



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETÍCIA OLIVEIRA DA SILVA

ARTEFATOS CULTURAIS-PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO

INFANTIL: sentidos e experiências de crianças

ANGICOS

2025

LETÍCIA OLIVEIRA DA SILVA

**ARTEFATOS CULTURAIS-PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: sentidos e experiências de crianças**

Monografia apresentada à Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana
Sobral Dantas.

ANGICOS

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

S586a Silva, Letícia Oliveira da .
ARTEFATOS CULTURAIS-PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos e experiências de
crianças / Letícia Oliveira da Silva. - 2025.
139 f. : il.

Orientadora: Elaine Luciana Sobral Dantas.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2025.

1. Artefatos Culturais-Pedagógicos. 2. Educação
Infantil. 3. Experiências. 4. Sentidos de
crianças. I. Dantas, Elaine Luciana Sobral,
orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

LETÍCIA OLIVEIRA DA SILVA

**ARTEFATOS CULTURAIS-PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: sentidos e experiências de crianças**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Defendida em: 08/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas (UFERSA)
Presidente

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires (UFERSA)
Membro Examinador

Profa. Dra. Milena Paula Cabral de Oliveira (UFERSA)
Membro Examinador

*Dedico este trabalho aos meus pais, João Batista e Maria Zilma.
Obrigada por apoiarem meu sonho. Tudo isso é por vocês.*

AGRADECIMENTOS

Início minhas palavras agradecendo a Deus, cujo amor, zelo e cuidado me permitiram chegar até aqui. Sem ti, Senhor, eu nada seria. A Nossa Senhora de Fátima e ao Glorioso São José pelas tantas intercessões e bênçãos que iluminaram e fortaleceram meu caminho.

Aos meus pais, João Batista e Maria Zilma, meu relicário de amor e inspiração. São vocês que me sustentam nos dias difíceis e que celebram comigo cada conquista. Tudo que sou carrego um pouco da coragem e do amor que aprendi com vocês. Ao meu irmão, Hudson Hugo, sou grata por todo incentivo e apoio constante.

A toda a minha família, que acreditou em mim até nos momentos em que eu mesma descreditei, e que me apoiou por todos esses anos. De modo especial, agradeço às minhas tias Ceição e Zula; aos meus tios Arinaldo e Amilton; às minhas primas Cristina, Kryalle e Jaine; e a meu primo Berg, por cada gesto de cuidado, incentivo e companhia ao longo dessa jornada.

À Jucilene Monteiro, Victor Sousa, Luís Filipe, Talita Lima e Thaís Araújo, amigos que encontrei no percurso acadêmico e que se tornaram meu coração em Angicos. Cada um de vocês possui singularidades preciosas, e quando estamos juntos, somos um coletivo marcado por muito amor, sinceridade, companheirismo e trocas. Sou infinitamente grata por tudo que construímos, e por todo o apoio que nos une mutuamente. Que possamos alçar muitos outros voos juntos.

À minha orientadora, Elaine Sobral, a quem tenho a alegria de chamar de amiga, e que se revelou um tesouro para a vida toda. Obrigada por cada gesto de acolhimento, pelas presenças que aquecem, pelas risadas e pelas conversas que tanto me ensinam. Você despertou em mim o amor pela Educação Infantil e me impulsiona a lutar por uma educação de qualidade para todas as crianças.

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN, por ser espaço de curiosidade, descoberta, diálogos e construções coletivas e significativas. A todas(os) que o integram, e que aqui cito de maneira especial, Maria Cláudia, Maria Ritta e Aline, vocês me ensinaram a ser pesquisadora.

À Livia Hadija, amizade e presente que a Universidade e a Iniciação Científica teve a generosidade de me ofertar. Muito obrigada por tudo e por tanto, sua alegria tornou a caminhada mais leve.

À Jefferson Ricardo, Andressa Beatriz e Israel Messias, pelas companhias alegres,

pelas conversas que motivaram e pelos muitos cafés compartilhados na sala do EDUCLIN e no Centro de Convivência. Que honra ter tido vocês nessa trajetória.

À Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, *campus* de Angicos, representada por seus técnicos administrativos, colaboradores terceirizados, motoristas e por todos aqueles que fazem deste espaço um lugar de resistência, acolhimento e oportunidades.

À Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COAE), que foi essencial para minha permanência no curso. Em nome de Fabrícia Dantas, Luan Victor, Ana Cecília, Andressa Soares e Rubson Santos, agradeço as lutas diárias que esses profissionais enfrentam para assegurar direitos dignos, como a Residência Universitária, o Restaurante Universitário, os auxílios e bolsas. Ao concluir esse curso, enfatizo a grande parcela de contribuição que vocês tiveram.

À todo o corpo docente responsável pela minha formação durante a graduação, na qual tive a oportunidade de construir conhecimentos. Vocês me inspiram profissionalmente e humanamente.

À todas as crianças e a todas as professoras que atravessam minha formação acadêmica. Vocês foram base para a construção do meu professorar. Muito obrigada!

À banca examinadora, composta pelas professoras doutoras Ana Maria Pereira Aires e Milena Paula Cabral de Oliveira, mulheres potentes e inspiradoras. Agradeço imensamente por aceitarem o desafio de participarem desta etapa e contribuírem significativamente com este trabalho.

À todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com esse percurso, deixo registrado meus sinceros agradecimentos.

Muito obrigada!

“[...] a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar e no educar.”
Madalena Freire, 1996.

RESUMO

Compreendemos que os Artefatos Culturais apresentam-se como produção da humanidade, e no cotidiano dos espaços e das práticas educativas, à medida em que vão sendo incluídos, utilizados e se materializam como recursos para fins didáticos, se constituem como Artefatos Culturais-Pedagógicos. Assim, os Artefatos Pedagógicos podem se apresentar como materiais estruturados e não estruturados, que ao serem possibilitados às crianças, instigam/mobilizam de modo integrado a exploração, a investigação e a descoberta em suas experiências educativas (Dantas, Silva e Dantas, 2024). Deste modo, temos nos indagado: que Artefatos Culturais-Pedagógicos constituem as experiências das crianças nas instituições educativas? Quais experiências são oportunizadas às crianças na interação com esses artefatos? São utilizados livros didáticos e cópias de atividades prontas - como são trabalhados? As crianças têm acesso aos brinquedos? Interação com brinquedos estruturados e não estruturados em suas experiências? Partindo das questões norteadoras, delineamos como objetivo principal deste trabalho: Investigar Artefatos Culturais-Pedagógicos constitutivos das experiências vivenciadas nos currículos desenvolvidos no cotidiano da Educação Infantil a partir de sentidos elaborados pelas crianças. A pesquisa é de cunho qualitativo (Freitas, 2002) e ancora-se nos princípios da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (2007) e do dialogismo de Mikhail Bakhtin (2003). Como procedimentos metodológicos, realizamos sessões de observação participante (com registros fotográficos e anotações em diário de campo) em duas turmas, pré-escola I (4 a 5 anos) e pré-escola II (5 a 6 anos) e entrevistas coletivas semiestruturadas com as crianças. Organizamos os dados empíricos em dois grandes eixos: Artefatos Culturais - Pedagógicos da tradição escolar e Artefatos Brincantes. Na análise dos dados, as sessões de observação participante e as vozes das crianças nos revelaram que os materiais estruturados, especificamente os da tradição escolar, se presentificam, majoritariamente, na rotina diária das crianças e apresentam-se com ênfase nas experiências e práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com letras isoladas. As vozes das crianças, sinalizam ainda para inserção de materiais não estruturados, que emergem de práticas culturais externas à escola, mas que ganham um valor utilitário por parte do adulto educador, de modo a convertê-los em um recurso didatizante, suporte para a reprodução de experiências engessadas e que desconsideram a ação das crianças sobre e com os Artefatos Culturais-Pedagógicos mediada pela ação da brincadeira. Compreendemos que em seus discursos, os sentidos produzidos pelas crianças sobre os Artefatos Culturais-Pedagógicos não residem unicamente nos objetos em si, mas emergem das práticas, valores e interpretações que os sujeitos constroem a partir de seu uso. Concluimos, então, apontando que o estudo pode favorecer a ampliação dos debates e das práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil, tanto em relação à formação inicial e continuada de professores(as).

Palavras-chave: Artefatos Culturais-Pedagógicos; Educação Infantil; Experiências; Sentidos de crianças.

ABSTRACT

We understand that Cultural Artifacts are products of humanity, and in the daily life of educational spaces and practices, as they are included, used, and materialize as resources for didactic purposes, they constitute Cultural-Pedagogical Artifacts. Thus, Pedagogical Artifacts can be presented as structured and unstructured materials that, when made available to children, instigate/mobilize exploration, investigation, and discovery in an integrated way in their educational experiences (Dantas, Silva and Dantas, 2024). Thus, we have been asking ourselves: what Cultural-Pedagogical Artifacts constitute children's experiences in educational institutions? What experiences are offered to children in their interaction with these artifacts? Are textbooks and copies of ready-made activities used – and how are they used? Do children have access to toys? Do they interact with structured and unstructured toys in their experiences? Based on these guiding questions, the main objective of this work is to investigate Cultural-Pedagogical Artifacts that constitute the experiences lived in the curricula developed in the daily life of Early Childhood Education, based on meanings elaborated by the children. This research is qualitative in nature (Freitas, 2002) and is anchored in the principles of L. S. Vygotsky's (2007) historical-cultural approach and Mikhail Bakhtin's (2003) dialogism. As methodological procedures, we conducted participant observation sessions (with photographic records and field notes) in two classes, preschool I (4 to 5 years old) and preschool II (5 to 6 years old), and semi-structured group interviews with the children. We organized the empirical data into two main axes: Cultural-Pedagogical Artifacts of the school tradition and Playful Artifacts. In analyzing the data, the participant observation sessions and the children's voices revealed that structured materials, specifically those from the school tradition, are predominantly present in the children's daily routine and are emphasized in pedagogical experiences and practices related to working with isolated letters. The children's voices also indicate the inclusion of unstructured materials, which emerge from cultural practices outside the school, but which gain a utilitarian value from the adult educator, converting them into a didactic resource, supporting the reproduction of rigid experiences that disregard the children's action on and with the Cultural-Pedagogical Artifacts mediated by play. We understand that in their discourse, the meanings produced by children about Cultural-Pedagogical Artifacts do not reside solely in the objects themselves, but emerge from the practices, values, and interpretations that the subjects construct from their use. We conclude, therefore, by pointing out that the study can favor the expansion of debates and pedagogical practices in the field of Early Childhood Education, both in relation to the initial and continuing training of teachers.

Keywords: Cultural-Pedagogical Artifacts; Early Childhood Education; Experiences; Children's senses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Achados nos bancos de dados.....	21
Quadro 02 - Artigos sobre o brinquedo como artefato pedagógico.....	23
Quadro 03 - Artigos sobre a construção de artefatos pedagógicos com recursos naturais e não estruturados.....	25
Quadro 04 - Artigos sobre os artefatos pedagógicos do brincar heurístico.....	27
Quadro 05 - Artigos sobre o livro e outros recursos tradicionais da escolarização como artefato pedagógico.....	30
Quadro 06 - Caracterização das crianças sujeitos da pesquisa.....	44
Quadro 07 - Artefatos Pedagógicos propostos no Manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche.....	65
Quadro 08 - Artefatos Pedagógicos e suportes nos objetivos de aprendizagem da BNCC.....	68

LISTA DE IMAGEM

Figura 01 - Minúcias metodológicas percorridas.....	20
Figura 02 e 03 - Assinaturas dos TALEs da turma da pré-escola II.....	35
Figura 04 - Momento inicial da Roda de Conversa.....	36
Figura 05 - Artefatos distribuídos no centro da roda.....	36
Figura 06 - Escuta das crianças na turma da pré-escola II.....	37
Figura 07 e 08 - Assinaturas dos TALEs da turma da pré-escola I.....	38
Figura 09 - Momento inicial da Roda de Conversa.....	38
Figura 10 - Escuta das crianças na turma da pré-escola I.....	39
Figura 11 - Modelo da infraestrutura da escola-campo da pesquisa.....	40
Figura 12, 13, 14, 15 e 16 - Artefatos que compõem o ambiente educativo da pré-escola II...	41
Figura 17, 18, 19, 20, 21 e 22 - Artefatos que compõem o ambiente educativo da pré-escola I..	42
Figura 23 - Cadernos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	50
Figura 24 - Caderno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil distribuídos nas instituições educativas.....	51
Figura 25 - Base Nacional Comum Curricular.....	53
Figura 26 - Documento do Rio Grande do Norte: Educação Infantil.....	55
Figura 27 - Categorias dos Artefatos Pedagógicos.....	57
Figura 28 e 29 - Atividade xerocopiada das vogais.....	76
Figura 30 - Atividade xerocopiada com as vogais.....	78
Figura 31 - Desenvolvimento de atividade artística.....	79
Figura 32 - Desenhando as mãos das crianças.....	81
Figura 33 - Crianças colorindo os desenhos das mãos.....	81
Figura 34 - Cartaz “uma cor de pele”.....	82
Figura 35 - Atividade de pintura.....	83
Figura 36 e 37 - Atividade de pintura em papelão (números).....	85
Figura 38 e 39 - Peças de legos distribuídas.....	86
Figura 40 - Crianças construindo a letra “A” com legos.....	86
Figura 41 - Letra “O”.....	86
Figura 42 - Atividade com “massa de cuscuz”.....	88
Figura 43 - Capa do livro lido na sala de leitura.....	89
Figura 44 e 45 - Artefatos Pedagógicos disponibilizados.....	90

Figura 46 e 47 - Duas das produções das crianças.....	91
Figura 48 - Capa do livro lido no momento da leitura literária.....	92
Figura 49 e 50 - Brincando com massinha.....	94
Figura 51 - Brincando com massinha.....	94
Figura 52 - Cones de linha (grandes e pequenos), garrafa pet pequena, caixas de papelão (grande e pequenas), tubos de cano de PVC e tampinhas de garrafa.....	96
Figura 53 - Pazinha, pratos de plástico, funis de plástico, forma de gelo, borrifador, colheres de pau, copo de plástico, formas de bolo de alumínio.....	96
Figura 54 - 1º bandeja: arroz e colheres de plástico e uma colher de pau; 2º bandeja: folhas de árvore, colheres de plástico, uma colher de pau e uma peneira; 3º bandeja: água, quatro brinquedos de animais e uma peneira; Um borrifador de água.....	97
Figura 55 - Duas banheiras (uma rosa e outra azul), com bolinhas de plástico coloridas, folhas de árvore e peneiras.....	97
Figura 56 - 1º bandeja: tubinhos de fazer bolhas de sabão; 2º bandeja: brinquedos de animais de plástico; 3º bandeja: brinquedos de animais de plástico; 4º bandeja: brinquedos de soldados de plástico.....	98
Figura 57 - Fantasias, máscaras e dois espelhos.....	98
Figura 58 - Bandejas de isopor, pincéis, tintas, folhas A4, coleções coloridas, colas, tesouras e papéis crepons.....	98
Figura 59 - Cabana de EVA com livros literários e fantoches dentro, cesto com pinos de boliche do lado de fora.....	99
Figura 60 - Momento do brincar na acolhida.....	100
Figura 61 - Momento do brincar na acolhida.....	100
Figura 62, 63 e 64 - Disposição dos Artefatos Pedagógicos nas prateleiras.....	102
Figura 65 - Crianças brincando de dinossauros.....	104
Figura 66 - Meninas brincando de fazer fotos.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. - Artigo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DCRNEI - Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Educação Infantil

DONQEEI - Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil

ENEI - Encontro Nacional de Educação Infantil

EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste

EDUCLIN - Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Pública de Educação Infantil

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PPP - Projeto Político Pedagógico

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

RN - Rio Grande do Norte

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 ARTEFATOS PEDAGÓGICOS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	19
2.1 Escopo metodológico da busca dos trabalhos.....	19
2.2 Eixos de análise.....	21
2.3 Algumas inferências.....	30
3 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	32
3.1 Uma pesquisa de natureza qualitativa na Perspectiva Sócio-histórica.....	32
3.2 Procedimentos Metodológicos da pesquisa de campo.....	33
3.2.1 Análise Documental.....	34
3.2.2 Questionário.....	34
3.2.3 Sessões de Observações Participantes.....	35
3.2.4 A escuta das Crianças na pesquisa.....	35
3.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa.....	40
3.4 Análise dos dados.....	44
4 CRIANÇAS, CURRÍCULOS E ARTEFATOS CULTURAIS - PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
4.1 Infância(s), Crianças e Educação Infantil.....	45
4.2 Currículo e experiências.....	50
4.3 Artefatos Culturais-Pedagógicos.....	56
4.4 Abordagens Curriculares Participativas e os Artefatos Culturais-Pedagógicos.....	59
4.5 Significações oficiais: o que dizem as propostas curriculares sobre os artefatos pedagógicos?.....	63
5 OS ARTEFATOS CULTURAIS - PEDAGÓGICOS: SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS.....	75
5.1 Artefatos Culturais - Pedagógicos da Tradição Escolar.....	75
5.1.1 Artefatos para o trabalho com a linguagem escrita.....	75
5.1.2 Artefatos para o trabalho com as linguagens da arte.....	79
5.1.3 Artefatos com materiais não estruturados para fins didáticos.....	84

5.1.4 Artefatos literários.....	89
5.2 Artefatos Brincantes.....	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A - REFERÊNCIAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	117
APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA.....	119
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.	121
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA - CAMPO DE PESQUISA.....	126
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS	129
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COLETIVAS - CRIANÇAS 2024.....	132
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COLETIVAS - CRIANÇAS 2025....	133
APÊNDICE H - TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134
APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.....	138

1 INTRODUÇÃO

“Isto porque a gente foi criada em um lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. [...] Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo.”
Manoel de Barros¹

A infância é tempo de invenção. Ser criança é explorar e descobrir na inventividade as formas de enxergar o mundo. Iniciar este trabalho monográfico com as palavras escritas por Manoel de Barros, me² toca de forma sensível e me leva de volta à minha infância, lugar de partilha com primos e amigos, onde, no quintal de casa, ao brincarmos, imaginávamos, criávamos e transformávamos tantas coisas. Os cabos de vassoura viravam cavalos, as pedrinhas eram bolinhas de gude, e a areia, os gravetos e as folhas, transformaram-se em deliciosas comidas.

Nessa tessitura, durante esses momentos genuínos de brincar de inventar, eu não conseguia mensurar a sua importância para o meu desenvolvimento. Isto só foi possível, anos depois, quando adulta, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, *campus* de Angicos, e passei a integrar o Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN. Este espaço, plantou no meu coração o desejo de pesquisar as crianças, suas infâncias e os modos como aprendem, se desenvolvem e produzem cultura na Educação Infantil.

Motivada por esse desejo e compreendendo as crianças como sujeitos concretos e integrais, parte e participante da sociedade, com direitos educacionais legitimados, tornei-me bolsista voluntária de Iniciação Científica, pelas oportunidades concedidas a mim pela Professora Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas, no âmbito do projeto de pesquisa *Educação Infantil, Currículos e Cotidianos: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN*, e no âmbito do Projeto de Extensão *A Construção de Currículos no Cotidiano da Educação Infantil - ACEI*.

Assumi, então, meu primeiro plano de trabalho intitulado, *Especificidades de Currículos na Educação Infantil: fundamentos e artefatos pedagógicos*. Meu interesse por esse tema se deu pela curiosidade de compreender como os materiais se presentificavam no cotidiano das instituições educativas. Posteriormente, com a aproximação e a ampliação do

¹Fragmento retirado do poema “**Sobre Sucatas**” publicado no livro *Memórias inventadas: a infância*, de Manoel de Barros, 2003.

²Na primeira parte deste texto, optamos por utilizar a primeira pessoa do singular, pois os discursos aqui apresentados dizem respeito às experiências individuais da autora.

olhar sobre o objeto de estudo, continuei minhas andanças científicas no segundo plano de trabalho, *Artefatos Pedagógicos que integram os currículos construídos no cotidiano da Educação Infantil*, considerando que os sentidos elaborados pelas crianças têm muito a nos revelar.

Tendo como ponto de partida as crianças, inquietei-me a compreender quais experiências os Artefatos Pedagógicos podem possibilitar às crianças nas suas interações cotidianas. Para tanto, desenvolvi o terceiro plano de trabalho, *Experiências com Artefatos Pedagógicos no Cotidiano da Educação Infantil*, do qual essa monografia é fruto. Nessas andanças, construí-me como pesquisadora, nas inserções no campo, nas intervenções e nas relações estabelecidas tanto com as teorias quanto com as crianças e as práticas educativas, em uma ação contínua de reflexão e (trans)formação docente e humana.

Desse modo, considerando as especificidades e as culturas infantis que envolvem o protagonismo das crianças na Educação Infantil, entendemos que os artefatos se constituem como produção cultural da humanidade, e quando inseridos e utilizados nos espaços escolares, materializam-se como Artefatos Culturais-Pedagógicos a medida que possibilitam práticas e experiências educativas. Assim, os currículos vividos no cotidiano, devem propiciar a partir das interações e da brincadeira, experiências com a utilização dos múltiplos materiais.

Sob esse viés, temos nos indagado: que Artefatos Culturais-Pedagógicos constituem as experiências das crianças nas instituições educativas? Quais experiências são oportunizadas às crianças na interação com esses artefatos? São utilizados livros didáticos e cópias de atividades prontas - como são trabalhados? As crianças têm acesso aos brinquedos? Interação com brinquedos estruturados e não estruturados em suas experiências? Assim, ancoradas nas questões norteadoras, delineamos como objetivo principal deste trabalho: *Investigar Artefatos Culturais-Pedagógicos constitutivos das experiências vivenciadas nos currículos desenvolvidos no cotidiano da Educação Infantil a partir de sentidos elaborados pelas crianças*.

Esta monografia segue organizada em seis capítulos. No segundo capítulo, apontamos os resultados da Revisão Sistemática da Literatura; no terceiro capítulo, situamos os aportes teóricos-metodológicos que ancoraram o desenvolvimento do estudo; no quarto capítulo, tematizamos a fundamentação teórica; no quinto capítulo, apresentamos os achados oriundos das sessões de observação participante e das entrevistas coletivas realizadas com as crianças; e no sexto capítulo, expomos nossas considerações finais.

2 ARTEFATOS PEDAGÓGICOS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto).

*Mikhail Bakhtin*³

Buscando compreender as inquietações que motivaram a presente investigação, realizamos, como primeiro passo da pesquisa, o levantamento de produções acadêmicas já publicadas sobre Artefatos Pedagógicos, especificamente artigos científicos, pois esses trabalhos são provenientes e comunicam pesquisas desenvolvidas em diversos contextos. Esse movimento teve como finalidade mapear o campo que circunscreve o objeto, ampliar os conhecimentos e identificar de que modo a temática vem sendo abordada na Educação Infantil no contexto brasileiro.

2.1 Escopo metodológico da busca dos trabalhos

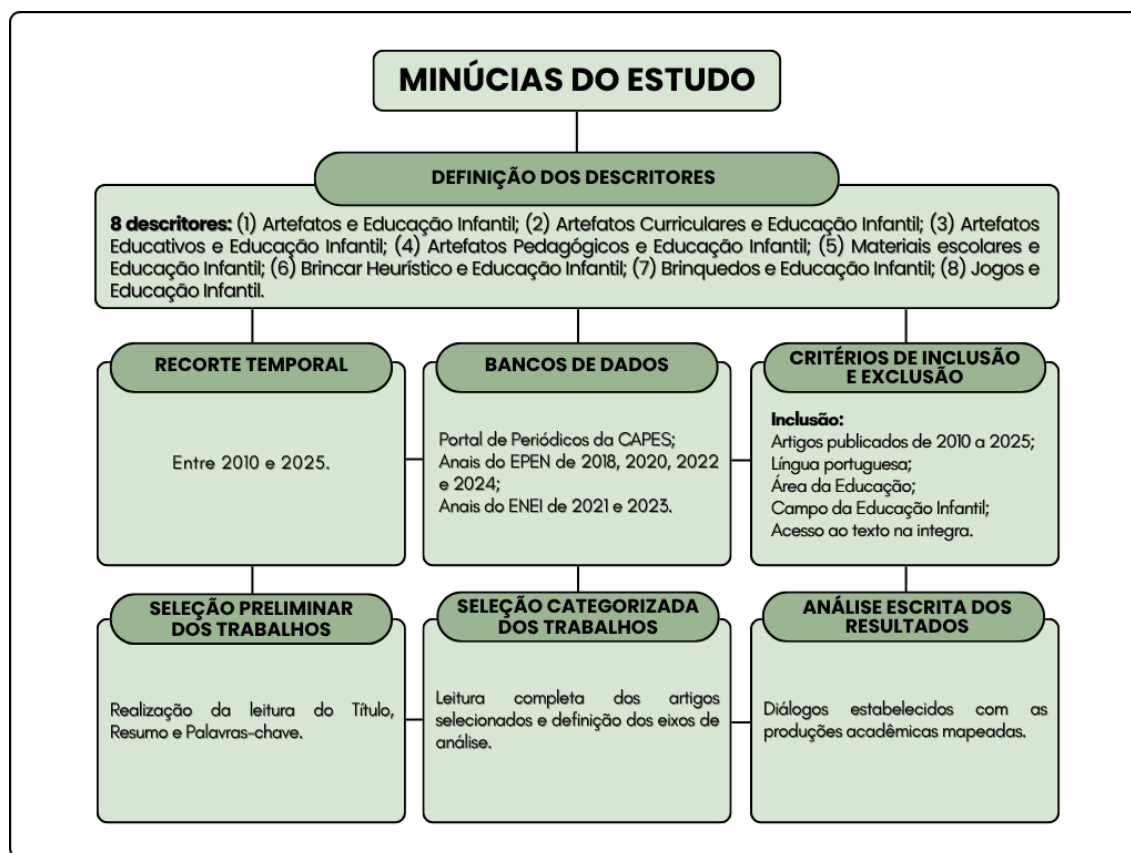
Na construção da busca dos trabalhos, optamos por desenvolver uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), entendendo-a como um método criterioso, rigoroso e confiável que tem como base a análise de estudos primários, possibilitando compreender o fenômeno estudado de forma abrangente e crítica mediante síntese das informações selecionadas (Sampaio e Mancini, 2007). Alicerçado nisso, elegemos etapas cruciais que possibilitaram a realização deste levantamento.

Desse modo, traçamos um caminho metodológico em torno de sete (7) etapas para a aproximação com o campo pesquisado, a saber: (1) definição dos descritores; (2) delimitação do recorte temporal; (3) seleção dos bancos de dados, que teve como escolha o Portal de Periódicos CAPES, o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) e o Encontro Nacional de Educação Infantil (ENEI)⁴; (4) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; (5) seleção preliminar dos trabalhos; (6) seleção categorizada dos trabalhos; e (7) análise escrita dos resultados. Abaixo, apresentamos por meio de um fluxograma, a descrição minuciosa dos passos metodológicos que foram percorridos.

³BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 401 (Coleção Biblioteca Universal).

⁴A escolha por estes bancos de dados para a busca dos trabalhos ocorreu por esses espaços discutirem e divulgarem estudos sobre a Educação Infantil em âmbito nacional, regional e local.

Figura 01 - Minúcias metodológicas percorridas.



Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

O levantamento dos trabalhos nos revelou que o termo *artefatos* subsidia diversas pesquisas e produções do/no campo educacional, vinculadas, em sua maioria, nos estudos culturais que abordam questões de gênero, corporeidade, cinema e cultura midiática. Desse modo, tendo como base os enquadres estabelecidos nos critérios de inclusão e exclusão (Figura acima), mostra-se, no quadro a seguir, a distribuição geral dos achados nos bancos de dados, bem como o quantitativo de artigos selecionados, por descritor, que dialogam com o objeto desse estudo.

Quadro 01 - Achados nos bancos de dados.

DESCRITORES		CAPES	EPEN	ENEI	TOTAL	SELECIONADOS
1	Artefatos e Educação Infantil	70	2	0	72	1
2	Artefatos Curriculares e Educação Infantil	2	0	0	2	0

3	Artefatos Educativos e Educação Infantil	9	0	0	9	0
4	Artefatos Pedagógicos e Educação Infantil	12	0	1	13	0
5	Materiais escolares e Educação Infantil	65	1	1	67	3
6	Brincar Heurístico e Educação Infantil	11	0	1	12	2
7	Brinquedos e Educação Infantil	48	1	1	50	6
8	Jogos e Educação Infantil	54	0	0	54	1

Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

Ao todo, foram selecionados treze (13) artigos, a partir dos quais, elaboramos e definimos, conforme os objetivos e aproximação dos trabalhos, quatro (4) eixos temáticos de análise que estruturaram o *corpus* de interlocução. Estes, estão organizados do seguinte modo: (i) O brinquedo como Artefato Pedagógico; (ii) A construção de Artefatos Pedagógicos com recursos naturais e não estruturados; (iii) Os Artefatos Pedagógicos do brincar heurístico; e (iv) O livro e outros recursos tradicionais da escolarização como Artefato Pedagógico. Assim, teceremos a seguir, os diálogos construídos por meio dos eixos supracitados.

2.2 Eixos de análise

Para fins de caracterização dos textos analisados, apresentaremos a cada eixo temático, um quadro informativo contendo: título, autor(es), ano de publicação e banco de dados.

O brinquedo como Artefato Pedagógico

O brinquedo, enquanto suporte para a brincadeira, é produto cultural e transforma-se em Artefato Pedagógico no ambiente escolar, à medida que lhe é atribuído sentidos, ação, imaginação e regras negociáveis, construídas e estabelecidas nas interações entre a criança, o objeto e a brincadeira. Isso envolve representações simbólicas e concretas que criam e possibilitam condições para o desenvolvimento (Brougère, 2010; Kishimoto, 2010; Vigotski, 2007). Partindo desse pressuposto, este eixo de análise, tematiza o brinquedo como artefato

pedagógico a partir da amostra de três (3) artigos, conforme podemos visualizar no quadro abaixo.

Quadro 02 - Artigos sobre o brinquedo como artefato pedagógico.

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	BANCO DE DADOS
O brinquedo na Educação Infantil.	OLIVEIRA, Izaura Francisca de; KORBES, Lenita Maria.	2011	PERIÓDICOS CAPES
O que temos para brincar? um estudo sobre os brinquedos encontrados na Educação Infantil.	KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete.	2015	PERIÓDICOS CAPES
A exploração de brinquedos por crianças em experiências lúdicas na Educação Infantil.	NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALDER, Aline.	2017	PERIÓDICOS CAPES

Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

O artigo de Oliveira e Korbes (2011), é resultado de um Estudo de Caso realizado em duas turmas (berçário e maternal II) de um centro de Educação Infantil e teve como objetivo dissertar a função do brinquedo no contexto pedagógico. As autoras, partem do pressuposto de que o brinquedo é indispensável e necessário para o desenvolvimento infantil, portanto, os educadores devem escolhê-los de maneira a despertar o interesse das crianças em brincar e aprender com eles. Ratificam, fundamentadas em Vigotski, que não é o brinquedo em si que propicia a brincadeira, mas, o significado que é atribuído a ele.

Nas entrevista realizada pelas autoras, as duas professoras participantes, revelaram que os brinquedos fazem parte de todos os momentos desenvolvidos com as crianças, destacando a presença das *peças de montar, sucatas, vidro de pet com glitter e com arroz dentro, caixa de papelão, potes de plástico, garrafinhas, cavalinho de balanços, ursinhos, bonecas, carrinhos bolas e brinquedos doados*. Para além dos objetos em si, as professoras, enfatizam o papel crucial do brinquedo ao estimular o raciocínio e a coordenação motora (fina e grossa), salientando que por meio da utilização de brinquedos é possível trabalhar todas as áreas do conhecimento. O artigo apresenta, ainda, recortes de observações realizadas nos momentos de brincadeira, que revelam os papéis sociais representados pelas crianças ao brincarem.

De modo semelhante, o estudo de Kobayashi e Sommerhalder (2015), busca identificar e descrever os brinquedos disponíveis para crianças de 0 a 2 anos de idade em duas escolas municipais de Educação Infantil, tendo como instrumento de coleta de dados, a observação

participante. Em seus achados, as pesquisadoras descrevem que os brinquedos disponibilizados nas instituições, abrangem os diversos espaços existentes na unidade escolar e que foram encontrados os seguintes brinquedos: *serrote, telefone, tartarugas, patos, hipopótamos, avião, cachorro, elefante, caminhões, peças para encaixe, baldinhos, pás, colheres, peneiras, cavalo de balanço, cadeira de balanço, cavalinhos de balanço, fogões, armário de boneca, camas de boneca, penteadeira em miniatura, geladeira em miniatura, bonecas, bichos de pelúcia, dados de pelúcia, mordedores sonoros, chocalhos, garrafas de plástico com materiais coloridos, pranchas com figuras de animais, livros para banho, caixa de lego, cercado cheio de mini bolas, espelho, puff em formato de tartaruga, almofadas para apoio, e kit para fazer bola de sabão.*

Os brinquedos, foram classificados pelas autoras com base em três categorias: símbolo, acoplagem e exercício. O desenvolvimento dessa investigação, revelou que nas duas instituições existe uma quantidade significativa de objetos lúdicos, contudo, a maior parte deles, não contempla as necessidades de desenvolvimento das crianças.

Nicolielo e Sommerhalder (2017), em seu trabalho, fruto de uma pesquisa de pós-graduação, ao investigar o modo como o brinquedo é explorado e as funções atribuídas a ele em momentos de brincadeira, observaram que, na maioria das vezes as crianças brincam com os chamados jogos simbólicos, apoiadas na imaginação e no faz de conta. Essas brincadeiras contam com o suporte de brinquedos industrializados trazidos pelas próprias crianças, como: *bonecos personagens de super-heróis, bonecos personagens de desenhos animados, carrinhos, animais de plástico, bonecas, animais de pelúcia, aviões, trens e boneca Barbie*; e disponibilizados pela professora ou presentes na sala, como: *massinha de modelar, jogo de panelinhas, carrinhos e espátulas coloridas*. As autoras, identificaram ainda, brinquedos elaborados com *embalagens variadas de iogurtes e potes de plástico de requeijão*.

Nicolielo e Sommerhalder (2017), perceberam ainda, que mesmo o brinquedo tendo uma função estabelecida previamente, como é o caso dos industrializados, as crianças, os modificam e os utilizam a partir da imaginação e de seus interesses na brincadeira.

A partir desse conjunto de pesquisas, percebemos que os brinquedos industrializados são, em sua maioria, os que mais se presentificam no cotidiano das instituições infantis, com menções, ainda incipientes, dos materiais não estruturados nos momentos de brincadeira. Concluímos esse eixo concordando com os autores, ao enfatizarmos que, o brinquedo, enquanto artefato pedagógico, oportuniza, as crianças, no ato de brincar um modo próprio de ver, narrar, criar, recriar, aprender e significar o mundo (Vigotski, 2007). Dessa forma,

ratificamos, que é de suma importância e direito das crianças, que no cotidiano das instituições de Educação infantil, sejam disponibilizados variados brinquedos (estruturados e não estruturados), de modo a possibilitar por meio da brincadeira, a aprendizagem e o desenvolvimento.

A construção de Artefatos Pedagógicos com recursos naturais e não estruturados

Os recursos naturais e os não estruturados, constituem-se como materialidades presentes na nossa rotina diária e que não apresentam uma função pré-determinada. Ao serem utilizados a partir da imaginação e da criatividade, esses recursos possuem múltiplas finalidades e garantem um movimento de repercussão direta e contínua entre o mundo material e o mundo simbólico (Piorski, 2016; Rosa, 2018). Nesse sentido, identificamos quatro (4) trabalhos que enfocam a construção de Artefatos Pedagógicos com recursos naturais e não estruturados, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 03 - Artigos sobre a construção de artefatos pedagógicos com recursos naturais e não estruturados.

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	BANCO DE DADOS
Brincar de inventar brinquedos e brincadeiras: oficinas de criação para a Educação Infantil	SANTORO, Talita Vitória Cordasso; COSTA, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales.	2021	PERIÓDICOS CAPES
Caixa da natureza: ressignificando o mundo natural, o lúdico e o brincar em tempos de ficar em casa	OLIVEIRA, Juliana Amorim Dias de; ARRUDA, Harumi Matsumiya Alves; SILVA, Stephanie Gomes Bezerra.	2021	ANAIS ENEI
Do abstrato ao concreto: a construção de materiais a partir da mediação de leitura na Educação Infantil	SILVA, Jefferson Melo da; SILVA, Andrialex William da.	2021	ANAIS ENEI
Affordances de bebês e crianças pequenas: baú brincante como agente de criação no ambiente de creches – Jequié-BA	CARDOSO, Marilete Calegari; SENA NETO, Bernardino Galdino de.	2024	ANAIS EPEN

Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

Santoro e Costa (2021), desenvolveram uma pesquisa que fez experiências de criação de brinquedos e brincadeiras com crianças de cinco a seis anos, por meio de *Oficinas de Brincar*. Foram oportunizados os seguintes materiais recicláveis para as construções: *garrafas pet limpas e vazias, rolos de papel higiênico e papel toalha, suportes para ovos, caixas de leite e iogurte, recortes de papelão, lã e linha de costura, retalhos de tecido e outros objetos que compuseram uma “caixa de brinquedos”*. Os autores, buscaram caracterizar através de fichas de observações, as produções realizadas pelas crianças, o que na análise dos dados, revelou que estas, partiram da reprodução de objetos previamente existentes no universo dos brinquedos infantis, mas que também, atravessaram o universo da invenção. Pois, foi possível observar que mesmo nos casos de semelhanças com objetos já existentes, as crianças permaneceram atuantes e atribuem novos significados ao nomear e utilizá-los em novas brincadeiras.

Oliveira, Arruda e Silva (2021), trazem em seu trabalho, uma proposta de atividade desenvolvida com crianças de 2 a 3 anos, na pandemia da covid-19. A *Caixa da Natureza*, como intitulam as autoras, consistiu na disponibilização de um conjunto de elementos naturais coletados na escola, como: *pedrinhas, areia, folhas, gravetos, flores*, acompanhado de um guia ideias e sugestões de brincadeiras a serem realizadas em casa pelas crianças juntamente com suas famílias utilizando os elementos. De acordo com as autoras, os materiais oferecidos envolveram todos os sentidos e a experimentação, resgatando a riqueza de estímulos que os elementos naturais oferecem, contribuindo ainda, para as memórias afetivas do ambiente escolar no período de ausência da presença física.

O texto de Silva e Silva (2021), apresenta o relato de uma prática pedagógica desenvolvida em uma turma de um centro municipal de Educação Infantil. Por meio de uma sequência didática de contação de história, as crianças construíram com recursos reutilizados: *caixas e retalhos de tecidos*, objetos referentes às leituras realizadas. Os autores descrevem, que as crianças demonstraram satisfação ao processo de confecção dos materiais, bem como, atribuíram a eles identidade.

Em seu trabalho, Cardoso e Sena Neto (2024), tratam do desenvolvimento de uma pesquisa interinstitucional que tem como objetivo compreender a potencialidade do brincar livre por meio da exploração de materiais não estruturados, pautando-se na teoria das *affordances*, proposta por Gibson. Através do *baú brincante*, que se configura como uma caixa, são disponibilizados: *cordas, tubos de papelão, roupas de adultos, mala, bolsas, pneus, tecidos diversos, elásticos, dentre outros*, para que as crianças possam interagir e

experienciá-los.

A investigação, mostrou que as experiências proporcionadas com o baú, potencializaram o movimento corporal, o pensar, o criar, o agir, a resolução de problemas e tomada decisões coletivas, por meio de trocas e diálogos. Os autores enfatizam nas considerações finais, que é necessário proporcionar às crianças espaços abertos e dinâmicos para explorar, criar e interagir, pois, práticas como essa agem auxiliando no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças de forma integral.

Quanto às produções deste eixo, destaca-se uma perspectiva de criação, interação e invenção de artefatos pedagógicos brincantes através da disponibilização de materiais não convencionais através de recursos naturais e não estruturados. Em dois dos artigos, os materiais, que aqui estamos nomeando de não estruturados, aparecem com a nomenclatura de recicláveis/reutilizados, de modo a inferir que estes, mesmo não se constituindo como tradicionais da escolarização, têm se apresentado como uma alternativa para o trabalho pedagógico (Barbosa, 2006).

Os textos aludem ainda, que as crianças, apesar de reproduzirem características de brinquedos e brincadeiras já existentes na confecção de novos artefatos, atribuem a eles, de modo singular, outros sentidos e outra identidade. Essas representações, transmitem especificidades próprias das culturas infantis e das interações com os outros, uma vez que, segundo Brougère (2010), às crianças além de aprenderem uma cultura lúdica ao brincar, as criam.

Os Artefatos Pedagógicos do Brincar heurístico

Neste eixo, agrupamos três (3) trabalhos que discutem os Artefatos Pedagógicos do brincar heurístico, abordagem pedagógica que se caracteriza pela exploração e manipulação espontânea de materiais do cotidiano, tendo como base a curiosidade da criança (Goldschmied e Jackson, 2006). Elencamos, portanto, os seguintes textos.

Quadro 04 - Artigos sobre os artefatos pedagógicos do brincar heurístico.

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	BANCO DE DADOS
O brincar heurístico na Educação Infantil.	FEREZIN, Jennifer Rafaela Serafim; MACENTE, Bárbara Vieira.	2021	ANAIS ENEI

O brincar heurístico com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) em uma escola municipal de Erechim - RS.	PERKA, Maiara Maria; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins.	2022	PERIÓDICOS CAPES
O jogo heurístico na Educação Infantil: um relato de experiência com crianças de uma escola municipal.	BECKER, Fernanda Lucas; WIEBUSCH, Andressa.	2022	PERIÓDICOS CAPES

Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

Em seu texto Ferezin e Macente (2021), apontam o brincar heurístico como abordagem pedagógica que incentiva a curiosidade da criança, permitindo-a explorar, interagir, escolher e relacionar-se com os objetos e suas propriedades, enquanto que o adulto, é o espectador que observa ativamente o brincar. Abordam, que o cesto dos tesouros e o jogo heurístico abraçam, de forma ampla, os campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As autoras apresentam duas experiências desenvolvidas.

A primeira com o cesto dos tesouros, com crianças de 0 a 3 anos, que contou com os seguintes materiais: *rolinhos de papelão, caixinhas de papelão de produtos diversos, caixa de ovos, caixinha de madeira, alguns blocos de diversas formas de madeira, corda, tecidos, pinhas, argolas de metal, madeira e rolhas*; e a segunda com o jogo heurístico, com crianças de 4 a 5 anos, que teve como materiais: *rolinhos de papelão, caixinhas de papelão de produtos, caixa de ovo, alguns blocos de diversas formas de madeira, corda, tecidos de tamanhos diferentes, pinhas, argolas de metal e madeira, rolhas, potes de plástico de tamanhos diferentes e conchinhas*. As autoras concluem salientando que as duas experiências possibilitaram às crianças diversas descobertas durante o brincar, como empilhar blocos de madeira, e que uma colher pode fazer som caso seja batida em um pote e que esse som pode se modificar quando a colher é batida em bloco madeira.

A pesquisa desenvolvida por Perka e Sponchiado (2022), investigou as contribuições do brincar heurístico com crianças bem pequenas de uma escola municipal, a partir de sessões do jogo heurístico e de bandejas de exploração. Nas sessões, foram disponibilizados *bambu, conchas, latas, chaves, madeiras, cone de linha, argolas, tampinhas, funil, areia, bandejas de gelo, potes, pegadores de massa e farinha*. Em suas considerações, as autoras evidenciam que as crianças utilizam-se da criatividade na execução de suas investigações, realizando diferentes descobertas com materiais não estruturados, tornam-se protagonistas ao buscarem

responder seus próprios questionamentos e hipóteses. Pontuaram ainda, que foi perceptível que a observação das sessões ficou fragilizada, pois ocorreram com a turma completa, sendo ideal que os professores realizassem o acompanhamento em pequenos grupos de crianças.

Becker e Wiebusch (2022), objetivaram em seu estudo, compreender como o jogo heurístico pode contribuir com o processo de aprendizagem das crianças no contexto da Educação Infantil. A coleta de dados ocorreu por meio de sessões do jogo heurístico e das bandejas de experimentação, proporcionadas às crianças uma vez por semana. Contudo, antes das sessões, as pesquisadoras realizaram um mapeamento dos materiais disponíveis no contexto educacional com o intuito de ampliar as coleções de materiais não estruturados. Divididos em dois grupos de 5 crianças, foram disponibilizados: *CDs, carretéis de linha vazados, tábua de carne, pinhas, rolos de papel higiênico, tocos de madeira e blocos de EVA, tijolos, pote de vidro, argolas de papel, rolhas, colheres pau e de metal, peneiras, pás e pegadores de massa*. Nos resultados, as autoras visualizaram o quanto os materiais ofertados possibilitaram a criação e imaginação, assegurando o direito das crianças de brincarem e pesquisarem com o que desejam.

Os artigos analisados neste eixo, ao discorrerem sobre o brincar heurístico e o jogo heurístico, evidenciam que essas experiências devem estar centradas nas crianças enquanto protagonistas. Necessita da intencionalidade e da proposição ativa dos professores na organização das sessões, sendo fundamental a disponibilização de diversos materiais incontáveis (farinhas, areia colorida, arroz, serragem e etc), contáveis ou contínuos (pedras, prendedores de roupa, sementes, e etc) e de apoio (colheres, copos, canecas e etc), para que as crianças possam se interessar, investigar, formular hipóteses e explorar os artefatos nos contextos de aprendizagem, expandindo assim, os limites da experiência, por meio da invenção e reinvenção.

O livro e outros recursos tradicionais da escolarização como Artefato Pedagógico

Os materiais tradicionais da escolarização e o livro - literário ou didático -, em suas múltiplas variedades, enquanto Artefatos Pedagógicos, concretizam as propostas curriculares, o que muitas vezes, acabam por ditar as atividades (Zabala, 1998). Assim, reunimos nesse eixo, três (3) produções que tratam do livro e outros recursos tradicionais da escolarização como artefato pedagógico, conforme descritos no quadro a seguir.

Quadro 05 - Artigos sobre o livro e outros recursos tradicionais da escolarização como artefato pedagógico

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	BANCO DE DADOS
O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente	BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves.	2019	PERIÓDICOS CAPES
Políticas curriculares municipais de Educação Infantil: uma análise dos materiais pedagógicos	NUNES, Maria Fernanda Rezende; SCRAMINGNON, Gabriela; SOUZA, Marina Castro e.	2023	PERIÓDICOS CAPES
O livro didático na Educação Infantil: concepções e práticas de professoras	AZEVEDO, Risalva Alves Brazao de; LOPES, Denise Maria de Carvalho.	2024	ANAIS EPEN

Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

Borges e Garcia (2019), desenvolveram seu estudo com o intuito de analisar o livro didático enquanto artefato pedagógico que produz a docência e as docentes de creches e pré-escolas. O texto, problematiza, alicerçado nos conceitos de Foucault, a inserção da etapa da Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, de 2019, que distribuiu livros didáticos direcionados às professoras que atuam com crianças de zero a cinco anos. As autoras, observaram, por meio dos vocabulários e ilustrações utilizadas nos livros, que estes exaltam a dedicação e entrega completa das professoras à profissão e às crianças, propondo uma relação consigo mesmas, a partir da reflexão, autoavaliação e a escrita de si. Apontam também em suas considerações, que o sentido dos livros didáticos não se encerram em sua própria estrutura, pois se apropriam das políticas curriculares, definem e operam dispositivos pedagógicos nos discursos e saberes/poderes da subjetivação docente.

A pesquisa realizada por Nunes, Scramingnon e Souza (2023), contou com uma amostra de dez Secretarias Municipais de Educação (SME) e teve o objetivo de analisar materiais pedagógicos, a fim de compreender quais as concepções de currículo na/da Educação Infantil são reveladas nas propostas. A coleta de dados aconteceu por meio de redes sociais e *sites* dos municípios pesquisados, no período de março a setembro de 2020, contexto da pandemia da covid-19. Os resultados revelaram, imagens de propostas de atividades mecânicas, com ênfase no treinamento de habilidades, com conhecimentos superficiais, sem sentido,

descontextualizadas e com o intuito de ensinar letras do alfabeto, de forma isolada tendo como ponto de partida central as vogais. Para as autoras, essas propostas evidenciam uma concepção de currículo que se constitui a partir de adaptações já consolidadas no Ensino Fundamental.

O texto de Azevedo e Lopes (2024), é um recorte de uma pesquisa em fase de conclusão, que focaliza na função da Educação Infantil através das concepções e práticas de professoras que atuam nessa etapa. Tendo como instrumento de coleta de dados, observações de tipo não participante e entrevistas semiestruturadas com duas professoras, a análise feita pelas autoras, revelou a presença do livro didático como integrante das práticas cotidianas das professoras, a qual, elas mostraram-se favoráveis ao uso em suas turmas, afirmando não usar frequentemente devido à quantidade insuficiente.

Todos os trabalhos selecionados e analisados neste eixo, problematizam a inserção do livro didático na Educação Infantil no contexto das instituições públicas. Como sinalizado nas pesquisas, esses materiais, apesar de serem colocados como artefato pedagógico capaz de contribuir com as práticas dos professores, acabam, a partir de uma concepção restrita e antiquada, por antecipar o processo de alfabetização. Distorcem totalmente o trabalho com a linguagem escrita como prática social/cultural, abrindo espaço para que as crianças sejam submetidas a atividades descontextualizadas e voltadas para o processo mecânico de repetição e memorização de letras.

Reduz-se assim, a Educação Infantil a uma fase preparatória para o Ensino Fundamental e materializa-se uma visão incompatível com o que está prescrito atualmente nos documentos oficiais que a regem (Baptista, 2021). É perceptível ainda, que os textos seguem uma sequência linear de crescimento ao longo dos anos, nos fazendo perceber que o contexto político que vivenciamos recentemente, influenciou demasiadamente nas políticas e programas instituídos no campo educacional.

2.3 Algumas inferências...

As produções acadêmicas aqui mapeadas e que compuseram o *corpus* de interlocução dos eixos de análise, apesar de um quantitativo incipiente, apontam para a relevância da utilização dos diversos artefatos pedagógicos na construção das experiências e das aprendizagens cotidianas da/na Educação Infantil. A partir disso, compreendemos que nossa investigação incide em uma perspectiva de pensar os artefatos pedagógicos, enquanto produção cultural da humanidade, considerando que os materiais presentes no espaço-tempo

da escola, a partir da intencionalidade pedagógica, configuram-se como instrumentos que possibilitam o planejamento e a organização do cotidiano educativo, o que pode contribuir para a ampliação do debate em torno do tema.

3 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

*Estudar alguma coisa historicamente
significa estudá-la no processo de mudança:
esse é o requisito básico do método dialético.
Vigotski⁵*

No presente capítulo discorreremos sobre a abordagem teórica adotada, apresentaremos o percurso metodológico realizado e que viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa, caracterizaremos o *locus* adentrado e os sujeitos participantes e descreveremos os procedimentos de tratamento de análise dos dados.

3.1 Uma pesquisa de natureza qualitativa na Perspectiva Sócio-histórica

Nesta investigação, a escolha pela abordagem de natureza qualitativa justifica-se pelo fato de que, ao tentarmos compreender os Artefatos Pedagógicos sob o viés cultural, fez-se necessário adotarmos um enfoque capaz de fornecer subsídios para a observação e a interpretação do fenômeno estudado em seu movimento. Para tanto, pautamo-nos nas proposições escritas por Bogdan e Biklen (1994) e Freitas (2002), que apontam a relevância da abordagem qualitativa e suas principais características nas pesquisas em educação.

Desse modo, Bogdan e Biklen (1994) vão destacar que na investigação qualitativa, cinco características são imprescindíveis para o seu desenvolvimento, embora, salientem que nem sempre estas apareceram em sua totalidade. As características parte então, da centralidade do pesquisador como instrumento principal na descrição do contexto investigado, nas suas percepções e interesses no processo e não no produto final, no entendimento de que os dados estabelecem-se na dinâmica do acontecimento e que deles são produzidos textos os quais significam os discursos.

Partindo desse pressuposto, Freitas (2002, p. 24) advoga, que as Ciências Humanas tem como objeto o estudo do “[...] homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação”. A autora ratifica, que essa é a principal distinção em relação às Ciências Exatas, ao explicar que:

⁵De *A formação social da mente*, 2007.

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante” (*Idem*).

Isto é, a centralidade reside no sujeito e nas interações provocadas pelo acontecimento dos fatos. Nesse ínterim, assumimos, os princípios da perspectiva histórico-cultural de L. S. Vigotski (2007) e do dialogismo de Mikhail Bakhtin (2003), que priorizam as relações que se estabelecem historicamente desde a gênese do objeto estudado, focalizando na elaboração de sentidos dos partícipes. Para Vigotski (2007, p. 46):

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é". Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

São, portanto, as relações compartilhadas e as trocas de experiências entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado que as compreensões em torno dos símbolos serão continuamente significadas e ressignificadas, em um movimento dialógico de apropriação e construção do psiquismo humano mediado pelos aspectos culturais.

Nesse viés, os sentidos construídos na pesquisa não são estáticos, pois “qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode torna-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (Bakhtin, 2003, p. 400). Assim, os signos caracterizados pelas palavras são compreendidos e internalizados pelos sujeitos a partir de sentidos singulares perante as vivências e experiências.

3.2 Procedimentos Metodológicos da pesquisa de campo

O início deste percurso metodológico se deu mediante uma pesquisa exploratória para a escolha do *locus* adentrado. Está culminou na definição de uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil, localizada em um município do semiárido do Rio Grande do Norte - RN. A partir disso, estabelecemos relações de comunicação para solicitar a adesão

para a inserção ao campo, que se deu por meio da assinatura da Carta de Anuência⁶. Além disso, aplicamos um questionário de caracterização para obtenção de informações sobre o contexto educacional. Posteriormente, procuramos as professoras das turmas selecionadas, para pedir seus aceites e as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE⁷. Imersas na escola-campo, realizamos as sessões de observação participante e as entrevistas coletivas semiestruturadas com as crianças.

3.2.1 Análise Documental

A análise documental como técnica exploratória constitui-se como fonte relevante e indispensável no desenvolvimento de pesquisas, de modo a contribuir com novas evidências na constatação ou contemplação de informações estabelecidas em outras técnicas de construção de dados no contexto adentrado (Ludke e André, 1986). Em vista disso, buscando analisar como os Artefatos Pedagógicos têm se presentificado nas significações dos textos dos documentos curriculares brasileiros, realizamos uma análise documental que teve como *corpus*: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009); o Manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche (Brasil, 2012); a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017); o Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Educação Infantil - DCRNEI (Rio Grande do Norte, 2018); e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - DONQEEI (Brasil, 2024).

3.2.2 Questionário

Ao decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, aplicamos três⁸ (3) questionários físicos referentes à: caracterização da escola-campo, contendo 10 perguntas relacionadas ao funcionamento, aos espaços, aos materiais e aos funcionários; caracterização das professoras das turmas participantes, contendo 20 perguntas relacionadas a informações pessoais e profissionais; e o roteiro com questões semiestruturada para as entrevistas coletivas com as crianças.

⁶Apêndice B.

⁷Apêndice C.

⁸Apêndice D, E, F, G.

3.2.3 Sessões de Observações Participantes

O trabalho de campo na pesquisa qualitativa refere-se a uma das principais formas de construção de dados, que permite a inserção no mundo dos sujeitos, estabelecendo as aproximações e as interações. Essa etapa configura-se como importante pois o pesquisador tem a chance de constatar suas teorias através da realidade empírica, coloca-se como observador ao exercitar seu olhar atento sobre os acontecimentos, interferindo no contexto e transformando-se a partir dele (Bogdan e Biklen, 1994; Minayo, 2016).

Nessa perspectiva, para nos aproximarmos dos objetivos definidos nesta investigação, fomos a campo e realizamos sessões de observação participante no decorrer dos anos de 2024 e 2025, em duas turmas de Educação Infantil de uma instituição pública municipal localizada em um município do semiárido do Rio Grande do Norte - RN. Em duas semanas alternadas, observamos uma turma de pré-escola II, no turno matutino e em duas semanas consecutivas observamos uma turma de pré-escola I, no turno vespertino. Totalizamos setenta e duas horas de observações durante 18 dias letivos, os quais foram registradas em diários de campo, fotografias e gravações em vídeos.

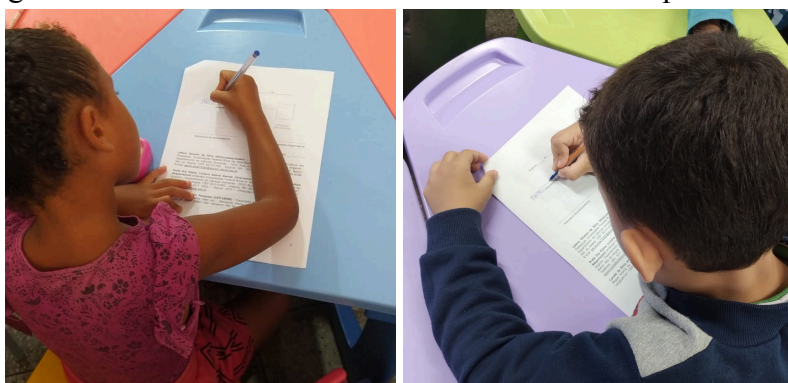
3.2.4 A escuta das Crianças na pesquisa

A escuta das crianças nas pesquisas em educação, tem contribuído para o reconhecimento destas não apenas em condições de objeto a ser medido, descrito ou interpretado, mas como agentes sociais que produzem compreensões sobre as experiências vivenciadas na construção de suas existências, isso possibilita interpretações de um ponto de vista diferente do mundo de pertença dos adultos (Campos, 2008; Rocha, 2008). Partindo desse pressuposto, pesquisar *com* as crianças torna-se imprescindível para compreender suas histórias de vida e para reconhecer os modos como elas atribuem sentidos a seus processos educativos.

Nesse viés, para ouvir as crianças, conforme sinalizado acima, realizamos sessões de observação participante que serviram de subsídio para estreitar as interações, bem como, conhecer os Artefatos Pedagógicos que se presentificam no cotidiano. Posteriormente, realizamos entrevistas coletivas semiestruturadas por meio de roda de conversa. Na turma da pré-escola II, dividimos esse momento em três partes. No primeiro, relembrarmos a nossa

presença junto a turma, contextualizamos a pesquisa, explicamos como a entrevista aconteceria e pedimos o aceite das crianças mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE⁹.

Figura 02 e 03 - Assinaturas dos TALEs da turma da pré-escola II.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Neste dia, estavam presentes 18 crianças. Destas 17 aceitaram participar da entrevista, sendo 10 meninas e 7 meninos. Uma das crianças não aceitou, porém esteve comigo e com os demais colegas na roda de conversa durante todo o seu desenvolvimento. No segundo momento, as crianças foram convidadas a sentarem no chão em volta de um pano amarelo (que foi utilizado após os primeiros questionamentos), para iniciarmos nossa conversa com os primeiros questionamentos. Indagamos as crianças sobre: *O que vocês usam na escola? Quais materiais vocês usam na escola?*

Figura 04 - Momento inicial da Roda de Conversa.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

⁹Apêndice H.

No terceiro momento, expliquei às crianças como ocorreria a segunda parte da entrevista. Espalhei então, em cima do pano que estava no centro da roda, alguns Artefatos Pedagógicos identificados nas observações realizadas na turma e outros materiais que são normalmente usados na escola, para que assim, ao verem, as crianças pudessem me dizer/selecionar/escolher quais destes elas utilizavam na escola/sala de referência¹⁰. Essa estratégia serviu para mobilizar as crianças a responderem os demais questionamentos.

Figura 05 - Artefatos distribuídos no centro da roda.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Após isso, solicitamos que as crianças selecionassem os Artefatos Pedagógicos que utilizavam na sala de referência, e continuamos questionando: *O que vocês fazem com esses artefatos aqui na escola? Como vocês usam esse artefato? Como vocês fazem as atividades usando esses artefatos? Desses artefatos quais vocês mais gostam de usar? Que outras coisas vocês usam e eu não trouxe? Qual artefato vocês usam todos os dias?*. As indagações foram sendo realizadas conforme os Artefatos Pedagógicos que as crianças selecionaram.

¹⁰Em função das especificidades da Educação Infantil, o termo “sala de aula” é substituído pela nomenclatura “sala de referência” conforme as DCNEI de 2009.

Figura 06 - Escuta das crianças na turma da pré-escola II.

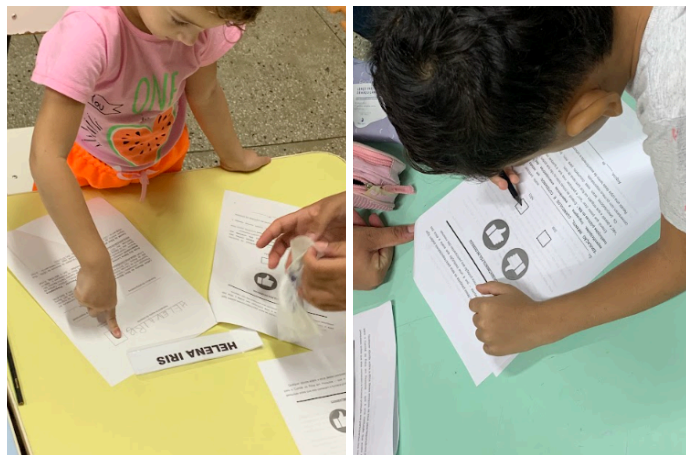


Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Na turma da pré-escola I, conservamos alguns aspectos das estratégias utilizadas na entrevista da turma da pré-escola II, porém, mobilizamos a conversa com as crianças de outro modo, pois além de analisar os Artefatos Pedagógicos que se presentificam no cotidiano, queríamos compreender, através de suas vozes, quais as experiências podem ser propiciadas a partir das interações com os diferentes Artefatos Pedagógicos. Para tanto, na segunda semana de observação participante, tendo como suporte uma câmera fotográfica, a cada atividade realizada pelas crianças que envolvesse a utilização de Artefatos Pedagógicos ou de outros materiais, pedimos para que elas fotografassem.

No dia da entrevista, que foi dividida em três momentos, participaram 11 crianças, sendo 7 meninas e 4 meninos. Assim como na turma da pré-escola II, uma das crianças não aceitou participar, mas esteve na roda de conversa durante todo o seu desenvolvimento. No primeiro momento, relembramos a nossa presença junto a turma, contextualizamos a pesquisa, explicamos como a entrevista aconteceria e pedimos o aceite das crianças mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.

Figura 07 e 08 - Assinaturas dos TALEs da turma da pré-escola I.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

No segundo momento, convidei as crianças a sentar no chão em formato de roda. Como já havia explicado às crianças que esse momento se tratava de uma entrevista, comecei contextualizando que faria duas perguntas iniciais e que depois, apresentaria as fotos na qual elas haviam feito os registros ao longo da semana, para que a gente pudesse conversar sobre. Em seguida indagamos sobre: *o que vocês mais fazem na escola? Que objetos/materiais vocês usam para fazer essas coisas?*

Figura 09 - Momento inicial da Roda de Conversa.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

No terceiro momento, relembrei as crianças os registros que elas haviam feito e mostrei a câmera, na qual tinham usado para isso. Depois, fui mostrando às crianças os registros fotográficos e as questionando sobre: *O que vocês estavam fazendo aqui? O que*

vocês estavam usando? Isso que vocês estavam usando ajuda a fazer a atividade ou a brincar?

Figura 10 - Escuta das crianças na turma da pré-escola I.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

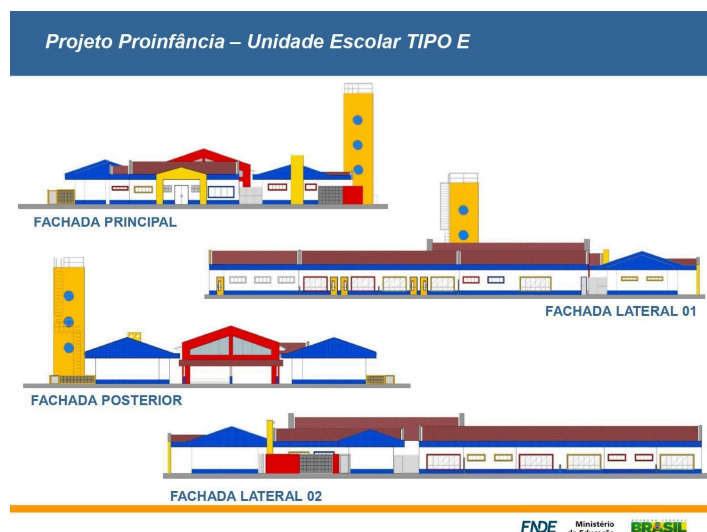
As entrevistas com as crianças foram gravadas com recursos audiovisuais, transcritas para fins de análise e estão organizadas e sistematizadas no capítulo 5 desta monografia. Ressaltamos que, voltamos às turmas para pedir às crianças autorização para o uso das imagens, além disso, também solicitamos as autorizações de participações aos responsáveis das crianças mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e do Termo de Imagem¹¹.

3.3 Lócus e Sujeitos da Pesquisa

O contexto educativo onde aconteceu o desenvolvimento de nossa pesquisa, diz respeito a um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na zona urbana, entidade de utilidade pública que surgiu em 2016 mediante financiamento do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Estruturada através de uma política pública, a escola dispõe de espaços internos e externos próprios para atender as necessidades e especificidades das crianças. Abaixo apresentaremos o modelo de infraestrutura correspondente ao da instituição:

¹¹Apêndice I.

Figura 11 - Modelo da infraestrutura da escola-campo da pesquisa.



Fonte: Capturada pelas pesquisadoras no *site* do Ministério da Educação (2025).

O centro funciona das 07:00 às 11:00 horas no turno matutino e das 13:00 às 17:00 horas no turno vespertino, dispondo de: 1 hall de entrada, 9 salas de referências, 1 sala de leitura, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 sala de professore, 2 dispensas, 1 área de lanche, 1 depósito para merenda, 1 área livre, 1 sala de leitura, 1 bebedouro duplo, 1 bebedouro individual, 3 almoxarifados, 1 lactário, 7 Solaris, 6 banheiros infantil, 4 banheiros adulto, 1 anfiteatro, 1 *playground* infantil e 1 parque de areia ao ar livre com balanços e escorregadores¹².

Estão matriculadas, atualmente, 300 crianças, divididas entre 4 creches I, 4 creches II, 4 pré-escolas I, 4 pré-escola II e 1 turma integral. A equipe de profissionais conta com 65 pessoas, destes 18 são professores e outros 18 são professores auxiliares. Conforme os dados disponibilizados através do questionário de caracterização da escola, as crianças têm acesso aos seguintes Artefatos Pedagógicos: *livros literários, brinquedos educativos, giz de cera, tinta guache, massa de modelar e lápis de cor*.

As turmas na qual adentramos, dizem respeito a uma de pré-escola II, composta por vinte crianças com idades entre 5 e 6 anos, uma professora titular formada em pedagogia, com experiência profissional de 27 anos na Educação Infantil, e uma estagiária estudante do curso de pedagogia; e uma turma de pré-escola I, composta por 20 crianças com idades entre 4 e 5 anos, uma professora titular formada em pedagogia, com experiência profissional de 6 anos na Educação Infantil, e uma professora auxiliar também formada em pedagogia.

O espaço físico das salas de referências não são amplos, mas são climatizados, limpos e as

¹²Informações contidas no Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição de 2024. No ano de 2025 o mesmo não foi atualizado.

cadeiras e mesas comportam as necessidades e especificidades das crianças. Na turma de pré-escola II, os Artefatos Pedagógicos que compõem o ambiente educativo são: 2 numerários, do 1 à 9 em fichas decoradas e de 1 à 30 sem decoração; 2 calendários, um interativo e outro com folhas destacáveis; 1 alfabeto; 1 lousa grande; registro das atividades das crianças; e 1 armário grande de aço. Já na turma da pré-escola I, o ambiente educativo conta com os seguintes Artefatos Pedagógicos: 1 numerário, do 1 à 30 sem decoração; 2 calendários, um permanente e outro com folhas destacáveis; 1 alfabeto; 1 lousa grande; 1 cortina de TNT; brinquedos; caixas organizadoras; e registros das atividades das crianças. Como podemos visualizar a seguir:

Figura 12, 13, 14, 15 e 16 - Artefatos que compõem o ambiente educativo da pré-escola II.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 17, 18, 19, 20, 21 e 22 - Artefatos que compõem o ambiente educativo da pré-escola I.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

Esta pesquisa, como já mencionado anteriormente, teve como sujeitos, as crianças. A turma de pré-escola II é formada por 11 meninas e 9 meninos, enquanto que a turma de pré-escola I é formada por 11 meninas e 9 meninos. Para preservar o anonimato das crianças participantes, neste trabalho, optamos por identificá-las pelas iniciais dos seus nomes. Esta decisão partiu da escolha das pesquisadoras, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 06 - Caracterização das crianças sujeitos da pesquisa.

			PRÉ-ESCOLA I - 2025		
NOME	IDADE	GÊNERO	NOME	IDADE	GÊNERO
AS	6 anos	Feminino	AM	5 anos	Masculino
AL	6 anos	Feminino	AJ	5 anos	Feminino
ASE	6 anos	Feminino	AL	5 anos	Feminino
AR	6 anos	Feminino	AB	5 anos	Masculino
EH	6 anos	Masculino	BG	5 anos	Masculino
FK	6 anos	Masculino	CM	5 anos	Masculino
JP	5 anos	Masculino	CA	5 anos	Masculino
JG	6 anos	Masculino	EV	5 anos	Feminino
JL	6 anos	Masculino	HI	5 anos	Feminino
JM	6 anos	Masculino	HL	5 anos	Feminino
LF	6 anos	Masculino	JM	4 anos	Masculino
LE	6 anos	Feminino	JP	4 anos	Masculino
LN	5 anos	Feminino	LB	5 anos	Masculino
MA	6 anos	Feminino	MG	5 anos	Feminino
ME	6 anos	Feminino	MJC	5 anos	Feminino
MV	6 anos	Feminino	MJB	5 anos	Feminino
NK	6 anos	Feminino	AA	5 anos	Feminino
PH	6 anos	Masculino	MLR	5 anos	Feminino
PR	6 anos	Masculino	MLT	5 anos	Feminino
VG	6 anos	Feminino	TG	5 anos	Masculino

Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

3.4 Análise dos dados

Os dados construídos durante o percurso desta pesquisa, foram analisados em uma perspectiva discursiva mediante a triangulação dos achados empíricos, das teorizações que norteiam esse trabalho, das abordagens de referências legitimadas socialmente e das políticas curriculares voltadas para a Educação Infantil no contexto brasileiro.

4 CRIANÇAS, CURRÍCULOS E ARTEFATOS CULTURAIS - PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Uma criança tem mãos pequenas,
pés pequenos e orelhas pequenas,
mas nem por isso tem ideias pequenas.
Às vezes as ideias das crianças são muito grandes,
divertem os adultos, que escancaram a boca e dizem: “Ah!”.*
Beatrice Alemagna ¹³

Apreender a infância, as crianças e a Educação Infantil em suas complexidades, exige um movimento contínuo de estudo e pesquisa que fornece, a partir de uma concepção, subsídios para a ação pedagógica. Provocadas pelas palavras escritas na epígrafe acima, refletimos: temos considerado as especificidades e necessidades das crianças - *mãos, pés e orelhas pequenas*? Valorizamos suas manifestações e formas de expressão - *mas nem por isso tem ideias pequenas*? Enquanto adultos educadores, qual papel temos assumido - *as ideias das crianças são muito grandes, divertem os adultos, que escancaram a boca e dizem: “Ah!”*? Afinal, qual a concepção de infância, de criança e de Educação Infantil têm predominado na sociedade? A partir destes olhares, como tem se estabelecido os documentos curriculares e as práticas educativas nas instituições infantis?

Partindo desse pressuposto, neste capítulo, abordamos as proposições teóricas e os documentos curriculares que fundamentam e ancoram as análises oriundas das sessões de observação participante e das entrevistas individuais e coletivas construídas durante essa pesquisa. Desse modo, trataremos, inicialmente, das concepções de infância(s), crianças e Educação Infantil; posteriormente, discutiremos sobre o currículo centrado e produzido nas/pelas experiências; em seguida situamos como compreendemos os artefatos culturais na perspectiva pedagógica, bem como, dialogamos com as abordagens curriculares participativas, a fim de identificar, a partir de referências legitimadas socialmente, o lugar dos artefatos culturais - pedagógicos nas práticas educativas; e por fim analisaremos como os Artefatos Pedagógicos têm se presentificados nas significações dos textos dos documentos curriculares brasileiros.

4.1 Infância(s), Crianças e Educação Infantil

¹³Trecho retirado da obra literária “*O que é uma criança?*” de Beatrice Alemagna, publicada em São Paulo pela Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 8.

As representações dadas à infância são construções históricas e sociais, e revelam-se como um espaço-tempo de desenvolvimento de ser criança, repleto de valores, ideias e práticas culturais estabelecidas para e por elas na relação com o meio e com os objetos. De acordo com Sarmiento (2007), os estudos sobre a infância são inaugurados pela historiografia de Philippe Ariès (1981)¹⁴ e configura-se como uma discussão recente e advinda da modernidade¹⁵.

Diante disso, Ariès (1981) sinaliza, que a primeira consciência de infância como produto da sociedade capitalista, promoveu a partir das idealizações difundidas e instituídas pela classe burguesa, um padrão universal e abstrato, na qual influenciou a construção de um sentimento de *papiricação*, onde as crianças eram vistas como *ingênuas*, repletas de *graça* e fonte de *distração* para os adultos. Com isso, consolidou-se no imaginário coletivo, a compreensão de uma infância como igual para todas as crianças.

Esse sentimento tornou-se ambíguo, quando, instaura-se, através dos moralistas e educadores à época, um sentimento de *moralização* da infância, onde as crianças que antes eram vistas como diversão dos adultos, ganham uma nova noção voltada para a moral e a disciplina por serem *inocentes*, *dependentes* e *frágeis* (Ariès, 1981; Kramer, 2006). A infância passa então a ser percebida como tempo de treinamento e condução para futuros adultos racionais.

Nesse ínterim, as visões tradicionais sobre a infância e as crianças, foram sendo redefinidas em meados do século XX, com as contribuições dos estudos nos campos da Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia e Pedagogia da Infância. As crianças deixam de ser vistas apenas pelos fatores biológicos, e passam a conquistar o estatuto de sujeitos sociais e de direitos, enquanto que a ideia de infância como período voltado para a formação de futuros adultos a partir da moralização e da disciplina, começa a ser considerada como um espaço-tempo no qual as crianças subsistem, constituem-se e potencializam-se produzindo cultura nas relações com seus pares.

Partindo desse pressuposto, fundamentadas na Sociologia da Infância, compreendemos que:

¹⁴Com a publicação do seu livro “*História social da criança e da família*”, Philippe Ariès tornou-se referência para os estudos no campo da infância.

¹⁵Embora a datação do sentimento de infância seja atribuída à sociedade moderna, estudiosos como Stearns (2006), Heywood (2004) e Kuhlmann Jr. (1998) apontam, contudo, para a existência de interpretações sobre a multiplicidade da infância nas sociedades mais antigas.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (Sarmiento, 2007, p. 36).

A infância configura-se, portanto, como uma dimensão social e simbólica com singularidades próprias da cultura das crianças. Se constitui na multiplicidade dos modos como é vivida, pois, é sempre determinada e contextualizada tanto pelos fatores culturais como também, os de classe social, gênero, etnia, religião e espaço geográfico, de modo que existem muitas infâncias e crianças (Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Lopes e Ubarana, 2012). A infância então, não pode e não deve ser concebida de forma única, descontextualizada e padronizada.

Nessa perspectiva, as crianças, ao existirem na infância, são cidadãs concretas, ativas, pensantes, potentes, participativas, produtoras de cultura e co-produtoras do conhecimento. Para Dantas (2016, p. 77), “a criança compreendida como sujeito sócio histórico e cultural é una e, ao mesmo tempo, múltipla, concebida de modo diferente em cada tempo, ou no mesmo tempo em espaços diversos”. Logo, são contemporâneas, desenvolvem-se no presente, marcadas por sua alta capacidade cultural de agir, interagir, sentir e ver o mundo. Assim, essas formas são sistematicamente distintas das significações e ações dos adultos (Sarmiento, 2003).

Dessa forma, ao se diferenciar dos adultos, e contemplando uma categoria geracional, as crianças pequenas, apresentam em seus modos singulares, especificidades infantis semelhantes que, por sua vez, as unem. Sobre essa premissa, Sarmiento (2007, p. 35) afirma que:

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

Estas características são evidenciadas pelos estudos da pós-modernidade que destacam: a *vulnerabilidade*, condição de dependência relativa dos adultos para o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e afetivos, de forma que, as crianças não são incapazes, mas para satisfazer seus desejos, necessitam durante um longo período de tempo, o intermédio de

outrem (Oliveira-Formosinho, 2002; Wallon, 2005); a *capacidade* de aprender, pois desde do nascimento, sendo-lhes oferecidas condições de interação com o meio social, as crianças são capazes de produzir conhecimento, cultura e identidade (Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Wallon, 2005); a *brincadeira*, entendida como uma das primeiras formas de representação simbólica e linguagem primordial, modo na qual são enxergadas, experienciadas, aprendidas, criadas, recriadas e significadas as coisas do mundo pelas crianças (Vigotski, 2007); e a *globalidade*, que trata-se de compreendê-las como sujeitos completos em todas as situações, competentes para fazer escolhas e expressar ideias, cujo o desenvolvendo acontece em sua inteireza (Sarmiento, T. 2018; Zabalza, 2008).

O reconhecimento dessas especificidades, é essencial para o estabelecimento de culturas infantis, que mesmo sendo influenciadas pelos adultos, é própria das crianças e das suas relações com o meio, com os objetos, com o outro e com o conhecimento. Nos permite ainda, pensar uma Educação para as crianças pequenas, que as visualizem como seres concretos e ativos, parte e participantes da sociedade. Afinal, “[...] a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, pp. 63-64). Sendo assim, não diferente da historicidade que perpassa os sentidos sobre a infância e as crianças, muitas foram as feições atribuídas à educação destinada a elas.

Mundialmente, a atenção inicial dada à educação das crianças pequenas, era de responsabilidade familiar, especialmente da mãe ou de outra figura feminina. É no decorrer do século XV que se começou a pensar como as crianças deveriam ser educadas fora do contexto de predominância doméstica, de maneira que, surge na Europa, em caráter filantrópico e religioso, as primeiras instituições de Educação Infantil. Essas detinham de um viés caritativo onde eram atendidas crianças em situação de vulnerabilidade a fim de serem conduzidas pelos religiosos a um ofício. Por isso, as atividades envolviam canto, memorização de rezas ou passagens bíblicas, regras comportamentais, uma pré-escrita e uma pré-leitura (Oliveira, 2020).

Nos séculos que se sucederam, do XVI ao XX, com o advento da manufatura e do avanço científico, foram sendo efetivadas e ampliadas outras propostas de instituições educacionais para atender as crianças. Os filhos de operárias e órfãos ganham espaços educativos institucionalizados¹⁶, constituídos a partir da necessidade das mulheres inseridas no mercado

¹⁶Em alguns lugares, esses espaços eram denominados como “salas de asilo”.

de trabalho, de forma que, o direito à educação era da família e não das crianças. Esses espaços eram destinados para promover a saúde, o ensinamento da obediência, da moralidade, da devoção e do valor ao trabalho. As atividades realizadas, aconteciam a partir do comando dos adultos e os grupos atendidos, ultrapassavam a marca entre cem e duzentas crianças e adolescentes¹⁷ (Oliveira, 2020).

Mesmo sendo oferecida de forma institucionalizada, essa educação estava imbricada em assistencialismo e custódia, onde as crianças eram vistas como sujeitos passivos (Kuhlmann jr., 2000). Foi então que, inquietos com o modo que a educação das crianças se dava, filósofos e educadores, tidos como pioneiros da Educação Infantil - em seus diferentes campos de conhecimento -, começaram a pensar/estabelecer uma pedagogia centrada nas necessidades, especificidades e características das crianças pequenas.

Entre as contribuições e postulados destes precursores, podemos fazer referência a: *Comenius*, que pensou a escola da infância; *Rousseau*, que via a infância como valiosa em si; *Pestalozzi*, que apontava para uma prática educativa que deveria ser afetuosa; *Froebel*, que criou os *Kindergarten* (jardins de infância); *Decroly*, que propôs o desenvolvimento de uma metodologia de ensino voltada para o intelecto, pautada em três eixos: observação, associação e expressão; *Montessori*, que defendia uma pedagogia científica da criança e elaborou materiais sensoriais e adequados ao tamanho e as necessidades dos infantis¹⁸; e *Dewey*, que concebia a educação pela experiência (Oliveira, 2020). As concepções pensadas por esses pioneiros, influenciaram a formação das instituições infantis em todo o mundo.

Especificamente no Brasil, a educação das crianças pequenas têm perpassado desde o início da sua institucionalização, por um longo caminho de conquistas e tensionamentos. Assim como no cenário europeu, seu princípio era de ordem assistencialista o que passou a mudar, perante o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)¹⁹, onde se fomentou a criação dos primeiros jardins de infância no país, os quais marcaram o recuo das funções assistencialistas e compensatórias, bem como, impulsionou a formação do magistério para essa área (Oliveira, 2020).

¹⁷Apesar desse cenário, os índices de mortalidade infantil à época diminuíram.

¹⁸Retomaremos as contribuições de Montessori na seção “Abordagens Curriculares Participativas e os Artefatos Culturais - Pedagógicos”.

¹⁹O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscava a reconstrução, a modernização e a democratização do ensino vigente no país. Defendia que o Estado deveria tomar para si a total responsabilidade da educação, estabelecendo-a em um plano geral e estrutural como essencialmente pública, acessível e democrática as camadas populares. Além disso, apontava para a necessidade de se considerar não apenas o caráter biológico, mas a subjetividade de cada indivíduo (Saviani, 2011).

Esses avanços promoveram décadas depois, em termos legislativos, o primeiro grande passo na educação de meninas e meninos. Nesse ínterim, é a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 88, que inaugura-se a legitimação da educação como um direito das crianças de zero a seis anos²⁰, dever do Estado e da família (Brasil, 1988)²¹. Esse reconhecimento, concebeu na sociedade brasileira, uma nova concepção de criança, esta como cidadã, com direito a educação em si mesma e não somente de suas famílias.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de nº 93.94/96, ancorada na Constituinte, ao organizar e estruturar a Educação Básica, define que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996; 2006), sendo composta por creches e pré-escolas. Com esses ganhos legais, podemos afirmar que as décadas de 80 e 90 apresentam-se como um importante marco no que tange a centralidade da criança no processo pedagógico, bem como, no começo da elaboração e do estabelecimento de Políticas Públicas voltadas para esta etapa educativa.

Assim, temos compreendido a Educação Infantil como um espaço-tempo cultural de construção de experiências e práticas de aprendizagem que, a partir da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, detém de uma função sociopolítica e pedagógica, que ao atender as especificidades das crianças e valorizar suas múltiplas linguagens, promove e assegura o desenvolvimento pleno.

4.2 Currículo e experiências

Partindo da dimensão que defende a Educação Infantil como espaço pedagógico de direito, é essencial que se promova experiências significativas de infância para as crianças. Para isso, urge a necessidade da construção e da materialização de uma abordagem curricular específica, que considere os modos de ser criança e suas vivências nos seus diferentes contextos, reconhecendo-as como atores sociais, portanto, seres produtores de currículo(s).

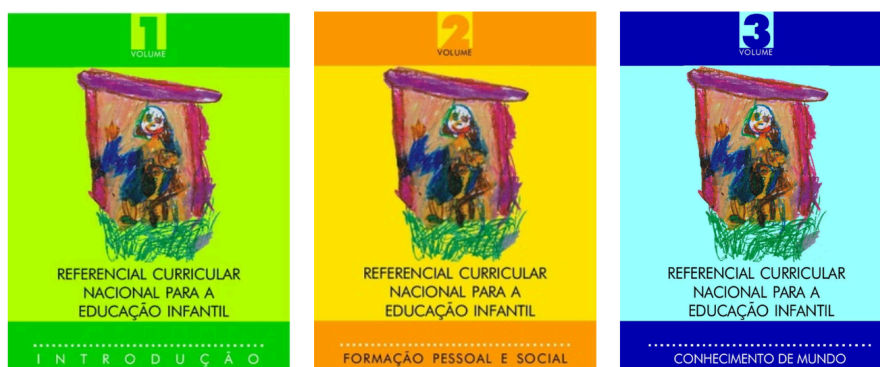
Nesta perspectiva, nacionalmente, em caráter orientador, o primeiro movimento para a criação de documentos curriculares para a Educação Infantil, ocorreu em 1998, com a publicação e distribuição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -

²⁰A emenda Constitucional nº 53/2006 reduziu o atendimento da etapa da Educação Infantil para 5 anos e 11 meses.

²¹Em regime de colaboração, a Constituição estabelece ainda, que são os municípios os responsáveis pela oferta prioritária da Educação Infantil.

RCNEI²². Mesmo não estando vigente atualmente, destacamos que foram os debates por ele provocados, que se fomentou a construção de propostas curriculares para essa etapa educativa.

Figura 23 - Cadernos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.



Fonte: Google imagens (2025).

Desse modo, na perspectiva do diálogo entre universidades, pesquisadores e movimentos sociais, são publicadas em 1999 e revisadas em 2009, de caráter mandatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. Esse importante documento evidencia os princípios *Éticos*, *Estéticos* e *Políticos* desta etapa educativa, e centraliza a criança no planejamento curricular descrevendo-a como ser social e histórica, dotada de direitos e subjetividades, que se desenvolve na multiplicidade das suas relações, interações e práticas vivenciadas cotidianamente (Brasil, 2009²³).

²²O RCNEI foi elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, sendo composto por 3 cadernos orientadores: volume 1 - introdução; volume 2 - formação pessoal e social; e volume 3 - conhecimento de mundo.

²³A Resolução de nº 5 de 17 de dezembro de 2009, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Em 2010, foi publicado um caderno para sua divulgação.

Figura 24 - Caderno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil distribuídos nas instituições educativas.



Fonte: Google imagens (2025).

Essa percepção conduz um contorno curricular, que tem como eixos estruturantes, as *Interações* e a *Brincadeira*, modos pelos quais as crianças estabelecem relações consigo, com os outros e com o mundo, produzem sentidos, aprendem e se desenvolvem. Por sua vez, o currículo é definido pela DCNEI (Brasil, 2009, p. 12, *grifo nosso*), como sendo um:

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

A elaboração dessa concepção assume o compromisso com a formação holística e forja a superação de pedagogias transmissíveis pautadas na assimilação de listas de conteúdos e na preparação para etapas posteriores. O currículo, nesse sentido, se articula à vida cotidiana, às experiências singulares das crianças e aos conhecimentos sócio-históricos produzidos pela humanidade, de modo que, são eles que “[...] circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (Oliveira, 2010, p. 4).

Nessa direção, as Diretrizes instituem, pois, em seu Art. 9º, que os currículos e práticas pedagógicas desenvolvidas para/com as crianças nas instituições educativas, garantam possibilidades de experiências com: o conhecimento de si e do mundo; as diferentes formas de expressão (gestual, verbal, plástica e dramática); a linguagem oral e escrita; as

relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; as vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; o incentivo a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; o cuidado, a preservação e a biodiversidade e a sustentabilidade da vida na terra; as manifestações e tradições culturais brasileiras; e a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009).

A ideia da experiência da criança reside então nos princípios da *liberdade*, *continuidade* e *transformação* apresentados por Dewey (2023). Para o autor, o primeiro princípio envolve a formação de comportamentos e atitudes (pensar e desejar) que pressupõem a tomada de decisão; o segundo, significa que toda experiência passada reflete/modifica de algum modo as experiências futuras; e o terceiro consiste na forma como os sujeitos são afetados pela vivência.

Isto é, toda experiência é resultado de uma interação que parte de um processo simultâneo de construção e reconstrução entre o interior (agir) e o exterior (ambiente/ação real), através do confronto e da transformação do sujeito com o conhecimento. Para tanto, Fochi (2015) tendo por base os escritos de Bondioli e Mantovani (1998), argumenta que, além dos princípios apresentados por Dewey, para uma experiência ser bem sucedida, a *ludicidade*²⁴, constitui-se como um princípio crucial, pois ela, ao construir culturas infantis, estabelece modos singulares com os quais as crianças atribuem sentido às coisas do mundo. Está, é seguida pela *continuidade* e pela *significatividade*. Larrosa (2002, p. 21), advoga ainda, que a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Ou seja, é aquilo que nos atravessa subjetivamente em inteireza.

Em consonância a isto, Dantas (2016, pp. 13-14, *grifo nosso*), especifica que na Educação Infantil:

[...] o **currículo é o conjunto de experiências vividas, planejadas** e/ou não pelos adultos responsáveis por crianças nas instituições, **mesmo quando não há um documento-registro de intenções e ações (proposta documentada)**, **há a vida de relações que se processam no cotidiano e que educam as crianças sistematicamente**, pois o **currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas** em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo, com a força de ser “todo

²⁴Marcada pela brincadeira, está como ação cultural.

dia”, apropriados e recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagimos.

Desse ponto de vista, o currículo materializa-se na/enquanto *práxis*. Embora os documentos orientem as políticas educacionais, eles isoladamente, ainda não são o currículo, visto que, é apenas mediante a produção do que é vivido/experimentado no cotidiano escolar que se constrói o(s) currículo(s). Isso implica dizer que, a organização curricular ocorre concomitantemente entre o currículo prescrito - instituído pelos documentos curriculares - e o currículo vivido, em uma (re)elaboração contínua do documento (Sacristán, 2000; Dantas, 2016).

Nessa conjuntura, é homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, inspirada na abordagem italiana desenvolvida em Reggio Emilia. Ao estruturar as propostas pedagógicas, ratifica os pressupostos e concepções apontados pela DCNEI e define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos nas interações cotidianas: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*²⁵, que devem compor um arranjo curricular organizado por Campos de Experiências.

Figura 25 - Base Nacional Comum Curricular.



Fonte: Google imagens (2025).

A escolha dessa abordagem justifica-se pois ela “[...] acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos

²⁵Os direitos de aprendizagem elencados pela BNCC são fruto dos princípios Éticos, Estéticos e Políticos descritos pela DCNEI (2009).

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38). Assim, essa proposição instaura um novo modo de se relacionar com os conhecimentos, bem como, traduz a diferença curricular da Educação Infantil com as outras etapas educativas. O currículo, nesse viés, passa a ser compreendido como possibilitador de experiências. Barbosa e Richter (2015, p. 192) sinalizam que “[...] em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade”.

Partindo dessa perspectiva, ao apresentar cinco Campos de Experiências: *o eu o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (Brasil, 2017), a BNCC não estabelece conteúdos a serem “transmitidos” de forma engessada, mas fornece subsídios com os quais os professores terão condições de planejar o contexto educativo e acolher os interesses das crianças, centralizando-as nos percursos de aprendizagem. Assim, “[...] cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas” (Barbosa *et al.*, 2016, p. 23).

Embora o currículo proposto pela BNCC/EI seja organizado por campos de experiências, este documento é veemente criticado, quando se contradiz ao apresentar em sua composição, objetivos específicos e sequenciados por ciclos etários. Compreendemos que isso pode fragmentar os processos de aprendizagens e limitar as possibilidades de um currículo construído, protagonizado e narrado pela criança a partir de suas experiências, mediante as interações e a brincadeira.

Destacamos, que durante a implementação da BNCC, visando apoiar os estados brasileiros na atualização ou na elaboração dos seus próprios documentos curriculares, a fim de considerar as culturas e as identidades locais, ocorreu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. No caso do Rio Grande do Norte - RN, esse movimento culminou na criação do Documento Curricular do Estado Rio Grande do Norte: Educação Infantil - DCRNEI.

Figura 26 - Documento do Rio Grande do Norte: Educação Infantil.



Fonte: *Google imagens* (2025).

Diante desses avanços curriculares, torna-se perceptível a proposição de um currículo pautado na centralidade e no protagonismo das crianças, resultado de uma incansável luta por creches e pré-escolas que considerem as especificidades das crianças desde bebês, bem como, a democratização das instituições de Educação Infantil. Assim, inferimos que, a organização do trabalho educativo tendo como eixo as interações, a brincadeira e as práticas culturais, por meio dos campos de experiências, garantem a criação de espaços, tempos e oportunidades onde possam acontecer experiências infantis com diferentes Artefatos Pedagógicos, possibilitando autonomia, significação e ampliação das narrativas e dos conhecimentos das crianças.

4.3 Artefatos Culturais-Pedagógicos

As culturas se configuram como um conjunto de relações sociais e ações simbólicas que comunicam significados e expressam práticas e modos organizacionais, as quais transmitem identidades, costumes e tradições (Moreira e Candau, 2007). Em suas pluralidades, são invenções estabelecidas com o tempo, o espaço, os outros e a natureza, podendo ter um sentido material ou imaterial, registradas pelas linguagens e pela atividade humana (Hall, 1997; Chauí, 2000; Pino, 2016).

Nessa perspectiva, compreendemos que os Artefatos Culturais apresentam-se como produção da humanidade, e no cotidiano dos espaços e das práticas educativas, à medida em

que vão sendo incluídos, utilizados, recriados e se materializam como recursos para fins didáticos, se constituem como Artefatos Culturais-Pedagógicos. Definimos então, que os Artefatos Pedagógicos podem se apresentar como *materiais estruturados e não estruturados*, que ao serem possibilitados às crianças, instigam/mobilizam de modo integrado a exploração, a investigação e a descoberta em suas experiências educativas (Dantas, Silva e Dantas, 2024).

Assim, o movimento de disponibilização e experimentação de diversos materiais pelas crianças, garantem interações, invenções e reinvenções quanto o agir sobre e com eles por meio da brincadeira, expandindo as projeções acerca da criatividade, expressividade, linguagem e aprendizagem. Para Nilda e Brandão (2017), nos *espaçotempos* da Educação Infantil, os Artefatos Culturais a partir dos processos pedagógicos, transformam-se no que elas nomeiam como Artefatos Curriculares. Estes envolvem outras produções culturais que mobilizam as práticas educativas, além dos recursos materiais. Listam como Artefatos Curriculares (*idem*, p. 101, *grifo nosso*):

- **artefatos materiais** - cadeiras, mesas, lousas, calendários, chamadas, janela climática, quadros diversos;
- **produções externas de normatização** - leis de ensino, normas administrativas ou decisões da equipe de direção;
- **crenças pedagógicas** - teorias curriculares, métodos de ensino, formas de trabalhar e estudar;
- **artefatos tecnológicos** - televisão, vídeos, instrumentos musicais, etc.

As autoras ressaltam, portanto, que esses elementos, em conjunto, ao assumirem usos e significados nos processo educativos, tanto são culturais como transformam-se em curriculares. Embora coadunamos com essa visão, percebemos que as dimensões apresentadas, correspondem a uma categoria de materiais criados para compor especificamente, a *cultura escolar*.

Nesta investigação, contudo, partimos de uma perspectiva de Artefatos Culturais, que, mesmo não sendo desenvolvidos tradicionalmente para os espaços escolares, convertem-se em Artefatos Pedagógicos porque estruturam o planejamento e perpassam as práticas educativas pelos fins intencionais que lhes são atribuídos, mesmo que, detenham de outras funções na cultura não escolar.

Com isso, “[...] acreditamos que na medida em que encontramos um material que nos dá a chance de ampliar nossas coleções de exemplos, alargamos a capacidade de olhar para o campo pedagógico da educação infantil (Barbosa e Fochi, 2017, p. 9). Para tanto, definimos

as categorias das materialidades dos Artefatos Pedagógicos da seguinte maneira:

Figura 27 - Categorias dos Artefatos Pedagógicos.

ARTEFATOS PEDAGÓGICOS		
CATEGORIAS	CONCEPÇÃO	EXEMPLOS
Materiais Estruturados	“Os materiais estruturados são manuseáveis e construídos com uma finalidade, sendo que, dificilmente são versáteis a diferentes funções, dado que são definidas aquando a sua construção.” (Pestana, 2020, p. 47).	Recursos didáticos; Brinquedos e Fantasia; Materiais grafoplásticos; Recursos tecnológicos e midiáticos; Livros literários, entre outros.
Materiais não Estruturados	“Os materiais não estruturados são aqueles que não apresentam nenhuma finalidade e que, consoante a utilização da criança e da intervenção do educador poderão ter diferentes interpretações.” (Pestana, 2020, p. 48).	Elementos da natureza; Utensílios do cotidiano; Materiais reutilizáveis; Metal, Madeiras e Tecidos; Blocos de montar; Coleções de objetos, entre outros.

Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

Ressaltamos, que alguns dos materiais listados acima - como outros que não foram mencionados -, poderão estar incluso em mais de uma categoria. Nestes casos, a mesma autora citada, faz referência que esses materiais se constituem como *semiestruturados*, pois são (Pestana, 2020, pp. 47-48):

[...] aqueles que apresentam características préfabricadas, mas que não têm apenas uma finalidade e podem ser explorados de diversas maneiras pelas crianças e pelo educador. Estes materiais estão presentes no quotidiano das crianças e, à primeira vista, podem apenas ter uma finalidade, mas se for do interesse da criança explorar e atribuir outros significados, diferentes dos prédefinidos, pode-se considerar como sendo um material semiestruturado.

Desse modo, os materiais semiestruturados, embora possuam uma finalidade já definida, possibilitam outros usos e a construção de outras coisas. São, portanto, as ações das crianças que estruturam e definem as funções dos materiais nas experiências. Assim, mesmo que sejam materiais estruturados, eles transformam-se através daquilo que Vigotski (2007), chama de relação entre objeto-significado-ação por meio da brincadeira, o que evolui na medida em que se ampliam as interações. Isso significa dizer que as crianças estabelecem

regras sobre os usos dos materiais, estas marcadas por papéis sociais, as quais se modificam gradualmente, sendo exteriorizadas, pela linguagem, pelo pensamento e pelas formas de representação simbólica (*Idem*).

Sob essa ótica, na Educação Infantil, “a escolha de materiais, objetos e móveis é aspecto importante para que as relações e conexões se estabeleçam de forma que a criança possa gerar focos contínuos de investigação e encontre novas oportunidades de pesquisa” (Wolff, 2020, p. 22). A organização desses contextos de experimentação e de aprendizagem, devem considerar elementos como: a *variedade de objetos*, diferentes tipos e categorias; a *variação de objetos*, diferentes características de um mesmo tipo ou categoria; a *quantidade de objetos*, o número de objetos presentes; e o *tempo de relação com eles*, que diz respeito à liberdade de explorar o objeto, podendo interromper e retomar o quando desejar (*Idem*). Além disso, precisam estar higienizados e oferecer segurança às crianças no decorrer das experiências.

À luz do que foi discutido, torna-se perceptível que os Artefatos Pedagógicos, em suas multiplicidades, devem ser possibilitados intencionalmente no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Cada material promove o desenvolvimento das experiências das crianças, sejam elas individuais ou coletivas, e instiga de um jeito singular, formas expressivas de linguagens, contribui para o planejamento das ações pedagógicas, potencializa as aprendizagens e demonstram práticas culturais.

4.4 Abordagens Curriculares Participativas e os Artefatos Culturais-Pedagógicos

O desenvolvimento de Artefatos Pedagógicos para o trabalho educativo com as crianças pequenas, emerge com a institucionalização da proposta fundada por Froebel, nos jardins de infância²⁶. Assim, ao defender a espontaneidade infantil e a autoeducação, o educador concebia nas *atividades de cooperação* e no *jogo* a origem da atividade mental, o que o mobilizou a elaborar e confeccionar materiais pedagógicos, os quais foram nomeados de *dons*. Esses, consistiam em: *cubos, cilindros, bastões e lápides*, materiais imutáveis que possibilitavam às crianças a realização de construções variadas. Além disso, na metodologia froebeliana, existiam também, as chamadas *ocupações*, atividades nas quais as crianças podiam explorar materiais mutáveis como: *argila, areia e papel* (Kishimoto e Pinazza, 2007; Oliveira, 2020).

²⁶Criados em 1837.

Décadas depois, Maria Montessori, médica psiquiatra italiana, sustentada na pedagogia científica e na educação sensorial, influenciada pelos postulados de Froebel, sistematizou a construção específica de Artefatos Pedagógicos para o uso das crianças pequenas, definindo, inclusive, a diferenciação dos materiais para cada faixa etária. Tendo como princípios a *autonomia*, a *liberdade* e o *método experimental*, a abordagem montessoriana²⁷, rendia atenção ao *material estruturador* da atividade, por essa razão, propunha a criação de ambientes, móveis e objetos nas dimensões adequadas para atender as especificidades das crianças. Dentre os instrumentos elaborados por Montessori, destacamos os voltados para à *educação dos sentidos e da inteligência*, tais como: *letras móveis*, *letras recortadas em cartões-lixo para leitura e contadores, como ábaco* (Barbosa, 2006; Angotti, 2007; Oliveira, 2020).

Essas idealizações contribuíram, posteriormente, para a reorganização dos Artefatos Pedagógicos que deveriam compor as práticas educativas e as experiências das crianças nas instituições da primeira infância. Nesse movimento, eclode após a Segunda Guerra Mundial, perante o processo de reconstrução da comuna de Reggio Emilia, na Itália, por volta de 1945, sob a condução de Loris Malaguzzi e pelas aspirações dos cidadãos daquela região, a *Abordagem Curricular de Reggio Emilia*, que se tornou reconhecida mundialmente (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

A proposta pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia, concebe a criança como competente, ativa e crítica, que relaciona-se, comunica-se e experimenta o mundo se sentindo nele desde o nascimento e criando mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Para tanto, fundamentada nessa visão, a abordagem Reggiana, pauta-se no *currículo emergente*, cujo princípio, é o planejamento. Esse, elaborado pela formulação de hipóteses, interesses e necessidades das crianças durante a construção e o avanço dos projetos (Rinaldi, 2016).

Nessa perspectiva, “as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais ou modos de se expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e músicas” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23). Desse modo, ao constituir as múltiplas linguagens como fomentadoras das aprendizagens, surge o *atelier*, espaços ricos em recursos e desafios. Conforme Vecchi (Gandini, 2005, p. 7, *grifo nosso*):

²⁷Teve seu princípio nas chamadas “Casas das Crianças”.

[...] o *atelier* havia se tornado parte de um *design* complexo e, ao mesmo tempo, um espaço adicional de pesquisa, ou melhor, de “cavar” com as próprias mãos e com a própria mente e de aprimorar o próprio olhar, por meio da prática das artes. Tinha de ser um lugar para sensibilizar o próprio gosto e senso estético, um lugar para a exploração individual de projetos conectado com experiências planejadas em diferentes turmas da escola. **O *atelier* tinha de ser um lugar para pesquisar as motivações e as teorias das crianças a partir dos seus rabiscos, um lugar para explorar variedades de ferramentas, técnicas e materiais com os quais trabalhar.** Tinha de ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com as semelhanças e as diferenças das linguagens verbais e não verbais.

O *atelier*, portanto, se configura em Reggio, uma estratégia que articula as linguagens e apoia as expressões das crianças mediante a criação dos diversos contextos e da exploração com os múltiplos Artefatos Pedagógicos. Nesse sentido, Schwall (2012, p. 32, *grifo nosso*) salienta que:

O ateliê é uma oficina para as ideias das crianças, que se manifestam pelo uso de muitos materiais. O estilo de trabalho que adotamos é **usar os materiais como linguagens.** Nessa visão, **os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido das experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados.** As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significações e relações, explorar e comunicar.

Destarte, nos *ateliers*, o material se transforma em linguagem e, à medida que são cultivadas interações ativas, as crianças produzem conhecimentos e cultura. Assim, a escolha atenciosa e intencional dos Artefatos Pedagógicos pelo adulto educador²⁸, garante oportunizar um inventário variado e constante de materiais, marcados pela vivacidade das experiências cotidianas, da recriação das formas de exploração e atribuição de sentidos, e da documentação dos processos²⁹. Posto isto, o material, enquanto ele mesmo, é estático, e até pode sugerir ou inspirar ideias, mas o que o torna cheio de potencialidades é o aspecto subjetivo empregado pela criança (Gandini, 2012).

Assim, o modo como se organiza o trabalho educativo em Reggio Emilia, através do *atelier*, nos permite entender e visualizar que na Educação Infantil, os materiais assumem o papel de artefatos mediadores da modelagem, da pintura, da construção, do grafismo, da

²⁸Nos *ateliers* de Reggio, diz respeito a figura do ateliêrsta.

²⁹Conforme Malaguzzi, o *atelier* contribui para a documentação pedagógica das aprendizagens e para a comunicação efetiva com os pais (Malaguzzi, 2016).

teatralidade e das múltiplas relações estéticas. Internalizar isso, permite que nós adultos educadores, possamos ouvir o que as crianças têm a nos comunicar sem usar necessariamente textos.

Nessa perspectiva, o *Brincar Heurístico* emerge como abordagem desenvolvida por Elinor Goldschmied e seus colaboradores, a qual tem contribuído para pensarmos a educação de bebês e crianças bem pequenas. Sustentada em uma visão de criança competente, sua metodologia se constrói por meio da brincadeira livre pela oferta de Artefatos Pedagógicos próprios do cotidiano, predominantemente os materiais não estruturados (Goldschmied e Jackson, 2006; Fochi, 2018).

Diante disso, “o brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais. [...]” (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 149). Logo, mediante uma gama diversificada de materiais intencionais, as crianças terão condições de potencializar suas aprendizagens a partir das relações espontâneas mobilizadas pela curiosidade, exploração, pesquisa e descoberta.

Para tanto, a abordagem heurística, organiza-se em: o *cesto dos tesouros*, destinado a bebês que já ficam sentados (entre 6 meses e 1 ano), consiste em uma coleção de materiais que possibilitem o interesse por meio do tato, olfato, paladar, audição e visão, como por exemplo: objetos naturais, objetos de madeira, objetos de metal, objetos feitos de tecido e papel/papelão; o *jogo heurístico*, destinado às crianças que já se locomovem (entre 1 e 2 anos), diz respeito a uma atividade exploratória centrada na ação das crianças, de modo que, sua organização é pautada em tapetes que devem conter um conjunto de receptáculos e objetos que permitam entrar, permanecer, atravessar, transladar e barulhar; e as *bandejas de experimentação*, destinadas às crianças um pouco maiores (entre 2 e 3 anos), configura-se como uma das modalidades do brincar heurístico, onde as crianças são provocadas a descobrirem as coisas por si mesmas, planejadas através de duas categorias de materiais: os contáveis e não contáveis, com o apoio de utensílios (Goldschmied e Jackson, 2006; Fochi, 2018).

O desenvolvimento dessa abordagem, tem como outros princípios fundamentais, o papel do *adulto referência*, como aquele que propõe e observa as interações das crianças com os objetos e com seus pares, a *organização do ambiente*, limpo e convidativo, propiciando sedução estética, e a *qualidade das oportunidades lúdicas*, possibilitadas pela brincadeira como linguagem e atividade principal da infância (Goldschmied e Jackson, 2006; Fochi,

2018). Portanto, os Artefatos Pedagógicos idealizados e propostos no brincar heurístico, despertavam na criança modos de compreender o mundo por seus próprios interesses e favorecem seu desenvolvimento.

4.5 Significações oficiais: o que dizem as propostas curriculares sobre os artefatos pedagógicos?

Nas últimas décadas, como já elencamos anteriormente, a etapa da Educação Infantil, tem conquistado espaço no que tange a construção e promulgação de Políticas Públicas e Curriculares voltadas à normatização e ao fomento do seu funcionamento. Considerando esse contexto, pretendemos neste subtópico, analisar como os Artefatos Pedagógicos têm se apresentado nos documentos curriculares oficiais.

Para tanto, temos como *corpus* de análise: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009); o Manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche (Brasil, 2012); a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017); o Documento Curricular do Rio Grande do Norte: Educação Infantil - DCRNEI (Rio Grande do Norte, 2018); e as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - DONQEEI (Brasil, 2024).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, ao fixar as DCNEI, faz menção à palavra *materiais* apenas duas vezes em seu texto. Ambas são apresentadas, no Art. 8º, parágrafo 1º, quando o documento argumenta que “[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de **materiais**, espaços e tempos [...]”, acrescentando, ainda, no inciso VII que deve ser assegurado “[...] a acessibilidade de espaços, **materiais**, **objetos**, **brinquedos** e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2009, p. 2, *grifo nosso*).

Nota-se, que as DCNEI destacam os materiais como essenciais para a organização do cotidiano educativo e caracteriza-os como um dos elementos constitutivos da rotina. Defende, que as interações e os usos dos materiais, acontecem mediante as condições oferecidas pelo planejamento dos professores. Ao apresentar mais dois elementos, os objetos e os brinquedos, as diretrizes salientam que a oferta destes, precisa ser acessível às crianças com necessidades educacionais específicas, indicando assim, a garantia de um currículo pautado no direito de acesso e participação de todas as crianças nas atividades.

Nesse movimento, as diretrizes preveem ainda, no 3º parágrafo, inciso V, que as propostas pedagógicas da Educação Infantil desenvolvidas no contexto do campo, devem priorizar “[...] a oferta de **brinquedos e equipamentos** que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade” (Brasil, 2009, p. 3, *grifo nosso*). Ou seja, a seleção dos materiais, objetos e brinquedos, não é padrão para todas as crianças e instituições, sua constituição precisa partir das origens culturais, daquilo que já conhecem, têm interesses e necessidades.

Além disso, as experiências que são descritas no Art. 9º, apresentadas neste trabalho nas páginas 48-49, possibilitam a identificação implícita de Artefatos Pedagógicos específicos e necessários para o desenvolvimento de determinadas práticas pedagógicas, como por exemplo: as experiências com **exploração, música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, literatura, relação com a natureza, relações quantitativas, recursos tecnológicos e midiáticos** (Brasil, 2009). Constata-se, portanto, que os Artefatos Pedagógicos, estabelecem-se como suporte material para a promoção das experiências.

Partindo desse pressuposto, O Manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche (Brasil, 2012), foi publicado pelo Ministério da Educação - MEC, como um documento orientador no contexto de implementação das DCNEI de 2009. Distribuído para as secretarias municipais de educação e para as instituições educativas de todo país, inclusive com uma versão para os professores, evidencia a brincadeira como centro das práticas pedagógicas e como eixo estruturante do currículo, orientando a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras, especialmente para as creches.

Neste estudo, fazemos referência a esse documento, por entendermos que as recomendações nele contidas ajudam-nos a pensar o *que, porque e como* devem ser possibilitadas aos bebês e as crianças pequenas interações com os materiais. Desse modo, o manual é organizado em fascículos e apresenta em sua distribuição, sugestões de materiais e brinquedos para os espaços internos e externos, bem como, sobre a compra correta considerando a segurança como aspecto. Em seu módulo II, são apresentadas sugestões daquilo que podem compor as experiências no cotidiano educativo. Para fins de visualização, apresentamos no quadro abaixo alguns dos materiais e brinquedos identificados no manual.

Quadro 07 - Artefatos Pedagógicos propostos no Manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche.

PROPOSIÇÕES DO MANUAL BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CRECHE	
Faixa etária	Materiais e Brinquedos
Bebês que ficam deitados	Móbiles; tapete de exploração; almofadas; rede; cobertor; toalha; colher de madeira; madeira; PVC; colchonete; latinhas; garrafa pet; embalagens de iogurte; bola inflável; Chocalhos; rádio; toca-disco; pelúcia musical; brinquedos em formato de animais.
Bebês que sentam	Mordedores; bacias; água; banheiras; canecas; papel vegetal; papel celofane; canudo de plástico; tapetes sensoriais; argolas; tecidos; adesivos; recipiente de plástico; colheres; rolhas; pregadores de roupas; tampas de painéis; giz grosso de cera; blocos; bolas de pingue-pongue ou contas de madeira; torres de encaixe; carros de blocos de madeira; bolas de tênis; cesto dos tesouros ³⁰ .
Bebês que engatinham	Cadeiras; mesas; caixa de papelão; sinos; tecidos; espumas; água; livros de plásticos; canecas.
Bebês que andam	Brinquedos de empilhar; tintas; pincéis; caixa de papelão; copo de iogurte; carrinhos de madeira; encaixes e quebra-cabeças; ursinhos de pelúcia; pano ou cobertor; boneca; bolas; argila; tiras de jornal; papel laminado ou celofane; colher; cesto com tecidos e roupas; canecas; bacias; água.

Fonte: construído pelas pesquisadoras (2025).

Como podemos observar, o manual faz referência a construção de experiências que envolvem materiais tanto estruturados como não estruturados, com tamanhos, formatos, texturas e cores variadas, sejam eles para uso individual ou coletivo. É notório ainda, que alguns materiais são próprios de cada faixa etária, enquanto que outros transitam em todas. Isso revela que é a partir da intencionalidade e dos desafios propostos pelo adulto mediador que as crianças vão ter a oportunidade de expandir suas relações tanto com os objetos como com o conhecimento. Um amplo repertório de materiais adequados para as crianças, constituem-se então, como elemento crucial para garantir uma variedade de atividades durante a rotina (Barbosa, 2006).

³⁰Abordagem apresentada no subtópico Abordagens Curriculares Participativas e os Artefatos Culturais - Pedagógicos.

Na BNCC, identificamos desde o estabelecimento dos seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que acontecem referências aos Artefatos Pedagógicos, tanto de forma explícitas como implícitas. É no quinto direito e utilizando a nomenclatura *objetos*, que a base sinaliza que as crianças precisam (Brasil, 2017, p. 38, *grifo nosso*):

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, **objetos, elementos da natureza**, na escola e fora dela, **ampliando seus saberes sobre a cultura**, em suas diversas modalidades: **as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia**.

O documento evidencia, portanto, que para se desenvolver, as crianças têm a necessidade de vivenciar em seus processos educativos, práticas que as coloquem como investigadoras dos objetos, aludindo ainda, a exploração dos elementos da natureza, que configuram-se como materiais não estruturados. Nos campos de experiências, os materiais são enfatizados naqueles relacionados ao: *corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*; conforme é perceptível nos recortes a seguir (Brasil, 2017, pppp. 40-41-42-43) :

Corpo, gestos e movimentos - Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, **exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno**, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas - Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências

diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, **elas se expressam** por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, **manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos**. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para **a produção, manifestação e apreciação artística**, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, **os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação** etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

De maneira geral, embora não sejam descritos em seus diferentes tipos e suportes, os Artefatos Pedagógicos são mencionados nos campos de experiências como elementos possibilitadores de contextos de aprendizagem, expressão, comunicação e interação das crianças com o mundo. Nessa perspectiva, observamos ainda que, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estipulado em cada campo, surgem indícios dos materiais que podem ser utilizados. Assim, realizamos uma catalogação dos trechos onde tais Artefatos Pedagógicos são citados, os quais foram organizados no quadro abaixo.

Quadro 08 - Artefatos Pedagógicos e suportes nos objetivos de aprendizagem da BNCC.

PROPOSIÇÕES DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO - BNCC	
Campo de Experiências	Objetivos de aprendizagem
O eu, o outro e o nós	(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
Escuta, fala, pensamento e	(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos

imaginação	e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.). (EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita. (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). (EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre

	objetos, observando suas propriedades. (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos. (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.). (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. (EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).
--	--

Fonte: Construído pelas pesquisadoras (2025).

A análise dos objetivos nos revelam assim, Artefatos Pedagógicos que partem desde dos brinquedos a materiais das dimensões estéticas, naturais, bidimensionais, tridimensionais e de construtividade, pressupondo que nas práticas pedagógicas vivenciadas nas instituições, é preciso que as crianças manipulem-os para alcançar o desenvolvimento. Com isso, apesar do documento estruturar objetivos previamente definidos, podemos considerar que ele aponta para o cuidado na seleção dos Artefatos Pedagógicos e na garantia de propostas educativas que envolvam atividades contextualizadas com o uso dos materiais, de modo que, esses nas mãos curiosas e pesquisadoras das crianças, encontrem vida e significado (Tagliati, 2023).

O Documento Curricular do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil - DCRNEI, alinhado às DCNEI (2009) e a BNCC (2017), fornece localmente, orientações para o trabalho educativo nas instituições infantis. Em seu capítulo 7º, são apresentadas considerações relativas aos Artefatos Pedagógicos, onde é destacado, que para a constituição de um currículo pautado no protagonismo e na concretude das experiências das crianças, “é importante pensar, então, **nos modos como devem estar organizados os espaços e materiais para fomentar relações sociais e culturais** entre crianças e entre crianças e adultos. [...]” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 143, *grifo nosso*).

Nesse sentido, o documento ratifica, em consonância com os demais, a importância da presentificação dos Artefatos Pedagógicos nos contextos institucionais, pois, por meio deles, torna-se possível organizar os espaços, estabelecer relações e oportunizar a sistematização dos processos de aprendizagem e dos conhecimentos. Para tanto, prossegue remetendo que (Rio Grande do Norte, 2018, p. 144, *grifo nosso*):

[...] a partir do contato com **objetos como brinquedos, livros, materiais da natureza e outros** que fazem parte do contexto social, é que as crianças se apropriarão de modos de organizar, transformar, explicar o mundo ao redor, sendo possível apreender dessas aprendizagens, a compreensão acerca da sociedade em que vivem.

Isto é, os Artefatos Pedagógicos ao comporem o cotidiano das crianças, são mediadores de suas aprendizagens e da constituição de suas culturas infantis, pois, os ambientes das creches e pré-escolas são campo de vivências, repletos de múltiplos recursos e oportunidades com as quais as crianças têm a chance de reconhecer objetos, experenciá-los e ampliar as sensações e percepções do mundo (Oliveira, 2008). Essa ideia é reafirmada no documento quando ele infere que, nas salas de referência e nos ambientes internos e externos (Rio Grande do Norte, 2018, p. 148, *grifo nosso*):

[...] Quando conseguimos **diversificar os materiais** e as crianças **manuseiam diversos tipos de objetos**, propiciamos que conheçam suas propriedades e funções e ainda atribuam-lhes novos significados, transformando-os em cenários, personagens de histórias e **elementos para a brincadeira**. **Os mais diversos tipos de materiais são ricos em possibilidades para explorar cores, texturas, cheiros, sons e formatos, tanto aqueles industrializados, como os reutilizáveis e encontrados na natureza.**

Ou seja, a disposição dos Artefatos Pedagógicos deve ser planejada permanentemente através da garantia contínua de novos materiais nas experiências, de maneira a expandir os desafios e as descobertas. No entanto, o DCRNEI sinaliza, que a garantia diversificada dos materiais deve acontecer conforme as possibilidades existentes em cada instituição e, para isso, apresenta alguns exemplos que podem ser considerados, como: “[...] **bibliotecas itinerantes, baú da fantasia, caixas com jogos de construção e materiais alternativos, espaços coletivos para brinquedos, entre outros.** [...]” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 150, *grifo nosso*). Isso traduz, portanto, que as orientações postas, abrem caminhos para que os contextos individuais sejam considerados, bem como, que as instituições tenham autonomia para desenvolver suas propostas pedagógicas mediante aquilo que vivem.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - DONQEEI, enquanto Política Nacional, foi instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, com o objetivo de avaliar a Educação Infantil com vistas a garantir o acesso, a permanência, a qualidade e a ampliação da democratização desta etapa educativa. Sua estrutura operacional, é composta por cinco dimensões estratégicas: *Gestão Democrática; Identidade e Formação Profissional; Proposta Pedagógica; Avaliação da Educação Infantil; e Infraestrutura, Edificações e Materiais.*

Nesse íterim, o documento detém de uma dimensão que trata especificamente dos Artefatos Pedagógicos. No entanto, apresenta-os desde a seção III quando alude no Art. 22º, que no desenvolvimento das práticas pedagógicas, conforme os documentos curriculares vigentes, deve ser disponibilizados (Brasil, 2024, p. 55, *grifo nosso*):

I - para os bebês: áreas para exploração sensório-motora, área macia com **colchonetes, tapetes, poltronas, canto de leitura**, além de condições e **mobiliários para exploração** e deslocamentos no espaço - entrar/sair/subir/descer etc.;

II - para crianças: áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades - **jogos diversificados (construção, encaixe, de regras etc.), jogos simbólicos**, além de **espaço de leitura e espaço e superfícies para produção gráfica/plástica (desenho, recorte e colagem, produção de registros diversos etc.)**.

Além disso, segue detalhando no Art. 23º que (Brasil, 2024, p. 56, *grifo nosso*):

I - **a oferta diversificada de brinquedos, livros e materiais**, representativos da diversidade de infâncias e acessíveis às diferentes deficiências, que

favoreçam a organização do trabalho com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como com os diferentes campos de experiências;

II - livros e revistas de qualidade, com **formatos e gêneros diversificados**, que contemplem temáticas de interesse dos bebês e de crianças de diferentes idades e as diversidades e as especificidades do campo, das águas e das florestas;

Assim, revela-se, nesses trechos, menções à garantia diversificada de brinquedos, materiais e jogos, embora, esta aconteça de forma sucinta. Nesse caso, os brinquedos enquanto suporte para a brincadeira, um dos eixos estruturantes do currículo, não são especificados, diferentemente dos “livros” e das “revistas”, os quais observamos que o documento descreve-os de maneira explícita. Isso pode ser comprovado na seção V, no Art. 30º, quando é posto que a (Brasil, 2024, p. 58, *grifo nosso*):

VIII - qualidade, diversidade e adequação às faixas etárias dos livros, garantindo seus diferentes formatos e materiais (livros de papel, de plástico, de pano, cartonados, livros-brinquedo) bem como a atenção às necessidades das crianças surdas (**livros bilíngues**), cegas ou com baixa visão (**livros em braille ou com tipografia adequada**);

Ocorre, nesse sentido, um destaque enfático nas proposições de práticas relacionadas à leitura, o que pode ser um indício a restrição apenas para o trabalho com linguagem escrita. É válido ressaltar, que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil é um direito das crianças e “quanto mais ouvem histórias, mais elas se tornam capazes de: transformar o espaço e o tempo e criar outros mundos possíveis [...]” (Belmiro e Galvão, 2016, p. 50), entretanto, sentimos falta do documento apontar e especificar quais os brinquedos e os materiais podem ser considerados, como por exemplo: os não estruturados e os elementos da natureza.

As DONQEEI referem-se ainda, na seção V, Art. 30º e 31º, sobre a organização estrutural das salas de referências e dos espaços internos e externos, direcionando (Brasil, 2024, p. 58, *grifo nosso*):

IV - a obediência a parâmetros de segurança relativos às características do mobiliário (mesas, armários, estantes) capazes de proteger os bebês e crianças e que ampliem as condições de sua mobilidade nos ambientes, com especial atenção à proteção de quinas e a cantos pontiagudos;

VII - qualidade, diversidade e adequado estado de limpeza e conservação dos brinquedos disponibilizados nos diferentes ambientes;

X - mobiliários específicos para ambientes de bebês e crianças bem pequenas, preferencialmente de **madeira, materiais macios e outros recursos naturais (túneis, degraus, grandes cubos etc.)**;

XI - cadeiras e mesas da altura das crianças, com cantos arredondados, em altura que permita que os pés das crianças possam ficar apoiados no chão e cotovelos apoiados nas mesas;

Isso evidencia a preocupação com as condições relacionadas à segurança e a garantia de mobiliários que considerem as especificidades das crianças e possibilitem-lhes conforto, movimento e autonomia. Uma vez que, os ambientes de educação ao serem bem preparados, causam nas crianças bem-estar, de modo que elas se sentem cuidadas e acolhidas (Oliveira, 2008).

Na análise dos aspectos existentes sobre os Artefatos Pedagógicos nas DCNEI, no Manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche, na BNCC, no DCRNEI e nas DONQEEI, percebemos que os materiais, em seus mais variados tipos e suportes, quando disponibilizados e usados no desenvolvimento de propostas educativas, contribuem para a construção de experiências infantis significativas e de qualidade, de forma que, acontece as interações e as aprendizagem das crianças com os saberes e com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Ressaltamos no entanto, que as proposições referente a oferta dos materiais, revelam as aprendizagens que queremos - ou que querem os que ofertam - possibilitar às crianças.

5 OS ARTEFATOS CULTURAIS - PEDAGÓGICOS: SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

*“Descobriram-se as cores em pó,
descobriram-se as caixas, as caixinhas,
as cascas, as caricas das cervejas [...].
Se nós pusermos as crianças à frente destes materiais tão inusuais,
seguramente, surgirão novos objetos, novos jogos...”*
Francesco Tonucci³¹

Neste capítulo, apoiadas nas concepções teóricas e nas proposições legais percorridas anteriormente, apresentaremos e analisaremos os dados construídos durante a inserção na escola-campo, a partir de sessões de observação participante e das vozes das crianças, sujeitos desta pesquisa. Nossos diálogos partiram dos *Artefatos Culturais - Pedagógicos da tradição escolar* e dos *Artefatos Brincantes*.

5.1 Artefatos Culturais - Pedagógicos da Tradição Escolar

Este eixo encontra-se organizado em quatro (4) subeixos, a saber: (i) Artefatos para o trabalho com a linguagem escrita; (ii) Artefatos para o trabalho com as linguagens da arte; (iii) Artefatos com materiais não estruturados para fins didáticos; e (iv) Artefatos literários.

5.1.1 Artefatos para o trabalho com a linguagem escrita

A exploração da escrita na Educação Infantil constitui-se como linguagem e prática social à medida que as crianças têm o direito de interagir, apropriar-se e construir sentidos sobre as representações do sistema de escrita e da cultura letrada (Baptista, 2010). Assim, nas instituições infantis, torna-se necessário oportunizar o trabalho com a linguagem escrita de forma contextualizada, respeitando as especificidades desta etapa educativa e ampliando os conhecimentos das crianças.

Nessa perspectiva, durante as sessões de observação realizadas na turma da pré-escola II, não foram presenciadas situações envolvendo o trabalho com a escrita. No entanto, em

³¹ _____. **Los Materiales:** la arcilla, el color y la madera desde la escuela al hogar. Buenos Aires: Losada, 2008.

seus discursos, as crianças fazem menção ao uso das “*letras*” como um dos Artefatos Pedagógicos presentes na sala de referência, como elencado abaixo:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola II:

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que a gente utiliza na sala?

Criança MA: Sim, letra.

(Roda de Conversa - Pré-escola II, 07 de agosto de 2024).

Além disso, suas vozes apontam para a utilização predominante da categoria de materiais estruturados, especialmente os materiais da tradição escolar, de modo a aparecerem Artefatos Pedagógicos que constituem-se como suporte para a escrita. Ver trechos abaixo:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola II:

Pesquisadora: O que vocês usam aqui na escola?

Criança JP: Lápis e caderno.

Criança PR: Lápis e caderno.

Criança MA: Borracha.

Criança ME: Apontador.

Criança LE: Folha, lapiseira.

Criança AL: Caderno.

(Roda de Conversa - Pré-escola II, 07 de agosto de 2024).

Esses achados evidenciam a necessidade da existência de outros materiais que possibilitem uma variedade de propostas que contemplem a presença e exploração da escrita como linguagem nas interações das crianças. Podemos citar então, Artefatos Pedagógicos como: fichas com os nomes, caixas e objetos etiquetados, calendário, revistas, jornais, folhetos, livros literários entre outros. Essas práticas e materiais oportunizam transformar os modos com os quais as crianças se relacionam com a escrita, inserindo-as na cultura letrada a partir da compreensão das suas diferentes funções na cultura (Goulart e Mata, 2016).

Na pré-escola I, ao longo das observações, foi possível verificar a presença de atividades “*xerocopiadas*” nas práticas com a escrita desenvolvidas na turma, conforme descrito na nota de campo abaixo:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

14h25 - A professora e a auxiliar distribuíram nas mesas das crianças, uma **atividade xerocopiada das vogais** e **entregaram lápis grafite**. A proposta da atividade era que as crianças escrevessem nos quadros do lado da imagem a primeira letra correspondente a figura.

Figura 28 e 29 - Atividade xerocopiada das vogais.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

(Notas de Campo, 24 de julho de 2025).

A proposta descrita, a partir do uso de fotocópias padronizadas e repetitivas, tendo como intuito o ensino e a aprendizagem isolada das letras, pautada em exercícios que requerem treino e repetição, está ancorada em uma perspectiva pobre de linguagem, onde a escrita é priorizada apenas como código. As vozes das crianças, assim como na turma da pré-escola II, também apresentam Artefatos Pedagógicos da tradição escolar que constituem-se como suporte para a escrita:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola I:

Pesquisadora: Que materiais vocês usam [...]?

Criança MG: Caderno, lápis, borracha, apontador.

Crianças MJC: Lápis e caderno.

Criança LB: Lápis e caderno.

Criança HL: Borracha [...].

(Roda de Conversa - Pré-escola I, 01 de agosto de 2025).

Além disso, elucidam, o trabalho descontextualizado com a escrita por meio de atividades xerocopiadas:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola I:

Pesquisadora: O que vocês estavam fazendo aqui?

Criança HI: Atividade.

Pesquisadora: O que vocês estavam usando para fazer essa atividade?

Criança AB: Letras.

Criança HL: Letras.

Criança HI: Olho.

Pesquisadora: Como é que vocês faziam [...]?

Criança AB: Recortava.

Criança MG: Recortava.

Pesquisadora: MG, você recortava o que?

Criança MG: Atividade.

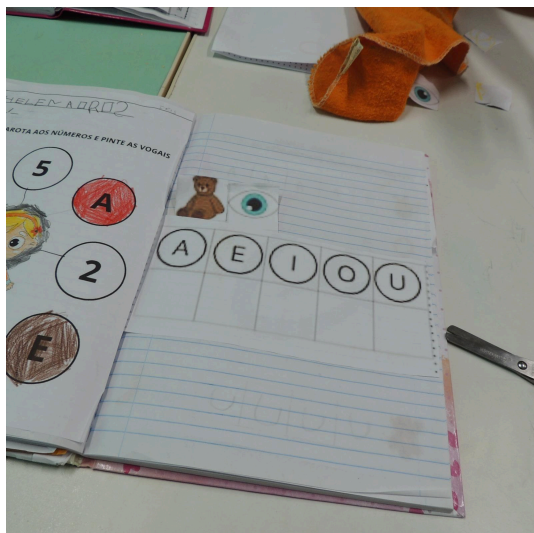
Pesquisadora: As imagens?

Criança MG: Urso, o olho, a escova... o pen... quer dizer a escova mesmo.

Pesquisadora: E depois fazia o quê?

Criança MG: A gente cortava e pegava o olho e colava, pronto.

Figura 30 - Atividade xerocopiada com as vogais.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

(Roda de Conversa - Pré-escola I,
01 de agosto de 2025).

Observamos que as crianças ao descrevem essa experiência, sinalizam implicitamente o uso da *tesoura* e da *cola* no desenvolvimento da atividade. Embora haja a inserção destes materiais que compõem a categoria dos estruturados, percebemos uma perspectiva alfabetizadora, voltada para exercícios motores, o que restringe a exploração de outros Artefatos Pedagógicos que podem garantir o direito contextualizado a linguagem escrita na Educação Infantil.

5.1.2 Artefatos para o trabalho com as linguagens da arte

As linguagens da arte constituem e mobilizam as principais interações e formas de expressão das crianças na Educação Infantil. Para as produções artísticas das meninas e dos meninos, é necessário que ocorra a disponibilização de materiais grafoplásticos em diferentes cores, tipos, quantidades, tamanhos, espessuras, texturas e suportes. A partir destes Artefatos Pedagógicos, as crianças desenvolvem suas expressões estéticas de diversas formas, como o desenho, a pintura, a escultura, a modelagem, a fotografia e etc (Barbieri, 2012; Cunha, 2017).

No que se refere a utilização de materiais grafoplásticos na turma da pré-escola II, percebemos nas sessões de observação, apenas a presença de *folha A4* e *coleções de cera* como suporte para as ações artísticas das crianças, como mostra abaixo:

Observação realizada na turma de Pré-escola II:

10h24 - A professora saiu para lanche e antes de sair, orientou a auxiliar sobre a atividade que ela tinha que desenvolver com as crianças na sua ausência. Foi disponibilizado **folha A4** para que as crianças fizessem um balão de São João de **dobradura** e depois colorissem com **coleções de cera**.

Figura 31 - Desenvolvimento de atividade artística.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

(Notas de Campo, 03 de junho de 2024).

Percebemos, na nota, a utilização deste Artefatos Pedagógicos para contemplar a criação de uma “arte” através da dobradura. Apesar destes suportes terem sido oferecidos às crianças com a intenção de trabalhar símbolos referentes a datas comemorativas, esta atividade proporcionou que as crianças conhecessem as técnicas e as diversas formas de transformar o papel, bem como, possibilitou um momento de expressão quando elas coloriram as seus modos, suas produções.

Na roda de conversa, apenas a partir da proposição dos Artefatos Pedagógicos do contexto mobilizador, foi que as crianças selecionaram e passaram a mencionar outros materiais das produções artísticas da turma, como *papel crepom*, *tinta* e *pincel*. Quando indagadas sobre seus usos, as crianças revelaram que:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola II:

Pesquisadora: O que vocês usam aqui?

Criança MA: Eu uso tinta.

Pesquisadora: PR, você pegou papel crepom, a gente faz o que com papel crepom na sala?

Criança MA: A gente coloca no... no... numa folha.

Pesquisadora: Em que?

Criança JP: Na folha.

Criança MA: No papel... pega as bolas, coloca e vai colando.

Pesquisadora: E a tinta, a gente usa a tinta na sala para que?

Criança MA: Para trabalhar.

Criança NK: Para pintar.

Pesquisadora: Pintar o que?

Criança ME: Pintar um animal.

Pesquisadora: Vocês usam pincel para quê na sala?

Criança LF: Para pintar.

(Roda de Conversa - Pré-escola II, 07 de agosto de 2024).

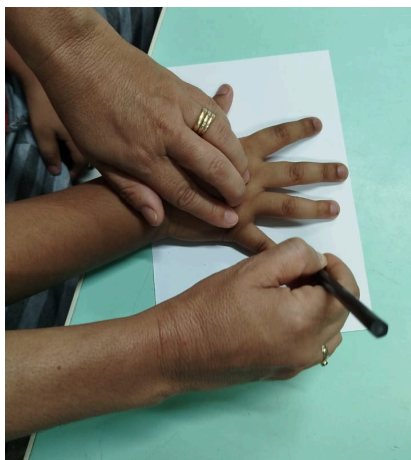
Os recortes destas falas, constataam uma incipiência no que tange a variedade de tipos de materiais e suportes grafoplásticos nas experiências estéticas das crianças. Somado a isso, as práticas sinalizam que estes Artefatos Pedagógicos são reduzidos a atividades pré-definidas e voltadas para a repetição e para o trabalho da coordenação motora, e não como forma de expressão das crianças. Nessa perspectiva, tendo como base o exemplo descrito com o uso do papel crepom, Cunha (2017, p. 42), elenca que, “não se deve usar o papel crepom para as crianças fazerem bolinhas. É um tipo de papel com infinitas possibilidades de utilização”. Assim, é fundamental que as crianças explorem as possibilidades existentes nesses diversos materiais, de modo que elas interajam e se expressem através deles de forma livre, ampliando seus repertórios artísticos.

Na turma da pré-escola I, encontramos tentativas do trabalho com as linguagens da arte, a partir de aspectos parecidos com os que se presentificaram na pré-escola II. Partindo da realização de um projeto voltado para a *identidade*, a professora propôs uma atividade onde foram usados os seguintes Artefatos Pedagógicos: *folha A4* dividida ao meio, *lápiz grafite*, *tesoura*, *cola*, *coleções de cera* e *papel madeira*. Como pode ser visto no trecho:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

14h00 - A auxiliar entregou a cada criança a **metade de uma folha A4** e começou a desenhar no papel com um **lápiz grafite** o formato das mãos das crianças uma a uma.

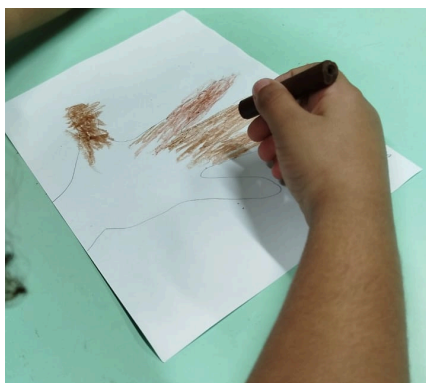
Figura 32 - Desenhando as mãos das crianças.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

Quando todas as crianças já estavam com suas mãos desenhadas, a auxiliar entregou **coleções de cera “marrom”** para as crianças negras e **coleções de cera “cor de pele”** para as crianças brancas, e pediu para que elas colorissem o formato das suas mãos que foram desenhadas na folha.

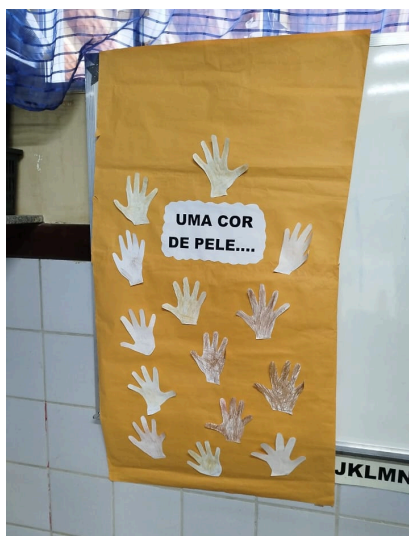
Figura 33 - Crianças colorindo os desenhos das mãos.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

Quando as crianças terminaram a pintura, a auxiliar cortou o formato das mãos desenhadas e colou em uma **cartolina de papel madeira**, formando um cartaz que foi colocado na parede da sala.

Figura 34 - Cartaz “uma cor de pele”.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

(Notas de Campo, 22 de julho de 2025).

A partir desse registro, identificamos que a utilização dos Artefatos Pedagógicos foi restrita, majoritariamente, ao uso da professora auxiliar, que desenhou, cortou e colou no cartaz os desenhos das mãos das crianças. As crianças, participaram apenas no momento de colorir a atividade, que mesmo assim teve as cores definidas e impostas previamente. Para Oliveira, Silva e Araújo (2024, p. 5), “esse tipo de proposta torna a “criança carimbo”, pois restringe a livre exploração dos materiais e o seu protagonismo”. Portanto, não se configura como expressão artística e ainda reproduz e perpetua estereótipos racistas por meio da segregação das cores das coleções.

Em outro momento, identificamos as expressões artísticas das crianças utilizando os Artefatos Pedagógicos para a produção de um cartão para as mães que seria entregue na reunião com as famílias. Durante essa produção, foram disponibilizados: “*lápiz grafite*”, “*tinta*”, “*pincéis*”, a metade de uma “*folha A4*” peso 40, e uma “*tampa de marmitta*” feita de isopor que serviu como suporte para espalhar a tinta. Em suas vozes, às crianças explicam como aconteceu o processo e elencam o que usaram para o desenvolvimento desta ação:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola I:

Pesquisadora: O que vocês estavam fazendo aqui nessa foto?

Criança MG: Bolinhas, escrevendo o nome.

Pesquisadora: Bolinhas e escrever o nome?

Figura 35 - Atividade de pintura.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

Criança MG: Escrever o nome, escrever dentro do papel.

Pesquisadora: [...] E o que vocês estavam usando para fazer essas bolinhas?

Todas as crianças: Tiiiiiinta...

Pesquisadora: Só tinta?

Criança MG: Só.

Criança LB: E o pincel.

Criança MG: E também o lápis para fazer o nosso nome, lápis de pintar.

Criança LB: É o pote, para botar os pincel.

Criança MG: É, né?!

Pesquisadora: E esse pote é feito de que?

Criança LB: De papel.

Criança MG: Não, é de...

Criança LB: De lanche.

Criança MG: De marmita.

Criança HL: De açaí.

Criança MG: É de marmita, menina.

Criança AB: É não, é de almoço.

(Roda de Conversa - Pré-escola I,
01 de agosto de 2025).

Percebemos nessa prática, que além da disponibilização de Artefatos Pedagógicos da tradição escolar para o desenvolvimento da atividade, a *tampa de marmita* aparece como material reutilizável no suporte para as ações das crianças. Esse material, que tem sua origem nas práticas culturais externas à escola, é reconhecido pelas crianças que revelam compreender seus usos sociais. Entretanto, ressaltamos que a “arte” produzida aconteceu mediante a orientação e a determinação da professora, em um viés que “[...] servem para ser mostradas aos pais a fim de que eles percebam que seus filhos tem controle motor e estão preparados para a escrita” (Cunha, 2017, p. 24). Desse modo, as crianças não puderam explorar os materiais grafoplásticos conforme seus desejos e expressões estéticas.

5.1.3 Artefatos com materiais não estruturados para fins didáticos

Os materiais não estruturados se apresentam como versáteis sem nenhuma finalidade pré-definida e que a partir da exploração e ação livre da criança ganha diversos significados (Pestana, 2020). Para tanto, nas observações realizadas na turma da pré-escola II, não encontramos vivências com os materiais não estruturados na sala de referência. Contudo, em

seus discursos as crianças revelam situações onde estes materiais são utilizados, porém, de forma incipiente, como no exemplo:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola II:

Pesquisadora: Quais objetos vocês utilizam aqui na sala?

Crianças ME: Tampa de garrafa para fazer atividade.

Pesquisadora: A gente usa tampinha de garrafa para que na sala?

Criança MA: Para colocar na caixa dos ovos. [...] Para trabalhar... colocar na caixinha dos ovos.

(Roda de Conversa - Pré-escola II, 07 de agosto de 2024).

Ao mencionarem *tampa de garrafa* e *caixa de ovos*, as crianças demonstram a inserção de materiais que tem sua origem nas práticas culturais externas à escola, sinalizando para a construção de um trabalho pedagógico que os “transforma” em Artefatos Pedagógicos que mobilizam experiências educativas significativas. Entretanto, não podemos reduzi-los a “atividades” descontextualizadas, é necessário atribuir uma intencionalidade que instigue a pesquisa, exploração e descoberta, afinal, “sabemos que os materiais pedagógicos não são neutros” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 88).

Na turma de pré-escola I, observamos práticas com as quais são disponibilizados materiais não estruturados às crianças, conforme podemos observar:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

14h13 às 14h53 - Depois que finalizou a leitura deleite, a professora junto da auxiliar, começaram a organizar os materiais para as crianças fazerem a atividade. Elas disponibilizaram, a forma dos números do 1 ao 5 feitos de **papelão** e separaram por trio de crianças para que elas realizassem a pintura. Ofertaram para a realização da atividade: **tintas guaches das cores verde, vermelho, azul e amarelo em cima de um suporte de isopor** (uma tampa de quentinha, que serviu como bandeja para colocar tinta) e **pincéis**. Além disso, um trio e uma dupla de crianças pintaram uma **caixa de pizza** que nela seria montado um joguinho das vogais, segundo a professora: **“o jogo dos peixinhos com as letras do alfabeto, vou mostrando e representando”**.

Figura 36 e 37 - Atividade de pintura em papelão (números).



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

(Notas de Campo, 23 de julho de 2025).

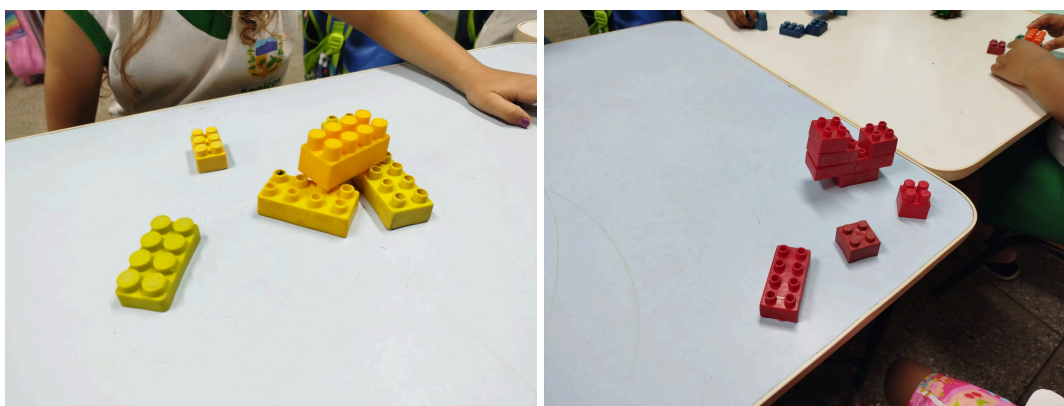
No episódio acima, apesar de se presentificarem o *papelão* e a *caixa de pizza* na turma enquanto material não estruturado presente no cotidiano social, eles foram utilizados intencionalmente pela professora, em uma proposta de atividade que os transformaram apenas em materiais reutilizáveis para fins didáticos no ensino isolado dos números e letras. Compreendemos que esses materiais, se possibilitados para a exploração livre e espontânea das mãos curiosas das crianças, “[...] criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças” (Fochi, 2015, p. 131). Isso enriquece as experiências das crianças de modo que elas vão projetar sobre eles, agir e concretizar seus pensamentos simbólicos.

Em outra nota, percebemos a inserção dos *blocos de montar*, nas experiências das crianças, conforme trecho abaixo:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

14h08 - Depois que as crianças haviam terminado de comer, a professora anunciou que estava na hora de fazer a atividade. Explicou que por cor, as crianças iriam montar as letras com as **peças de lego** que seriam entregues. A professora foi definindo a cor que cada criança ficaria, e junto com a auxiliar começou a distribuir na mesa de cada criança.

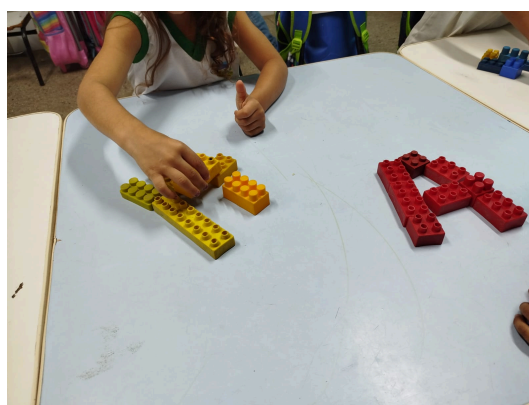
Figura 38 e 39 - Peças de legos distribuídas.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

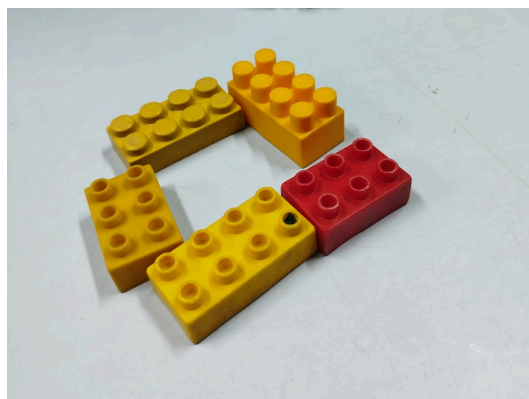
Depois que todas as crianças estavam com as peças em suas mesas, a professora pegou um **dado confeccionado** com uma **caixa de papelão**, na qual havia colado, em cada um dos seus lados, uma **folha A4** com as 5 vogais: A, E, I, O U. Após isso, explicou que na hora que jogasse o dado, as crianças iriam formar as letras com o material entregue.

Figura 40 - Crianças construindo a letra “A” com legos.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

Figura 41 - Letra “O”.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

(Notas de Campo, 21 de julho de 2025).

Embora as *peças de lego* sejam materiais industrializados, estes são ricos em possibilidades de construção e, se organizados de forma convidativa, propõem experiências de construtividade onde, em seus processos criativos as crianças levantaram hipóteses, imaginaram e interagiram com esses materiais expandindo suas possibilidades de uso. Inferimos que neste contexto, esses Artefatos Pedagógicos foram colocados para as crianças em um “tentativa” de trabalhar de forma lúdica as “letras”, atribuindo-lhes o mesmo sentido dos materiais da tradição escolar.

As vozes das crianças, revelam ainda, a *massa de cuscuz* como Artefato Pedagógico existente nas suas experiências:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola I:

Criança MG: Mexendo com farinha de cuscuz.

Pesquisadora: [...] Vocês estavam usando a massa de cuscuz para fazer o quê?

Criança MG: Número, nome.

Criança HI: Letras.

Criança HL: Número, letras.

Pesquisadora: E o que mais?

Criança AB: Nome.

(Roda de Conversa - Pré-escola I,

Figura 42 - Atividade com “massa de cuscuz”.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

01 de agosto de 2025).

Considerando estas notas e as falas das crianças, constatamos que os materiais não estruturados não são utilizados em suas potencialidades pelas crianças, e mobilizados por atividades descontextualizadas, são postos como materiais convencionais da tradição escolar com fins didáticos engessados e definidos. Desse modo, os materiais carregam valores que emergem das práticas culturais e dos sentidos construídos em torno destes.

5.1.4 Artefatos literários

A literatura infantil compreendida como arte, é fenômeno criativo que expressa e representa sentimentos, linguagens e diversas formas de interpretações sobre o mundo, os sujeitos e a vida por meio de palavras, portanto é um direito (Cândido, 1995; Coelho, 2002). Nessa perspectiva, os livros de literatura ao se presentificar nas instituições de Educação Infantil enquanto Artefato Pedagógico, emerge como espaço de construção de experiências estéticas que mobilizam o diálogo, a fruição, a imaginação, o senso crítico e a ampliação do repertório cultural das crianças.

Em nossa estadia na pré-escola II, identificamos que apesar de ter sido realizada a roda de conversa na maior parte dos dias em que estivemos na turma, a única interação com livros literários, aconteceu quando a turma visitou a sala de leitura, cumprindo a rotina institucional estabelecida pela coordenação pedagógica para o uso dos espaços externos. Como podemos ver no trecho abaixo:

Observação realizada na turma de Pré-escola II:

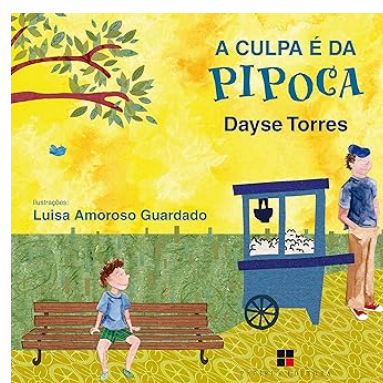
08h00 - [...] após a roda de conversa a professora avisou as crianças que elas iriam para a sala de leitura dizendo:

Professora: *Como vocês sabem, toda segunda-feira é dia de irmos para a sala de leitura. Vamos só aguardar virem chamar!*

08h45 - Ao chegar à sala de leitura, a professora responsável por mediar as histórias nesse espaço, estava esperando sentada em uma poltrona com dois livros nas mãos. [...] Ao entrar na sala, as crianças foram convidadas a se sentarem no chão por meio de uma música e a fazer uma prece (a mediadora do momento enfatizou que era apenas quem quisesse).

Mediadora da sala de leitura: *O nome desse livrinho sabe como é? A culpa é da pipoca! Depois vocês vão me dizer o porque a culpa é da pipoca.*

Figura 43 - Capa do livro lido na sala de leitura.



TORRES, Dayse. **A culpa é da pipoca.**
Campinas, SP: Papyrus, 2013. 20 p.

Ao longo da história, as crianças foram interagindo com a história e a mediadora também as questionava sobre a leitura. No fim da história a responsável pela mediação autorizou as crianças a pegar nas prateleiras o livro que quisessem para ver/folhear. As crianças foram escolhendo os livros, trocando os exemplares entre seus pares ou quando terminavam de ver, pegavam outros que encontravam-se expostos naquele espaço.

(Notas de Campo, 03 de junho de 2024).

Essa realidade demonstra que as crianças têm aproximações mínimas com os livros literários, de forma a ocorrer a negação do acesso e da apreciação de histórias ricas em enredos, gêneros, personagens e diversidades que possibilitam a fruição, imaginação e o reconto das obras. Nas instituições educativas, “o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam sua trajetória escolar, pode despertar o gosto

pela leitura e o interesse por livros” (Paiva, 2016, p. 40). Percebemos ainda, que quando as crianças retornaram para a sala de referência, depois do lanche no pátio, a professora utilizou a literatura ouvida para propor a realização de uma atividade. Conforme o fragmento abaixo:

Observação realizada na turma de Pré-escola II:

09h50 - Na volta a sala, a professora avisou às crianças que iria lanche e que elas ficariam na companhia da auxiliar. Explicou que a auxiliar ia distribuir uma **folha A4** para cada uma, **lápiz grafite** e **coleções** para que assim, fosse feito um desenho referente a história ouvida na sala de leitura.

Figura 44 e 45 - Artefatos Pedagógicos disponibilizados.



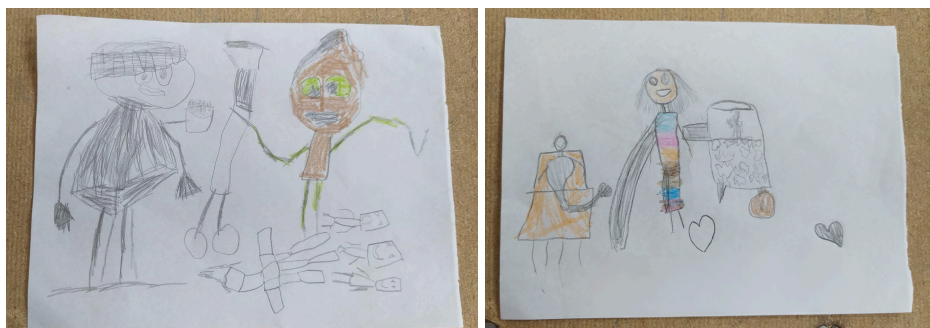
Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

(Notas de Campo, 03 de junho de 2024).

Inferimos, que nesse caso, a leitura do livro ao invés de ter sido concebida como uma experiência de elaboração de sentidos, foi posta em um caráter utilitário, direcionada para o desenvolvimento de uma “atividade”, com a disponibilização mínima de Artefatos Pedagógicos para a sua realização. Embora isso tenha acontecido, as crianças puderam expressar na construção dos desenhos, suas interpretações provocados pela obra, pois, “os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças.” (Gobbi, 2010, p. 5).

Observação realizada na turma de Pré-escola II:

Figura 46 e 47 - Duas das produções das crianças.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

(Notas de Campo, 03 de junho de 2024).

Na entrevista com as crianças, suas vozes não fizeram menções aos livros literários como Artefato Pedagógico que se presentifica no cotidiano da turma.

Em relação ao trabalho com o livro de literatura na pré-escola I, observamos que ocorrem momentos direcionados a leitura deleite e há um espaço organizado com um pequeno acervo de livros literários na altura das crianças. Além disso, assim como explicitado na turma anterior, as crianças detêm de um dia específico para o uso da sala de leitura. No entanto, foi possível notar que, durante o período da pesquisa, as histórias selecionadas e lidas para as crianças, apresentavam sempre um aspecto instrumental e moralizante, como mostra o excerto:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

13h33 - A professora pediu para que as crianças guardassem os brinquedos, e as convidou a sentar no chão para a realização da leitura deleite. Começou dizendo que o nome do livro era: **365 histórias para ouvir e sonhar**. Explicou que: *“se a gente parar para ouvir uma historinha, a gente vai sonhar, vai imaginar”*. Dos contos existentes no livro, a história escolhida pela professora, foi a de “Vivi teimosa”, que a partir disso iniciou uma conversa com as crianças sobre ser obediente por que: *“criança bonita tem que ser educada”*.

Figura 48 - Capa do livro lido no momento da leitura literária.



CIRANDA CULTURAL. **365 Histórias para Ler e Sonhar**. 1ª ed.
São Paulo: Ciranda Cultural, 2014. ISBN: 9788538053996.

(Notas de Campo, 22 de julho de 2025).

Para tanto, os livros literários, nas escolas, não devem servir como instrumento para aprender comportamentos/lições de moral ou para o ensino de habilidades, mas para instigar a cada página, a curiosidade, os questionamentos e a constituição da subjetividade (Reyes, 2012). A efetivação de boas práticas de leitura literária na Educação Infantil despertam nas crianças o prazer em ler - mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente - e garantem que as crianças se apropriam dos comportamentos leitores a partir das interações com os livros enquanto Artefatos Pedagógicos. Conforme podemos observar a seguir:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

15h55 - Como os livros ficam acessíveis às crianças na sala de referência, MJB e MLT foram até o “cantinho da leitura” e escolheram um livro cada uma. Sentaram próximas e começaram a ler/imaginar as histórias. MJB, estava passando as páginas do livro, de modo que, mais de uma era passada, então MLT lhe disse:

MLT: *MJB, a gente passa uma página depois a outra.*

(Notas de Campo, 29 de julho de 2025).

Nesse movimento, as crianças vão participando da cultura escrita, compreendendo seus usos sociais, de modo a “[...] apropriar-se das particularidades da língua escrita sem

artificialismos” (Belmiro e Galvão, 2016, p. 50). Em suas falas, as crianças só fazem referência a *historinhas*, apenas quando a professora interrompe a entrevista e as questiona sobre o que elas *gostam de ouvir*.

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola I:

Professora: O que vocês gostam de ouvir também?

Todas as crianças: Historinha.

Criança AB: Historinha.

Professora: Olhar os livrinhos de literatura, fazer os personagens.

(Roda de Conversa - Pré-escola I, 01 de agosto de 2025).

Assim, que tanto nas sessões de observação quanto nas falas das crianças, os livros literários se presentificam, porém, de forma incipiente, aparecendo com maior ênfase, outros materiais da tradição escolar nas experiências educativas e cotidianas das crianças.

5.2 Artefatos Brincantes

Na Educação Infantil, a brincadeira se configura como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Desse modo, nesta etapa educativa, são por meio de momentos intencionalmente planejados, que o brinquedo constitui-se como Artefato Pedagógico à medida que garante a valorização das especificidades, os modos de linguagem e as formas de expressão.

Partindo desse pressuposto, as sessões de observação participante e as vozes das crianças das turmas da pré-escola II e da pré-escola I, nos revelam contextos que se diferenciam uma da outra. Conforme podemos observar abaixo:

Observação realizada na turma de Pré-escola II:

10h30 - As crianças haviam terminado de realizar a atividade proposta pela professora, então, foi entregue um **pedaço de massinha** a cada criança para que elas brincassem até o momento da despedida.

Figura 49 e 50 - Brincando com massinha.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

(Notas de Campo, 03 de junho de 2024).

10h00 - Na volta do lanche das crianças no pátio para a sala de referência, a professora comunicou-lhes que iria sair para lanche e orientou a auxiliar, a **entregar massinha** para as crianças brincarem sentadas, aguardando o hora da despedida.

Figura 51 - Brincando com massinha.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

(Notas de Campo, 06 de junho de 2024).

Nesses trechos, identificamos na turma de pré-escola II, que os momentos do brincar

não se constituem na rotina diária das crianças como uma prática cotidiana planejada, pensada e mediada pela professora, o que acaba reverberando na oferta e oportunização de artefatos brincantes na sala de referência de modo que o direito à brincadeira não é considerado como fundamental nas experiências e aprendizagens das crianças como destaca a BNCC (Brasil, 2017).

Quando há momentos em que ocorre a disponibilização de algum artefato para o brincar, o único que se presentifica é a *massinha de modelar*. Este Artefato Pedagógico ao compor a categoria dos materiais estruturados, só se apresenta como tentativa/medida de suprir um espaço-tempo de espera, sendo utilizada principalmente na transição de alguma atividade/momento até a despedida. Assim, podemos afirmar que esse material constitui-se como predominante no repertório dos artefatos brincantes da turma.

Partindo desse pressuposto, nos diálogos iniciais construídos durante a roda de conversa coletiva realizada com as crianças da turma da pré-escola II, quando indagadas sobre *o que usam na escola*, suas vozes fazem menção a “*brinquedo*”, sem especificar qual seria, e a “*brincadeira*” descrevendo a ação experienciada. Como ilustrado:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola II:

Pesquisadora: O que vocês usam aqui na escola?

Criança L: Brincadeira na escola.

Criança JL: Brinquedo.

Criança E: Dança da cadeira (um dia antes da entrevista, a professora havia proporcionado um momento de brincadeira da dança das cadeiras).

(Roda de Conversa - Pré-escola II, 07 de agosto de 2024).

Após as perguntas iniciais, mediante a proposição do contexto mobilizador, já explicitado na metodologia, as crianças foram convidadas a selecionarem os Artefatos brincantes e comprovaram a escassez destes nesse contexto educativo. Ainda, apresentam brinquedos trazidos de casa. Como podemos ver:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola II:

Após a exibição dos Artefatos Pedagógicos, as crianças revelaram:

Criança JG: Massinha vermelha e amarela.

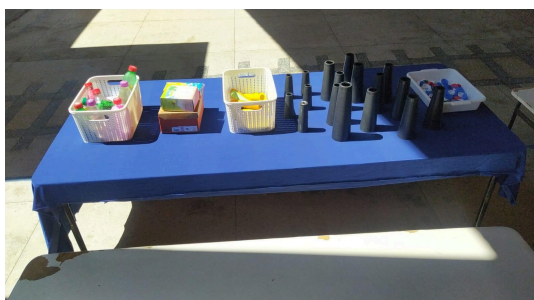
Criança PR: Dinossauro.

Criança AL: Fogão.
Criança ME: Cozinha.

(Roda de Conversa - Pré-escola II, 07 de agosto de 2024).

Nessa perspectiva, as crianças destacam a “massinha de modelar” e apresentam outros brinquedos, que conforme visualizado nas sessões de observação participante, são trazidos de casa por elas e não oportunizado pelas práticas da professora. Destacamos que a segunda semana de observação, abrangeu dos dias 05 ao dia 08 de agosto e nesse respectivo período, a instituição organizou atividades em alusão a comemoração da “*Semana do Estudante*”. Para isso, prepararam em uma das programações, um momento de brincadeira no pátio, envolvendo todas as turmas do receptivo turno, com uma diversidade de artefatos brincantes, como podemos ver abaixo:

Observação realizada na turma de Pré-escola II:



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 52 - Cones de linha (grandes e pequenos), garrafa pet pequena, caixas de papelão (grande e pequenas), tubos de cano de PVC e tampinhas de garrafa.



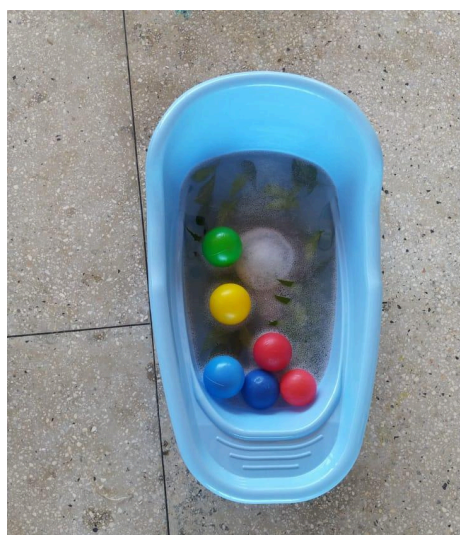
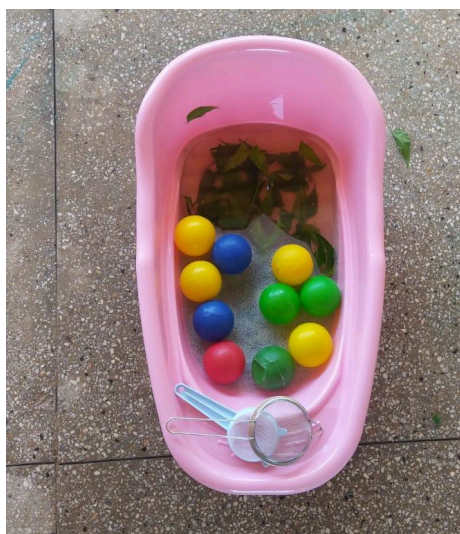
Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 53 - Pазinha, pratos de plástico, funis de plástico, forma de gelo, borrifador, colheres de pau, copo de plástico, formas de bolo de alumínio.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 54 - 1º bandeja: arroz e colheres de plástico e uma colher de pau; 2º bandeja: folhas de árvore, colheres de plástico, uma colher de pau e uma peneira; 3º bandeja: água, quatros brinquedos de animais e uma peneira; Um borrifador de água.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 55 - Duas banheiras (uma rosa e outra azul), com bolinhas de plástico coloridas, folhas de árvore e peneiras.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 56 - 1º bandeja: tubinhos de fazer bolhas de sabão; 2º bandeja: brinquedos de animais de plástico; 3º bandeja: brinquedos de animais de plástico; 4º bandeja: brinquedos de soldados de plástico.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 57 - Fantasias, máscaras e dois espelhos.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 58 - Bandejas de isopor, pincéis, tintas, folhas A4, coleções coloridas, colas, tesouras e papéis crepons.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

Figura 59 - Cabana de EVA com livros literários e fantoches dentro, cesto com pinos de boliche do lado de fora.

(Notas de Campo, 06 de agosto de 2024).

Percebemos muitas vivências das crianças com os artefatos brincantes disponibilizados, bem como, diversas interações com seus pares. A partir das fantasias, encenaram personagens; com os materiais não estruturados e elementos da natureza, fizeram comidinhas, com os materiais grafoplásticos, pintaram desenhos e o próprio corpo; com os brinquedos industrializados, brincaram de vaquejada e “derrubar boi”, entre outras experiências. Contudo, ressaltamos que apesar da importância da organização de momentos como esse, a brincadeira como linguagem infantil, experienciada tendo como suporte os diferentes brinquedos e materiais estruturados e não estruturados, não deve ser oportunizada e garantida somente em “momentos comemorativos”. Ela deve ser prática cotidiana, direito de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Brasil, 2017).

Já na turma da pré-escola I, os dados apresentam que os momentos do brincar se constituem como prática diária durante toda a rotina das crianças. Uma vez que, são disponibilizados brinquedos industrializados, alguns materiais não estruturados e jogos produzidos/confeccionados nas atividades desenvolvidas com as crianças. Isso pode ser comprovado nos trechos a seguir:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

13h00 - Adentrei a sala de referência e algumas crianças já se encontravam presentes junto da professora e da professora estagiária. Assim como nos demais dias, elas foram acolhidas

com brinquedos e materiais não estruturados: **uma bandeja branca com tampas de garrafas de diversos tamanhos e formatos (garrafa pet, de amaciante, de sabão líquido), colheres de plástico e metal, massinha, panelinhas, lava louça, um kit de hambúrguer e batata frita desmontável (trazido por MJC), um telefone *Pop It*, uma máquina de cartão de crédito, pá, bolinha pequena e um jogo de encaixe do pequeno príncipe confeccionado com papelão e *bobbie goods* (trazido por AB e HI).**

Figura 60 - Momento do brincar na acolhida.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

(Notas de Campo, 24 de julho de 2025).

14h53 - No espaço tempo do término da atividade para o lanche no pátio, foi disponibilizado para as crianças um **jogo em MDF com peças de montar do corpo humano**. O desafio proposto, causou muita interação das crianças com o jogo e com seus pares. Coletivamente, ajudaram uns aos outros a encontrar as peças referentes às circunferências. Também foram disponibilizadas **peças de tangram**, e as crianças que não quiseram interagir com esses materiais, utilizaram nesse momento, **brinquedos que foram trazidos de casa**.

Figura 61 - Momento do brincar na acolhida.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

Essa oportunização diária de artefatos brincantes, garante que as crianças brinquem de forma livre. No caso dos materiais não estruturados, estes instigam o imaginário infantil de forma que, permitem a exploração, a modificação e a atribuição de diversas funcionalidades lúdicas a esses materiais, diferente de como propõe os brinquedos industrializados. Nessa perspectiva, a função do objeto deixa de ser dominante, e a relação entre o objeto-significado-ação, através da imaginação, torna-se o ponto central nas interações. O brinquedo vai além da realidade e consegue atuar suprimindo as necessidades das crianças e como instrumento mediador na zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2007).

Além disso, o segundo recorte das notas de campo dessa turma, demonstra como os Artefatos Pedagógicos, quando preparados e disponibilizados de forma intencional nas rotinas educativas, podem contribuir nos momentos de transição de uma atividade para outra, “[...] quebrando o estado de espera a que as crianças, muitas vezes, são sujeitadas e que acaba gerando ansiedade” (Kussler, 2023, p. 41). Ressaltamos, que os brinquedos e demais materiais disponíveis nesses momentos, devem ser organizados e inseridos de maneira convidativa, de modo que, sejam respeitadas as decisões livres das crianças de explorá-los ou não.

Nas falas das crianças, são elucidados os diversos artefatos brincantes que se presentificam na turma. Destacamos abaixo alguns dos brinquedos citados:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças da turma da pré-escola I:

Pesquisadora (Letícia): Aqui na escola, qual é os brinquedos que vocês usam?

Criança JP: Baú.

Criança MG: Boneca, cozinha, massinha.

Criança MJC: Boneca.

Criança MG: Fantasia, quer dizer, tem uma asinha para voar de mentirinha.

Criança LB: Boneca.

Criança HI: Tem nossas letrinhas, que a gente trabalhou.

(Roda de Conversa - Pré-escola I, 01 de agosto de 2025).

Observa-se, a partir dessas exposições, uma predominância dos brinquedos industrializados nos momentos do brincar vivenciado pelas crianças. Apesar destes sofrerem fortes críticas pela produção massiva, pelo incentivo ao consumismo e pela “pré-definição” das ações da brincadeira, os brinquedos industrializados ao serem desenvolvidos

especificamente para as crianças, as colocam “[...] em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados.” (Brougère, 2010, p. 69). Entretanto, as experiências lúdicas não devem se restringir somente ao uso desses materiais.

Ressaltamos, que embora, aconteça na turma muitos momentos destinados ao brincar e o espaço conte com uma ampla variedade de artefatos brincantes, percebemos que na disposição dos Artefatos Pedagógicos na sala de referência, majoritariamente, eles são colocados em prateleiras que não estão ao alcance das crianças, sendo preciso que elas os solicitem ao adulto mediador. De acordo com a situação descrita:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

16h00 - As crianças voltaram do lanche no pátio para a sala de referência e ao entrarem, foram pedindo à professora estagiária, brinquedos conforme suas vontades. MLR pediu **peças de montar** e depois **massinha** e uma **tesoura**, AB brincou com as **peças de montar do corpo humano**, LB e EV **escolheram massinha e panelas e colheres de plástico**, MLT pediu **encarte de supermercado e tesoura** e CA brincou com **uma tartaruga e um polvo**.

Figura 62, 63 e 64 - Disposição dos Artefatos Pedagógicos nas prateleiras.





Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

(Notas de Campo, 23 de julho de 2025).

Isso acaba por podar a autonomia e o acesso livre das crianças aos artefatos brincantes. Desse modo, os ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, conforme Hohmann e Weikart (2007, p. 8), devem partir de uma estética de “[...] prateleiras baixas, caixas transparentes e rótulos com desenhos e símbolos que as crianças possam “ler”, de forma que todas as crianças possam encontrar, utilizar e arrumar, sozinhas, os itens de que necessitam”.

Outro cenário que nos chamou atenção nas turmas observadas, é que na pré-escola II, pela escassez de artefatos brincantes no cotidiano da turma, os momentos de acolhida, por não acontecer a disponibilização de nenhuma categoria de material, esse espaço-tempo tornava-se ocioso. Entretanto, as crianças encontravam estratégias para conseguirem brincar, de modo que, era comum vê-las desenhando em seus próprios cadernos e com suas coleções coloridas, bem como, explorando as possibilidades da imaginação e utilizando de seus corpos ao correrem pela sala uns com os outros, interpretando dinossauros e zumbis. De acordo com o recorte do diário abaixo:

Observação realizada na turma Pré-escola II:

07h00 - Cheguei à instituição e adentrei a turma. Algumas crianças já se encontravam na sala sentadas. Percebi que do total de 13 crianças, 4 estavam desenhando em seus cadernos. Com o passar dos minutos, as crianças que não estavam desenhando e nem tendo acesso a nenhum artefato/brinquedo, **começaram a brincar em pé no meio da sala de imitar dinossauros.**

Figura 65 - Crianças brincando de dinossauros.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras (2024).

(Notas de Campo, 04 de Junho de 2024).

Conforme esse recorte, percebemos que mesmo não tendo disponibilidade de materiais na sala para brincar, as crianças arranjam formas de expressarem sua atividade primordial. De acordo com Brougère (2010) existem três tipos de brinquedos com os quais as crianças brincam, o primeiro deles diz respeito ao corpo, o segundo a qualquer objeto e o terceiro aos objetos industrializados. Porém, estes só se consideram brinquedos se as crianças empregarem um carácter lúdico (Kishimoto, 2003).

Além dessas situações, existe um dia da semana específico - a sexta-feira - onde as crianças são “liberadas” para levarem para a escola, brinquedos industrializados e de sua própria posse, entretanto, algumas não levam. Ressaltamos que algumas crianças burlam essa orientação e acabam levando brinquedos todos os dias, que são compartilhados entre si nos momentos de brincadeira, apesar de gerarem conflitos entre as crianças pela pouca quantidade existente.

Observação realizada na turma de Pré-escola II:

07h00 - Ao entrar na sala de referência, percebi que algumas crianças haviam repetido a dinâmica dos dias anteriores e trouxeram alguns brinquedos, como por exemplo: **robô; boneca; pato, elefante e plástico; personagens do desenho peppa; laptop e microfone plástico.**

07h42 - No período do desjejum, algumas crianças não comeram o lanche e como não estavam participando do momento, queriam brincar com os brinquedos dos colegas e por serem poucos e não abrangem todas as crianças, aconteceram alguns desconfortos. A

auxiliar então disse: *“Amanhã é sexta-feira, dia de trazer brinquedo, para ninguém brigar!”*.

(Notas de Campo, 06 de Junho de 2024).

Esse fato é ratificado nos discursos produzidos pelas crianças. Segundo elas:

Trecho da entrevista coletiva com as crianças na turma da pré-escola II:

Pesquisadora: Vocês trazem brinquedos para a escola?

Todas as crianças: Siiiiiiim!

Pesquisadora: Todos os dias?

Todas as crianças: Siiiiiiim!

Pesquisadora: Tem algum dia específico que a professora deixe vocês brincarem?

Todas as crianças: Siiiiiiim!

Criança LF: Dia do parquinho.

Pesquisadora: No dia do parquinho, LF?

Todas as crianças: Siiiiiiim!

Pesquisadora: Tem mais algum dia que ela pede para vocês trazerem brinquedos?

Todas as crianças: Siiiiiiim!

Pesquisadora: Qual é o dia?

Criança EH: Sexta-feira.

Criança MA: Sexta-feira pra trazer brinquedo [...].

(Roda de Conversa - Pré-escola II, 07 de agosto de 2024).

Destacamos, portanto, que a brincadeira é vista na turma de pré-escola II, como aspecto dissociado das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Possibilitar “a manipulação do brinquedo permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código” (Brougère, 2010, p. 75). Assim, quando não ocorre por parte da professora ou da instituição a disponibilização de brinquedos, ou se restringe às interações com eles apenas a um dia na semana, a linguagem primordial da infância e as especificidades das crianças estão sendo desconsideradas. Enfatizamos, que o brincar provoca a curiosidade pela exploração e pela experimentação de objetos e brinquedos, possibilita a descoberta e a formulação de hipóteses sobre os diversos usos, permitindo as interações entre crianças - objetos e brinquedos - mundo físico (Kishimoto, 2010).

Na sala da pré-escola I, as crianças levam brinquedos e outros materiais - como por exemplo “*Boobie Goods*” - de casa para a escola corriqueiramente. Nas observações

participantes foi perceptível que não ocorre nenhum tipo de restrição em relação a essa prática pela professora, inclusive as crianças compartilham os brinquedos nos pequenos grupos. Como podemos observar nos episódios a seguir:

Observação realizada na turma de Pré-escola I:

16h00 - Durante o momento de brincadeira, LB mostrou aos colegas uma **capinha de celular** que havia encontrado antes de vir para a escola. No mesmo instante, um grupo de meninas começou a brincar de tirar fotos e *selfies*.

Figura 66 - Meninas brincando de fazer fotos.



Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras (2025).

(Notas de Campo, 24 de Julho de 2025).

13h00 - BG chegou e trouxe consigo uma **bola de futebol**. Os outros meninos que já se encontravam na sala, ao verem, ficaram empolgados e logo o chamaram para jogar em um dos cantos da sala. Esse momento gerou muita interação entre os meninos que participaram da brincadeira.

(Notas de Campo, 29 de Julho de 2025).

Observamos, portanto, que apesar da existência de artefatos brincantes na turma, estes estão inacessíveis e as crianças não têm a liberdade de escolher levar ou não brinquedos para a escola. Ressaltamos que, a partir das cenas apresentadas, os brinquedos e os materiais constituem-se como importante suporte para o desenvolvimento das interações, dos jogos simbólicos e da produção da cultura lúdica vinculada à imaginação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Explorar é quando você procura as coisas porque você é curioso.”
Monica Guerra³²

A partir da construção deste estudo, concebemos uma perspectiva de Artefatos Culturais que, embora não tenham sido desenvolvidos tradicionalmente para os espaços escolares, transforma-se em Artefatos Pedagógicos quando estruturam o planejamento e se presentificam nas práticas educativas pelos fins intencionais que lhes são atribuídos pelos adultos educadores. Assim, em suas múltiplas materialidades, podem ser definidos como materiais estruturados e não estruturados, que ao serem disponibilizados às crianças, instigam/mobilizam de modo integrado a exploração, a investigação e a descoberta.

Sob esse viés, assumimos, nesta pesquisa, o objetivo de investigar Artefatos Culturais-Pedagógicos constitutivos das experiências vivenciadas nos currículos desenvolvidos no cotidiano da Educação Infantil a partir de sentidos elaborados pelas crianças, e podemos afirmar que este desafio, nos revelou que os Artefatos Culturais-Pedagógicos dizem muito sobre quais experiências estão sendo oportunizadas nas instituições educativas.

A partir dos achados na turma da pré-escola II e na turma da pré-escola I, identificamos, que os materiais estruturados, especificamente os da tradição escolar, se presentificam, majoritariamente, na rotina diária das crianças e apresentam-se com ênfase nas experiências e práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com letras isoladas. Embora as vozes das crianças, revelem a inserção de materiais não estruturados, que emergem de práticas culturais externas à escola, estes ganham um valor utilitário por parte do adulto educador, de modo a convertê-los em um recurso didatizante, suporte para a reprodução de experiências engessadas e que desconsideram a ação das crianças sobre e com os Artefatos Culturais-Pedagógicos mediada pela ação da brincadeira.

Inferimos ainda, que o brincar na turma da pré-escola II, se materializa principalmente pelas iniciativas individuais das crianças, sem o suporte do brinquedo enquanto produção cultural que possibilita a construção de interações e representações simbólicas entre a criança-objeto-brincadeira. Por outro lado, na turma da pré-escola I, o brincar é mobilizado

³²GUERRA, Mônica. **As mais pequenas coisas**: a exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

através de brinquedos que compõem o ambiente educativo da sala de referência, embora, as crianças não tenham autonomia para pegá-los sempre que desejarem, o que restringe seus protagonismos.

Compreendemos que em seus discursos, os sentidos produzidos pelas crianças sobre os Artefatos Culturais-Pedagógicos não residem unicamente nos objetos em si, mas emergem das práticas, valores e interpretações que os sujeitos constroem a partir de seu uso. As possibilidades de experiências que eles propiciam dizem muito dos currículos que estão sendo vividos e produzidos pelas/com as crianças nas instituições de Educação Infantil.

Destacamos, que esse cenário evidencia ausências e aponta para a urgência da inserção de uma diversidade de Artefatos Culturais-Pedagógicos para compor as experiências das crianças e as práticas pedagógicas, tais como os materiais da vida cotidiana, os elementos da natureza, os instrumentos musicais entre outros. Assim, será possível alcançarmos uma perspectiva de construtividade pelas ações e mãos das crianças nos currículos e nas práticas pedagógicas, tendo como centralidade seus protagonismos e ampliando suas possibilidades de significação do mundo. Concluimos, então, apontando que o estudo pode favorecer para os debates e as práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil, tanto em relação à formação inicial e continuada de professores(as).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; BRANDÃO, Rebeca. Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. *in*: CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.

ANGOTTI, Maristela; Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. *passim*.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, Mônica C. Fórum baiano de Educação Infantil. **Livro didático na Educação Infantil**: na contramão dos direitos de aprendizagem das crianças. YouTube, 28 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M4IL-FkstEw&t=1901s>>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

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 Lúcia Goulart de (Org.). **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; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Apresentação. *In*: HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: penso, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BELMIRO, Célia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Literatura e Família**: Interações Possíveis Na Educação Infantil. Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016. 88 p.:(Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil; v.9).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei no 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**: Manual de Orientação Pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Qualidade e equidade na educação infantil**: princípios, normatização e políticas públicas /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC, 2024. 68 p. ; Color.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta das crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. *In*: LINO, Dulcimar Lemos. et al. (org.). **As artes no universo infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. cap. 1, p. 11 - 51.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Aline da Costa; SILVA, Letícia Oliveira da; DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Artefatos que constituem o brincar na educação infantil. **Anais** do XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPED Nordeste, 2024. Disponível em: <<https://base.pro.br/sites/regionais3/trab.php?cod=18016>>. Acesso em: 18 nov. 2025.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento:** sentidos em discussão. 2016. 311f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª reimpressão, 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: Finco, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **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.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa.** Juiz de Fora: Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

GANDINI, Lella. From the beginning of the *atelier* to materials as languages: conversations from Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella. et al. (Ed). **In the spirit of the studio:** learning from the atelier of Reggio Emilia. New York: Teachers College, 2005.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

GOLDSCHMIED, Elionor. JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier, 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOULART, Cecília. MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. Caderno 7. In: **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no Ocidente. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 15-24.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 62, 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 5-18 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. – 3. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2004. Primeira edição: 1998.

KUSSLER, Carolina Lopes *et al.* Acolhidas e despedidas: intersecção entre as culturas da família e da escola. *In*: FOCHI, Paulo Sérgio (org.). **Vida cotidiana e microtransições**: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: GOMES, Romeu. MINAYO; Maria Cecília de Souza; Deslandes, Suely

Ferreira. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Séries Manuais Acadêmicos).

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; SILVA, Jucilene Monteiro da; ARAÚJO, Thaís Lopes de. As linguagens que se presentificam na documentação pedagógica na/da educação infantil. **Anais do XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste, 2024**. Disponível em: <<https://base.pro.br/sites/regionais3/trab.php?cod=18052>>. Acesso em: 30 nov. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. - 8 ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**, p. 87-111, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis: Critérios de Seleção - As Contribuições do PNBE. Caderno 7. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

PESTANA, Ana Carolina Caldeira. **A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças**. Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/bc5770e1-db0f-4769-960c-8ad2dcc86c8f>>. Acesso em: 20 nov. 2025.

PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. (Org). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir a criança? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, Daniela Sofia Minhós. **O Lugar dos materiais não-estruturados em creche e jardim de infância**. 2018. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/99fb40dd-8958-4316-a779-d1ce69e4f464>>. Acesso em: 28 ago. 2025.

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

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian journal of physical therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467>>. Acesso em: 17 out. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade e estudo da infância**. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs) *Infância (In)visível*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise. *In*: PASSEGI, Conceição. **Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. *In*: GANDINI, Lella... [et al.]. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. - Porto Alegre: Penso, 2012.

STEARNS, Peter Nathaniel. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. – (Coleção história mundial). Título original: Childhood in world history.

TAGLIATI, Mirta. Materiais no ateliê. *In*: BONACCINI, Sabrina (org). **Ateliê aberto**. São Paulo: Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, 2023.

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. *In*: UFRN/NEI. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo).

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

WOLFF, Danielle Cristina. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem**: a importância do ambiente da Educação Infantil. Jundiaí: SP: CEDUC, 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar / Antoni Zabala; trad. Ernani E da F. Rosa - Porto Alegre : ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel Àngel. **Didáctica de la educación infantil**. 6o ed. Madrid: narcea, S.A. de ediciones, 2008.

APÊNDICE A - REFERÊNCIAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

REFERÊNCIAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

AZEVEDO, Risalva Alves Brazao de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. O livro didático na Educação Infantil: concepções e práticas de professoras. In: XXVII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN), 2024, São Cristóvão - SE. **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. São Cristóvão: ANPED Nordeste, 2024, p. 1-9. Disponível em: <https://base.pro.br/sites/regionais3/docs/18025-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>.

Acesso em: 16 ago. 2025.

BECKER, Fernanda Lucas; WIEBUSCH, Andressa. O jogo heurístico na educação infantil: um relato de experiência com crianças de uma escola municipal. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 46, p. 1498-1517, 2022.

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. O livro didático para professoras de Educação Infantil: Um artefato pedagógico da subjetivação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 43, p. 193-221, 2019.

CARDOSO, Marilete Calegari; SENA NETO, Bernardino Galdino de. Affordances de bebês e crianças pequenas: baú brincante como agente de criação no ambiente de creches – Jequié - BA. In: XXVII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN), 2024, São Cristóvão - SE. **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. São Cristóvão: ANPED Nordeste, 2024, p. 1-8. Disponível

em: <https://base.pro.br/sites/regionais3/docs/17772-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025.

FEREZIN, Jennifer Rafaela Serafim; MACENTE, Bárbara Vieira. O brincar heurístico na Educação Infantil. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ENEI/ENEF), 2021, Natal - RN. **Caderno de Programação e Anais do XIX Encontro Nacional de Educação Infantil e do I Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Natal: RN Editora, 2021, p. 215-217. Disponível em: <<https://www.enei.ce.ufrn.br/anais>>. Acesso em: 22 fev. 2025.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. O que temos para brincar? Um estudo sobre os brinquedos encontrados na educação infantil. **Revista NUPEM**, v. 7, n. 12, p. 147-162, 2015.

NICOLIELO, Maria Elisa; SOMMERHALDER, Aline. A exploração de brinquedos por crianças em experiências lúdicas na educação infantil. **Roteiro**, v. 42, n. 3, p. 613-634, 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; SCRAMINGNON, Gabriela. POLÍTICAS CURRICULARES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Teias** v. 24, n. 73, 2023.

OLIVEIRA, Izaura Francisca de; KORBES, Lenita Maria. O brinquedo na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 138-147, 2011.

OLIVEIRA, Juliana Amorim Dias de; ARRUDA, Harumi Matsumiya Alves; SILVA, Stephanie Gomes Bezerra. Caixa da natureza: ressignificando o mundo natural, o lúdico e o brincar em tempos de ficar em casa. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ENEI/ENEF), 2021, Natal - RN. **Caderno de Programação e Anais do XIX Encontro Nacional de Educação Infantil e do I Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Natal: RN Editora, 2021, p. 158-159. Disponível em: <<https://www.enei.ce.ufrn.br/anais>>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PERKA, Maiara Maria; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. O brincar heurístico com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) em uma escola municipal de Erechim-RS. **Revista Perspectiva**, v. 46, n. 176, p. 45-56, 2022.

SANTORO, Talita Vitória Cordasso et al. Brincar de inventar brinquedos e brincadeiras: oficinas de criação para a educação infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021017-e021017, 2021.

SILVA, Jefferson Melo da; SILVA, Andrialex William da. Do abstrato ao concreto: a construção de materiais a partir da mediação de leitura na Educação Infantil. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL I ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ENEI/ENEF), 2021, Natal - RN. **Caderno de Programação e Anais do XIX Encontro Nacional de Educação Infantil e do I Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Natal: RN Editora, 2021, p. 171-174. Disponível em: <<https://www.enei.ce.ufrn.br/anais>>. Acesso em: 22 fev. 2025.

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, CPF _____, representante legal do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Amélia, localizada no endereço: _____. CEP: _____. Angicos/RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) profa Dra. **Elaine Luciana Sobral Dantas**, vinculado a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, a ser realizada no(s) local(is) Município de Angicos.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

xx /RN, ____/____/____

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO****PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG***Campus Angicos/RN***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”** coordenada pelo(a) Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas e que segue as recomendações da resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido aos seguintes procedimentos: Entrevistas semiestruturadas que serão registradas em gravação de áudio que serão realizadas por Jucilene Monteiro da Silva, Leticia Oliveira da Silva, Maria Layze dos Anjos Martins e Thais Lopes de Araújo, Pesquisadoras e Estudantes de Pedagogia, do Campus Angicos, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Essa pesquisa tem por objetivo geral: “Investigar como acontece a avaliação na perspectiva da documentação pedagógica nos currículos e práticas cotidianas na/da Educação Infantil”; “Analisar instrumentos de observação, acompanhamento e registro da aprendizagem das crianças e da prática pedagógica”; “Analisar artefatos pedagógicos - materiais didáticos e brinquedos estruturados e não estruturados - que se presentificam nos currículos construídos no cotidiano da Educação Infantil”; “Investigar quais experiências podem ser propiciadas às crianças a partir de suas interações com diferentes artefatos pedagógicos”;

“Investigar sentidos de professores(as) e crianças acerca do trabalho com projetos investigativos nos currículos construídos no cotidiano da Educação Infantil”; “Analisar experiências de iniciação científica das crianças no âmbito dos projetos investigativos desenvolvidos em turmas de Educação Infantil”; “Investigar sentidos de professores(as) e crianças acerca das linguagens da arte nos currículos da Educação Infantil”; “Analisar como as linguagens da arte se presentificam nas experiências oportunizadas às crianças na Educação Infantil”. O benefício desta pesquisa é a possibilidade de fomentar os estudos acerca das especificidades da prática pedagógica e do currículo da educação infantil, que é uma das importantes áreas de atuação do curso de Licenciatura em Pedagogia, contribuindo assim para a construção do conhecimento e possibilidades de atividades de extensão nessa área, envolvendo especialmente formação de professores em exercício.

Durante a realização das entrevistas, a previsão de riscos é mínima, tendo em vista que este procedimento ocorrerá em dia e horário previamente definidos e combinados. No entanto, pode acontecer algum desconforto relacionado às questões das entrevistas, mas que será minimizado mediante: adequação e/ou retirada das questões do guia de entrevista; garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa; manutenção do sigilo e respeito ao participante da pesquisa, sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados; garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados construídos serão, ao final da pesquisa, armazenados em drives e arquivos de computadores, guardados por no mínimo cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável, a Sra. Elaine Luciana Sobral Dantas, no Departamento de Ciências Humanas - Bloco de professores, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador(a) Elaine Luciana Sobral Dantas do Estado do Rio Grande do Norte/RN, no endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / 996218588 (WhatsApp) / 994286841, E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados construídos farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais e outros. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”**. Declarando, para os devidos

fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa e aos procedimentos. Foram realizados esclarecimentos e garantido o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Assim, autorizo a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

XX, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Participante

Jucilene Monteiro da Silva (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN – Cidade – RN. Tel. (84) 99829-8610, E-mail: jucilene.silva@aluno.ufersa.edu.br

Letícia Oliveira da Silva (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN – Cidade – RN. Tel. (84) 99643-8766, E-mail: leticia.silva73320@alunos.ufersa.edu.br

Maria Layze dos Anjos Martins (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN – Cidade – RN. Tel. (84) 99924-9888, E-mail: maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br

Thais Lopes de Araújo (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN – Cidade – RN. Tel. (84) 991683249, E-mail: thais.araujo27345@alunos.ufersa.edu.br

Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / 996218588 (WhatsApp) / 994286841, E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA - CAMPO DE PESQUISA



Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG
Centro Multidisciplinar de Angicos
Departamento de Ciências Humanas
Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas
Pesquisadoras: Jucilene Monteiro da Silva, Letícia Oliveira da Silva, Maria Layze dos Anjos Martins e Thais Lopes de Araújo.

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA - CAMPO DE PESQUISA

PESQUISA: “EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”

1- Nome da Instituição:

2 - Etapas e Modalidades da Educação Básica ofertadas na Escola:

3 - Quais dos espaços abaixo a escola possui:

- ☐ Biblioteca/Sala de Leitura
- ☐ Refeitório
- ☐ Cozinha
- ☐ Parque ou Área Descoberta
- ☐ Caixa de areia
- ☐ Parque Coberto
- ☐ Jardim
- ☐ Horta
- ☐ Recepção
- ☐ Sala de Secretaria
- ☐ Sala de Diretoria
- ☐ Sala de professores(as)
- ☐ Garagem
- ☐ Brinquedoteca

- ☐ Sala de vídeo
- ☐ Sala de AEE
- ☐ Banheiro para crianças
- ☐ Banheiro para adultos
- ☐ Sala de depósito
- ☐ Sala de amamentação
- ☐ Solário
- ☐ Sala de Informática

4 - Quantas salas de referência tem na escola?

5 - Liste abaixo os materiais educativos que as crianças têm acesso (**exemplo: livros de literatura, brinquedos, outros**):

6 - Quantos(as) funcionários(as) a Escola possui?

7 - Quantos(as) professores(as) da Educação Infantil há na escola? E estagiários?

8 - Quantas crianças da Educação Infantil estão matriculadas atualmente em cada turma?

09 - A Escola possui o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10 - Quem participou da elaboração do PPP e qual foi a dinâmica para construção?

11- Como e com que frequência acontecem as reuniões de estudo e planejamento de professores(as)?

- ☐ Semanalmente
- ☐ Quinzenalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Semestralmente
- ☐ Bimestralmente

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG
Centro Multidisciplinar de Angicos
Departamento de Ciências Humanas
Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas
Pesquisadoras: Jucilene Monteiro da Silva, Letícia Oliveira da Silva, Maria Layze dos
Anjos Martins e Thais Lopes de Araújo.

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

Projeto de Pesquisa: “Educação Infantil, Currículos e Cotidianos: Um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN.”

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Função (cargo em que ocupa):
 - () Professor(a)
 - () Diretor(a)
 - () Coordenador(a)
 - () Professor(a) auxiliar
5. Formação inicial:
 - () Ensino superior completo
 - () Ensino superior incompleto
 - () Magistério

- 6.** Ano de conclusão de formação inicial:
- 7.** Tipo de instituição onde cursou a formação inicial:
() Pública () Privada () Outros
- 8.** Nome da instituição da formação inicial:
- 9.** Qual a modalidade do seu curso de formação?
() Presencial
() Semipresencial
() EAD
- 10.** Possui pós - graduação?
() Sim () Não () Cursando
- 11.** Se sim, quais?
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado
- 12.** Ano de conclusão da pós - graduação?
- 13.** Instituição de conclusão da pós - graduação?
- 14.** Tempo de atuação como professora na educação infantil?
- 15.** Experiência profissional (principais atividades e turmas)?

16. Participou de alguma atividade de formação continuada? Se sim, quais?

17. Você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

☐ Sim ☐ Não

18. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

19. Quantas crianças estão matriculadas em sua turma?

20. Você possui professor auxiliar?

☐ Sim ☐ Não

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COLETIVAS - CRIANÇAS 2024

Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG
Centro Multidisciplinar de Angicos
Departamento de Ciências Humanas
Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas
Pesquisadora: Letícia Oliveira da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COLETIVAS - CRIANÇAS 2024**1 - PASSO**

1. Relembrar às crianças quem sou eu;
2. Contextualizar a pesquisa;
3. Explicar sobre a entrevista e como ela acontecerá;
4. Perguntar as crianças se aceitam participar e assinar o TALE;

2 - PASSO**RODA DE CONVERSA:****PRIMEIRA PARTE** - Questionamentos iniciais.

O que vocês usam na escola?

Quais materiais vocês usam na escola?

SEGUNDA PARTE - Exibição dos artefatos.**TERCEIRA PARTE** - Contato com os artefatos e questionamentos seguintes.

O que vocês fazem com esses artefatos aqui na escola?

Como vocês usam esse artefato?

Como vocês fazem as atividades usando esses artefatos?

Desses artefatos quais vocês mais gostam de usar?

Que outras coisas vocês usam e eu não trouxe?

Qual artefato vocês usam todos os dias?

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COLETIVAS - CRIANÇAS 2025

Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG
Centro Multidisciplinar de Angicos
Departamento de Ciências Humanas
Orientadora: Profa. Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas
Pesquisadora: Letícia Oliveira da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COLETIVAS - CRIANÇAS 2025**1 - PASSO**

1. Relembrar às crianças quem sou eu;
2. Contextualizar a pesquisa;
3. Explicar sobre a entrevista e como ela acontecerá;
4. Perguntar as crianças se aceitam participar e assinar o TALE;

2 - PASSO**RODA DE CONVERSA:**

PRIMEIRA PARTE - Questionamentos iniciais.

O que vocês mais fazem na escola?

Que objetos/materiais vocês usam para fazer essas coisas?

SEGUNDA PARTE - Exibição das fotos feitas pelas crianças.

QUESTIONAMENTOS SEGUINTE:

O que vocês estavam fazendo aqui?

O que vocês estavam usando?

Isso que vocês estavam usando ajuda a fazer a atividade ou a brincadeira?

APÊNDICE H - TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG

Campus Angicos/RN

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”**, que tem como as pesquisadora Thais Lopes de Araújo e a professora Elaine Luciana Sobral Dantas. Queremos saber quais são as atividades em que você pode brincar, desenhar, pintar, falar, dançar e utilizar outras linguagens. Tudo o que você falar será importante para nos ajudar a pensar como nós professores podemos melhorar no trabalho com todas as crianças da escola.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não aceitar, ou se em algum momento tiver vontade de desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 3 a 5 anos de idade.

A nossa conversa/entrevista será feita com brincadeiras, histórias e desenhos e será gravada para que possamos ouvir com calma depois, mas não se preocupe, pois ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos e revistas, mas sem identificar/dizer quem foram as crianças que participaram, inclusive, os nomes das crianças não serão citados em nenhum momento, usaremos outros nomes.

A entrevista e a gravação são consideradas seguras, mas é possível que em algum momento você fique com vergonha ou não queira responder alguma pergunta, isso é normal, mas faremos o possível para que a nossa entrevista seja legal, e que você se sinta à vontade. Durante a entrevista também tem coisas boas

que podem acontecer, como por exemplo: lembrar-se de coisas legais que aconteceram na escola, lembrar-se de professores e/ou de colegas que você gostava, dentre outras.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa os seus pais/responsáveis podem ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – que é uma instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

☐

SIM

☐

NÃO

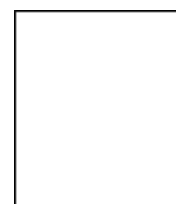
Eu _____ aceito participar da pesquisa
“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN.”. Entendi as coisas boas ou não que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores leram esse documento para mim, tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

XX, ____ de _____ de _____



 Assinatura do sujeito da pesquisa

 Assinatura da pesquisadora

 Assinatura da pesquisadora responsável

XX/RN, ____/____/____

Thais Lopes de Araújo (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN – Cidade – RN. Tel.: (84) 9 99168-3249, E-mail: thais.araujo27345@alunos.ufersa.edu.br

Profa Dra Elaine Luciana Sobral Dantas (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / (WhatsApp) / (84) 9 96218588, E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel.: (84) 3312-7032.

APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG

Campus Angicos/RN

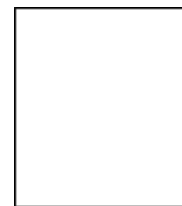
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Letícia Oliveira da Silva e Elaine Luciana Sobral Dantas do projeto de pesquisa intitulado “**EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN**” a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Angicos/RN, ____ de _____ de 2024

Assinatura do participante da pesquisa



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Letícia Oliveira da Silva (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN – Cidade – RN. Tel.: (84) 9 9643-8766, E-mail: leticia.silva73320@alunos.ufersa.edu.br.

Profa Dra Elaine Luciana Sobral Dantas (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / (WhatsApp) / (84) 9 96218588, E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel.: (84) 3312-7032.