


# PRÁTICAS BRINCANTES E NARRATIVAS INFANTIS NOS ESPAÇOSTEMPOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES À PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

PRÁCTICAS LÚDICAS Y NARRATIVAS INFANTILES EN LOS *ESPACIOSTIEMPOS* DE LA EDUCACIÓN FÍSICA CON LA EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

PLAYFUL PRACTICES AND CHILDREN'S NARRATIVES IN THE *SPACESTIMES* OF PHYSICAL EDUCATION WITH CHILD EDUCATION: ANALYSIS FROM CHILDREN'S SOCIOLOGY

 **Raquel Firmino Magalhães Barbosa\***  
<https://orcid.org/0000-0002-2139-0146>

 **Bethânia Alves Costa Zandomínegue\*\***  
<https://orcid.org/0000-0002-1106-3563>

 **André da Silva Mello\*\*\***  
<https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapécó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** BARBOSA, R. F. M.; ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; MELLO, A. S. Práticas brincantes e narrativas infantis nos *espaçostempos* da educação física com a educação infantil: análises a partir da sociologia da infância. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5777>

**RESUMO:** Analisa práticas brincantes e narrativas infantis provenientes de estudos nos *espaçostempos* da Educação Física com a Educação Infantil. Para tanto, realiza uma revisão sistemática no Catálogo de Teses e Dissertação da Capes com metassíntese qualitativa para análise dos dados em articulação aos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância. Os resultados encontrados foram agrupados nas seguintes categorias: singularidades da infância, reconhecimento das produções culturais infantis e diálogo entre culturas infantis e culturas escolares. Evidenciou-se que é possível identificar práticas brincantes e narrativas infantis com a utilização de métodos de pesquisas que considerem as crianças como sujeitos ativos e as suas múltiplas linguagens. Esse reconhecimento advém das relações estabelecidas com elas nos espaços formativos, na institucionalização de suas experiências nos currículos e na aproximação com suas singularidades comunicativas e de produção de conhecimentos.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Narrativas Infantis. Educação Infantil. Educação Física. Revisão Sistemática.

**RESUMEN:** Analiza las prácticas lúdicas y las narrativas infantiles producidas en los *espaciotiempos* de la Educación Física con la Educación Infantil. Para hacerlo, realiza una revisión sistemática del Catálogo de tesis y disertaciones de Capes y utiliza metátesis cualitativa para el análisis de datos, en conjunción con los supuestos teóricos de la sociología de la infancia. Los

resultados encontrados se agruparon en las siguientes categorías: singularidades infantiles, reconocimiento de las producciones culturales infantiles y diálogo entre las culturas infantiles y las culturas escolares. Se hizo evidente que es posible identificar las prácticas y narrativas lúdicas de los niños con el uso de métodos de investigación que consideran a los niños como sujetos activos y sus múltiples idiomas. Este reconocimiento proviene de las relaciones establecidas con ellos en los espacios formativos, de la institucionalización de sus experiencias en los currículos y del acercamiento a sus singularidades comunicativas y producción de conocimiento.

**Palabras clave:** Juego. Narrativas infantiles. Educación Infantil. Educación Física. Revisión Sistemática.

**ABSTRACT:** It analyses the playful practices and the children's narratives produced in the *spacetime* of Physical Education with Early Childhood Education. To this end, it performs a systematic review in the thesis and dissertation Capes's Catalog and uses qualitative meta-synthesis to analyze the dice, in conjunction with the theoretical assumptions of Children's Sociology. The results found were grouped into the following categories: childhood singularities, recognition of children's cultural productions and dialogue between children's cultures and school cultures. It became evident that it is possible to identify practices children and narratives with the use of research methods that consider the

children as active subjects and their multiple languages. This recognition comes from the relations established with them in the formative spaces, the institutionalization of their experiences in the curriculum and the approximation to their communicative singularities and produce knowledge.

**Keywords:** Play. Children's Narratives. Child Education. Physical Education. Systematic Review.

## Introdução

*“[...] a criança não sabe menos,  
sabe outra coisa”*  
(Clarice Cohn)

Este artigo analisa práticas brincantes e narrativas infantis produzidas nos *espaçostempos*<sup>1</sup> da Educação Física com a Educação Infantil. As práticas brincantes são compreendidas como as brincadeiras que as crianças inventam e/ou reproduzem interpretativamente na relação com seus pares. As narrativas infantis contemplam as múltiplas formas que as crianças manifestam para se comunicar no universo das suas “cem linguagens”, “[...] cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar” (MALAGUZZI, 1999, p. 1).

Problematizar a brincadeira como uma linguagem das crianças no currículo educacional é uma maneira de conhecer suas singularidades e produções culturais como uma marca da infância. Por meio dela, é possível captar expressões, enunciações, narrativas, produções e subjetividades que evidenciam uma “[...] cultura própria, um sistema de trocas e, portanto, de ritualização própria, sendo, numa palavra, um ‘ser com seu mundo particular’” (MONTANDON, 2001, p. 48). Essa perspectiva indica a potência dos saberes infantis e dos compartilhamentos de práticas brincantes e narrativas que emergem dos cotidianos nas diferentes situações pedagógicas, mas que nem sempre são percebidos e valorizados. Romper com a invisibilidade infantil, com a negação dos saberes das crianças produzidos nos currículos praticados e com a ocultação de seus modos singulares de ser e estar no mundo gera tensionamentos, por vezes, camuflados, expressos nas dimensões histórica, cívica, sobretudo científica das crianças. Esses aspectos, segundo Sarmiento (2007), versam a respeito da carência das produções infantis em documentos históricos, do não reconhecimento da infância como um grupo social possuidor de direitos e da discussão específica sobre esses elementos no âmbito acadêmico, não acerca da ausência de estudos sobre a criança e a infância, mas sobre o tipo dominante de produção de conhecimento.

Contudo, para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas, Tomás (2017) questiona, do ponto de vista sociopolítico e educativo, os direitos delas.

\* Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente da disciplina de Educação Física no Colégio Pedro II. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres - NAIF/UFES.  
E-mail: kekelfla@yahoo.com.br

\*\* Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis (UFT). Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres - NAIF/UFES.  
E-mail: bethabill@yahoo.com.br

\*\*\* Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Pós-Doutorado pelo Programa Associado em Educação Física da UEM/UEL. Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres - NAIF/UFES.  
E-mail: andremellovix@gmail.com

1 Adotaremos *espaçotempo* como um único termo para designar o tempo e o espaço das mediações com a Educação Física, considerando que a Educação Infantil assume uma lógica de organização curricular que não se configura por aulas ou disciplinas.

A autora destaca a necessidade de superar o que se encontra no campo das intenções, previsto nos documentos que consubstanciam os direitos das crianças, para o campo das ações, que se destina à efetiva garantia dos seus direitos. Ainda segundo Tomás (2017, p. 15), “[...] o sentido e o impacto dos direitos da criança, tal como eles se exprimem no quotidiano [...], nas práticas dos/as profissionais de educação [...], nas dimensões organizacionais das instituições [...] estão longe de se conhecer e de se caracterizar”. Ou seja, os direitos das crianças nem sempre encontram espaços para serem garantidos nas instituições dedicadas a elas. Isso posto, salientamos a emergência de estudos que reconheçam e identifiquem as vozes das crianças em pesquisas, de modo que a imprevisibilidade do cotidiano e o papel das crianças como sujeitos de direitos, ativos e criativos, em seus contextos e relações, ganhem espaço e motivem práticas pedagógicas participativas entre elas e os adultos. No contexto educativo e nas produções acadêmicas, essa lógica busca superar o lugar de fala e de poder restrito à égide adultocêntrica.

Nesse contexto, a Educação Física se torna relevante para esta pesquisa por ser uma área de conhecimento em plena expansão na Educação Infantil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Martins (2018) corrobora essa afirmação quando trata a respeito da presença do licenciado em Educação Física na Educação Infantil. De acordo com o autor, das 26 capitais brasileiras e o Distrito Federal, 13 possuem o profissional formado lecionando nesse segmento de ensino. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem ainda tem centrado a sua abordagem em uma perspectiva desenvolvimentista e psicomotricista, que considera a criança como um sujeito universal, apresentando-se na contramão do que os documentos orientadores vêm sugerindo. Dessa forma, destacamos a necessidade de se conhecer as práticas brincantes e narrativas infantis que são desenvolvidas nos *espaçostempos* da Educação Física com a Educação Infantil, provenientes de situações concretas de pesquisas, para identificar as demandas que surgem dos/nos/com os cotidianos educativos, em benefício da materialização de currículos centrados nas crianças como sujeitos de direitos e na valorização de suas produções.

Concordamos com Sarmiento (2009, p. 31) quando afirma que, por meio do estabelecimento, com e entre crianças, de “[...] processos de subjetivação no quadro da construção simbólica de seus mundos de vida, estabeleceu-se, com os adultos, interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e recriá-las nas interações de pares”. Nesse contexto, embasamos nossas análises nos pressupostos da Sociologia da Infância, a partir de uma perspectiva

interpretativa, que abre espaço para potencializar a discussão, considerando a criança em suas relações sociais, os sentidos que elas atribuem ao que fazem por meio de suas próprias interpretações, bem como o conhecimento sobre as suas produções culturais.

Com base nesses aspectos, questionamos: se é direito das crianças brincar e o reconhecimento delas como atores sociais as conduz à construção de partícipes ativos, o que dizem as produções acadêmicas desenvolvidas em teses e dissertações sobre práticas brincantes e narrativas infantis produzidas no contexto da Educação Física com a Educação Infantil? Para responder a essa questão, realizamos uma revisão sistemática orientada pela abordagem da metassíntese qualitativa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de analisar práticas brincantes e narrativas infantis provenientes de estudos nos *espaçostempos* da Educação Física com a Educação Infantil.

## Metodologia

Esta pesquisa é uma revisão sistemática que utiliza a metassíntese qualitativa para analisar práticas brincantes e narrativas infantis provenientes de investigações depositadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A revisão sistemática possibilita uma síntese de evidências, relacionadas a uma estratégia específica, mediante à aplicação de métodos sistematizados de busca, análise crítica e síntese da informação que se deseja investigar (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Já a metassíntese qualitativa visa explorar similaridades, diferenças e possibilidades interpretativas dos dados obtidos dos estudos primários acerca do fenômeno a ser investigado, permitindo (re)leituras ampliadas (ZIMMER, 2006).

Para a construção desta revisão sistemática, trilhamos os seguintes passos: escolha da base de dados; formulação da pergunta científica; eleição dos critérios de inclusão e de exclusão; localização e seleção das fontes do estudo; avaliação crítica das pesquisas; produção de dados; e apresentação, interpretação e análise (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Dessa forma, a escolha pela base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES se justifica por ser esta uma fonte de pesquisa abrangente e de relevante divulgação das produções acadêmicas brasileiras, sobretudo no que tange ao conhecimento *in loco*, produzidas a partir dos programas de pós-graduação do país. Embora a “literatura cinzenta” (teses e dissertações) não goze de ampla visibilidade, apresenta conteúdos inéditos e é altamente atualizada. Na “literatura branca” é diferente. Os periódicos científicos alcançam um público amplo e são mais

acessíveis. Contudo, uma vez publicada em periódicos, a “literatura cinzenta” converte-se em “literatura branca”, viabilizando o conhecimento sobre pesquisas acadêmicas, sobretudo na pós-graduação (BOTELHO; OLIVEIRA, 2015).

Para a identificação dos dados, buscamos responder a seguinte questão: “o que dizem as produções acadêmicas desenvolvidas em teses e dissertações, sobre as práticas brincantes e narrativas infantis produzidas no contexto da Educação Física com a Educação Infantil?”. A partir desta questão, buscamos identificar pesquisas na Educação Infantil que evidenciam linguagens das crianças nos *espaçostempo* da Educação Física. Desse modo, para a identificação e seleção das pesquisas, adotamos os seguintes critérios de inclusão: a) pesquisa realizada na área da Educação Física; b) crianças da Educação Infantil como sujeitos da pesquisa; c) emprego de pesquisa de campo; d) uso de técnicas de captação das linguagens infantis (diário de campo, narrativas, dentre outras). Esses critérios se justificam por buscar, em situações concretas de pesquisa no cotidiano escolar, práticas brincantes e narrativas infantis captadas com, entre e pelas crianças.

Para localizar as pesquisas, utilizamos as ferramentas da própria plataforma da CAPES. Quando as pesquisas não estavam disponibilizadas na plataforma, direcionamos a investigação para as respectivas bibliotecas depositárias dos programas de pós-graduação. Para tanto, definimos como estratégias de busca e refinamento as seguintes informações: os termos “educação infantil” OR brinc\* inseridos como descritores. Selecionamos “teses e dissertações” publicadas entre “2015 e 2020” da grande área de conhecimento “Ciências da Saúde”. O refinamento dos resultados considerou os seguintes aspectos: utilizamos operador de frase exata com aspas duplas para recuperar a palavra-chave pesquisada; operador *booleano* OR para unir as palavras-chave e ampliar a busca e operador de truncamento com caractere curinga asterisco em substituição a sufixos, resultando em termos similares tais como brincadeira, brincar e brincante.

A justificativa pela escolha da grande área de conhecimento Ciências da Saúde está relacionada com a localização da Educação Física na área 21 da CAPES. Já a delimitação temporal da pesquisa, de 2015 a 2020, estabeleceu-se com base no indicador bibliométrico, que assegura a atualização do conhecimento nos últimos cinco anos para teses e dissertações em Educação Física (JOB, 2006). Com base nesses critérios, foram identificados 117 resultados, entre 24 teses e 93 dissertações. Destas, 21 foram publicadas em 2015, 23 em 2016, 25 em 2017, 26 em 2018 e 22 em 2019. Até o fim de maio de 2020, período de término da busca no

Catálogo, nenhuma pesquisa sobre a temática em questão foi encontrada. Desse modo, do universo de 117 achados, apenas 06 pesquisas, sendo 02 teses e 04 dissertações, atenderam aos critérios de inclusão adotados.

Os critérios de exclusão adotados por este estudo foram: o não atendimento aos critérios de inclusão, tais como área de conhecimento, população-alvo, segmento de ensino, período de pesquisa, técnicas metodológicas, aproximação ao objeto deste estudo, pesquisas teóricas, a indisponibilidade do texto completo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e/ou nas bibliotecas depositárias dos respectivos programas de pós-graduação durante o período de realização das buscas.

O Quadro 1 apresenta a sistematização das teses e dissertações selecionadas. Nele, é possível observar a tabulação dos dados obtidos, como título, autor, ano de defesa, grupo e programa de pós-graduação vinculados, metodologias utilizadas com as crianças e síntese dos principais resultados das pesquisas, como explicitados a seguir:

**Quadro 1** – Sistematização das teses e dissertações selecionadas

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Grupo de pesquisa</b>	<b>Programa de pós-graduação</b>	<b>Metodologia utilizada com crianças</b>	<b>Principais resultados</b>
o movimento na Educação Infantil - um estudo sobre crianças em processos interativos	Belém (2015)	Grupo de Pesquisa em Corporeidade e Ludicidade (GPCoL)	Mestrado em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso	Pesquisa etnográfica, observação não-participante, diário de campo, imagens fotográficas e entrevista semiestruturada com as crianças.	Identificou-se a importância dada às vozes das crianças, evidenciando que elas encontram subterfúgios para se revelar e que falta a escola dar oportunidade para conhecer as experiências das crianças.
O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil	Martins (2015)	Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)	Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo	Pesquisa-Ação Colaborativa, observação participante, diário de campo, enunciações, registros fotográficos e desenhos produzidos pelas crianças.	Apontou-se para um processo formativo e colaborativo entre universidade e Educação Básica e a materialização de uma concepção de infância que considera as crianças como produtoras de cultura e protagonistas.
Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras	Godoy (2017)	Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (GEFSS)	Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora	Pesquisa etnográfica, observação sistemática, diário de campo e técnica de observação participante com as crianças pesquisadas.	Evidenciou-se as produções infantis nos processos de socialização das crianças que contribuíram para a construção das identidades de gênero.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Grupo de pesquisa</b>	<b>Programa de pós-graduação</b>	<b>Metodologia utilizada com crianças</b>	<b>Principais resultados</b>
Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física	Guimarães (2018)	Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)	Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo	Pesquisa-ação colaborativa, observação participante, diário de campo, enunciações, narrativas orais e textuais, imagens, áudios e desenhos das crianças.	Identificou-se o reconhecimento das crianças nos processos curriculares mediados pela Educação Física para materializar um currículo em rede na Educação Infantil.
Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil	Barbosa (2018)	Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)	Doutorado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo	Pesquisa etnográfica, com emprego de entrada reativa, observação participante, diário de campo, fotografias, filmagens, áudios, narrativas e enunciações com e entre as crianças.	Identificou-se a contribuição do hibridismo brincante para a visibilidade dos sujeitos em suas interações na Educação Infantil, com um novo olhar para as brincadeiras lúdico-agressivas e aprendizado para “não violência”.
As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil	Zandomínegue (2018)	Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)	Doutorado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo	Etnografia com crianças, diário de campo, narrativas, registros de áudio, imagens iconográficas, vídeos e desenhos das crianças.	Destacou-se a incorporação dos saberes das culturas populares nas brincadeiras das crianças como estratégia que amplia condições para que elas compartilhem e produzam novas culturas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No que se refere à temática deste artigo, o número reduzido de pesquisas encontradas é um indicativo de que há o predomínio da representação do adulto sobre as crianças nas investigações desenvolvidas com elas, sobretudo no que se refere às técnicas metodológicas utilizadas, não as considerando como sujeitos competentes para falar sobre si e sobre suas práticas. Nesse cenário, o grupo de pesquisa Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF) se destacou com o maior número de produções que consideram a participação delas, apontando para uma identidade de grupo em seus modos de fazer e produzir pesquisas com as crianças.

Após a leitura das pesquisas selecionadas, extraímos os episódios e as narrativas que evidenciaram as vozes das crianças, compondo as três categorias, estabelecidas como forma de organização didática para a análise dos dados, mesmo reconhecendo que um dado pode transitar entre as diferentes categorias. Os resultados encontrados foram agrupados por semelhança da seguinte forma: a) Singularidades da Infância – captado nas linguagens infantis durante as enunciações e as brincadeiras; b) Reconhecimento das produções culturais – identificado na visibilidade das

experiências infantis compartilhadas nos processos pedagógicos e; c) Diálogo entre as culturas infantis e as cultura escolares – observado nas narrativas e nas demandas *com* e *entre* as crianças e os adultos.

## Singularidades da infância

Compreendemos as singularidades da infância como um conjunto de saberes específicos das crianças, permeado de fantasias e imaginações que são expressas a todo o tempo por meio da interação entre elas. Implica na identificação de suas culturas e no (re)conhecimento que o contexto de suas experiências brincantes são fontes essenciais para a compreensão de suas linguagens. Assim, concordamos com Sarmento (2007) quando afirma que, em relação aos adultos, as crianças devem ser vistas pelas suas alteridades e não pelas suas ausências e incompletudes, ou seja, não por aquilo que elas não possuem quando comparadas aos adultos.

Santos *et al.* (2012, p. 106) também corroboram essa discussão, sobretudo na defesa da criança como sujeito de direitos, que possuem capacidades criativas e modos próprios de produzir cultura. Para os autores, considerar a singularidade da criança implica tanto o “[...] reconhecimento das culturas infantis, como modo específico de interpretação e de representação de mundo, quanto a compreensão do movimento corporal como a principal linguagem que a criança dispõe nos anos iniciais de sua vida”. Em função disso, ao contrário de apresentar somente a interpretação dos adultos sobre as crianças, neste estudo, buscamos destacar o reconhecimento da singularidade infantil na escuta de suas vozes e na valorização de sua expressividade. Desse modo, a brincadeira se constitui como uma manifestação dessa singularidade, uma forma de expressão e de (re)criação de suas realidades.

Os achados desta revisão sistemática, que sintetizam a categoria “singularidade da infância”, permitiram visualizar aspectos relevantes para a discussão, tais como compartilhamento simbólico, auscultação das vozes infantis e tempo da criança nas pesquisas selecionadas. Tais aspectos compõem os repertórios brincantes infantis, visualizados por meio das interações, enunciações e brincadeiras das crianças, em seus contextos relacionais. Dentre os dados analisados, destacamos aqueles que mais evidenciam os episódios brincantes em que as crianças se posicionaram no centro da cena, realçando o seu lugar de fala. Certeau (1994) aponta para a “fala em ato” como uma maneira de captar as enunciações, os movimentos, as interações, as expressões corporais e os diálogos verbais e não verbais nas relações em que as crianças produzem compartilhamentos



simbólicos<sup>2</sup>. O excerto extraído de Barbosa (2018) apresenta uma cena entre a pesquisadora e algumas crianças dialogando sobre uma filmagem que foi realizada durante uma brincadeira:

As crianças [...] chamaram a minha atenção: “tia, filma a gente aqui!”. Me juntei a elas e iniciei a gravação e falei: “vou filmar e depois quero que vocês me falem tudinho o que vocês fizeram, hein!”. Antes de irem para o refeitório, **eu perguntei ao grupo: “o que foi que vocês estavam fazendo lá?”**. Fui interrompida por um menino, questionando: “**cadê o vídeo, tia? Vem ver, ela filmou a gente brincando, aquela parte, ela gravou! [...] a gente estava brincando de monstro que pega todo mundo [...]**”. (Diário de campo, 24/04/2015, BARBOSA, 2018, p. 66-67, grifo nosso).

Na descrição desse episódio, é possível perceber que as formas de construir cultura ganham contornos na produção das brincadeiras entre as crianças. Ao perceberem que poderiam ser filmadas em suas brincadeiras, as crianças transformaram suas rotinas em algo que poderia ser registrado e gravado, evidenciando que querem ser ouvidas e percebidas (ABRAMOWICZ, 2018). A partir disso, questiona-se como pensar sobre as práticas brincantes nas suas relações com um tempo em que adultos e crianças ocupam o mesmo espaço, mas as competências infantis nem sempre são valorizadas? De que tempo estamos falando para tratar sobre essa discussão? De um tempo que marca vivências, que transforma o cotidiano, que mostra saberes múltiplos e que almeja ser visualizado. Esse tempo é o presente, contemporâneo, da infância, no qual a criança o ressignifica dentro do tempo das oportunidades que tem para brincar com seus pares (BAPTISTA, 2010).

Conforme Prout (2010), há necessidade de superar as oposições dicotomizadas entre “ser que é” e “ser em devir”. O autor nos convida a observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada. É preciso considerar a criança em seu tempo presente, contemporâneo. Nessa perspectiva, a atenção se volta para o lugar e o tempo da infância como fenômenos sociais, heterogêneos e complexos. A criança, assim como o adulto, é um ser biológico e socialmente inacabado. Nesse sentido, o episódio extraído dos estudos de Zandomínegue (2018) registra o diálogo entre a pesquisadora e algumas crianças a respeito de seus desenhos produzidos na Educação Física. Na descrição, é possível observar as percepções das crianças sobre seus próprios registros, evidenciadas por suas narrativas:

<sup>2</sup> Para Certeau (1994), há diferença entre linguagem e fala. A linguagem é percebida como um sistema simbólico de comunicação que se estabelece dentro de uma norma, uma regra, uma lei. A fala é algo que não pode ser separado do seu contexto de produção. É a fala em ato ou enunciação. Assim, as falas das crianças foram captadas em seu contexto acional e analisadas considerando esse contexto para a compreensão dos seus sentidos.

Um menino nos mostrou sua folha com vários desenhos e disse:

– *Esse aqui é passa anel, esse aqui é pega-pega, esse aqui é caça ao tesouro e esse aqui é pula corda...*

– *Você sabe brincar de todas essas brincadeiras que estão aí?*

– *Sim.*

– *Então, como que brinca, por exemplo, de caça ao tesouro?*

– *Você vai achando o tesouro [...].*

Uma menina interrompeu nossa conversa e disse:

– Não. Eu que desenhei primeiro [caça ao tesouro]. Ele tá me repetindo. Eu que desenhei. [...] ***Eu fiz o caça ao tesouro e borboleta-peixe.***

– *E como se brinca dessa brincadeira?*

– ***Você tem que pegar uma asa de borboleta ou de fadinha, pegar uma dentadura de vampiro e colocar. Aí, quem pegar, vai ser. [...] Caça ao tesouro, a minha é diferente. Você tem que esconder qualquer coisa em qualquer lugar. Aí, se você achar o sapato e achar o baú, vai estar cheio de moedas de chocolate.***

O menino retrucou:

– ***Mas não tem sapato no tesouro. É ouro que tem aqui dentro*** [apontando para o baú que havia em seu desenho].

(Narrativa, 26/3/2015, ZANDOMÍNEGUE, 2018, p. 223, grifo nosso).

Essa narrativa evidencia processos de (re)criação, que vão além da interpretação do adulto, explorando novas construções. Aspectos como esses sinalizam para a compreensão de manifestações das singularidades infantis em contextos brincantes. Com a escuta das falas das crianças, foi possível observar suas formas de se revelar na interação com seus pares, que se configuraram como linguagem, isto é, “[...] atualização criativa e sempre renovada de códigos expressivos e comunicacionais” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 22). As relações entre as crianças, dentro de um tempo singular, apontam para saberes específicos que são construídos com seus pares, com perfis que as identificam com a realidade e com as histórias que são contadas, demonstrado no (re)conhecimento de suas autorias e no contexto de suas experiências.

Nessa linha de pensamento, a borboleta passa por uma metamorfose e se transforma em peixe. Os dentes de vampiro e as asas de fadinha também compõem a brincadeira de pique pega. O baú de tesouros não terá ouro, mas, sim, moedas de chocolate, como exemplificado na narrativa da criança. Esse emaranhado de reconfigurações, com

características de *nonsense* para o adulto, fazem parte de saberes particulares que compõem um tempo específico, um momento em que a criança joga com o tempo. Não é um tempo cronometrado, das tarefas reais, compreendido por *khronos*, nem um tempo de um instante, do momento oportuno, chamado de *kairós*, mas um tempo *aiônico*, da imprevisibilidade, das possibilidades múltiplas, da brincadeira, tempo que rege a vida infantil, o tempo tal qual a criança “não se submete às leis da lógica” do adulto (BAPTISTA, 2010, p. 91), pois entre elas constroem outras lógicas, com base nas suas intencionalidades e maneiras singulares de interpretar o mundo.

Nas redes em que as crianças tecem as suas subjetividades, há a produção de enredos com particularidades e (re)significações que vão representar seus repertórios lúdicos favoritos. Para Alves (2001), as redes de *saberesfazeres* produzidos no cotidiano são tecidas na coletividade com os atores sociais, professores, crianças e demais sujeitos que compõem o contexto da experiência. O episódio a seguir evidencia uma brincadeira de monstros entre as crianças, conforme o registro feito no diário de campo de Godoy (2017):

Em dado momento, Vinícius se junta a Caio e chama Henrique: **“O bicho! Bicho! Vem me pegar!”**. Ele fala isso com os outros meninos que estão presentes no ambiente e **começam a brincar de pique pega no escoregador, fazendo grunhido de forma agressiva como se fossem o “bicho” que iria pegar os demais** (Diário de campo, 2016, GODOY, 2017, p. 55, grifo nosso).

Nesse episódio, é possível observar a influência do alcance de elementos de vilania e de poder, materializado nos monstros e nas ações corporais interativas, como as brincadeiras de pique pega, que compõem o repertório lúdico infantil. Elementos como esses reforçam a importância e a visibilidade da auscultação das vozes de crianças em pesquisas para conhecer as suas produções simbólicas e culturais, marcando a singularidade infantil (SARMENTO, 2016; ABRAMOWICZ, 2018). A auscultação perpassa por reconhecer que a criança possui diferentes formas de se expressar, que não se restringe à fala propriamente dita. Segundo Rocha (2008), esse processo ultrapassa a linguagem verbal e amplia o ouvir e o escutar, isto é, exige que o adulto amplie a sensibilidade para conhecer e interpretar os comportamentos corporais, gestuais e faciais das crianças.

Nesse sentido, o que as crianças querem nos dizer? Talvez queiram manifestar a sua inventividade para que vejamos o mundo com olhos de criança. Conforme Santos

(2012, p. 236), “[...] nas dobras e desdobras daquilo que não sabemos [...], a infância se revela na possibilidade de o mundo ser outro, ser novo”. Isso pode se dar em um tempo disruptivo, intempestivo e descontínuo em que a criança se inscreve e é inscrita (ABRAMOWICZ, 2018). O trecho a seguir foi extraído do diário de campo de Guimarães (2018) e apresenta uma situação pedagógica em que a professora de Educação Física cria uma história com diversos elementos, como aviões, nuvens e pássaros. As crianças, por sua vez, fazem suas inserções lúdicas, reinterpretando, de maneira criativa, a história contada pela professora:

[...] Depois de construirmos [...] com as crianças os nossos aviões de papel, contei uma história para explicar o que poderiam ser aqueles bambolês azuis. A história falava de um céu cheio de nuvens, depois apareceu um pássaro gigante e com um sopro muito forte nas nuvens, fez um buraco nelas. Nesse momento, soprámos bem forte imitando esse pássaro gigante e assim seguiu a história, que por sua vez sugeria, que os bambolês azuis pendurados, pudessem ser as nuvens com buracos no meio, para que nossos aviões fossem lançados dentro delas, como no basquete em que lançamos a bola na cesta. Uma criança disse: **“Eu pensei que aqui era uma caverna de monstros” (sugerindo que os bambolês pendurados fossem os monstros)**. Outra criança: **“Eu gostei que meu avião voou por cima das nuvens” (fugindo à possibilidade de acertar os aviões dentro das nuvens)**. Outra criança: **“Eu prefiro voar com o avião, eu não gosto de lançar, porque às vezes ele se perde” (sugerindo voar segurando o avião)**. Assim o fizemos, brincamos com os aviões, com as nuvens e com a caverna de monstros de várias formas e possibilidades sugeridas (Diário de Campo, aula em 19/04/2017, GUIMARÃES, 2018, p. 85, grifo nosso).

Nesse trecho, a interpretação das representações das crianças sobre a história é feita por suas formas de ver o mundo, seja por meio de suas fantasias, com monstros, pela forma como vão fazer a leitura da brincadeira ou pela percepção da realidade. Nesse tempo pedagógico, no qual foi possível ver que histórias ganharam formas brincantes, as crianças se socializaram, fizeram compartilhamentos simbólicos, filtraram o que foi mais relevante para o contexto da experiência com a professora e, ainda, desenharam um jogo de poder com o adulto na rede de relações sociais, ao propor diferentes formas de brincar. Nessa interação,

as crianças sugeriam ações brincantes a partir da proposta pedagógica da professora e esta, por sua vez, percebeu os interesses e as singularidades infantis e os incorporou na aula. Assim, o poder instituído pelo adulto foi deslocado para ser compartilhado com a criança.

Foi possível perceber também que tanto a imaginação quanto a realidade proporcionam à criança viver um tempo *aiônico*, do eterno, que é próprio da infância (BAPTISTA, 2010). Sobre essa questão, Sarmiento (2003, p. 13) acrescenta que “[...] deste modo o ‘real’ para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade”. Portanto, a criança, com sua plasticidade de (re)criar práticas brincantes e exibir suas narrativas acerca do que pensa, do que interpreta e de como age, como apresentado nesses episódios, oportuniza que as suas singularidades sejam reconhecidas nos *espaçostempos* da Educação Física na Educação Infantil como uma maneira de acentuar a vivência das suas diferentes linguagens.

## **Reconhecimento das produções culturais infantis**

Consideramos que o reconhecimento das produções culturais infantis está relacionado a perceber, legitimar e dar visibilidade aos produtos das experiências compartilhadas pelas crianças nas suas interações, que evidenciam o seu protagonismo no contexto formativo. Isso perpassa por conceber as crianças como produtoras de conhecimentos, que criam e recriam a cultura a partir das suas relações sociais, na convivência com adultos ou em grupo de pares. Contudo, não basta que se afirme a criança como produtora de cultura se suas produções não encontram espaços para serem incorporadas na dinâmica curricular da escola ou na ação pedagógica docente. Compreender a lógica da produção de conhecimentos no *fazer com* a criança é o princípio para o desenvolvimento de uma ação educativa que considere as suas produções. Tomás (2017, p. 17, grifos da autora) adverte:

[...] para a exigência de pensar a creche (e o jardim de infância) como fórum democrático de socialização, como uma ética do encontro [...], como um espaço das crianças e não para as crianças, ou seja, a necessidade das instituições de Educação Infantil incorporarem a participação mais ativa delas, [...] o que implica promover ambientes propiciadores de várias possibilidades [...], algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças.

Identificamos em Godoy (2017) a descrição de práticas brincantes e narrativas infantis provenientes da relação criança-criança que nos permitem refletir sobre o que significa reconhecer as produções culturais infantis. O trecho extraído do diário de campo evidencia os modos de interação das crianças, expressos por meio das linguagens musical, corporal e oral. Esse recorte oferece pistas dos elementos que influenciam as culturas infantis, como os desenhos, os filmes, os personagens de histórias e o grupo social, com os quais o professor pode dialogar para potencializar a sua ação educativa com elas:

Mariana, Marcela, Gabriel e Laís correm um atrás do outro como se estivessem se aventurando e também em perigo. **Durante a corrida eles cantam “Tan tan ran ran tan tan!” simulando músicas que aparecem em desenhos/filmes de aventura.** As meninas denominaram Gabriel de **Homem-Aranha**. Elas descem no escorregador [...] e gritam pedindo por socorro. Marcela olha para a areia e diz: **“Essa água tem tubarão!” e todas gritam pedindo ajuda.** As meninas seguem brincando [...]. **Antes faziam referência a super-herói [...], agora [...] brincam de mamãe e filhinha: a filha pede por socorro e a mãe vai ajudar** (Diário de Campo, 2016, GODOY, 2017, p. 59, grifo nosso).

Apesar de nem sempre serem percebidas no cotidiano educativo, o reconhecimento das produções culturais das crianças está para além de desvelá-las, indo em direção a dar “visibilidade à força de seus desejos” (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016, p. 295). Isso significa promover uma ação educativa com a real participação delas e inclusão dos elementos que as identificam nos currículos formativos. Nesse processo, reconhecemos que meninos e meninas, em seus contextos de relações coletivas, consomem, produzem e modificam a cultura. Portanto, são produtores ativos que operam por meio de uma “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011) das culturas criadas nas e pelas relações que estabelecem socialmente. O que elas (re)produzem ao brincar são elementos constitutivos de suas culturas infantis que, se valorizados como conteúdos das suas experiências e incorporados no currículo, podem qualificar as suas formas de sociabilidade e de produção de conhecimentos. Assim, o reconhecimento das produções culturais infantis se efetiva pelo “fazer com” as crianças, no diálogo constante com as suas criações.

Superar um modelo de ensino centrado em quem ensina e deslocar o foco para as crianças, em suas relações

com o objeto do conhecimento, é uma prerrogativa para a materialização de currículos que reconheçam as produções culturais infantis. A narrativa extraída do estudo de Guimarães (2018) evidencia o modo como a professora de Educação Física incorporou as sugestões das crianças à dinâmica da aula, ampliando os sentidos e o envolvimento delas na atividade:

Eu: [...] “O que acontece quando colocamos o gelo [...] na boca, ele também derrete? Por quê?”

Criança: “A boca tem bafo. [...]”.

Eu: “[...] tenho uma bola de fogo que vai participar da nossa aula de hoje. [...] E se colocarmos essa bola de fogo no gelo, o que vai acontecer?” Criança: “O gelo vai derreter”. [...]. “E vai apagar o fogo”.

Eu: “[...] vou trazer para vocês um gelo bem grande.” [...] Nesse momento, trouxe um tecido azul enorme em TNT, espalhei pelo chão [...].

**Uma criança disse: “Mas a bola de fogo vai derreter a pista”.**

Eu disse: “Então, o que temos que fazer [...]?”

Uma criança responde movimentando o tecido: “Assim ó!”

Eu disse: “Então vamos fazer assim como o colega fez, vamos sacudindo e mexendo a pista [...]. Brincamos sacudindo a pista de gelo, jogando a bola de fogo pelos ares, de um lado para o outro. Na sequência, [...] perguntamos sobre quais outros modos poderíamos brincar com a bola de fogo.

Criança: [...] “A bola de fogo vai andar por aí (rolar) e nós temos que correr dela para não se queimar”.

**Eu: [...] Assim o fizemos e brincamos de pique-fogo.** (Diário de Campo, aula em 26/07/2016, GUIMARÃES, 2018, p. 96, grifo nosso).

Com base na descrição, podemos perceber que, além de estabelecer diálogo com as singularidades infantis, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica de construção de um contexto lúdico que desse sentido e significado às experiências das crianças, a docente conduziu a sua ação didática com foco no protagonismo da criança, na interação direta com elas e com as suas linguagens. Portanto, o ambiente, a brincadeira, o conteúdo e as proposições da professora e das crianças foram, pois, estruturados e/ou ressignificados pelos sentidos culturais construídos com elas, na relação com o conhecimento.

Para Marinho-Araújo e Almeida (2014), a escola é um *locus* privilegiado de possibilidades de vivências, de relações dialógicas, de potencialidades e de interação entre os

sujeitos, que promove novos significados e a construção de saberes. Dessa forma, os saberes se tecem pelas múltiplas possibilidades de produção de sentidos em interface com as diversas culturas e realidades. Observamos a mediação do adulto potencializando a brincadeira e a experiência de aprendizado com as crianças. De acordo com Ayoub (2001), são nos contextos lúdicos brincantes da Educação Infantil que o professor descobre o seu papel de mediador. Isso se revela na construção de um ambiente que estimule a imaginação das crianças, que as envolva, que permita a interação, as trocas de experiências e a valorização de suas opiniões. As formas de mediação são decisivas para garantir que as crianças brinquem na escola e extraíam aprendizagens significativas a partir desses contextos.

A relação adulto-criança na construção do conhecimento em diálogo com as produções culturais infantis também pôde ser percebida no excerto de Barbosa (2018). O diálogo interativo da pesquisadora com as crianças exigiu-lhe despreendimento dos modelos formais e padronizados de ensino para lançar-se no universo lúdico e imaginário com as crianças. Nesse contexto, é possível ao educador estreitar a sua comunicação com elas, visto que as motiva e é por elas motivado a prosseguir na valorização das suas experiências.

Enquanto eu observava as crianças [...], **percebi que estavam brincando de [...] “pique zumbi-robô”. Era uma correria. Um dos meninos andava vagarosamente com os braços para frente, de olhos semiabertos e falava igual a um robô. E os outros fugiam dele em direção à parede ou se escondiam entre os brinquedos do pátio. Em uma situação inesperada, uma criança se dirigiu a mim e gritou: Tia, me salva! Ela estava me chamando para entrar na brincadeira, prontamente aceitei. Perguntei: como posso te salvar? A criança falou: chama ele, aí, eu vou correr para lá, apontando para a parede. Entrei no jogo e falava: ai que medo, vem me pegar, Seu Zumbi! [...]** (Diário de campo, aula em 01/06/2015, BARBOSA, 2018, p. 68, grifo nosso).

Conforme observado nessa descrição, os momentos da Educação Física na escola podem se constituir em espaços de intervenção a partir e com as práticas corporais. Os sentidos dessas ações são produzidos na coletividade com os que praticam o currículo (crianças, professores, comunidade), em diálogo com as diferentes áreas, linguagens e contexto sociocultural mais amplo. Na relação crianças e



adultos, corpo e movimento, Sayão (2002, p. 61) afirma a importância dos professores desenvolverem a habilidade de “[...] fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados”. Segundo a autora, é preciso que os adultos experimentem as ações das crianças para que possam, além de propor outras formas, sentir, assim como elas, o que fazem, qual textura, a trajetória etc. Nesse sentido, não basta observarmos as crianças quando brincam, “[...] é preciso, como já enfatizamos, fazer junto a partir também daquilo que as crianças podem nos ensinar tomando como referências seus corpos” (SAYÃO, 2002, p. 63).

É urgente considerar as práticas brincantes e as narrativas infantis no cotidiano educativo de crianças e, a partir daí, extrair possibilidades de uso didático-pedagógico nos *espaçostempos* educacionais. Como vimos, há currículos que valorizam essas produções, que se contrapõem à visão escolarizante<sup>3</sup> de Educação Infantil, que não estimula as múltiplas linguagens das crianças. Em Zandomínegue (2018), temos pistas da prática de um currículo centrado nas crianças. Na ação pedagógica da professora de Educação Física, mediadora do processo, observamos a ausculta sensível e atenta às enunciações e a outras narrativas das crianças:

[...] Um menino sugeriu a brincadeira para o grupo e disse que queria brincar de dinossauro. Então, combinamos que ele seria o pegador, um grande e faminto dinossauro. No decorrer da atividade, observamos que [...] **a brincadeira com o dinossauro-pegador não funcionou.** A professora de EF interveio [...]. **Ela parou a atividade, conversou com as crianças e constatou que, na verdade, elas não tinham medo do dinossauro, mas, sim, de leão. Então, o leão passou a ser o bicho de quem elas deveriam fugir. Com essa alteração, a atividade fluiu.** Além de correr, as crianças gritavam e se escondiam com medo do leão (Diário de campo, aula em 19/02/2015, ZANDOMÍNEGUE, 2018, p. 220, grifo nosso).

Nesse excerto, vimos que uma pequena alteração na brincadeira das crianças, em que o “pique dinossauro” virou “pique leão”, foi fundamental para potencializar a participação delas, conforme a proposta da atividade. O dado sugere que a professora esteve atenta em construir com as crianças acordos mínimos, o que não significa consensos absolutos ou um *laissez faire*<sup>4</sup>. São nesses contextos que a mediação docente faz toda diferença para o êxito da

3 Segundo Kishimoto (1998), na educação infantil, o termo escolarização é utilizado como inadequação de práticas de ensino, desrespeitando a aquisição de experiências significativas da criança e sua forma específica de aprendizagem e desenvolvimento.

4 Expressão da língua francesa que significa literalmente “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”.

atividade pedagógica. O professor atento à um propósito de ensino o faz na relação e ausculta sensível às crianças e às suas subjetividades, o que amplia possibilidades para a sua participação ativa, com base nos sentidos que elas constroem. O estudo de Martins (2015) evidencia como as crianças reagiram às práticas pedagógicas com a capoeira, propostas no contexto da Educação Física, utilizando-se da linguagem corporal para fazer valer os seus desejos e intenções.

[...] durante a realização do Aú, embora muitos fizessem conforme as orientações dadas, algumas crianças disseram para o professor: **‘Tio, eu já sei fazer’; ‘Tio, eu sei dar estrelinha’**. Nesse momento, duas crianças pediram [...] para realizar o movimento sem o auxílio das cordas. Assim [...], várias outras crianças [...] passaram a fazer o Aú fora do espaço determinado (Diário de campo, aula em 13/10/2014, MARTINS, 2015, p. 126, grifo nosso).

A fala e ação das crianças, expressas na sua comunicação com o professor e demonstração corporal do movimento Aú (estrelinha), sugerem que a sua participação se efetiva pela coautoria e co-construção nos processos de aprendizagens desenvolvidos com elas. A motivação para compartilhar os conhecimentos que elas já traziam indica uma relação dialógica entre crianças e professor que transforma a dinâmica da aula. Para Certeau (1994), há uma “dimensão ética” nas ações praticadas pelos sujeitos (aqui se incluem as crianças) que denota o desejo histórico de existir, expresso pela recusa à identificação com a lei dos fatos e a vontade de criar algo para atender aos seus desejos e necessidades. Essa dimensão das práticas considera o caráter de mobilidade e criatividade do fazer cotidiano. Podemos considerar a ética nas práticas das crianças quando extrapolaram o espaço e a dinâmica da atividade proposta para inserir as suas contribuições e tornar aquele momento mais interessante para elas.

O reconhecimento das produções culturais infantis se materializa quando consideramos as experiências anteriores das crianças, quando valorizamos o que elas fazem e quando promovemos a ampliação das redes de significação daquilo que se ensina e aprende. Mais do que “dar voz” às crianças, é preciso ouvi-las. A escuta da criança perpassa por estar atento às suas práticas. Os dados extraídos do estudo de Belém (2015) revelam a “dimensão polêmica” das práticas das crianças (CERTEAU, 1994). Em relato extraído de seu diário de campo, a pesquisadora descreve que:

Três meninos não participariam da atividade. Desde a sala, a professora pediu que eles nem levassem suas cadeiras. Na hora da brincadeira, **os 3 meninos se escoraram na parede e assistiam a atividade, olhando atentamente aos demais. Riam quando alguém perdia, mas, não saíam de seus lugares e, permaneciam de pé [...]**. Encerrada a brincadeira, a professora chamou todos para uma nova atividade, inclusive os três que não brincaram desde o início [...], mas eles responderam: **“Não quero” [...]**. (Diário de campo, BELÉM, 2015, p. 70, grifo nosso).

A recusa em participar da brincadeira pode ser compreendida como o “defeso para a vida” (CERTEAU, 1994). São ações dos sujeitos que se estabelecem em situações de conflito, numa relação de forças. Ao privar as crianças da brincadeira, muitas vezes, como forma de punir suas atitudes de indisciplina ou teimosia, a escola e o professor se colocam como “opositores da criança”, o que faz com que ela aja com resistência ou recusas. Desse modo, a não aceitação da criança pela brincadeira se estabelece como um meio de manifestar a sua insatisfação com o contexto e/ou o processo. Para Finco e Oliveira (2011, p. 72):

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...].

Há relevância na observação daquilo que seja significativo para as crianças, em outras palavras, naquilo que expressa as suas culturas, interesses e expectativas. O reconhecimento das produções culturais infantis será possível se houver atenção às múltiplas falas das crianças, percebidas nas interações estabelecidas com elas, considerando o contexto de sua produção. Sobre a incorporação dessas produções nos currículos educacionais e outros documentos que instituem essas experiências, concordamos com Oliveira (2013, p. 387), que defende a noção de currículo como criação cotidiana dos *praticantes pensantes* das escolas, advindas das aprendizagens mútuas, das relações e “[...] enredamentos específicos entre propostas formais, conhecimentos diversos, valores e crenças, sentimentos e formas expressivas – dos sujeitos *políticopraticantes*”. Desse modo, é possível compreender o cotidiano educacional como espaço privilegiado de produção curricular. Daí a importância de atribuirmos às crianças uma participação

ativa que lhes assegurem o direito de ter suas contribuições reconhecidas e valorizadas.

## **Diálogo entre as culturas infantis e as culturas escolares**

Entende-se que o diálogo entre as culturas infantis e as culturas escolares se refere às trocas de ideias, participação e interação entre os saberes trazidos e produzidos pelas crianças com os conhecimentos tratados e praticados na/pela escola, que se estabelecem nas relações entre os sujeitos no cotidiano educativo. Nessa perspectiva, o currículo e as lógicas para a sua materialização se tecem no dia a dia da interação, entre o vivido pelos sujeitos e o praticado nas relações sociais, que se travam nos espaços escolares e que afetam a construção das identidades das crianças.

Em função disso, o uso dos termos “culturas infantis” e “culturas escolares” no plural evidencia o entendimento de que há uma diversidade e uma multiplicidade de infâncias, crianças, escolas e culturas que denotam variadas produções, linguagens, interpretações, usos e apropriações dos bens culturais disponíveis (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, as culturas infantis expressam a forma das crianças produzirem conhecimentos, bem como interpretarem e simbolizarem o mundo, a partir de suas próprias características (SARMENTO, 2016). As culturas escolares são compreendidas como um conjunto de maneiras de fazer e de pensar o cotidiano da escola, isto é, seus discursos, práticas, rituais, saberes, mitos, comunicações e linguagens, por meio dos indivíduos que as compõem e de suas práticas.

Com base nesses entendimentos, dois aspectos atravessaram as discussões desta categoria, são eles: sensibilidade docente e possibilidades pedagógicas. Para tanto, destacamos, nos episódios extraídos das teses e dissertações, práticas brincantes que retratam manifestações das crianças no diálogo com o adulto e/ou, simplesmente, que evidenciam sua participação compartilhando saberes específicos da infância. O excerto extraído de Guimarães (2018) esboça o desejo da criança de voar como os passarinhos, identificado em uma conversa com a professora de Educação Física.

**“Tia, eu quero ir pro céu, quero voar como os passarinhos”. A expressão dessa criança serviu para nós como uma sugestão e assim o fizemos. Em diálogo com o nosso planejamento, vivenciamos uma aula toda voltada para as possibilidades do “voar”, com os braços, com a capa de super-herói, conduzindo o avião de papel e os aviões feitos com palito**

**de picolé e prendedores de roupa produzidos por elas mesmas [...]** (Diário de campo, 2016, GUIMARÃES, 2018, p. 83, grifo nosso).

Essa descrição denota como os interesses e expectativas das crianças atravessam o espaço educativo e podem ser incorporados numa ação pedagógica desenvolvida com elas. A expressão de desejo da criança (re)orientou a ação pedagógica da professora, que (re)formulou o seu planejamento com base naquela narrativa. O anseio de viver a experiência de voar inspirou diversas possibilidades de conduzir essa vivência com as crianças. Observamos uma atitude sensível da professora, de ouvir e acolher o desejo da criança e, a partir daí, iniciar a sua mediação nos *espaçostempos* da Educação Física.

Ampliar o sentido do ouvir, traçar diferentes caminhos para uma escuta sensível, tornar o processo de fala e de escuta algo recíproco entre criança e adulto, construir olhares múltiplos e compartilhados são aspectos que podem produzir uma sensibilidade para perceber, compreender e ressignificar a autoria das crianças nos cotidianos praticados. Dessa maneira, conforme Souza (2016), o processo de “escuta lúdica” exige do pesquisador um olhar atento, convidativo e, às vezes, silencioso, a fim de captar o inusitado, o desconhecido e os encontros entre culturas. Sarmiento (2016, p. 6) questiona sobre a relação criança e adulto, “[...] quem está na escuta e quem tem voz?”. É necessário, segundo o autor, haver uma ruptura com a forma de conceber a criança e a sua cultura para que ela possa ser pensada, estudada e visualizada a partir do que é, de suas competências e da forma como produz seus conhecimentos. No excerto que se segue, Barbosa (2018) registrou uma vivência nos *espaçostempos* da Educação Física, em que a professora criou uma história junto com as crianças e obteve uma adesão significativa delas à brincadeira:

[...] A professora criou uma história de um pato no sítio e falou que ele conheceu outro pato [...]. As crianças riam e prestavam atenção em tudo que a professora falava. **Na brincadeira, ela [...] perguntou o que o pato poderia fazer? Um menino falou: “Um tubarão chegou e comeu o pato!” A professora respondeu: “[...] E agora?” Uma menina acrescentou: “Era um tubarão nervoso!”**. [...] Ele foi brigar com o pato, mas o pato saiu correndo!” **A professora, entusiasmada com a história, falou: “Então, o tubarão vai pegar o pato!”**. As crianças saíram correndo e a professora atrás delas, encarnando o tubarão. Em seguida, uma

**das crianças gritou: “Tia, agora chegou o jacaré!” E a professora começou a cantarolar: “Sou um jacaré [...]” E as crianças se envolveram mais uma vez com a atividade. A professora conseguiu captar as vozes e as vontades das crianças na brincadeira e a aula fluiu** (Diário de campo, 04/04/2015, BARBOSA, 2018, p. 283, grifo nosso).

Esse episódio revela uma forma de como o professor pode interagir com os interesses e lógicas das crianças, na inter-relação com as culturas infantis, por meio de brincadeiras historiadas. Esse tipo de brincadeira possibilita atraí-las para contextos de fantasia e de inventividade, em que a dimensão simbólica pode estar direcionada para diferentes temas e se constituir como uma relevante estratégia pedagógica. Desse modo, foi possível observar que as crianças se mostraram entusiasmadas com a presença do professor inserido diretamente na brincadeira construída com elas, no intercâmbio com e entre as culturas infantis e adultas. Ao articularem seus interesses e colocarem em prática suas capacidades de representação, personalizando a brincadeira, as crianças redirecionam o modo como se compreende as redes cotidianas na escola, isto é, como os sujeitos que compõem esse contexto tecem seus conhecimentos no fazer curricular do cotidiano e nas lógicas dos sujeitos praticantes, que exprimem corporeidades, simbolismos e expressividades próprias de cada cultura (ALVES, 2001).

Sarmento (2016) aponta para a importância de ouvir as crianças, sobretudo no plano pedagógico, a partir da maneira como elas se expressam, nas suas diversas linguagens (palavras, gestos, interações, desenhos, dentre outras). Para esse autor, escutá-las é possibilitar a sua efetiva participação na ação educativa, rompendo com saberes instituídos pelos currículos prescritos e indo ao encontro dos saberes que são construídos no chão da escola, nas relações entre crianças e adultos e no diálogo entre as culturas infantis e as culturas escolares. O episódio descrito a seguir apresenta um trecho do diário de campo de Zandomínegue (2018) a respeito de uma prática brincante no *espaçotempo* de Educação Física que tomou outros rumos com a inserção dos interesses das crianças:

**A professora de Educação Física planejou, para o Grupo 5C, uma dança com a temática ‘casamento’ [...]. Isso causou muita estranheza nas crianças, a ponto de não desejarem participar.** Para promover uma identificação entre elas e a temática, a professora buscou diferentes

meios. Contou para as crianças a história da Dona Baratinha que se casava; ouviu com elas a música da coreografia; cantou; deixou que dançassem livremente a melodia; se vestiu de noiva; representou com elas um teatro com cena de casamento; fez brincadeiras, mas nada disso despertou o interesse delas. **O trabalho só começou a surtir o efeito de atraí-las quando, ao invés de noivos, os meninos se transformaram em guerreiros com espadas, cavalos, e as meninas em fadas com varinhas de condão, como nas histórias infantis das crianças. A dança precisou incorporar, ainda, um forte salto do *Batman* e as delicadas poses de bailarinas** (Diário de campo, 27/08/2015, ZANDOMÍ-NEGUE, 2018, p. 263, grifo nosso).

Nesse trecho, observamos o esforço da professora em proporcionar uma vivência significativa para as crianças, aproximando a temática da aula das suas realidades a partir da produção de sentidos com elas. Nesse intuito, a docente se utilizou de diversos recursos pedagógicos como história, cenário, personagens, músicas e dança. No entanto, o que tornou a aula atrativa e promoveu a adesão das crianças foi a recriação de significados produzidos com elas por meio da conexão com suas culturas e a incorporação das suas representações simbólicas na diversidade dos elementos que constituem o seu repertório lúdico. De acordo com Abramowicz (2018), a “autoria social”, evidenciada nas contribuições de adultos e crianças, é reconhecida nos processos de (re)criações, inventividades e ressignificações produzidas no cotidiano escolar. Elementos como esses são essenciais para ampliar o diálogo entre as culturas infantis e as culturas escolares. Tal reconhecimento só foi possível, sobretudo, quando as diversas linguagens foram escutadas, percebidas e aplicadas no contexto didático-pedagógico.

Observamos que as demandas das crianças pela visibilidade e pelo aceite do adulto de seu repertório lúdico despertaram o interesse da professora em identificar estratégias de aproximação com elas, incorporando elementos simbólicos de identificação das culturas infantis, materializados em heróis, vilões, fadas e princesas. Lopes e Vasconcellos (2006) ressaltam o engajamento das “territorialidades infantis” como um espaço de negociações, de compreensão das singularidades e de produção de sentidos que atravessam a relação entre adultos e crianças. Ao vivenciarem o cotidiano com seus pares e com os adultos, as crianças ultrapassam as limitações geográficas de hierarquia presentes nesses *espaçostempos* para compartilhar experiências significativas no contexto brincante, demarcando seu lugar e construindo territorialidades.

No episódio a seguir, as narrativas infantis são visualizadas por meio das corporeidades e enunciações das crianças, marcadas pela espontaneidade nas relações em um momento livre dentro da aula de Educação Física:

**Lucas brinca com um relógio e o transforma em volante e fica andando pela sala como se estivesse guiando um automóvel. José vai em direção a Lucas e segura em sem ombro formando um trenzinho: enquanto Lucas guia, José faz som de buzina (Bibi! Bibi!).** Em dado momento, Gabriel se junta a Lucas (que pega uma bolsa para representar um volante) e a José e seguem andando pela sala brincando de dirigir (Diário de campo, 2016, GODOY, 2017, p. 55, grifo nosso).

Esse trecho do diário de campo de Godoy (2017) evidencia as crianças como sujeitos ativos, que agem intencionalmente, ressignificando suas práticas. As crianças transformam objetos sem significado em brinquedos, personificam-se em motoristas, inventam um ambiente de fantasia para incrementar a brincadeira e simulam uma atividade cotidiana de adultos. Esses elementos assinalam para uma “apropriação criativa”, na qual a brincadeira se torna um elemento central para a produção do processo inventivo das crianças, produzindo uma identidade social e ressignificando os saberes infantis dentro da cultura de pares (CORSARO, 2011). No mesmo sentido, Sperb (2009) considera que a fantasia contribui para o processo de apropriação criativa do mundo adulto, de modo que a criança imiscui aspectos da realidade com a imaginação e torna tudo possível em suas interações lúdicas.

Portanto, compreender como as crianças pensam, captar seus modos de ver o mundo, permitir escutar seus interesses e demandas e promover a participação infantil nas ações pedagógicas são possibilidades de estabelecer o diálogo entre a criança e o adulto, isto é, uma aproximação entre as culturas infantis e escolares.

## Considerações finais

A partir do objetivo deste texto de analisar práticas brincantes e narrativas infantis provenientes de pesquisas no campo da Educação Física com a Educação Infantil, verificamos que os achados das produções acadêmicas investigadas oportunizaram auscultar, conhecer e refletir sobre a diversidade de linguagens presentes nas lógicas das crianças, de modo que as contribuições das crianças valorizadas pelos estudos apontaram para um “lugar de encontro” com elas e suas culturas. Por meio das práticas brincantes e das



narrativas infantis, foi possível destacar vozes, escutas, (re) construções, parcerias e ações didáticas sensíveis e lúdicas na relação entre adultos e crianças nos *espaçostempos* da Educação Física.

Consideramos que o reconhecimento das crianças como ator social e produtor de cultura e a institucionalização das suas experiências no âmbito dos currículos são essenciais para assegurar que o ponto de vista delas próprias e suas narrativas e subjetividades encontrem espaço nos diferentes contextos de sua formação. As práticas brincantes das crianças podem se tornar uma importante fonte para a consolidação da Educação Física neste segmento, sobretudo pela centralidade do corpo e do movimento nas ações educativas desenvolvidas com elas.

Contudo, reconhecer as produções culturais infantis significa ir além de considerar as crianças presentes nos contextos educacionais ou nas propostas curriculares. Representa o questionamento acerca da centralidade delas nas práticas pedagógicas, nos documentos orientadores, nos projetos, nas políticas educacionais, bem como no contexto social mais amplo que lhes assegurem seus direitos e promova a sua cidadania. No entanto, durante a construção da revisão sistemática e do processo de metassíntese qualitativa, observamos alto número de investigações sobre crianças que trazem a centralidade e a interpretação do adulto acerca de suas práticas, evidenciando a ausência de instrumentos metodológicos que captem as vozes das crianças e as considerem como sujeitos da pesquisa. Esses dados sugerem possibilidades de estudos futuros como um reconhecimento de que as crianças produzem saberes e que técnicas metodológicas apropriadas para a captação de suas linguagens e identificação de suas produções culturais são essenciais para dar visibilidade às suas manifestações, as quais são postas-chave para os estudos da Sociologia da Infância.

Permitir que as crianças tenham um lugar de fala mútuo com o adulto, construindo o conhecimento de forma recíproca, é romper com a invisibilidade da infância e dar espaço para o diálogo com as linguagens das crianças, evidenciadas nas produções acadêmicas que as valorizem como partícipes em seus processos educativos. Aspectos como estes permitem descobertas e modos de mediações com e entre as crianças, assinalando que elas não sabem nem menos e nem mais que os adultos, apenas assumem outras lógicas nas suas visões de mundo, que precisam ser consideradas em seus processos educativos.

## Referências

ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez., 2018.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-37.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BAPTISTA, M. R. O tempo e a criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso. **Revista Mal-Estar e Sociedade** – ano III, n. 4. Barbacena, p. 85- 100, jun., 2010.

BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante**: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil. 2018. 325f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BELÉM, J. B. **O movimento na educação infantil**: um estudo sobre crianças em processos interativos. 2015. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

BOTELHO, R. G.; OLIVEIRA, C. C. Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. **Ciência da Informação**, v. 44, n. 3, p. 501-513, set./dez., 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55-80.

GODOY, K. N. B. **Construção das identidades de gênero na infância**: os discursos dos brinquedos e

brincadeiras. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física UFJF/UFV, Universidade Federal de Juiz de Fora, Viçosa, 2017.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil**: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física. 2018. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

JOB, I. Análise bibliométrica das teses de uma comunidade científica em educação física com o uso do método indiciário. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 1, p. 201-216, 2006.

KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, S. F. **Psicologia Escolar**: Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2014.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteira**, v. 6, n.1, p. 103-127, jan./jun., 2006.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p.1-2.

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da Educação Infantil. **Saber & Educar**, v. 1, p. 108-117, 2016.

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 211f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.

OLIVEIRA, I. B. Currículo e processos de *aprendizagemensino: políticaspráticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez., 2013.

PROUT, A. Reconsiderando a Sociologia da Infância. Trad. Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev., 2007.

SANTOS, W., MELLO, A. S., KLIPPEL, M. V., NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. *In*: MELLO, A. da S.; SANTOS, W. (orgs.). **Educação Física na Educação Infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012, p. 105-121.

SANTOS, M. W. Crianças no tempo presente: a Sociologia da Infância no Brasil. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 235-240, mai./ago., 2012.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-53.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Retrato em positivo – Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento. *In*: FRIEDMANN, A.; ROMEU, G. (orgs.). **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016, p. 6-14.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 17-34, set., 2017.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SOUZA, L. Cartografia de uma escuta sensível. In: FRIEDMANN, A.; ROMEU, G. (orgs). **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016, p. 50-58.

SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 71-79.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2017.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil**. 2018. 343f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ZIMMER, L. Qualitative meta-synthesis: a question of dialoging with texts. **Journal of Advanced Nursing**, v. 53, n. 3, 2006, p. 311-318.

Enviado em: 24-08-2020

Aceito em: 26-11-2020

Publicado em: 14-12-2020