




“PARECE QUE ESTOU SONHANDO TUDO ISSO...”: BRINCADEIRA E INTERAÇÕES MULTIETÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“I feel like I’m dreaming all of this...”: Play and multi-age interactions in the Early Childhood Education

Fernanda Theodoro **ROVERI**
Secretaria Municipal de Educação de Campinas
Campinas-SP, Brasil
ferdth@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-2916-6827> 

Cristiane Degrecci **TURRINI**
Secretaria Municipal de Educação de Campinas
Campinas-SP, Brasil
cristianeturrini@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7348-7663> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Esse artigo discute a importância das interações entre crianças de diferentes idades no âmbito da Educação Infantil, tomando como objeto de análise a brincadeira no contexto dos agrupamentos multietários do município de Campinas-SP. O objetivo é apresentar um relato realizado a partir da escuta de crianças de 3 a 6 anos de idade durante as interações entre turmas de um Centro de Educação Infantil (CEI), no ano de 2019. A partir das análises apresentadas e das contribuições da Sociologia da Infância, o artigo discute a importância de práticas que rompam com a segmentação das crianças em etapas cronológicas e com a supremacia dos adultos, de modo a favorecer os deslocamentos, as descobertas, os sonhos e os encontros entre professoras e crianças de turmas diversas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Sociologia da infância. Agrupamentos multietários.

ABSTRACT

This paper discusses the importance of interactions between children of different ages in the scope of Early Childhood Education, using play in the context of multi-aged groups in the city of Campinas-SP as the object of analysis. The objective of this paper is to present a report based on the listening of children aged between 3 and 6 during the interactions between different classes in a Early Childhood Education Center in the year of 2019. From the presented analysis and the contribution of Sociology of Childhood the paper discusses the importance of practices that break up the segmentation of children according to their ages and the adults' supremacy, so that the displacement, the discoveries, the dreams and the contact between teachers and children of several classes are favored.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Play. Sociology of childhood. Multi-aged groups.

INTRODUÇÃO

Ponho-me a escrever teu nome com letras de macarrão./ No prato a sopa esfria, cheia de escamas/ e debruçados na mesa todos contemplam/ esse romântico trabalho./ Desgraçadamente falta uma letra,/ uma letra somente/ para acabar teu nome!// - Está sonhando? Olhe que a sopa esfria!// Eu estava sonhando.../ E há em todas as consciências um cartaz amarelo:/ 'Neste país é proibido sonhar'.
Carlos Drummond de Andrade.

Iniciamos essa escrita com o sonho do poeta que, ao deslizar as letras de macarrão em seus dedos e pensamentos, entrega-se ao prazer do lúdico e dos desejos. Enquanto a sopa esfria, os sonhos esquentam, contemplam, vibram e anunciam que ali pulsa a imaginação. Mas o sinal amarelo da consciência adulta ressoa, lembrando-o de que deve apenas tomar a sopa, sem devaneios. O título desse artigo “Parece que estou sonhando tudo isso...”, fora anunciado por uma criança enquanto debruçava-se sobre o prato de papel repleto de flores, folhas, sementes e gravetos, ingredientes do sonho que estava experimentando durante a brincadeira de piquenique. A criança, quando brinca, sonha. Manifesta, entre dedos e pensamentos deslizantes, esta potência capaz de desafiar a lógica que Drummond denunciou: em nossa sociedade adultocêntrica, o sonho é proibido.

Esse artigo, ao tratar dos sonhos, do lúdico e da brincadeira, busca olhar para as interações das crianças nos espaços da Educação Infantil. Tomamos como desafio registrar seus sonhos e imaginação nas brincadeiras e nos encontros entre os pares de idades diversas. Partimos, assim, das seguintes reflexões: Que sonhos as crianças experimentam quando brincam? É possível senti-los e contemplá-los?

O relato que aqui apresentamos faz parte de nossos registros realizados como professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Campinas-SP. O objetivo é apresentar as reflexões desenvolvidas a partir da escuta de crianças de 3 a 6 anos de idades, durante as brincadeiras entre turmas. Com o aporte da Sociologia da Infância, discutiremos a importância de ações que rompam com a segmentação das crianças em etapas cronológicas e com a supremacia dos adultos, de modo a favorecer outros deslocamentos, encontros, sonhos e descobertas nos tempos e espaços da Educação Infantil.

Assim, primeiramente, analisaremos as contribuições da Sociologia da Infância para nossos estudos acerca das crianças, da infância e a educação. Em seguida, apresentaremos o contexto dos agrupamentos multietários do município de Campinas-SP, discutindo como essa proposta modificou não apenas a organização do atendimento em creches e pré-escolas, mas os modos de conceber as infâncias. Por fim,

apresentaremos um relato das práticas no âmbito de nossa atuação com as crianças, destacando suas falas e ações que nos desafiam a repensar o brincar nos cotidianos da Educação Infantil, bem como a levar em conta as experiências e as interações possíveis entre turmas de idades diversas. Nesse sentido, lançamo-nos ao desafio proposto por Delgado e Müller (2005, p. 165): “Como nós adultos podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e de estar no mundo das crianças?”.

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: DESAFIOS PARA OS ESTUDOS SOCIOLÓGICOS

Ao abordar as crianças e as infâncias no campo da Sociologia, Corsaro (2011, p. 18) assinala que “[...] raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são - crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos”. Essa afirmação nos permite refletir sobre a importância de considerarmos as crianças como sujeitos ativos, que constroem criativamente suas próprias culturas. Nesse processo, também contribuem para a produção da cultura mais ampla. Conforme defende o autor, é preciso conceber a infância como parte da sociedade e não como um aspecto natural e biológico dos grupos humanos (CORSARO, 2002; 2011).

O campo da Sociologia ampliou as possibilidades teóricas para pensar as crianças como sujeitos sociais, permitindo-nos elaborar estratégias metodológicas que valorizam as crianças, suas vozes e protagonismos¹. No Brasil, ressaltamos o pioneirismo de Florestan Fernandes quando, na década de 1940, trouxe as crianças em suas pesquisas, registrando elementos das culturas infantis e de seus processos de socialização nas brincadeiras de rua de um bairro operário de São Paulo (FERNANDES, 2004).

Como lembra Rocha (2011), a tradição dos estudos da educação, até as últimas décadas, estivera voltada para processos e métodos pedagógicos os quais consideravam as crianças de forma abstrata e universal. Tais estudos costumam pensar a educação muito mais como algo institucionalizado, um processo que ocorre em espaços escolares. As crianças, nessa visão, foram consideradas como seres incompletos e, por isso, afastadas das pesquisas. Temos, como desafio, romper com o predomínio do olhar adultocêntrico que desconsidera a opinião das crianças na construção de conhecimentos acerca de seus modos de vida e, ainda, com as marcas

¹ Vale destacar que não há consenso entre pesquisadores da Sociologia da Infância para considerar a pluralidade de infâncias nos estudos, ou seja, o campo inclui tanto perspectivas que focalizam a infância como categoria social do tipo geracional quanto as que olham para suas diversidades a partir de categorias sociais como as de classe, idade, gênero, raça e etnia, dentre outras, sendo um campo de estudos não homogêneo. Ver Nascimento (2011).

do desprestígio da Educação Infantil no país (ROSEMBERG, 1999). Há ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito à escuta das crianças, de suas experiências e culturas.

Prout (2010), em suas considerações acerca da nova Sociologia da Infância, nos instiga a deixarmos de ver a infância como uma categoria essencializada para vê-la como algo produzido a partir de diversas relações e mobilidades, por meio das quais a infância e a idade adulta são constantemente produzidas. Essa abordagem traz inúmeros desafios para os estudos da criança. Dentre estes, é necessário considerarmos os protagonismos dos bebês e das crianças nas pesquisas, o que demanda processos mais flexíveis de investigação (PROUT, 2010).

A sociologia da infância, assim, assumiu um olhar para as crianças numa perspectiva social, colocando-as no centro do campo teórico, vistas em suas contínuas interações entre os grupos sociais. Nascimento (2011) analisa que essa nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola, sendo elas também pertencentes a diferentes gêneros, espaços geográficos, grupos sociais, étnicos-raciais, religiosos, dentre outros. Conforme salienta a autora, é preciso deixarmos de conceber a infância como mero acessório da sociedade adulta e considerarmos que as crianças são ativas na construção de suas múltiplas experiências sociais.

No mesmo sentido, Abramowicz (2011), ao abordar a pesquisa com crianças, defende que é preciso colocarmos a invenção no centro de nossos estudos, a fim de conquistarmos algo que seja inventivo e novo. Assim, desafiadas pela Sociologia da Infância, buscamos novos olhares para o espaço e tempo chamado infância, considerando, deste modo, as especificidades das crianças em suas relações com o outro, com os conhecimentos e suas aventuras rumo às descobertas do mundo.

A ORGANIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS MULTIETÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a infância brasileira é defendida juridicamente em seus direitos. O reconhecimento legal é apenas um marco para uma caminhada em torno da efetivação de políticas, programas e práticas que favoreçam o pleno desenvolvimento da cidadania desde a infância.

O brincar, nesse contexto legal, é considerado como um dos direitos da criança, indispensável ao seu pleno desenvolvimento físico, social e afetivo. Conforme destacam Ferronato, Bianchini e Proscêncio (2017, p. 455),

O brincar é juridicamente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto.

A partir desses marcos, a Educação Infantil consolidou-se como etapa importante da educação e não mais da assistência social, ou seja, como um espaço diferente da organização familiar ou do preparo para o ensino fundamental. Os direitos das crianças, suas especificidades e o brincar norteiam as ações educativas, o que significa que “as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos” (CERISARA, 1999, p. 13).

Além disso, outros temas foram colocados em pauta, tais como o financiamento da educação, a formação profissional, o currículo, os critérios de qualidade e de avaliação, a participação das famílias e da sociedade, bem como a organização dos sistemas, por exemplo (CAMPOS, 1999).

Diante desse contexto de mudanças e mais especificamente no município de Campinas-SP, foi realizada, em 2003, uma nova organização das turmas de bebês e de crianças pequenas. A fixação de uma cronologia determinada para cada turma foi substituída pelos agrupamentos multietários², proposta que desafiou a visão etapista e preparatória da Educação Infantil.

Em um primeiro momento, a justificativa para a organização das turmas multietárias foi a necessidade de ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas (CAMPINAS, 2002). Como medida primeira, essa mudança permitiu uma expansão do acesso de bebês e de crianças pequenas às instituições públicas do município³ o que,

² Para o ano de 2019, a organização dos agrupamentos ficou assim definida: AG1 (integral): bebês de 0 a 1 ano e meio de idade; AG2 (integral): crianças de 1 ano e meio a 3 anos de idade; AG2 (parcial): crianças de 2 anos e meio a 3 anos de idade; AG3 (parcial): crianças de 3 a 5 anos.

³ Conforme dados do município, após quatro anos subsequentes à implementação dos agrupamentos, houve um acréscimo de aproximadamente 35% na oferta de vagas em creches e pré-escolas (CAMPINAS, 2013, p. 11).

em contrapartida, provocou a necessidade de debates em torno das transformações que essa reorganização causaria no atendimento das crianças e nas práticas pedagógicas.

Seis anos depois da proposta de agrupamentos no município, ocorreu, em 2009, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), cujo conteúdo pressupõe que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas um lugar onde as especificidades da infância são respeitadas, principalmente a partir do eixo do brincar e do binômio cuidar-educar. Esse documento assume que as crianças produzem culturas infantis e, nas interações entre seus pares, aprendem coisas diversas daquelas que aprendem quando estão com os adultos ou com as crianças mais velhas (BRASIL, 2010).

Desde a proposta inicial dos agrupamentos, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) organizou seminários temáticos, cursos de formação e espaços de estudos, debates e reflexões sobre os currículos, os cotidianos da Educação Infantil e as concepções de infância. Mais especificamente a partir de 2007 – e em meio ao movimento participativo levantado no país durante a elaboração das DCNEIs –, a SME começou a produzir coletivamente suas diretrizes, em consonância com o documento nacional. Assim, o caderno “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação” foi publicado em 2013 pela Secretaria Municipal de Educação.

Conforme o documento,

As Unidades Educacionais de Educação Infantil que cuidam e educam com ações compartilhadas com a família, proporcionam aos bebês e às crianças pequenas, experiências sem divisão disciplinar e âmbitos hierarquizados, ampliação de seus universos culturais, dos conhecimentos e suas identidades, considerando os bebês e as crianças pequenas como ponto de partida, balizadores do currículo (CAMPINAS, 2013, p. 23).

As diversas discussões que envolveram a implementação dos agrupamentos e a construção das diretrizes municipais colocaram em evidência a necessidade de repensar as concepções adultocêntricas e conteudistas da educação infantil. As reflexões, em geral, se debruçaram acerca da classificação das crianças em séries e etapas de desenvolvimento, dos trabalhos realizados a partir de modelos prontos, da ênfase nas datas comemorativas e das rotinas estabelecidas em sequências e tempos pré-definidos.

Ou seja, as discussões suscitadas pela implementação dos agrupamentos permitiram novos olhares sobre a infância, os cotidianos educativos e a organização dos

espaços físicos das instituições. Podemos citar algumas ações realizadas em muitas instituições de Educação Infantil tais como: a retirada de mesas, cadeiras e berços que ocupavam a centralidade das salas; a ruptura com as atividades pautadas em cadernos e folhas prontas de exercícios; a busca pela construção coletiva de projetos desenvolvidos com a efetiva participação das crianças; a reorganização de brinquedos, do tempo das brincadeiras livres, do uso do parque e das áreas externas; a ênfase no brincar e nas múltiplas linguagens infantis, dentre outras.

Cabe aqui destacarmos a importância dessas ações assumidas, sobretudo no atual contexto de programas e currículos oficiais que conduzem à padronização dos conteúdos, à perda de autonomia docente, à lógica do apostilamento, à seriação e à avaliação do aprendizado da crianças, bem como às rotinas rígidas e fundadas na didatização do lúdico, práticas que nos últimos anos têm adentrado inúmeras creches e pré-escolas de todo país (NASCIMENTO, 2012; CORREA E ADRIÃO, 2015; SANTOS E DINIZ-PEREIRA, 2016; FERRONATO, BIANCHINI E PROSCÊNCIO, 2017).

Em sua tese de doutorado, Prado (2006) analisou as relações múltiplas e diversas entre crianças de 3 a 6 anos de idade de um Centro de Educação Infantil de Campinas-SP (CEI), destacando como estas rompiam com as determinações etárias e ampliavam suas formas de convivência. Na perspectiva analisada pela autora, a sociabilidade na infância não é algo dado pela natureza e pelo desenvolvimento cronológico, mas é parte de um processo cultural no qual as crianças constroem pertencimento e formas diversas de interação e de comunicação.

No entanto, ao adentrar os espaços da instituição de Educação Infantil, Prado (2006) identificou que, muitas vezes, seu funcionamento se pautava na visão dos adultos sobre o que consideravam adequado às crianças, dentro de uma cronologia específica. A concepção que os norteava era a de que as crianças menores não sabiam brincar e costumavam atrapalhar o desenvolvimento das maiores e vice-versa. A partir deste pressuposto, a organização do CEI nem sempre levava em consideração o que as crianças efetivamente demonstravam quando brincavam e se relacionavam entre si. Ao observar o que estas demonstravam quando estavam juntas em alguns momentos de atividades coletivas entre pares de idades diferentes – tais como oficinas, alimentação, parque, comemorações, passeios, dentre outras – Prado (2006) identificou muitas cenas nas quais a percepção da cronologia das crianças era diferente da dos adultos, bem como as formas sutis e plurais de negociar com o outro, de ouvi-lo e de acolhê-lo.

Assim, a autora instiga os(as) educadores(as) a repensarem cotidianamente as ações na Educação Infantil, buscando espaços formativos e propostas conjuntas que

permitam a problematização das concepções assumidas. Para além de simplesmente misturar as idades das crianças, Prado (2006, p. 106) provoca pensarmos: “o que temos aprendido com as crianças pequenas, menores e maiores juntas, afinal?”.

Castelli e Delgado (2015) apresentam uma análise das interações entre bebês e crianças de 2 anos de idade em uma instituição de educação infantil e identificam a presença de relações de cuidado, de carinho e também de conflitos, próprios das culturas de pares, os quais são resolvidos de modo singular entre os bebês e crianças mais velhas. Muitas vezes, o contato entre crianças de diferentes idades costuma ser restrito pelos adultos nas creches e pré-escolas. As autoras destacam a importância dessas interações, promotoras do cuidar amigo. Salientam que as crianças e os bebês, “[...] quando possuem oportunidade, são capazes de traçar relações com pessoas das mais diferentes (sub)gerações, de aprender com elas e de deixar suas marcas naqueles com quem convivem” (CASTELLI; DELGADO, 2015, p. 15).

Mata (2015) traz uma reflexão sobre a organização multietária no âmbito de uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Niterói-RJ, buscando compreender o protagonismo e a autoria das professoras na organização e no planejamento das propostas. A autora discute que a nova forma de agrupamento das crianças em idades variadas modificou as dinâmicas gerais de funcionamento da escola, contribuindo para novos olhares dos(as) educadores(as), o repensar de suas ações, do planejamento, bem como das concepções de criança, de infância e de Educação Infantil.

Deste modo, a riqueza das diversidades de cotidianos e de práticas deve ser o pilar da organização dos sistemas educativos. Ao considerarmos outras maneiras de agrupamento e de interações entre as crianças, acreditamos que a escuta delas é fundamental para a compreensão das distintas relações que se estabelecem entre pares multietários.

Nesse sentido, as experiências que aqui registramos traduzem nosso esforço pela escuta e busca de novas ações que considerem o lúdico e a imaginação como dimensões humanas, elos fecundos entre adultos e crianças. O relato a seguir aconteceu em um Centro de Educação Infantil de Campinas-SP (CEI) no contexto de duas turmas de Agrupamento 3, com crianças de 3 a 6 anos de idade. Nosso desafio foi registrar suas falas, criações e interações nas propostas de brincadeiras vivenciadas entre pares.

No que diz respeito aos registros das vozes infantis, destacamos que a Sociologia da Infância, ao valorizar a criança na pesquisa, abriu uma possibilidade metodológica não homogênea na investigação com as crianças. Reconhecemos a competência destas para se expressar, bem como sua invisibilidade em grande parte das pesquisas. Outra

questão importante é a necessária confidencialidade na investigação com crianças o que implica, muitas vezes, o apagamento de suas autorias⁴ (FERNANDES, 2016; KRAMER, 2002).

Como profissionais atuantes na Educação Infantil, temos nossos registros pessoais em diários de campo, os quais subsidiam nossas ações com as turmas. A maior parte desses registros é feita junto às crianças e, muitas vezes, estas costumam participar diretamente da elaboração deles, sobretudo nas conversas em roda. Para a construção dos registros do brincar, houve uma conversa antecipada com as crianças e seus consentimentos voluntários em participarem deles. Todas as anotações foram feitas no decorrer das brincadeiras, em meio às interações e, posteriormente, foram lidas em voz alta, em roda. Destacamos que esse foi um momento de grande alegria e descontração, sobretudo pois as crianças perceberam que o que se fala pode ser transferido para o papel, dito e ouvido novamente, o quanto se quer. O relato também foi apresentado às famílias durante uma das reuniões e mostra cultural, o que causou bastante surpresa e apreço por parte delas, especialmente porque não tinham a dimensão do quanto as crianças criavam durante uma brincadeira entre seus pares.

UM OLHAR PARA AS BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES ENTRE PARES MULTIETÁRIOS

Olhar para as crianças e suas interações significa compreender que elas exprimem a cultura social na qual estão inseridas e também realizam processos de significação diferentes dos adultos, manifestando formas específicas de compreensão do mundo. Concordamos, assim, com Sarmiento (2005, p. 371) ao afirmar que

As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das "culturas da infância", as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação.

Nas produções das culturas da infância, as crianças são ativas e possuidoras de percepções, sentimentos, ideias e interpretações específicas acerca dos cotidianos nos quais se inserem. Müller (2006), ao estudar as culturas produzidas pelas crianças entre seus pares, destaca que estas conseguem romper com certas determinações, fazendo-se protagonistas dos espaços escolares e ressignificando o ofício de criança e de aluno(a).

⁴ Diante desse paradoxo, optamos por manter seus nomes e omitir o nome da instituição no qual o registro ocorreu. Essa estratégia foi adotada por Algebaile (1996) em sua pesquisa com crianças, como forma de manter suas autorias e, ao mesmo tempo, preservar suas integridades.

Nesse sentido, propomos uma leitura das experiências das crianças com o mundo, a natureza e a cultura, trazendo um relato construído na tentativa de compreender suas descobertas, criações, trocas de repertórios e brincadeiras. Ao participarmos da caminhada junto com as crianças, compartilhamos dos mesmos pressupostos defendidos por Ostetto (2011, p.38):

Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus "despropósitos" e apoiar suas buscas e escolhas. Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas!

No cotidiano na Educação Infantil, a brincadeira constitui uma importante dimensão da vida com as crianças. Tal como define Huizinga (2010) ao tratar do jogo, podemos pensar o brincar como um fenômeno cultural, uma atividade livre, por meio da qual nos retiramos de forma intensa do tempo e do espaço habituais. Entre pares, podemos jogar e nos transportar para outras ordens, partilhar outras regras e segredos.

Para isso, cabe-nos esboçar situações significativas que viabilizem às crianças experiências com o mundo e com o outro, sejam desafiadoras, rompam com as certezas e possibilitem a imaginação e a criação.

A primeira brincadeira que apresentamos é a das conchas. As crianças se agruparam ao redor de uma mesa na qual estavam dispostas uma caixa com areia colorida e variadas conchas. O manuseio dos materiais, a alegria e o prazer da descoberta foram perceptíveis logo nos primeiros momentos. Mergulhadas intensamente na brincadeira, alguns gestos e falas foram se desenrolando:

Cena 1. Lorenzo (3 anos), Júlia (5 anos), Luísa (5 anos), Isaac (4 anos) e Pedro (4 anos).
Lorenzo pega várias conchas e exclama:
- Essa é a maior!
Júlia, arrumando as conchas por cima da areia, propõe:
- Vamos fazer uma pizza! A gente coloca tomate, cebola e queijo, só!
Luísa responde:
- Vamos fazer um parque de diversão!
Enquanto arrumam a brincadeira, Júlia estabelece a regra:
- É para fazer assim: iguais com iguais, não diferentes.
Pedro e Isaac brincam com uma parte das conchas em outra caixa de areia:
- Na praia tem muita conchinha (Isaac).
- Vamos afundar elas? Elas estão perdidas na super terra que não sai nunca (Pedro).
- Ai que brilhante que isso é! (Isaac).
- Vamos enterrar elas? (Pedro). **(Diário de campo, 10/04/2019).**

As cenas registradas evidenciam um conjunto de gestos e sensações provocado pelo toque e pela admiração do novo e do inusitado. Entre pares multietários (de idades

entre 3, 4 e 5 anos), as crianças elaboram brincadeiras, criam regras específicas, imaginam situações em que as conchas ganham vida e se convertem em múltiplos brinquedos, como nos revelam também as próximas cenas.

Cena 2. Laura (4 anos), Ana Sophie (5 anos), Giovana (3 anos) e professora.
Laura pega as conchas e preenche o interior com areia. Vira-se para a professora:
- A gente tá fazendo forminhas!
- Hum, e o que tem nas forminhas? (profa.).
- Bolinho de concha (Ana Sophie).
Giovana mostra uma concha para a professora:
- Eu vi o mar!
- Você viu o mar?! Onde? (profa.).
- Aqui na concha! (virando a concha e apontando seu interior).
Depois coloca na orelha:
- Agora eu ouvi o mar aqui na concha! (Giovana).
- É, só que não tem gente (Ana Sophie).
Laura coloca as conchas na caixa, escondendo-as debaixo da areia e diz:
- Tenta descobrir onde está as conchas.
Ana Sophie aponta para uma delas, Laura tira a concha da caixa e diz:
- Ganhou um ponto! (**Diário de campo, 10/04/2019**).

A brincadeira aproxima crianças pequeninas e maiores que, juntas, elaboram enredos e os modificam, negociam, criam regras específicas, narram e interpretam suas ações e as dos pares. As relações que estabelecem ao brincar não são naturais, mas sim marcadas pela profusão de seus repertórios:

Cena 3. Otávio (5 anos) |
- Vamos colocar as conchinhas [dentro da caixa], duas de cada vez! Eu já tenho 4, no máximo tem que ter 8.
Otávio começa a contar as conchas que já colocou na caixa: "uma, duas, três [...] Onze. Passou de onze!".
Confere a caixa do amigo e vê que ele também tem 11:
- Passou de 11 também! Viu, tem que tirar, só pode 8! (**Diário de campo, 10/04/2019**).

Na cena, Otávio (5 anos) elabora uma organização matemática para o jogo e ensina o amigo Giovanni (4 anos), fazendo junto com ele. Este aceita a proposta e observa a contagem do colega. Ambos aprendem, trocam conhecimentos e esboçam outras regras para o jogo. A interação ocorre entre diálogos, acordos, bem como a partir do manuseio livre dos objetos nos espaços. As especificidades das relações entre pares multietários permitem tensionarmos o predomínio da visão adultocêntrica nas escolhas das atividades e das brincadeiras que, muitas vezes, são propostas pelos adultos de forma seriada entre idades. Na contramão desta visão, as experiências apresentadas evidenciam que a presença da professora constitui um elo afetivo com as crianças e muitas narrativas decorrem da partilha de suas invenções e descobertas. Desde um

bolinho de concha, até o barulhinho do mar, as crianças se deslocam para outros tempos e espaços nos quais as conchas e a areia protagonizam seus sonhos.

Cena 4. Giovanni (4 anos), Otávio (5 anos), Caique (6 anos), Lucas (5 anos) e Rebeca (5 anos).

Giovanni, colocando areia dentro da concha, imita um personagem comendo:

- Hum, hum, hum, eu não aguento mais comer!

Acaba de ter uma ideia e diz aos amigos:

- Vamos brincar de mamãe e filhinho de concha?

- Vamos! – respondem Caique e Lucas.

Caique salpica areia por cima da concha e diz:

- Vou tomar um banho!

Rebeca, do outro lado da mesa, vê a brincadeira dos amigos, repete o gesto de salpicar areia e diz:

- A concha tá tomando banho de areia!

Volta-se à professora e exclama:

- Olha, as conchas estão se divertindo!

Em seguida, Rebeca leva a concha à orelha:

- Estou ouvindo alguma coisa! (**Diário de campo, 10/04/2019**).

Ver e ouvir o mar, estar na praia – mesmo “que sem gente” – dar banho nas conchas, mães e filhinhos, são sutilezas provocadas no movimento de contemplação de sons, formas, cores, brilhos, texturas e sensações que se multiplicam em experiências de liberdade. Cada gesto e diálogo se reverbera entre os pares multietários de 4, 5 e 6 anos. O brincar acontece também no silêncio, no ir e vir da imaginação:

Cena 5. Jennifer (4 anos).

Quieta e concentrada, Jennifer brinca sozinha. Pega a concha, virando-a tal qual uma concha de cozinha ou uma colher. Vagarosamente usa o instrumento para enchê-lo de areia e colocar em sua mão, repetindo várias vezes o delicado gesto. Intrigada com a sutileza do movimento, a professora pergunta:

- O que você está fazendo?

- Tô colocando sabão na mão!

Jennifer abaixa a cabeça novamente e se concentra na ação.

A amiga ao lado mexe na caixa, derrubando para fora um pouco da areia. Jennifer fica brava e diz:

- Ei, para de derrubar sabão! (**Diário de campo, 10/04/2019**).

As diversas ações das crianças expressam as atividades lúdicas realizadas no contato com os objetos, capazes de se transformar de acordo com o propósito da brincadeira. O contato com o outro, por meio da linguagem e das expressões, possibilita a elaboração de tipos diferentes de enunciados. Como destaca Brougère (1998), a cultura lúdica pressupõe a interação, por meio da qual as significações e as interpretações são construídas:

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto

resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social (BROUGÈRE, 1998, p. 110).

O próximo registro ocorreu em uma situação em que duas turmas (cerca de 45 crianças no total, com idades entre 3 a 6 anos) estavam juntas na área externa da escola, brincando de piquenique. A proposta foi previamente organizada, para a qual combinamos que as crianças levassem ao CEI elementos diversos da natureza, tais como flores, sementes, folhas, galhos etc. Os mesmos foram dispersos em grandes toalhas estendidas no chão e, em volta delas, as turmas se reuniram com pratinhos de papel e outros utensílios. O seguinte registro foi composto em meio à tentativa de narrar as variadas sensações, movimentos, gestos e falas que se entrecruzavam na imensa circularidade desse piquenique:

Cena 6. Otávio (5 anos) pega uma folha comprida de uma planta e vai enrolando devagar em volta de um coquinho. Mostra aos amigos: "Olha o melhor jeito de fazer um *hot dog*. Dobra assim, com um pouco de charme".

- Davi (5 anos) oferece seu prato: "Eu fiz uma pizza! Quem quer pizza com tomate?".

- Joaquim (4 anos) pergunta: "Quem quer comida chinesa? Tem tomate, carne e macarrão". Pega um graveto e espeta um pedaço de folha nele, como se fosse churrasco. Oferece para a professora: "Tá pegando fogo, é carne!".

- Lorenzo (3 anos) fala para os amigos: "Isso aqui é *papá*! É macarrão". Davi (4 anos) escuta e diz: "Estou fazendo arroz com feijão".

- Lorena (3 anos) oferece seu prato para Manuela (3 anos): "Você quer, Manu? É pizza. Você gosta de pizza?".

- Caique (6 anos) encontra uma semente de girassol e mostra para a professora: "Essa semente é de passarinho". Heloísa (4 anos) escuta, pega uma semente e também mostra para a professora: "Vou usar isso para fazer um ingrediente secreto!".

- Pedro (4 anos), segurando uma flor de primavera, pergunta: "Professora, posso levar isso pra casa? Vou dar para minha mãe".

- Rafaela (5 anos), entusiasmada, mostra para Melissa (4 anos) as flores no seu prato: "Olha, tem umas *florzinhas* que não abriu!". Melissa (4 anos), exclama: "Parece que estou sonhando tudo isso!". (**Diário de campo, 03/04/2019**).

Ao brincar, as crianças de 3, 4, 5 e 6 anos de idade se encontram, sonham e experimentam diferentes modos de existência. Os materiais oferecidos são disparadores de pensamentos, ideias e criações que não se esgotam e encontram, no outro, a capacidade de se multiplicarem. Montam, desmontam e remontam os sentidos dos objetos. Exploram e expressam suas vontades, narram suas criações, seus sentimentos e suas percepções. Enquanto escutam o outro, novas ideias pulsam. Dobram uma folha, rasgam, furam, espetam, misturam, espremem... gestos que tocam o infinito e o inimaginável.

Com destreza, as crianças usam as mãos e experimentam as mais diversas sensações táteis. Piorski (2016), ao descrever as mãos que brincam, afirma que

A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade, ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais. A criança os entende em sua profundidade, descreve-os em seus detalhes (PIORSKI, 2016, p. 109).

Os elementos que a natureza oferece assumem importância na cultura lúdica das crianças, instigam-nas a produzirem realidades diversas, a sentirem suas matérias e superfícies, tocando, mexendo e criando, com inteireza e liberdade (HORTÉLIO, 2002). Em suas mãos, são suportes de inúmeras brincadeiras. A partir da livre exploração da criança, prevalece, na ação lúdica, a incerteza do ato (KISHIMOTO, 1994). Essa característica, presente no brincar livre, se difere do jogo proposto como um meio para se adquirir habilidades e conhecimentos específicos, voltado ao alcance de determinados propósitos e resultados. Infelizmente tem prevalecido, nas creches e pré-escolas, muito mais o brincar como suporte pedagógico do que como ação voluntária da criança.

A ênfase num fim didático da brincadeira muitas vezes constitui o eixo das ações educativas. Diante dessa única perspectiva, muitas instituições procuram classificar as crianças em grupos cronológicos específicos, concebendo essa ação como benéfica à etapa de desenvolvimento em que a criança supostamente se encontra. Oferecem, para isso, jogos e materiais correspondentes às idades ou, ainda, aos estereótipos de gênero, criando abismos entre as crianças pequenas e as maiores, entre meninos e meninas.

Nesse sentido, as brincadeiras apresentadas nos relatos também constituem uma possibilidade de resistência aos apelos consumistas e aos padrões estabelecidos pelas mídias. No brincar, meninas e meninos experimentam com o corpo todo, transgridem as relações de poder e criam seus próprios enredos – tais como casinha, comidinha, dar banho nas conchas, parque de diversões, mães e filhinhos, etc. – desmistificando os estereótipos de gênero. Ao tratar das questões acerca do consumismo infantil e das relações de gênero nos brinquedos e nas brincadeiras, Roveri (2018, p. 328) sinaliza que

Os tempos e os espaços do brincar são primordiais para o convívio com as diferenças, bem como para as transgressões dos padrões de comportamento estabelecidos socialmente. Para isso, é preciso que as instituições de educação infantil compreendam esse potencial transformador e transgressor das crianças, permitindo a elas manifestarem suas linguagens nos diferentes tempos e espaços de convívio e interações.

Nos relatos que apresentamos, o lúdico acontece na ação voluntária da criança e constitui um elemento da cultura entre pares multietários. Vale destacar que o brincar insere-se num sistema de significações e sentidos culturais e, por isso, não desconsidera a ação dos adultos. Estes podem propor, organizar os espaços, interagir com as crianças e ampliar as possibilidades de utilização dos materiais oferecidos. Assim, indiretamente, aquilo que os adultos proíbem, permitem e oferecem, interfere nas experiências lúdicas das crianças (KISHIMOTO, 1994; BROUGÈRE, 1998). As produções infantis, portanto, não ocorrem deslocadas do contexto social e da cultura, como sinaliza Sarmiento (2005, p. 373): “Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções”.

Os registros nos permitem pensar a educação como esse território de encontros de sujeitos, os quais, em suas singularidades, viabilizam descobertas e acontecimentos, se afetam e são afetados. Contrariando a ideia de que crianças mais novas podem se machucar em contato com as mais velhas ou, ainda, que o desenvolvimento de ambas estaria prejudicado pelo desalinhamento de idades, identificamos que as crianças menores são escutadas pelas mais velhas, que compreendem seus enunciados, indicam possibilidades novas e desencadeiam outros diálogos. Do mesmo modo, as mais velhas são ouvidas pelas mais novas e ambas aprendem mutuamente num movimento de alternância de falas, gestos e iniciativas. Propõem, perguntam, respondem, reelaboram, confrontam ideias e acolhem os pontos de vistas do outro.

O espaço coletivo, organizado em agrupamentos multietários, torna-se um lugar em permanente movimento e compartilhado pelas diversas linguagens expressadas pelas crianças e pelos adultos. Conforme evidenciam as cenas aqui analisadas, o acolhimento e os vínculos entre as diferentes idades suplantam a lógica da hierarquização das experiências das crianças. A potência das culturas infantis construídas nas relações entre pares multietários não pode ser enquadrada em modelos hegemônicos, como livros didáticos, apostilas e outras propostas pensadas a partir de uma sequência etária e didatizada. Ao contrário, é preciso considerar o quanto a socialização das crianças se amplia no convívio entre as diferentes idades.

Voltando à questão inicial problematizada nesse artigo, “Como nós adultos podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e de estar no mundo das crianças?” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 165), podemos concluir que está no nosso horizonte o preparo e a disponibilidade para participar da construção coletiva do brincar, criando situações desafiadoras *para* e *com* as crianças, incentivando-as

rumo às novas descobertas. É preciso, ainda, educarmos nosso olhar em direção ao que elas manifestam em suas interações, aproximando-nos e acolhendo-as como parceiras atuantes dos tempos e dos espaços da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos uma compreensão do percurso da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que tem os direitos da criança como perspectiva, reconhecemos que o espaço da educação infantil deva ser dinâmico, acolhedor, seguro e estimulante. Um espaço que prevê que as crianças possam ocupá-lo com autonomia, experimentá-lo com o corpo todo, brincar e se sujar, interagindo com seus pares e com os adultos.

A implementação dos agrupamentos multietários no contexto do município no qual atuamos, permitiu uma série de debates e reflexões por parte das equipes pedagógicas. Nesse percurso de tentativas, erros e aprendizados, temos trilhado um caminho voltado ao experimentar com as crianças, na busca de novas ações e descobertas entre pares. As cenas observadas provocam pensarmos na potência dos encontros multietários na infância, a diversidade de interlocuções, de experiências, de interações e de criações que se desdobram nos cotidianos. As relações entre as crianças pequenas e maiores provocam olharmos para os modos como vão conquistando os espaços, atentas à escuta do outro e às diferenças e expressando com desenvoltura suas ideias e opiniões.

O brincar livre, nesse sentido, torna-se um eixo fundamental para romper com o determinismo etário, a padronização das propostas e a pedagogia adultocêntrica e compartimentada. Como destaca Sarmiento (2005), as crianças são seres sociais e, ao longo de suas vidas, manifestam as singularidades tocantes aos diversos grupos aos quais pertencem, tais como geracional, de classe, étnico e racial, de gênero, religioso, dentre outros.

Na construção desse relato e reflexões, nos aproximamos das crianças e com elas brincamos, ouvindo e apreendendo seus movimentos mais sutis. À medida que deslizam os dedos na areia, tocam as conchas, manuseiam as flores, folhas, sementes e outros elementos, as crianças adentram um estado onírico, de suspensão, de leveza e de múltiplos pensamentos. Novas perspectivas se descortinam a cada gesto criado, fazendo do brincar um movimento em constante mutação. Nem sempre trazem consigo uma intenção pronta e acabada, mas o prazer do desafio da liberdade. Vibram a cada

momento que criam algo novo e inusitado, se divertem entrelaçando fios e inventando mundos.

Terminamos aqui, de volta ao nosso prato de sopa de letrinhas. Fria, ou ainda quente, que seja possível brincar e compor outros deslocamentos, encantos e contemplações. Nessa aventura, certamente as crianças nos impulsionam a suplantar o que parece proibido: a liberdade de sonhar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita em escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p.121-147.

ANDRADE. Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

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

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre a política diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campinas para o ano de 2003**. Resolução SME 23/2002. Campinas, 23 nov. 2002. Disponível em <http://www.saude.campinas.sp.gov.br/smenet/revista/matri_inf_2003.htm>. Acesso em: 25 mar 2020.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação: Departamento Pedagógico. Campinas, SP, 2013. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/04_diretrizes_infantil.pdf>. Acesso em: 25 mar 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. n.p.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. In: **Reunião**

Nacional da Anped, 37, 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ANPED, 4-8 out. 2015.p. 1-18.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, jul/dez 1999, p.11-21.

CORREA, Bianca; ADRIÃO, Theresa. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 30, n. 2, fev. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53681>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CORSARO, William. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2020.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300759&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FERRONATO, Raquel Franco; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 445-463, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p445/35629>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

HORTÉLIO, Lydia. Criança, natureza, cultura infantil. **Jornal Tema Livre**. Bahia: SECBA/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia; Instituto Anísio Teixeira, ano V, n.53, jul. 2002, n.p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MATA, Adriana Santos da. **Multi-idade na Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2020.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr. 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 27-39.

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

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil**. 2006. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2020.

ROCHA, Eloísa. Prefácio. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.vii-viii.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2020.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Meninas boazinhas, meninos valentões: Olhares, estranhamentos e possibilidades transgressoras aos espaços de educação infantil. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria.; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Eu ainda sou criança: Educação Infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p.325-335.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>. Acesso em: 03 abr.2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso: em 21 jul. 2020.

NOTAS


TÍTULO DA OBRA

"PARECE QUE ESTOU SONHANDO TUDO ISSO...": BRINCADEIRA E INTERAÇÕES MULTITARIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"I feel like I'm dreaming all of this...": Play and multi-age interactions in the Early Childhood Education

Fernanda Theodoro Roveri

Doutora em Educação
Prefeitura Municipal de Campinas
Secretaria Municipal de Educação
Campinas-SP, Brasil
ferdth@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2916-6827>

Cristiane Degrecci Turrini

Mestre em Educação
Prefeitura Municipal de Campinas
Secretaria Municipal de Educação
Campinas-SP, Brasil
cristianeturrini@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7348-7663>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Dr. Sampaio Ferraz, 659, ap. 11, CEP 13024431. Campinas-SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

À Marina G. M. Jardim e Renata E. Laureano, pelas informações normativas acerca da implementação dos agrupamentos multitários em Campinas-SP.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: F. T. Roveri

Coleta de dados: F. T. Roveri, C. D. Turrini

Análise de dados: F. T. Roveri, C. D. Turrini

Discussão dos resultados: F. T. Roveri, C. D. Turrini

Revisão e aprovação: F. T. Roveri, C. D. Turrini

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 09-03-2021 – Aprovado em: 04-09-2021