticas educacionais. As análises desses textos podem revelar diferentes concepções,

---

<sup>2</sup> A BNCC – Educação Infantil foi aprovada em um contexto de muitos questionamentos e críticas das universidades e redes de pesquisadores da Educação Infantil, dentre essas críticas se destacam uma visão fragmentada do conhecimento e desenvolvimento da criança; invisibilização de questões relacionadas a gênero; ênfase em processo de alfabetização na educação infantil, além da aceleração do processo de aprovação da última versão do documento.

atores, relações e articulações presentes nas propostas curriculares, concebidas como políticas de formação.

Nesta perspectiva, nos propomos o exercício de identificar a dimensão do brincar e da ludicidade como referência para a formação docente em Educação Infantil, presente nas três diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores<sup>3</sup>, publicadas entre 2006 e 2019.

Na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a menção à ludicidade se encontra nas alíneas “e” e “k”, inciso I do art. 6º, no contexto de definição da estrutura do curso e da configuração de um núcleo de estudos básicos, cuja função será de articulação de doze importantes ações, dentre as quais destacamos duas em particular que incluem a dimensão do lúdico:

- e) aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Nas duas alíneas em destaque, o lúdico e a ludicidade aparecem como dimensão que integra o conjunto de conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano que os professores devem adquirir e desenvolver para sua atuação nas práticas pedagógicas. O foco é o saber docente requerido para o exercício profissional. Entretanto, é importante observar o valor atribuído no texto às dimensões da ética e da estética em articulação com a ludicidade, além da referência a contextos ampliados de atuação docente em âmbitos escolares e não escolares.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, dispõe nas alíneas “e” e “j”, inciso I do art.12, sobre a constituição de núcleos de estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, cuja função será articular princípios, concepções, conhecimentos e ações inerentes à docência. Dentre as doze alíneas estabelecidas neste inciso, destacamos as duas que mencionam a dimensão do lúdico.

---

<sup>3</sup> A Resolução CNE/CP n 1, de 18/02/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores (DCNFP) não será comentada, uma vez que não aborda o brincar e a ludicidade.

- e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
- j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Semelhantemente ao disposto nas DCN Pedagogia, nas duas alíneas em destaque, o lúdico e a ludicidade figuram como dimensão que deve integrar os conhecimentos necessários para a ação docente, ao lado das demais do processo de desenvolvimento humano. A formação docente deve considerar a multiplicidade de aspectos que envolvem os processos formativos e favorecer sua articulação para o exercício da profissão. A menção à ludicidade se encontra acompanhada pela ética e estética, enfatizando-se a articulação dos saberes que se produzem na academia e na prática educativa.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), menciona os termos brincar e brincadeiras no item III, do parágrafo 2º, art. 13 do capítulo IV.

A menção está inserida no contexto da organização da carga horária dos cursos de licenciatura e da definição do período do curso em que o aprofundamento dos estudos para a formação de professores de Educação Infantil deverá ocorrer. Neste contexto, determina-se a vinculação com os objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Assim, o texto estabelece que as mil e seiscentas horas destinadas para a formação docente deste nível contemplem: modos de organização, gestão e rotinas de creches e pré-escolas; particularidades do processo de aprendizagem das crianças, e ainda:

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019, grifo nosso).

A dimensão do brincar é enfatizada como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em articulação direta com a BNCC Educação Infantil. Nesta formulação, alinham-se os currículos para a educação das crianças e para a formação de professores, introduzindo a BNC-Formação. Tal conjunção evidencia o caráter prescritivo nos diferentes níveis,

além de indicar um curso de formação docente distinto para a Educação Infantil. Chama a atenção, ainda, o uso do termo “direitos” que alude às formulações do conjunto de marcos legais internacionais e nacionais que tratam do brincar, apresentado no item anterior.

A leitura dos três excertos de textos nos faz notar a convergência no destaque para a dimensão lúdica e do brincar na educação da criança pequena. Todavia, esses textos de políticas demarcam diferenças na concepção de currículo e de instituições formadoras, como a menção feita pelas DCN Pedagogia (2006) e DCNFP (2015) ao enfatizar a articulação do saber acadêmico com a pesquisa, a extensão e a prática educativa. Há um indicativo do *lôcus* de formação de professores na universidade. Em seu turno, a BNC-Formação parece enfatizar, neste fragmento, muito mais os aspectos da organização, sequência, do período e carga horária, uma vez que a formação docente se alinha com o currículo concebido para a educação das crianças da Educação Infantil.

Nas DCN Pedagogia (2006) e DCNFP (2015), analisando-se apenas os excertos destacados, estão explicitadas as concepções de conhecimento, docência e de formação de professores, ao se salientarem a interdisciplinaridade e multidimensionalidade do conhecimento sobre o ser humano. Distintamente, a BNC-Formação expressa intencionalidade instrumental da formação docente, foco nas competências que os professores precisam desenvolver para atingirem a consecução de objetivos pré-fixados do currículo da BNCC Educação Infantil.

O contexto da formulação dos textos de políticas educacionais/políticas curriculares, nos conduziria a analisar as mudanças ocorridas no cenário político e educacional brasileiro entre 2006 e 2019, buscando entender as rupturas, discontinuidades e desmontes nos projetos de formação docente e programas educacionais, sobretudo desde a metade da segunda década do milênio, com a drástica diminuição dos recursos para a área educacional<sup>4</sup> e o conseqüente enfraquecimento do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Este é o mesmo período que culmina com a aprovação de uma série de reformas curriculares, dentre essas as novas diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica.

Refletir sobre o lúdico e o brincar no âmbito da legislação que estabelece parâmetros para formação de professores para a Educação Infantil implicou olhar, ainda que brevemente, para o texto e o contexto que marcam a produção das políticas curriculares em que esta dimensão se insere.

Um exercício que partiu da leitura do fragmento do texto, seguiu para a leitura do documento na sua integralidade, e buscou compreender o contexto da sua produção como texto de política curricular. O fato de haver convergência na inserção da dimensão do lúdico e do brincar

---

<sup>4</sup> Referência à aprovação do Senado Federal da Proposta de Emenda à Constituição PEC 55/2016, que restringe os gastos públicos à variação da inflação pelo período de 20 anos.

nos três documentos lidos não os tornam semelhantes ou intercambiáveis, tendo em vista as diferentes concepções de docência, de criança e de formação que abarcam em suas historicidades.

Com o intuito de demarcar as bases filosóficas e sociológicas que dão sustentação para a reflexão acerca das memórias de infâncias brincantes como potência para a formação docente na Educação Infantil, a perspectiva teórica do brincar e sua relação com as culturas da infância será abordada na sequência.

### 3 O brincar e sua cultura

A importância do brincar está relacionada com as culturas da infância, constituídas como redes de significados<sup>5</sup> que as crianças tecem por meio da brincadeira e da interação com o mundo. Nesse lugar, as crianças exploram e experimentam o mundo das coisas, da natureza e da cultura; interagem com outras crianças e adultos, fazem escolhas e tomam decisões; movimentam seus corpos no espaço e transformam espaços em lugares, ocupam territórios; usam seus sentidos, inventam e reinventam novos objetos e usos, constroem narrativas e se expressam em variadas linguagens, produzem linguagem.

O lugar da cultura da infância não deve ser compreendido apartado do mundo adulto, pois as crianças vivem em um mundo estruturado que organiza seu cotidiano, rotinas e relações sociais e culturais. Elas nascem imersas numa cultura, contudo não são receptoras passivas de materiais, artefatos, valores, princípios e crenças. As crianças têm agência como afirma Corsaro (2011): [...] “São agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). Como sujeitos sociais, as crianças interagem com o mundo, compreendem e agem sobre a realidade, modificando-a simultaneamente.

Na abordagem interpretativa de Corsaro (2011), a cultura de pares infantis ultrapassa a noção de interação entre pares para o desenvolvimento individual, de orientação funcionalista, que concebe a cultura como valores, crenças e artefatos partilhados e internalizados. Supera ainda, a vertente cognitiva em que esta é definida como um conjunto de princípios que orienta e guia o comportamento das pessoas. Para o autor, a cultura infantil é interpretativa e enfatiza “aspectos públicos, coletivos e performáticos da vida social”, não se restringindo aos valores e princípios partilhados em comunidade. Nessa direção, a cultura de pares infantis é compreendida como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). O movimento é de

---

<sup>5</sup> Clifford Geertz (2008) na obra *Interpretação das culturas* compreende a cultura a partir de um conceito semiótico como “teias de significados”; “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis”.

apropriação e reinvenção, visto que as crianças contribuem ativamente para a produção e mudança da cultura em que vivem.

Em diálogo com Corsaro, no contexto da Sociologia da Infância, Sarmiento (2005) observa a mútua intervenção do adulto e da criança sobre sua constituição cultural [...] “As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas” (SARMENTO, 2005. p. 21). As culturas infantis se apresentam, então, como marco de distinção e identidade da infância.

O brincar se expressa como forma cultural distintiva da infância na contemporaneidade, decorrente de um longo processo histórico e social que no seu curso excluiu o adulto da cena da brincadeira (ARIÈS, 1996). Para o autor o jogo na Idade Média e Renascimento não se restringia às crianças, mas era praticado por indivíduos de todas as gerações. O componente lúdico presente na brincadeira e nos jogos expressava-se em outros momentos da vida. A forma de conceber o mundo desses contemporâneos da Idade Média e Renascimento compreendia a ludicidade; o elemento lúdico da cultura integrava a visão de mundo elaborada por aquelas pessoas.

A infância como configuração coletiva se expressa nas formas lúdicas (BENJAMIN, 2002). As marcas de outras gerações se manifestam e se atualizam nas práticas cotidianas das crianças.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com as crianças. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Como configuração coletiva, a infância não pode ser interpretada de forma privada e individual, mas, sim, na sua dimensão coletiva. Uma época inteira se descortina a partir da compreensão desse olhar da criança. Um entrecruzamento do tempo é deflagrado nesta configuração em que passado, presente e futuro se tocam.

Essa discussão nos remete, ainda, ao fragmento intitulado *Canteiro de Obras*, no qual Walter Benjamin (2002) destaca a capacidade criadora da criança diante de materiais rejeitados pelo adulto lhes atribuindo novos sentidos pela força da sua imaginação [...] “Nestes produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas” (BENJAMIN, 2002, p. 104).

O brincar se apresenta, então, como ato social, cultural e histórico, devendo ser ainda reconhecido em sua dimensão política. As interações das crianças com seus pares, com os adultos,

com a natureza e o mundo das coisas, brinquedos e objetos; suas intervenções e atuações, seu modo de ver e pensar sobre as relações, revelam a criança como ser social e histórico, inserida em sua cultura e classe social, integrando a cultura e produzindo-a. Trata-se de um modo de conhecer e se reconhecer no mundo, uma chave privilegiada de criação e de produção de culturas na infância.

#### 4 Memórias de infâncias brincantes

A experiência humana é marcada pelo brincar na infância. Todo um conjunto de imagens lúdicas e significantes pode ser mobilizado quando evocamos memórias de brincadeiras vivenciadas na infância. Benjamin (2002) observa no ensaio *Brinquedos e Jogos a* potência dessas imagens: [...] “Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos” (BENJAMIN, 2002, p. 102).

Nesta cena, o brinquedo como materialidade e suporte da ação lúdica rerepresenta um mundo imaginário para o adulto e criança, evoca a brincadeira. Impregnadas, inscritas na memória e no corpo, essas imagens suscitam sensações, percepções, pensamentos e emoções vivenciados pelo adulto. Uma infância que lhe vai ao encontro.

Uma volta à infância pela memória e pela imaginação é o que Bachelard (1988) nos acena como possibilidade: a infância que emerge pelas imagens que nos atingem; um outro que nos habita permanentemente seria a criança que fomos/somos. As brincadeiras, a arte e a poesia são imagens potentes a nos tocar o imaginário, como escreve o filósofo: [...] “Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda” (BACHELARD, 1988, p. 95). Imagens de infância derivam da memória e imaginação transformadas poeticamente.

O experimento que ora narramos foi realizado em 2020, no contexto de uma disciplina da área de Educação Infantil, com um grupo de vinte estudantes no total, da faixa etária de dezoito a vinte e oito anos, do primeiro ano do curso de Pedagogia, modalidade presencial, turno noturno, de uma instituição de ensino superior particular, localizada no interior do estado de São Paulo. O município sede da instituição possui área urbana de 233,36 km<sup>2</sup> e área rural de 1.145,14 Km<sup>2</sup>, totalizando 1.378,50 km<sup>2</sup>. Este dado nos pareceu relevante mencionar em virtude da extensão da área rural comparativamente à área urbana, sinalizando intercâmbios possíveis entre campo e cidade na formação cultural e, conseqüentemente, nas práticas sociais e culturais em que o brincar

se insere. A estimativa divulgada pelo IBGE<sup>6</sup>, conforme prévia do censo demográfico 2022, é a de que o município supere 434 mil habitantes neste censo, caracterizando-se como uma cidade de porte médio, que mescla desenvolvimento agrícola e industrial. As estudantes participantes exercem atividades de trabalho no período diurno e são provenientes dos bairros residenciais e distritos rurais deste município, havendo ainda um pequeno grupo proveniente de municípios menores da região metropolitana.

No ápice da pandemia de Covid-19, no início do segundo semestre de 2020, as aulas nesta universidade eram desenvolvidas de modo remoto por videoconferência, com suporte de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em plataforma digital, para organização das atividades acadêmicas e do trabalho pedagógico.

Logo na primeira semana de aulas, após uma oficina temática sobre Culturas e Infâncias, as estudantes<sup>7</sup> foram provocadas a produzirem, no período de uma semana de intervalo entre as aulas, uma narrativa sobre imagens de suas infâncias<sup>8</sup> que considerassem significativas, e que deveria ser postada no AVA, com antecedência ao dia da aula conjunta, a fim de que pudessem ser compartilhadas e refletidas.

As narrativas geraram material para apreciação e reflexão sobre infância e cultura das infâncias, no contexto da sala de aula, tendo sido selecionadas sete produções para análise em um conjunto de quinze narrativas postadas na plataforma. O critério para seleção pautou-se nas evidências de agência das crianças; interações de pares; ocupação e transformação de espaços para os jogos; diversidade de tipos de brincadeiras, como elementos chave para a compreensão das culturas da infância.

A maior parte das alunas narrou memórias do brincar como imagens significativas de suas infâncias.

Na minha infância me diverti muito, eu morava em frente a uma praça e era a maior diversão. Brincava na rua quase todos os dias, vinha muita criança, meus amigos principalmente. Já tinha virado uma rotina, era um momento de criança, corríamos, brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha, gato mia, até de futebol. Nós nos machucávamos, mas isso não nos abalava (L.F).

A rotina a que se refere L.F. é distinta do tempo de obrigações e trabalho do adulto, ou ainda das tarefas escolares das crianças. O sempre igual característico de uma rotina se mostra aqui como fazer de novo, renovado na expectativa das emoções vividas no jogo. Uma rotina de diversão,

<sup>6</sup> Informações acessíveis no endereço eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE <https://censo2022.ibge.gov.br/> Acesso em 18 de março de 2023.

<sup>7</sup> No grupo de estudantes de pedagogia desta turma, a expressiva maioria era composta por mulheres. Em virtude desse fato optamos por utilizar o gênero feminino para designar o conjunto da classe.

<sup>8</sup> Neste trabalho foi mantida anônima a autoria.

no sentido da atividade diversa, geradora de prazer nas múltiplas formas de jogar com o corpo em movimento no pega-pega, na amarelinha, no esconde-esconde, no futebol e gato mia.

Imagens e memórias da infância remetem quase sempre à brincadeira e às sensações, pensamentos e emoções provocados no ato de brincar, como uma ponte que leva a esse lugar e tempo da meninice. [...] “Era um momento de criança”, acentua LF, indicando o pertencimento da brincadeira ao universo das crianças, de certa forma à parte do controle e interferência dos adultos.

A menção de L. F. à praça também é significativa por toda a história e ancestralidade desse espaço em diferentes sociedades e culturas, com funções diversas de celebrações, trocas de mercadoria, manifestações da comunidade. Lopes (2002), ao discutir a identidade de crianças migrantes em sua relação com o espaço, lugar e território observa que “a praça pública representa um espaço fundamental em suas lembranças, além de estarem associadas aos lugares preferidos por onde passaram. O gostar de um determinado lugar se liga à memória de uma praça” (LOPES, 2002, p. 163). A praça é um lugar de encontro na experiência de L. F.

A rua como território ocupado pelas crianças ainda aparece com frequência nas narrativas dessas jovens universitárias, sinalizando espaço de autonomia, liberdade e criação de gestos; trocas e negociações entre pares, compondo um cenário de exercício e construção de culturas da infância.

Na minha rua as brincadeiras eram escolhidas de forma democrática, a maioria definia qual seria o jogo, além disso, antes de iniciar os jogos, preparávamos tudo que seria necessário, separava os times, fazia as marcações no asfalto e definia as regras, e sempre que tinha uma criança mais nova no grupo essa era considerada “café-com-leite” (S.S).

Podemos imaginar uma coreografia na imagem narrada neste excerto: corpos em movimento, regras combinadas no grupo de pares, autonomia de decisão e escolha das brincadeiras, atribuições de funções no jogo, e a inclusão da criança mais nova. São características que evidenciam a produção da cultura infantil. Brougère (1997, p. 98) ressalta o caráter social da brincadeira, que pressupõe uma aprendizagem social: “Aprende-se a brincar”, diz o autor. A criança mais nova, neste caso, é iniciada na brincadeira pelos pares com regras adaptadas. Um procedimento também característico da cultura infantil, nas soluções encontradas pelas crianças diante das situações que enfrentam.

Conforme fui crescendo e fazendo mais amigos as brincadeiras de rua com as outras crianças eram de pular corda, pega-pega, amarelinha, rouba-bandeira, queimada, polícia e ladrão, elefantinho colorido, mãe da rua, cobra-cega, pique-esconde, passa-anel, mímica, pular elástico, além disso praticávamos alguns esportes como o "taco" (uma variação simples do famoso esporte americano chamado de baseball) e vôlei (S.S).

Neste excerto, a diversidade de tipos de brincadeiras mencionados revela certa permanência da prática de jogos e folguedos presentes há muitas décadas, alguns há séculos, no universo infantil, caracterizados como brincadeiras tradicionais (certamente com atualizações no tempo presente). Nos parece interessante evidenciar o elemento de transmissibilidade dessas brincadeiras de uma criança para a outra, ao longo de gerações como parte das culturas da infância.

Eu gostava muito de brincar de amarelinha com as amigas também, a gente usava giz para fazer os desenhos da amarelinha nas calçadas, e quando tinha muitas crianças da vizinhança para brincar gostávamos de brincar de queimada, dividíamos em 2 grupos de crianças e pegávamos meias velhas para fazer a bolinha da queimada e ficávamos horas brincando (V.L).

V. L. menciona em sua narrativa a ação das crianças na preparação do espaço, riscando a calçada com giz para pular amarelinha, conhecida brincadeira tradicional que atravessa gerações de brincantes. Ressaltamos neste episódio um conjunto de características da cultura produzida pelas crianças na interação de pares, na agência infantil, na transformação e ocupação do espaço e, ainda, na interlocução com a cultura popular, como uma geração capaz de recepcionar práticas em desuso do mundo adulto e transformá-las pela força da imaginação e criatividade.

A brincadeira tradicional infantil está interligada ao folclore e à cultura popular, como depositária da produção espiritual de um povo, em determinado tempo histórico, informa Kishimoto (2011). São brincadeiras que ao serem transmitidas de geração em geração, permanecem na memória infantil desde tempos muito antigos, diz a autora: “Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesia, mitos e rituais religiosos” (KISHIMOTO, 2011, p. 38). Trata-se de brincadeiras praticadas em espaços de convivência e coletividade, ocupados pelas crianças, como ruas, parques e praças.

No contexto das narrativas apresentadas, vemos as calçadas sendo ocupadas pelas crianças em seus jogos e brincadeiras. As calçadas como fronteiras entre a rua e a casa, guardam proximidade com a casa e o quintal da família, delimitando o espaço de aventura (e risco) e de abrigo. Casas, quintais, calçadas e ruas como espaços físicos atuam conjuntamente com a cultura como agentes construtores do lugar e mundo da infância.

A experiência da brincadeira está relacionada com o espaço e sua apropriação lúdica, como observa Coelho (2007): “O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil. Criança e espaço unem-se no brincar para a construção de suas identidades” (COELHO, 2007, p. 178).

[...] como a rua em que morava era pouco movimentada e as pessoas se conheciam, a maioria das mães se sentavam em frente de casa e nos deixavam correr e brincar à vontade, brinquei muito de mãe-da-rua, elefantinho colorido, taco, queimada, pular corda, bola, vôlei, e às vezes eu brincava de cozinha com as meninas da rua. Como eu tinha uma geladeira e uma pia de brinquedo sentávamos na calçada para brincar (J.S).

Muitas das brincadeiras mencionadas nesses relatos são comuns às crianças dessa região geográfica, por exemplo. Dispor cadeiras nas calçadas e observar a brincadeira das crianças na rua pouco movimentada, como descreve J. S., é uma cena cada vez menos comum nas cidades, mas ainda vista em algumas cidades interioranas. Nesta narrativa, a menção às brincadeiras de J. S. com outras garotas chama a atenção.

Além das outras brincadeiras de grande movimento corporal, que poderiam integrar meninos e meninas, o brincar de cozinha com artefatos, utensílios e brinquedos, como a pia e a geladeira, sugere espaço reduzido, movimentos mais contidos, atenção aos detalhes no manuseio, e delicadeza dos gestos na preparação dos alimentos no jogo de faz-de-conta. Marcadamente, a questão de gênero é destacada por J.S. para uma cena que privilegia a participação feminina, em correspondência à papéis sociais tradicionais das mulheres no âmbito da casa: “brincava de cozinha com as meninas da rua”.

A brincadeira confronta o ambiente imediato, parcialmente estruturado, todavia passível de modificação pela intervenção da capacidade lúdica do brincante. Em algumas das memórias alcançadas neste processo, os lugares podem ser pensados como diagramas onde espaço e tempo se conectam.

Eu e os meus irmãos estudávamos no mesmo período na escola, durante a manhã, quando chegávamos da escola, passávamos a tarde inteira brincando no quintal de casa, a gente brincava de fazendinha, de fazer coxinha com a terra, entre outras e assim ia a tarde inteira, e a gente ainda aproveitava para brincar um pouco na rua quando os meus vizinhos chegavam da escola. As famosas brincadeiras de criança, esconde-esconde, pega-pega, pular corda (B. J).

Os quintais como espaço geográfico onde tem lugar a ação lúdica da criança aparece frequentemente nesses relatos, dando conta do exercício do livre brincar. A pausa no movimento para a ação no quintal sugere a transformação do espaço em lugar, pois como explicita Tuan (1983), a construção do lugar pressupõe interações afetivas plenas de sentimentos, atitudes, valores e relações constituídas com o que se definia como espaço: “O lugar tem cheiro, cor, luz e sombras, sabor, sons; é sensorio-motor e visual. Ele pode ser conceitual e simbólico, conhecido intimamente ou conceitualmente como imagens e representações complexas” (SANTANA, 2021, p.73).

A narrativa de B. J. destaca o quintal como lugar que dá acesso aos elementos da natureza como a terra, possibilitando brincar de fazendinha e transformar terra em coxinha no jogo faz-de-

conta. Diferentemente de outros tipos de brincadeiras em que se supõe uso mais vigoroso do corpo em movimentos como correr, pular, subir, agachar etc., temos aqui um jogo simbólico com diálogos, movimentos mais suaves e intencionais na representação de papéis. Inúmeras possibilidades desse tipo de ação simbólica e interações com o ambiente podem ser suscitadas com os dois elementos terra e água, sendo frequentes as brincadeiras de construções de rios, lagos e pontes, assim como fazer comidinhas e bolos de aniversário, tal qual narra B. J.

Na sequência, outro fragmento que começa com a memória do jogo de faz-de-conta com destaque para a caracterização das personagens e o uso de fantasias.

Eu tinha meu cavalo de papelão e minha “roupa típica” e era o suficiente para imaginar e se divertir. De brincar de esconde-esconde com os meus primos aqui em São Paulo, eu ia na rua da casa deles e começava a correria, me ralava, chorava, e no outro dia estava lá novamente, lembro de brincar de Power Ranger com o meu amigo Vinícius, a única preocupação naquele momento era escolher qual deles eu seria, o vermelho, o azul ou o preto? Escolha difícil... (W.M)

Neste excerto aparece a menção à personagens de desenhos animados e filmes infantis compondo a cena da brincadeira do menino. Cavalo de papelão, roupa típica e bonecos *Power Rangers* são instrumentos lúdicos em que a criança se imagina portadora das habilidades e poderes das personagens. Este episódio demonstra uma nítida correlação entre a cultura de massa e a cultura infantil como referência que alimenta a brincadeira (BROUGÈRE, 1998). Um mundo imaginário é proposto à criança pelo brinquedo, cuja mediação pode ter origem na mídia.

Finalizando essa seção na qual apresentamos excertos do que denominamos “memórias de infâncias brincantes”, ressaltamos o brincar como ação inerente à cultura da infância e que marca a experiência humana na sua capacidade de perceber e interagir com o mundo como outro. Ele é transformação, mobilização de energias criadoras; tanto quanto resistência perante a opacidade, o sem sentido e a instrumentação da linguagem que o mundo adulto contemporâneo vivencia.

A reflexão da estudante de Pedagogia R.C vincula a memória da infância brincante com a formação para a docência na educação infantil, reconhecendo o elo existente nessas infâncias que se conectam, a do adulto e a da criança, por meio da ação lúdica.

Recordar nossas brincadeiras favoritas, as histórias que ouvíamos, o que gostávamos de comer, é uma fonte de prazer e alegria. As lembranças da infância são uma ferramenta poderosa que podemos usar no dia a dia com as crianças, por isso é tão importante para os professores e futuros professores relembrem esses momentos que contribuem para a formação de vínculos e compreensão sobre o universo infantil (R.G).

Esse repertório de imagens lúdicas sobre a própria experiência das professoras em processo de formação docente enseja uma disposição em se construir uma relação de parceria entre adultos

e crianças nas descobertas e experiências que se realizam nas creches e pré-escolas, em contraposição à uma visão adultocêntrica de educação infantil que enxerga a criança como receptora de conteúdo, procedimentos e regras. A visão de criança como sujeito de direitos, ativa como ator social e produtora de cultura emerge e se ressignifica neste processo de formação para a docência na educação infantil.

## 5 Breves considerações finais

Este texto buscou refletir sobre memórias de infâncias brincantes como elemento relevante no processo de formação para a docência na Educação Infantil. Nesse intuito, identificamos os principais marcos legais e teóricos que reconhecem o brincar como direito da criança e elemento fundamental nas infâncias, com vistas à sua promoção na educação e desenvolvimento infantil.

Portanto, abordamos a dimensão do brincar e da ludicidade como referência para a formação docente em Educação Infantil, procurando realizar uma leitura atenta das diretrizes curriculares nacionais que tratam da formação de professores, a fim de registrar a inserção dessa dimensão no texto e no contexto da produção dessas políticas curriculares. Retomamos noções sobre o brincar e a cultura infantil, indagando acerca do afastamento do adulto contemporâneo da cena da brincadeira, e apresentamos excertos de memórias de graduandas de Pedagogia em vivências de rememoração de suas infâncias.

Partimos da ideia inicial de que a mobilização e constituição de acervos de imagens lúdicas e memórias do brincar aproximam adultos e crianças em suas experiências fundantes de infâncias e contribuem para a formação da docência. Neste percurso, vislumbramos que, para além de uma formação que enseja o reconhecimento e a aquisição de conhecimentos sobre a dimensão da ludicidade e do brincar no desenvolvimento e na educação da criança pequena, com domínio dos princípios e procedimentos didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas, é preciso conectar as infâncias pela via da ação lúdica.

Dessa forma, retomar a experiência vivenciada junto às graduandas de Pedagogia em 2020, no contexto dos encontros online impostos pela pandemia Covid-19, diante das tensões e incertezas de vida e morte que atingiam as famílias de todas, nos faz refletir sobre memórias que buscamos resgatar em momentos de perigo: a infância que emerge pelas imagens que nos atingem. Jovens mulheres com seus corpos adultos acolhem a alegria, as emoções, a relação com o outro, a vontade de ser e pertencer; abrigam a imaginação, reconhecem e ressignificam as experiências vividas na infância, onde o brincar é expressão primeira.

A formação para a docência na educação das crianças pequenas não apenas é enriquecida por essas memórias que trazem o vigor e o frescor das descobertas infantis, seu modo de conhecer

e de produzir culturas, aproximando as gerações e servindo como repertório teórico-prático para as futuras professoras, mas, também permite indagar sobre a ausência do adulto da cena do brincar e da falta da ludicidade no cotidiano de nossas práticas docentes.

### Referências

ARIÈS, P. *História Social da criança e da Família*. 2a edição. Trad. Dora Flaksman, Rio de Janeiro: Guanabara, 1996.

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. - São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus V. Mazzari. São Paulo: Editora Duas Cidades e Editora 34, 2002.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf) Acesso em 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1.2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB N° 5/2009* – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf) Acesso em: 18 Jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n 2/2015, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13.257*, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas para a primeira infância. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 18 jan. 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 18 Jan 2023.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção I, p. 46-49.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 173-2003.
- CORSARO, W. *Sociologia da infância*. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DIAS, R. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16617/12468> Acesso em 28 mar 2023.
- GEERTZ, C. *Interpretação das culturas*. 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, J. J. M. Espaço, lugar, territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 151-172.
- ONU. Declaração dos Direitos da Criança. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1386 (XIV), de 20 nov. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 18 jan. 2023.
- SANTANA, C. S. Infância: lugares e memórias da experiência. In: OLIVEIRA, M. F.; SILVA, A. S.; SILVA, L.B.O (Orgs.). *Critinfância: novas trilhas para a educação da infância em tempos de resistência*. São Paulo: Livraria da Física, 2021.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade, 2004. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/79714> Acesso em 20 jan. 2023.
- SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 01, p. 17- 40, jan./ jul. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x> Acesso em 01 fev. 2023.
- TUAN, Y-FU. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 16 de Jan 2023.

VASCONCELLOS, V. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.) *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.