DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

CURRÍCULOS EM PRÁTICA: o que os cotidianos com as infâncias revelam?

CURRICULUMS IN PRACTICE: What Do Children's Everyday Lives Reveal?

Leyland Carla Pinheiro Sá[1]
Maiara Bulhão de Souza[2]
Terezinha de Jesus Amaral da Silva[3]

RESUMO

A pesquisa intitulada "Currículos em Prática: o que os cotidianos com as infâncias revelam?" analisa como os currículos são efetivamente vividos pelas crianças no contexto escolar cotidiano. O objeto principal da análise, são as práticas curriculares cotidianas, interações, invenções e adaptações que emergem das experiências diárias das infâncias. A escolha do tema justifica-se academicamente por ampliar a compreensão sobre a materialização do currículo formal por meio das táticas dos sujeitos envolvidos; cientificamente, preenche lacuna quanto às dinâmicas reais do ensinar-aprender frente a um currículo prescritivo; e socialmente, valoriza as vozes das crianças e suas potências criativas, articulando-se com demandas por uma educação mais sensível, plural e culturalmente situada. O estudo se insere no contexto de pesquisas que ressaltam a dimensão criativa do currículo nos cotidianos da educação infantil, em que experiências coletivas cotidianas constroem novas formas de aprender. Assim, a investigação busca analisar – via pesquisa bibliográfica – como as infâncias reinventam, resistem e produzem sentidos no interior dos currículos oficiais, ressaltando estratégias docentes e infantis que colocam em cena currículos desviantes, criativos e culturalmente significativos.

Palavras-chave: Currículo. Infância. Contexto escolar.

ABSTRACT

The research entitled "Curricula in Practice: What Do Everyday Experiences with Childhoods Reveal?" analyzes how curricula are effectively lived by children in the daily school context. The main object of analysis is everyday curricular practices, interactions, inventions, and adaptations that emerge from

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Pós-graduada em Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual. Formação continuada em Atendimento Educacional Especializado. E-mail: leylla_sa@hotmail.com.

[2] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2015). Possui pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Instituto De Ensino Superior Franciscano IESF (2017). Pós-graduanda em Gestão Escolar pela UEMANET. Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela FACUMINAS. Atualmente atua como Professora Suporte Pedagógico - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. E-mail: maiarab-souza@hotmail.com.

[3] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão; Integra o Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente na Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente. É Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Professora e pesquisadora das áreas de Currículo; Letramento e Alfabetização; Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens, adultos e Educação em Espaços Não Escolares. Professora/Orientadora do Programa Ensinar (UEMA,2024). E-mail: amaraldasilvaterezinhadejesus@gmail.com.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

children's daily experiences. The choice of the theme is academically justified because it broadens the understanding of how the formal curriculum is materialized through the tactics of the subjects involved; scientifically, it fills a gap regarding the real dynamics of teaching and learning when confronted with a prescriptive curriculum; and socially, it values children's voices and their creative potential, aligning itself with demands for a more sensitive, plural, and culturally situated education. This study is situated within research that highlights the creative dimension of the curriculum in early childhood education, in which collective daily experiences construct new ways of learning. Thus, this investigation seeks to analyze—through bibliographic research—how children reinvent, resist, and produce meaning within official curricula, emphasizing both teachers' and children's strategies that bring forth deviant, creative, and culturally significant curricula.

Keywords: Curriculum. Childhood. School context.

INTRODUÇÃO

A investigação "Currículos em Prática: o que os cotidianos com as infâncias revelam?", tem como objeto de estudo, as práticas curriculares que emergem no dia a dia da Educação Infantil, valorizando as tensões entre as normativas institucionais e as vivências efetivas das crianças. O interesse pelo tema relaciona-se a três áreas: acadêmica, por contribuir para debates contemporâneos sobre currículo como prática situada; científica, ao preencher uma lacuna sobre a materialização do currículo formal na experiência cotidiana das crianças; e social, ao reconhecer as vozes e potências criativas da infância, oferecendo subsídios para políticas educacionais sensíveis às diversidades culturais e subjetivas.

Delimita-se o contexto em escolas públicas de Educação Infantil, onde se busca compreender como narrativas, brincadeiras, interações e registros docentes expressam currículos narrativos e inventivos. Estudos como o de Pecoits, Kremer e Vasconcelos (2022) destacam a centralidade do cotidiano e da narratividade na constituição do currículo na infância, enquanto investigações sobre o "pulsar do cotidiano" evidenciam a transformação do currículo a partir da prática docente reflexiva.

No que se refere a pesquisa bibliográfica,temos a contribuição de autores como: Kuhlmann (1998), Zabalza (1998), Ariès (2015), Barbosa (2006), Stearns (2006), Kramer (2007), Gouvea (2009), Sarmento (2009), Corsaro (2011), Saviani (2011), Hermida (2020), Amaral da Silva, (2024), dentre outros. A relevância deste estudo advém da necessidade de compreender a Educação Infantil como possibilidade de valorização e reconhecimento da criança como um sujeito de direito, colaborando assim, com o rompimento de visões retrógradas acerca da temática deste estudo.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Primeiramente, é importante estabelecer uma distinção entre Infância e Criança, pois as discussões são pertinentes, trazendo indagações, questionamentos e inspiram novas práticas de formação deste ser em desenvolvimento. Não se trata apenas de conhecer a criança, mas também de compreender melhor concepções sobre a infância construídas historicamente. Ao longo da história, em todas as sociedades, as famílias ou agrupamentos sempre tiveram que lidar com a criança. Prover alimentos, cuidados físicos, ensinamentos, cuidar de suas doenças.

Porém as concepções de infância e o conceito de criança foram construídos historicamente e se tornou complexo elaborar conceitos bem definidos sobre crianças, pois somente a partir do século passado é que se começa a ter registros mais diretos. As pessoas começam então a rememorar suas infâncias, escrever, fabricar e guardar objetos, brinquedos, berços, roupas e o adulto começa a interessar-se pelo seu passado. (STEARNS, 2006; SARMENTO, 2009).

A concepção de infância se diversifica considerando-se o contexto no qual está inserido, pois seu significado foi sendo construído socialmente ao longo do tempo, como diz o autor:

> Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classe de idade e a cada uma delas é associado em sistema de status e de papel. (KUHLMANN, 1998, p.16)

A concepção de infância, é uma construção histórica, social e universal, que ao analisarmos sua historicidade, notamos sua variação de acordo com o tempo e espaço. Desde a Antiguidade, muitos estudiosos procuraram compreender o significado de infância e diante deste contexto, surgiram muitas concepções de infância. Ghiraldelli Jr. (2001), menciona duas concepções de infância: a primeira, a criança é caracterizada como um indivíduo inocente. Enquanto, na segunda, a criança é vista como um indivíduo que abrange uma série de particularidades, mas nunca a inocência e a bondade como características essenciais.

Em seus estudos, Ariès (2015) salienta que, no decorrer da história houve várias mudanças nas concepções sobre o que é infância. Até o início do século XVI as pessoas viam e tratavam a criança como um adulto em miniatura, inexperiente e frágil, incapaz de certas coisas

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

talvez, mas já uma pessoa na vida, importante como força na família e na sociedade. Por volta do século XVI a infância era uma fase da vida onde reinava a fantasia e a liberdade. Já a partir do século XIX, no entanto, a infância passa a ser considerada como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro. Sendo assim,

> A criança não é mais vista como menos, mas como mais. A infância não é mais um período que se deve esquecer, renegar, mas um momento de perfeição. A criança não é mais um adulto em miniatura, mas um ser em germinização. (ARIÈS, 2015, p.47).

Baseando-se no princípio de que, a criança deveria ser preparada para o futuro, é que se tem a ideia de educação. Durante todo o século XVI, todos eram educados em conjunto, crianças e adultos, e, a aprendizagem infantil era transmitida de uma geração à outra de forma direta, não havendo distinção de idade e nem seleção do que ensinar.

Somente a partir do século XVII, a preocupação em educar separadamente as crianças e jovens é intensificada, visando a transmissão de disciplina e o aperfeiçoamento espiritual e moral. Nesse contexto, surgem os primeiros colégios, "instituições complexas de ensino, vigilância e enquadramento da juventude". Isso se confirma quando Ariés (2015, p. 10), acrescenta que "a escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato entre eles".

Esse fato se deu por conta da industrialização em que padrões tiveram que ser imitados, famílias tiveram que se sujeitar a jornadas de trabalho em que, inclusive, muitas crianças estavam inseridas. Antes disso, a passagem da era da caça e agricultura também teve muitas implicações na construção do conceito de criança e infância pelos adultos de seus tempos. Também há outros fatores, tais como a expansão das crenças e religiões mundiais, o fenômeno da globalização, o impacto das transformações da sociedade moderna e contemporânea, com os avanços científicos, tecnológicos e mediáticos.

Com tudo isso, subentende-se que a escola veio atender às demandas da sociedade industrializada, sendo necessário que as crianças a frequentassem para garantir-lhe lugar seguro, de formação social; enquanto seus pais pudessem dedicar maior tempo no mundo do trabalho. (STEARNS, 2006; ARIÈS, 2015).

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

Essas mudanças foram decisivas na universalização da escolaridade para crianças e esse processo vem atravessando os séculos, construindo histórias, refletindo contextos e imprimindo novas transformações. A cultura e a escola se universalizam, possibilitando que crianças, em diferentes contextos do mundo tenham acesso às mesmas informações, sejam levadas a padrões de consumo semelhantes, trazendo à educação e à escola o desafio de compreender esse entrecruzamento e contribuir na construção de uma sociedade mais culta, mais humanizada e justa, promovendo melhor formação às crianças.

Na perspectiva de avançar com os estudos sobre a infância, é importante ressaltar a contribuição da Sociologia da Infância, a partir da qual novos olhares são elaborados a partir de novas abordagens e confluências. Nesse sentido, a filosofia em construção com seus estudos de decisiva aplicação à pedagogia. Compreende-se então que os estudos sobre infância tomam um caráter interdisciplinar, tornando-se um campo de contínua progressão, tanto no plano da teoria quanto da prática. Essas contribuições possibilitaram novos estudos e a infância passa a ser apreciada como fenômeno ou categoria social de estudo e a criança passa a ter um maior foco, como um membro mais ativo na família, na escola e na sociedade. Assim como Benjamim (1984 apud, SARMENTO; GOUVEA 2009), pode-se dizer compreender melhor a criança, não apenas como objeto de investigação, mais como sujeito de diálogo, para que a cultura infantil seja resgatada e expressa na história, na música, na brincadeira, na arte.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, explica que:

> A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, p. 21).

Desse modo, a criança, enquanto sujeito social e histórico, acaba sofrendo influências do meio onde está inserida, apresentando assim variações de conceito de uma sociedade, instituições sociais, entre elas a família e a escola, referências para se desenvolver. No processo de formação e de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

Ao analisarmos a concepção de infância dentro do contexto educacional, notamos suas significativas transformações ao longo da história, que são resultados de reflexões sociais, de práticas pedagógicas e de currículo.

Atualmente, os cotidianos escolares patenteiam práticas, e princípios que direcionam para a construção e saberes produzidos pelas próprias crianças. Neste contexto, a criança passa a ser vista como um ser social, ou seja, começa a ser vista como um sujeito histórico, com particularidades.

FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS DO CURRÍCULO INFANTIL

O currículo na Educação Infantil constitui-se, em sua essência, como um conjunto dinâmico de práticas, intencionalidades e interações, centrado no protagonismo da criança e no respeito aos seus processos de desenvolvimento integral (BRASIL, 1998).

A teoria histórico-cultural, representada por Vygotsky, coloca o ser humano como sujeito interacional, cuja aprendizagem ocorre nas mediações sociais, onde o adulto desempenha papel fundamental na zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, a proposta curricular infantil deve transcender o ensino conteudista e contemplar práticas que conjugam cuidado, brincadeira, linguagem, arte e convivência, conforme preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999).

A tradição pedagógica do jardim de infância, iniciada com Friedrich Fröbel (1782–1852), sustenta a importância do brincar como linguagem primordial da infância, essencial para a apreensão do mundo por meio da ação, do jogo e da criatividade. Fröbel defendia um currículo fundamentado na espontaneidade, liberdade e dignidade, em que o professor atua como jardineiro, cultivando a autonomia da criança e favorecendo seu desenvolvimento integral. Da mesma linhagem, Heloísa Marinho dialoga com essa perspectiva ao defender currículo por atividades, valorizando a linguagem lúdica e a formação sensível da criança. (ARCE, 2002; MARINHO, 1967)

Outros contemporâneos, como Jean Piaget, Vygotsky e Emília Ferreiro, reforçam a visão do currículo como processo construtivo: Piaget enfatiza os estágios de desenvolvimento infantil,

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

apontando a necessidade de provocar a atividade mental das crianças, enquanto Ferreiro demonstra que a alfabetização deve respeitar as concepções iniciais de escrita, reafirmando o papel da criança como construtora de sentido. (PIAGET, 1999; VYGOTSKY, 1984; FERREIRO, 1985)

Na tradição da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011) defende que currículos emancipadores devem ser construídos para dar acesso ao conhecimento historicamente sistematizado, desenvolvendo a capacidade crítica dos sujeitos. Pensar então, o currículo para a Educação Infantil numa perspectiva problematizadora e contextualizada, resistente ao olhar tradicional e convencional sobre a infância e não com as infâncias, prescinde de concepções históricas, socialmente situadas e em pleno diálogo com a totalidade social. Para tanto, objetiva-se uma construção intercientífica, portanto interdisciplinar, considerando o evoluir continuado da história, da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia e, com estas, da Pedagogia.

A partir das desigualdades sociais e seus inúmeros desafios no que se refere à educação escolar de crianças, é importante fortalecer o debate de superação de uma concepção homogeneizada e a-histórica sobre a infância e avançar na evolução teórico-metodológica dos estudos que consolidam concepções socioculturais não apenas de uma infância padronizada, mas de quantas infâncias forem necessárias à compreensão de crianças historicamente situadas em seus territórios, contextos e culturas.(DAHLBERG ET AL, 2003; KRAMER, 2003; CORSARO, 2011; KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Nos últimos 40 anos, as pesquisas com, e não apenas sobre o ser criança e a(s) infância(s) incidem sobre a importância de pensar a educação, a escola, o currículo e a prática pedagógica num devir desafiante e num embate ideológico na superação de uma visão tradicional, homogeneizada e padronizada sobre a criança e a infância. Com os estudos da Sociologia e da Psicologia da infância numa perspectiva histórico-crítica, fortalecem-se os desafios conceituais, com expoentes clássicos como Ariès que instigam expressivamente o redescobrir da criança como um ser histórico, características próprias, com autonomia do ser, pensar e agir, na integralidade do seu desenvolvimento e de suas aprendizagens.

Pesquisas inovadoras desde a obra “História Social da Criança e da família” e de outras importantes contribuições, a partir do século XVIII, ainda que tardias no Brasil vem norteando discussões mais críticas sobre a criança, a infância no mundo capitalista, industrial, onde a lógica

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

do mercado impera e as ondas consumistas atingem diretamente os pequenos. (ARIÈS, 2015; SARMENTO, 2009; CERISARA, 2004; HERMIDA, 2020)

Nesse sentido, as questões centrais sobre desigualdade estrutural, nos contextos sociais das crianças, neste percurso, requerem um olhar reflexivo com o aprofundamento teórico-metodológico acerca dos desafios às políticas sociais majoritárias e seus atores, bem como impostos à escola no desenvolvimento de um currículo com centralidade nos contextos socioculturais, a partir dos quais a criança desenvolve suas aprendizagens com historicidade, situando-se no mundo e dele sendo protagonista, sujeito de escuta e fala e do fazer-se ser individual e coletivo. Destaca-se o que dizem Dahlber *et al* (2003,p.71) sobre este pensamento:

> A infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, e ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições sócio econômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas, muitas infâncias e crianças. (Dahlber *et al* 2003,p.71)

Esse pensamento traduz-se no desafio de compreender novos paradigmas e novos desafios sobre a criança, as infâncias e as jornadas curriculares em função de uma escolaridade socioconstrutiva e transformadora, criativa em que as crianças sejam criativas e protagonistas desde a Educação Infantil e se eduquem criticamente, desenvolvendo-se de forma integral, multidimensional, produzindo saberes, valorizando suas ancestralidades e avançando na construção de conhecimentos libertadores. A partir desse princípio, pode-se compreender em que consiste ensinar e aprender a partir da realidade da criança, com todo o potencial cultural que a sua contextualidade possa oferecer, transportando-a ao mundo da magia, da arte, da literatura, da filosofia, das histórias, considerando sua natureza lúdica, curiosa.

Não há como implementar um currículo padronizado sem valorizar as peculiaridades das histórias, das infâncias, de suas culturas e de seus saberes. Há que se questionar, portanto, a medida do "comum" e do "diversificado" nos currículos oficiais que vão na contramão das orientações constitucionais e legais, à luz dos dos fundamentos histórico-críticos sobre o currículo.

As políticas nacional e locais até mencionam sobre uma concepção integral de formação humana, bem como fomentam, em seus enunciados teóricos, uma pedagogia socialmente

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

referenciada. No entanto, as orientações para uma base curricular comum estão centradas essencialmente no desenvolvimento de competências e habilidades que retomam o caráter mercadológico dos anos 1960 e 1970, travestidos de inovação tecnológica, com novas roupagens que subtraem possibilidades do pensar, do refletir, construir e produzir conhecimentos culturalmente referenciados.

O protagonismo dos atores nas escolas é ressaltado nos documentos, porém, inibidos na exigência do desenvolvimento de habilidades padronizadas para todos os estudantes em toda a extensão do território brasileiro, para além das aprendizagens da leitura e da escrita. O currículo deixa de ser um importante fator de desenvolvimento e aprendizagens contextuais, para, a partir disso, ampliarem-se às totalidades intrínsecas ao conhecimento e passa a ser ferramenta de reprodução das desigualdades sociais.(AMARAL DA SILVA, 2024; MALANCHEN, 2016, DUARTE, 2000)

Defende-se, portanto, um currículo que leve em conta as histórias, as culturas e os contextos como pontos de partida para construção de conhecimentos mais universais de forma dialógica, fundamentado nas pesquisas sociais e históricas sobre e com as crianças, partindo do seu lugar de fala, não descumprirá o seu papel social de contribuir para uma formação integral e cidadã desde que a sua centralidade no conhecimento da arte, da história, da literatura, das ciências naturais, humanas e exatas, da filosofia e das culturas, que podem transversalizar-se mesmo nos conhecidos “campos de experiência”.

É necessário negá-los como simples “fazeres” lúdicos e ressignificá-los com conhecimentos que se constroem com toda ludicidade, curiosidade e dinamismo que as diversas infâncias exigem, como direitos aos infantes e aos educadores. Portanto, não é sobre seguir, aplicar e “obedecer” as políticas curriculares; é sobre submetê-las à análise contextual de suas realidades e poder exercer autonomia pedagógica, com compromisso político e sócio educativo com a formação integral das crianças.

Um currículo que não barganhe experiências construtivas de conhecimentos culturais acumulados e em diálogo com a contemporaneidade, acenando em direção ao equilíbrio entre as aprendizagens sensoriais, emocionais, sociais e científicas, para além dos campos de experiências; para além dos “direitos” de aprendizagens. Que se ouse posicionar por um currículo inclusivo em todos os sentidos, na medida em que traduza resistências sócio culturais, teórica e metodológica à lógica “meia-boca” do construtivismo estrutural que favorece práticas

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

neoliberais travestidas e mascaradas de modernidade e inovação que encontra favorecimentos sem precedentes nas grandes plataformas de ensino, com novos apostilados que dominam o currículo das escolas como grandes atrativos. (AMARAL DA SILVA, 2024; DUARTE, 2000)

Por fim, o currículo dados às resistências, para dirimir as desigualdades sociais desde as infâncias, consiste numa práxis pedagógica que caminhe em direção à historicidade de cada infância, de cada contexto em contínua e referenciada construção. Um desafio que está para além do autoconhecimento infantil, superando o pensar e os fins tradicionalistas e inquisitivos sobre a criança, mas, priorizando a inteireza do ser criança e de suas infâncias, rompendo-se com visões separatistas, fragmentadas e por demais romantizadas, ao mesmo tempo em que são violentas e ameaçadoras. É imprescindível a apropriação histórica, teórica e legal sobre a complexidade dos sentidos de ser criança em tempos de pós-modernidade, redescobrindo-se possibilidades críticas e criativas de potencializar a dimensão individual e social das crianças em seus diferentes aspectos.

A DCNEI (Brasil, 1999) e os documentos da BNCC consolidam a centralidade do brincar, das múltiplas linguagens e do respeito às culturas locais no currículo infantil. Nesse cenário, o currículo infantil deve ser repensado como prática situada, ajustável às singularidades das crianças e da comunidade, permeado por cuidado, investigação, cultura e construção coletiva de significados. Reconhece-se, assim, a criança como sujeito ativo – com voz, investigação e potência criativa –, o ambiente como parceiro didático (Montessori, Froebel, Reggio), e o educador como pesquisador que organiza intencionalmente experiências transformadoras.

BRINCAR, EXPLORAR, CONVIVER: O CURRÍCULO EM AÇÃO

De acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os dois eixos que estruturam as práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são, as interações e a brincadeira, experiências que possibilitam às crianças a construção e apropriação de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, levando a aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

As DCNEI (1999) e a BNCC (2018) estruturam a Educação Infantil por eixos: principalmente, interações e brincadeiras, reconhecendo seis direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses documentos configuram o

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

currículo como prática situada, intencional e culturalmente sensível, em que o currículo formal é tensionado pelas vozes das crianças, suas brincadeiras e modos de conviver.

Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diantes dessas práticas pedagógicas e dos seis direitos da aprendizagem e desenvolvimento, assegura condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam ser sujeitos ativos nos ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018)

Destaca-se então, a tríade brincar, explorar, conviver, que configura o cerne do currículo infantil como prática situada, em que as crianças, por meio das interações lúdicas, descobertas sensoriais e convivência social, experienciam ativamente o processo de ensino-aprendizagem. A base normativa brasileira reforça essa tríade curricular.

O direito de brincar segundo a BNCC, consiste em,

> brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 40)

Historicamente, desde o surgimento do jardim de infância por Friedrich Fröbel, o brincar é concebido como linguagem amplificadora do desenvolvimento integral. Fröbel, ao idealizar o "jardim" pedagógico, ressaltou o valor do brincar espontâneo e da auto atividade da criança, enfatizando sua concepção de que "o brinquedo é um processo essencial" no currículo infantil. Essa concepção inaugura a base para um currículo que surge nas ações sociais e simbólicas próprias das infâncias.

O brincar é inerente ao currículo protagonizado pelas crianças, para além dos direitos de aprendizagem. As experiências e saberes empíricos devem estar alinhados não somente ao propósito de desenvolver habilidades, muitas vezes segregadas, e alheias à diversidade de realidades e contextos infantis. Muito mais sentido, faz o aprender, o quê e para quê, do que simplesmente se aderir ao jargão ideologicamente domesticado do "aprender a aprender" – o que tem contribuído para um brutal esvaziamento de conhecimentos por parte das crianças, sem o mínimo equilíbrio entre o conhecer e o fazer.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

A tradição da psicologia histórico-cultural, representada por Lev Vygotsky, reforça o brincar como território privilegiado de mediação sociocognitiva. No ato lúdico ocorre a internalização da linguagem e a construção de uma "zona de desenvolvimento proximal", em que as crianças atuam "acima do seu comportamento habitual" por meio da interação com adultos ou colegas. (VYGOTSKY, 1984)

A brincadeira, para Vygotsky, é um espaço de criação simbólica, de regulação das emoções e de experimentação de regras sociais, marcando profundos ganhos cognitivos, afetivos e sociais. Vygotsky amplia ainda esse panorama ao ressaltar que "a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente" (Vygotsky, 2008, p.35), funcionando como lente que potencializa tendências do desenvolvimento infantil.

O currículo em ação se dá sobretudo através da exploração, isto é, do reconhecimento sensorial do ambiente. Maria Montessori, pesquisando o brincar, observou que as crianças têm sensibilidade natural à ordem, ao usar espaços e materiais livres em atividades que envolvem busca, descoberta e rearranjo do mundo à sua volta. Na perspectiva montessoriana, explorar é exercitar autonomia e inteligência prática, estruturando o desenvolvimento psicomotor e cognitivo. (MONTESSORI, 2017)

A brincadeira coletiva e exploratória é socioconstrutiva: crianças aprendem regras, cooperam, negociam e vivenciam emoções em grupo. Autores como Antunes e a literatura sobre ludicidade enfatizam que, ao interagir socialmente, os pequenos desenvolvem linguagem, concentração, autoconfiança e autonomia.

O direito de aprendizagem e desenvolvimento de explorar na Educação Infantil é essencial para promover a curiosidade, a criatividade e a construção do conhecimento pelas crianças. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explorar envolve incentivar as crianças a observar, experimentar, levantar hipóteses e interagir com o mundo físico e social ao seu redor. Essa ação está diretamente ligada à forma como as crianças pequenas aprendem: por meio da experiência concreta, da manipulação de objetos e da investigação ativa do ambiente.

Para Zabalza (1998), o cotidiano da Educação Infantil deve ser estruturado de maneira a estimular essas descobertas, permitindo que a criança atue como protagonista no processo de aprendizagem. Autores como Barbosa (2006), enfatizam que proporcionar espaços ricos e desafiadores é uma responsabilidade pedagógica. A exploração no cotidiano da Educação Infantil não se limita apenas a brincadeiras livres, mas inclui o uso intencional de materiais

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

variados, como elementos naturais, objetos não estruturados, tecnologias e ambientes externos. Esses recursos promovem múltiplas linguagens e formas de expressão, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e sensório-motor das crianças. Ao explorar, a criança amplia suas possibilidades de ação no mundo, desenvolvendo competências como a resolução de problemas, a autonomia e a tomada de decisões.

A valorização da exploração requer um olhar atento dos educadores e uma escuta sensível às perguntas e interesses das crianças. Como destaca Oliveira (2002), o educador deve assumir o papel de mediador, propondo situações que favoreçam a investigação e respeitando o tempo de cada criança para descobrir e experimentar. O cotidiano da Educação Infantil, portanto, deve ser permeado por propostas pedagógicas que incentivem a exploração do corpo, do espaço, dos materiais e das relações sociais, garantindo que este direito seja efetivado de forma significativa. Assim, explorar não é apenas uma atividade, mas uma forma de estar no mundo e aprender com ele desde os primeiros anos de vida.

Quanto ao direito de aprendizagem e desenvolvimento de conviver na Educação Infantil é fundamental para a formação integral da criança. Desde os primeiros anos de vida, as crianças aprendem no contato com o outro, nas interações e brincadeiras, o que permite a construção de vínculos e a compreensão do mundo social.

> Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 40)

Para Oliveira (2002), a convivência é o primeiro passo para o desenvolvimento da identidade e da alteridade, sendo, portanto, um pilar da prática pedagógica na Educação Infantil. Diversos autores brasileiros também reforçam a importância de promover ambientes educativos que favoreçam a convivência.

Segundo Kramer (2007), a Educação Infantil deve ser um espaço democrático onde as crianças possam expressar sentimentos, resolver conflitos e aprender a negociar com os colegas. Isso significa reconhecer o cotidiano como campo fértil de experiências educativas, em que cada interação carrega potencial de aprendizagem. Para isso, os profissionais da educação devem assumir uma postura sensível, acolhedora e mediadora, garantindo que as crianças sejam

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

respeitadas em sua individualidade e incentivadas a participar de forma ativa na construção do coletivo.

A convivência na Educação Infantil não é apenas um direito, mas também uma necessidade para o desenvolvimento emocional e social da criança. Como aponta Rossetti-Ferreira et al. (2010), é na relação com os pares e adultos que as crianças desenvolvem competências socioemocionais, constroem significados e aprendem a lidar com regras sociais. Assim, o cotidiano da Educação Infantil deve ser intencionalmente planejado para promover momentos de interação significativa, respeitando o ritmo, os interesses e a cultura de cada criança. O direito de conviver, portanto, precisa ser efetivado em práticas pedagógicas que valorizem o brincar coletivo, a escuta ativa e o respeito às diversidades.

Nessa perspectiva, o currículo em ação é vivido no cotidiano: o brincar liberta a imaginação, o explorar amplia experiências sensoriais e cognitivas, e o conviver fortalece laços comunitários. Esses processos articulam-se, criando espaços de aprendizagem que transcendem fins formais e objetivos preestabelecidos, valorizando trajetórias pessoais. O currículo promovido por atos lúdicos, descobertas sensoriais e relações coletivas é, portanto, um currículo vivente — dinâmico, afetivo e culturalmente situado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo deste estudo, permite evidenciar que o currículo na Educação Infantil não deve ser restringido apenas aos documentos normativos, é necessário refletir acerca da materialização deste currículo. Portando, as práticas concretas, as interações entre crianças e educadores, as brincadeiras, explorações e as múltiplas formas de convivência e expressão que marcam a rotina escolar, constituem currículos vivos, dinâmicos e culturalmente situados, o que transcende a dimensão normativa de currículo.

O reconhecimento e a valorização dos cotidianos escolares, desconstroi a inalterabilidade e padronização curricular, dando espaço para o protagonismo infantil e para práticas pedagógicas culturalmente situadas e concretamente implicadas, ou seja, uma prática viva, que se constrói cotidianamente nas interações, gestos, brincadeiras e nas demais situações que compõem a rotina do ambiente escolar.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

As diferentes concepções apresentadas de infância, foram discutidas à luz de autores como Ariès (2015), Kuhlmann (1998), Sarmento (2009), Corsaro (2011) e Hermida (2020), que substanciam a ideia de que não existe uma infância única ou que a infância é universal, mas sim, as múltiplas infâncias, que são historicamente construídas. Diante deste contexto, entende-se que é necessário pensar e construir um currículo para a Educação Infantil que reconheça a infância como algo plural. O reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos implica extinguir com visão retrógrada, romantizada, adultocêntrica ou utilitarista da infância.

O ato de brincar, explorar e conviver é fundamental para um currículo vibrante da Educação Infantil, esses são elementos centrais para um currículo eficaz ao seu público. O brincar é a linguagem própria da infância, Vygotsky (1984, 2008) reconhece como um espaço importantíssimo em prol do desenvolvimento simbólico, emocional e cognitivo,o que possibilita o desenvolvimento integral da criança. Explorar o ambiente, tem o sentido de, permitir que a criança, em seu tempo, descubra, formule hipóteses, reorganize, investigue, permitindo a construção significados do mundo que vive. Por fim, a convivência, é considerada o eixo fundamental para o desenvolvimento da identidade, da alteridade e das competências socioemocionais, visto que, fortalece os vínculos, o respeito às diferenças, o reconhecimento do outro e o exercício da cidadania desde os primeiros anos de vida.

É necessário que se construa um currículo que leve em consideração a pluralidade das infâncias, um currículo sensível emancipador, que reconheça as experiências cotidianas, e esse reconhecimento, exige uma práxis pedagógica emancipadora, engajada e comprometida. Portanto, é indispensável a ressignificação das propostas curriculares, com abertura para o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

AMARAL DA SILVA, T.J.A. **A BNCC e a Centralidade o Currículo em Competências:** uma análise das apropriações dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental/Tese de doutorado PPGE/UFMA. São Luís, 2024.

ARCE, A. **Friedrich Froebel:** o pedagogo dos jardins-de-infância. Petrópolis: Vozes, 2022.

ARIÈS,P. **História social da criança e da família.** 2ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, & RITCHER, Sandra Regina Simonis. **Campos de Experiência:** uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Finco, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (p. 185-198). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A qualidade na educação infantil:** um olhar sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2025.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Estatuto da Criança e do Adolescente: um guia para jornalistas. Brasília, DF: Rede ANDI Brasil, 2011

CORSARO, WA. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A**. Construindo a primeira infância**: o que achamos que isso seja? In:DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DA SILVA PECOITS, Sariane; KREMER, Claines; VASCONCELOS, Queila Almeida. **Histórias de aprendizagem e cotidiano: a narratividade compondo o currículo na/para a educação infantil.** Debates em Educação, *[S. l.]*, v. 14, n. Esp, p. 517–533, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspp517-533. Disponível em:

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13388. Acesso em: 17 jul. 2025.

DUARTE, Newton**. Vigotski e o "aprender a aprender**" crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, Campinas SP, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. P**sicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas.** *Revista Educação*, v. 26, nº 2, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3680/2078. Acesso em: 18 de julho de 2025.

HERMIDA, J. F. **História social da criança proletária**: as infâncias roubadas nos processos de reprodução do capital nos séculos XVIII e XIX. 2020. 300 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

KRAMER, S. **Infância e sociedade: o conceito de infância**. In: KRAMER, S. A política do pré-escolar escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: _____. Por entre as redes e os muros: a escola e seus tempos. São Paulo: Ática, 2007

KUHLMANN JUNIOR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i4.56

MARINHO, Heloísa. **Vida e educação no jardim de infância.** Programa de Atividades. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Cortez, 1984.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. Campinas, São Paulo: Kírion, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Interações em creche:** perspectivas de pesquisa e formação. Campinas: Autores Associados, 2010.

SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2 ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

STEARNS, Peter N. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 2008, p. 23-36.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil:** pontos de partida para a reflexão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional