

CULTURA INFANTIL E SABERES DA INFÂNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DO LÚDICO



CHILDREN'S CULTURE AND CHILDHOOD KNOWLEDGE: THE SCHOOL AS A SPACE FOR VALUING PLAY

FABIANA DE ALMEIDA REIS

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo – FAMESP (2015); Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICIV (2024); Licenciatura em Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICIV (2025); Licenciatura em Letras – Português e Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICIV (2026); Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2018); Pós-graduanda em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada – FCONNECT (2026); Professora de Educação Infantil PEI, pela Prefeitura do Município de São Paulo, atuando no CEI Onadyr Marcondes.

RESUMO

A compreensão contemporânea da infância exige o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais capazes de produzir sentidos, estabelecer relações, elaborar interpretações sobre o mundo e participar ativamente da construção de suas próprias experiências. Nessa perspectiva, a cultura infantil não pode ser reduzida à reprodução dos conhecimentos e valores produzidos pelos adultos, pois as crianças apropriam-se dos elementos culturais disponíveis e os reinterpretem, transformam e ressignificam nas interações com seus pares e com os adultos. O brincar, nesse processo, ocupa lugar privilegiado, uma vez que constitui uma linguagem própria da infância e um espaço de produção simbólica, negociação, experimentação, criação e expressão de saberes. A escola, portanto, especialmente na Educação Infantil, é desafiada a superar concepções que compreendem a ludicidade apenas como recurso metodológico ou estratégia auxiliar para facilitar aprendizagens previamente definidas, reconhecendo-a como dimensão constitutiva da experiência infantil e como direito das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre cultura infantil, saberes da infância, ludicidade e práticas pedagógicas, discutindo de que maneira a escola pode constituir-se como espaço de escuta, participação, criação e valorização das experiências produzidas pelas crianças. Para tanto, desenvolve-se uma reflexão teórica fundamentada em contribuições da Sociologia da Infância, dos estudos sobre cultura lúdica e das políticas curriculares brasileiras, especialmente as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Argumenta-se que valorizar o lúdico implica reorganizar tempos, espaços, materiais, relações pedagógicas e formas de documentação e avaliação, deslocando a criança da condição de receptora de conhecimentos para a posição de sujeito participante e produtor de cultura. A valorização da cultura infantil não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas a construção de uma intencionalidade que reconheça a agência das crianças e estabeleça diálogo entre seus saberes, suas experiências e os conhecimentos socialmente produzidos.

Palavras-chave: Cultura infantil; Infância; Ludicidade; Brincadeira; Educação Infantil.

ABSTRACT

A contemporary understanding of childhood requires recognizing children as social, historical, and cultural subjects capable of generating meaning, establishing relationships, interpreting the world, and actively participating in the construction of their own experiences. From this perspective, children's culture cannot be reduced to the mere reproduction of knowledge and values produced by adults; rather, children appropriate available cultural elements, reinterpreting, transforming, and assigning new meanings to them through interactions with peers and adults. Play holds a privileged place in this process, as it constitutes a language unique to childhood and a space for symbolic production, negotiation, experimentation, creation, and the expression of knowledge. Schools—especially in Early Childhood Education—are therefore challenged to move beyond views that regard playfulness merely as a methodological tool or auxiliary strategy to facilitate pre-defined learning outcomes; instead, they must recognize it as a constitutive dimension of the childhood experience and as a child's right. This article aims to analyze the relationships between children's culture, childhood knowledge, playfulness, and pedagogical practices, discussing how schools can become spaces for listening, participation, creation, and the valuing of experiences generated by children. To this end, a theoretical reflection is developed based on contributions from the Sociology of Childhood, studies on play culture, and Brazilian curricular policies—specifically the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base. It is argued that valuing playfulness entails reorganizing time, space, materials, pedagogical relationships, and methods of documentation and assessment, shifting the child from the role of knowledge recipient to that of an active participant and producer of culture. Valuing children's culture does not imply an absence of pedagogical intentionality; rather, it involves constructing an intentionality that recognizes children's agency and establishes a dialogue between their knowledge and experiences and socially produced knowledge.

Keywords: Children's culture; Childhood; Playfulness; Play; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A infância não constitui uma realidade exclusivamente biológica ou uma etapa universal vivenciada da mesma maneira por todas as crianças. Embora os processos de crescimento e desenvolvimento apresentem dimensões biológicas, psicológicas e sociais, as formas de viver a infância são profundamente condicionadas pelas relações históricas, econômicas, culturais e institucionais nas quais as crianças estão inseridas. A Sociologia da Infância contribuiu de maneira significativa para deslocar o olhar tradicional que compreendia a criança sobretudo como indivíduo em preparação para a vida adulta, passando a reconhecê-la como sujeito social, portadora de direitos, participante das relações sociais e produtora de significados. Sarmiento (2005, p. 361) observa que a infância pode ser compreendida como categoria social de tipo geracional, por meio da qual se evidenciam tanto as possibilidades quanto os constrangimentos presentes na estrutura social. Essa concepção implica reconhecer que as crianças não apenas recebem influências da sociedade, mas também participam de sua produção e transformação.

A compreensão da criança como sujeito social conduz, conseqüentemente, à necessidade de reconhecer a existência de saberes produzidos no cotidiano infantil. Tais saberes não se restringem aos conhecimentos sistematizados pela escola, tampouco podem ser avaliados exclusivamente segundo os critérios próprios da cultura escolar. Nas relações com outras crianças, nos jogos, nas brincadeiras, nas narrativas, nos gestos, nos desenhos, nos movimentos corporais, nas explorações dos espaços e na criação de mundos imaginários, as crianças elaboram interpretações, estabelecem regras, negociam posições, experimentam papéis e constroem formas particulares de compreender a realidade. Fernandes, ao estudar as chamadas “trocinhas” infantis, já evidenciava a existência de formas culturais produzidas pelas próprias crianças, constituídas tanto por elementos provenientes da cultura adulta quanto por elementos elaborados no interior das experiências entre os próprios grupos infantis (FERNANDES, 1961, p. 174). A cultura infantil, portanto, não deve ser compreendida como mera reprodução, mas como produção cultural situada e dinâmica.

Nesse contexto, o brincar assume uma dimensão que ultrapassa a ideia de passatempo, entretenimento ou atividade secundária. Para Brougère (1998, p. 3-4), a cultura lúdica é produzida nas experiências concretas do brincar e constitui-se por meio de processos sociais e culturais; a criança constrói sua cultura lúdica enquanto brinca, articulando experiências anteriores, objetos, regras, significações, relações e possibilidades imaginativas. A brincadeira, dessa forma, constitui espaço privilegiado de produção de significados e de participação infantil. Essa compreensão encontra respaldo nos documentos normativos brasileiros: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, enquanto a BNCC reafirma esses eixos e os relaciona aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2009, p. 18; BRASIL, 2018, p. 37).

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre cultura infantil, saberes da infância e ludicidade, refletindo sobre o papel da escola como espaço de reconhecimento, valorização e ampliação das experiências produzidas pelas crianças. Busca-se compreender, inicialmente, a infância como categoria social e a cultura infantil como produção cultural; posteriormente, discutir a natureza social e simbólica do brincar; em seguida, analisar o lugar do lúdico na organização do trabalho pedagógico; e, por fim, refletir sobre a necessidade de reorganização dos tempos, espaços, materiais, relações e processos de avaliação para que a escola efetivamente reconheça as crianças como sujeitos de participação. A hipótese orientadora é a de que uma pedagogia comprometida com a infância não pode limitar-se a oferecer momentos de brincadeira dentro de uma estrutura escolar que permanece essencialmente adultocêntrica; é necessário construir uma cultura institucional capaz de incorporar as vozes, os interesses, os modos de expressão e os saberes das crianças como elementos constitutivos do currículo.

INFÂNCIA, CULTURA E PRODUÇÃO DE SABERES PELAS CRIANÇAS

A concepção de infância como categoria social representa uma mudança significativa na maneira de compreender a criança e suas relações com a sociedade. Durante muito tempo, predominou uma interpretação desenvolvimentista segundo a qual a criança era compreendida principalmente a partir daquilo que ainda não possuía em comparação com o adulto: não teria autonomia plena, racionalidade suficientemente desenvolvida, conhecimentos sistematizados ou capacidade de participação social equivalente à dos adultos. A Sociologia da Infância questiona essa perspectiva ao demonstrar que a criança participa do mundo social desde o presente e não apenas como promessa de um futuro adulto. Sarmiento (2005, p. 362) destaca que a infância deve ser interrogada a partir das condições concretas de existência das crianças, considerando-se os processos sociais que produzem diferentes formas de viver e experimentar essa condição. Assim, não existe uma única infância abstrata e homogênea, mas múltiplas infâncias atravessadas por condições econômicas, sociais, culturais, territoriais, familiares e institucionais.

A ideia de culturas infantis aprofunda essa compreensão ao reconhecer que as crianças constroem formas próprias de significar as experiências sociais das quais participam. Corsaro (2011, p. 32) emprega o conceito de cultura de pares para designar o conjunto de atividades, rotinas, valores e interesses produzidos e compartilhados pelas crianças em suas interações. O conceito é particularmente importante porque rompe com a ideia de que a criança apenas incorpora passivamente padrões culturais produzidos pelos adultos. Ao contrário, as crianças apropriam-se seletivamente dos elementos culturais disponíveis, interpretam-nos e os reorganizam de acordo com suas experiências e interesses. Trata-se de um processo de “reprodução interpretativa”, no qual reprodução não significa cópia, mas apropriação criativa da cultura e produção de novas formas de participação social.

Essa perspectiva permite compreender que os saberes infantis possuem natureza plural e não se restringem àquilo que tradicionalmente é reconhecido como conhecimento escolar. Uma criança que inventa uma regra para um jogo, organiza uma brincadeira coletiva, cria uma narrativa para explicar determinado acontecimento, estabelece relações entre objetos, negocia conflitos com os colegas ou transforma materiais cotidianos em objetos imaginários está mobilizando conhecimentos sobre relações sociais, linguagem, espaço, tempo, corpo, regras, causalidade, representação e convivência. Esses conhecimentos são produzidos em situações concretas e possuem sentido para as crianças porque estão vinculados às experiências que elas vivem. Reconhecê-los não significa equipará-los automaticamente ao conhecimento científico ou escolar, mas compreender que constituem pontos de partida legítimos para a ação pedagógica e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

A escola, nesse sentido, encontra-se diante de uma tensão permanente. De um lado, possui a responsabilidade social de garantir às crianças acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; de outro, precisa evitar que essa função se transforme em apagamento das experiências infantis e em desconsideração das formas próprias pelas quais as crianças atribuem significado ao mundo. A educação escolar não deve optar entre os saberes das crianças e os conhecimentos sistematizados, mas construir relações entre eles. A BNCC afirma que os campos de experiências da Educação Infantil acolhem situações concretas da vida cotidiana e os saberes das crianças, entrelaçando-os aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 38). Essa formulação aponta para uma concepção curricular na qual a experiência infantil não constitui obstáculo à aprendizagem sistematizada, mas uma dimensão por meio da qual o conhecimento pode adquirir significado.

Valorizar a cultura infantil significa também reconhecer a diversidade das experiências de infância. As crianças não brincam, falam, imaginam ou aprendem de maneira idêntica, pois suas experiências estão atravessadas pelos contextos familiares, comunitários, culturais e sociais em que vivem. O que uma criança considera familiar pode ser desconhecido para outra; determinadas brincadeiras podem possuir forte presença em uma comunidade e praticamente inexistir em outra. A escola que pretende valorizar os saberes da infância precisa, portanto, desenvolver uma escuta sensível às diferenças, evitando transformar uma determinada concepção de infância em modelo universal. O reconhecimento da pluralidade infantil exige que professores observem as crianças, documentem suas experiências, acolham suas narrativas e compreendam suas formas de participação como elementos relevantes para o planejamento pedagógico.

O BRINCAR COMO EXPRESSÃO DA CULTURA INFANTIL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O brincar constitui uma das formas mais expressivas pelas quais as crianças participam da cultura e produzem significados. Sua natureza não pode ser compreendida adequadamente quando reduzida à oposição entre brincadeira e aprendizagem, como se a primeira representasse liberdade, espontaneidade e prazer, enquanto a segunda estivesse necessariamente associada ao trabalho, à disciplina e à transmissão de conteúdos. Brougère (1998) demonstra que o brincar é uma prática cultural aprendida e compartilhada, constituída por significações que possibilitam às crianças reconhecer, interpretar e transformar determinadas situações em experiências lúdicas. A cultura lúdica não existe de maneira abstrata ou independente dos contextos sociais; ela é produzida pelos sujeitos em suas experiências concretas.

Brougère (2004), afirma que

é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por uma imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (BROUGÈRE, 2004, p. 97).

Essa dimensão cultural do brincar pode ser observada de maneira evidente nas brincadeiras de faz de conta. Quando uma criança transforma uma caixa em uma casa, uma colher em um microfone, um pedaço de tecido em uma capa ou uma cadeira em um ônibus, não está simplesmente utilizando objetos de maneira inadequada, mas atribuindo-lhes novos significados. O objeto material permanece fisicamente o mesmo, mas sua função simbólica é transformada pela ação infantil. Nesse processo, a criança combina elementos da realidade observada com recursos da imaginação, cria situações ficcionais, distribui papéis, formula regras e estabelece relações entre acontecimentos. A brincadeira passa, assim, a funcionar como espaço de elaboração simbólica da experiência social, permitindo à criança experimentar possibilidades que não estão imediatamente disponíveis no cotidiano.

O brincar também constitui uma forma de aprendizagem social. Crianças aprendem brincadeiras observando outras crianças, participando de jogos, negociando regras, imitando comportamentos, modificando procedimentos e criando novas formas de jogar. Brougère (1998, p. 4) afirma que a criança constrói sua cultura lúdica brincando, acumulando experiências que passam a constituir referências para novas situações lúdicas. Isso significa que brincar envolve aprendizagem, mas não necessariamente aprendizagem no sentido escolar convencional. Aprende-se a negociar, esperar, cooperar, competir, interpretar sinais, compreender regras, criar estratégias, lidar com frustrações, expressar desejos, reconhecer limites e modificar comportamentos. A aprendizagem produzida na brincadeira é, portanto, multidimensional e inseparável das relações sociais nas quais ocorre.

A materialidade também participa da construção da experiência lúdica. Brinquedos, objetos não estruturados, materiais naturais, livros, tecidos, caixas, blocos, elementos sonoros e recursos gráficos

podem ampliar ou restringir as possibilidades de ação infantil. Kishimoto (2001, p. 229) demonstra, em pesquisa realizada em instituições de Educação Infantil de São Paulo, que a seleção e utilização de brinquedos e materiais expressam determinadas concepções de criança e de educação, revelando uma valorização muitas vezes maior de materiais considerados diretamente educativos do que de recursos relacionados ao faz de conta, à construção e à socialização. A constatação é relevante porque evidencia que os objetos presentes no ambiente escolar nunca são pedagogicamente neutros: sua seleção, organização e disponibilidade comunicam às crianças aquilo que a instituição considera importante fazer, aprender e experimentar.

Compreender o brincar como produção cultural implica reconhecer que nem toda brincadeira precisa ser imediatamente convertida em atividade pedagógica formal. Existe o risco de a escola incorporar o vocabulário da ludicidade sem modificar efetivamente sua lógica, utilizando jogos apenas como instrumentos para ensinar conteúdos previamente determinados. Nessa perspectiva, o brincar perde parte de sua potência porque sua finalidade passa a ser completamente subordinada a resultados externos. Valorizar o lúdico exige preservar espaços de iniciativa, escolha, experimentação e criação, nos quais as crianças possam também produzir brincadeiras que não tenham sido previamente planejadas pelos adultos. A intencionalidade pedagógica permanece necessária, mas deve coexistir com a autonomia infantil e com a possibilidade de acontecimentos inesperados, pois é justamente nesses movimentos que muitas manifestações da cultura infantil se tornam visíveis.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ESCUTA, PARTICIPAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO LÚDICO

A transformação da escola em espaço de valorização da cultura infantil requer, inicialmente, uma revisão da concepção de planejamento pedagógico. Planejar para crianças não significa simplesmente definir antecipadamente uma sequência de atividades que será executada independentemente das respostas dos sujeitos. O planejamento precisa ser suficientemente estruturado para garantir intencionalidade educativa e, simultaneamente, suficientemente aberto para acolher aquilo que emerge das interações infantis. A BNCC destaca que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem possuir intencionalidade educativa, sem que isso signifique transformar as experiências das crianças em atividades rígidas e exclusivamente dirigidas pelos adultos (BRASIL, 2018, p. 39). O professor, nesse contexto, deixa de ser apenas aquele que determina o que deve acontecer e passa também a ser observador, pesquisador do cotidiano, organizador de contextos e mediador das experiências infantis.

A organização dos espaços constitui outra dimensão fundamental. Um ambiente destinado à infância não deve apenas comportar crianças; deve possibilitar que elas possam agir sobre o ambiente, modificá-lo, explorar seus elementos e construir diferentes formas de utilização. A disposição de móveis, a acessibilidade dos materiais, a presença de áreas para movimento, leitura, construção, faz de conta, expressão artística e exploração sensorial interfere diretamente nas possibilidades de participação.

Kishimoto (2001) evidencia que a organização da rotina, do espaço físico e dos materiais influencia as maneiras pelas quais adultos e crianças sentem, pensam e interagem na instituição. Desse modo, o espaço escolar pode tanto ampliar quanto restringir a cultura infantil. Um ambiente excessivamente controlado, no qual os objetos possuem uma única função e as crianças permanecem constantemente dependentes da autorização adulta, tende a reduzir as possibilidades de exploração e autoria.

A valorização do lúdico também exige uma revisão da relação entre tempo e aprendizagem. A experiência infantil possui ritmos distintos daqueles determinados por uma organização escolar excessivamente fragmentada. Brincadeiras complexas demandam tempo para serem iniciadas, negociadas, interrompidas, retomadas e transformadas. Quando a rotina escolar é composta por atividades breves, sucessivas e rigidamente controladas, torna-se difícil desenvolver experiências lúdicas mais profundas. A criança inicia uma brincadeira, formula uma hipótese, encontra um problema, conversa com os colegas e, justamente quando começa a construir uma possibilidade mais elaborada, precisa interromper a atividade para cumprir outra tarefa. Valorizar o lúdico implica, portanto, reconhecer a necessidade de continuidade e duração das experiências. O tempo pedagógico deve contemplar tanto momentos organizados pelo professor quanto períodos nos quais as crianças possam desenvolver iniciativas próprias.

A escuta das crianças constitui outro elemento indispensável. Escutar não significa simplesmente perguntar às crianças o que desejam fazer, mas observar suas ações, interpretar seus gestos, reconhecer suas narrativas, acompanhar suas interações e considerar aquilo que emerge de suas experiências como informação pedagógica. A produção de registros, fotografias, desenhos, falas, portfólios e narrativas pedagógicas pode contribuir para tornar visíveis processos que dificilmente seriam percebidos por meio de avaliações centradas apenas em produtos finais. As crianças precisam ser consideradas interlocutoras e não somente destinatárias das ações educativas. A literatura brasileira vinculada à Sociologia da Infância enfatiza justamente a necessidade de desenvolver pesquisas e práticas “com” as crianças, reconhecendo suas falas, ações e pensamentos como dimensões legítimas da produção de conhecimento sobre a infância.

A escola que valoriza a cultura infantil precisa compreender a avaliação como processo de acompanhamento e interpretação das experiências, e não como mecanismo de classificação. Na Educação Infantil, avaliar não deve significar verificar se a criança alcançou previamente determinados comportamentos segundo uma lógica de desempenho individual, mas acompanhar processos de desenvolvimento, participação, expressão, interação e construção de significados. A documentação pedagógica pode permitir que o professor identifique interesses recorrentes, formas de interação, estratégias utilizadas pelas crianças, dificuldades enfrentadas, hipóteses construídas e transformações ocorridas ao longo do tempo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser instrumento de controle e passa a contribuir para o planejamento de novas experiências. O que a criança faz, diz, desenha, inventa,

questiona e brinca torna-se fonte de conhecimento para o professor, permitindo que a prática pedagógica se reorganize continuamente.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR LÚDICA

Valorizar o lúdico não significa defender uma escola sem objetivos, sem organização ou sem intervenção pedagógica. Uma interpretação equivocada da centralidade da brincadeira poderia conduzir à ideia de que basta oferecer brinquedos e deixar as crianças livres para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam automaticamente. Essa posição desconsideraria tanto a complexidade da cultura infantil quanto a responsabilidade profissional do professor. A intencionalidade pedagógica continua sendo necessária, mas precisa assumir outra configuração: em vez de controlar integralmente a experiência, o professor cria condições para que as crianças possam agir, investigar, imaginar, interagir e produzir significados. A própria BNCC estabelece que a intencionalidade educativa deve orientar as práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 39).

A intervenção docente, nesse sentido, deve ocorrer de maneira sensível e contextualizada. Há momentos em que o professor precisa participar da brincadeira, ampliar uma pergunta, introduzir um novo material, apresentar uma possibilidade desconhecida, ajudar na negociação de um conflito ou provocar uma reflexão. Em outros, sua intervenção mais adequada pode consistir em observar e não interromper a iniciativa das crianças. Essa alternância requer conhecimento sobre infância, desenvolvimento, cultura, currículo e relações sociais. Não existe uma fórmula única para determinar quando intervir ou quando recuar. A competência pedagógica está justamente na capacidade de interpretar a situação e tomar decisões coerentes com os objetivos educativos e com as necessidades dos sujeitos.

A formação docente assume, portanto, papel determinante. Professores que compreendem o brincar apenas como recurso de recreação tendem a subordiná-lo constantemente a atividades consideradas “sérias”, enquanto professores que reconhecem sua dimensão cultural e educativa conseguem observar aprendizagens e produções simbólicas que emergem durante as experiências lúdicas. A formação precisa possibilitar o estudo de diferentes concepções de infância, teorias do brincar, culturas infantis, desenvolvimento humano, documentação pedagógica e organização dos ambientes educativos. Kishimoto (1998) reúne diferentes perspectivas socioculturais, filosóficas e psicológicas sobre o brincar, demonstrando que sua compreensão exige abordagem interdisciplinar e não pode ser reduzida a uma definição única.

Também é necessário reconhecer que a valorização da cultura infantil possui implicações democráticas. Quando a escola permite que as crianças participem da organização de determinados espaços, contribuam para a escolha de brincadeiras, expressem suas interpretações, proponham regras

e tenham suas produções consideradas, cria experiências concretas de participação social. Isso não significa transferir às crianças responsabilidades que pertencem aos adultos, mas reconhecer que participação pode ocorrer em diferentes níveis e formas. A criança pode participar da construção de uma rotina, sugerir maneiras de organizar um espaço, decidir entre possibilidades previamente apresentadas ou negociar regras de uma brincadeira. A democracia escolar começa também nessas pequenas experiências de reconhecimento da palavra e da ação infantil.

Dessa forma, construir uma cultura escolar lúdica exige uma mudança que ultrapassa a simples inclusão de jogos no planejamento. Trata-se de transformar a maneira como a escola concebe a criança, o conhecimento, o tempo, o espaço, o currículo, a avaliação e o papel do professor. Uma instituição pode possuir muitos brinquedos e, ainda assim, não valorizar a cultura infantil; pode organizar atividades chamadas lúdicas e, simultaneamente, controlar todos os movimentos das crianças. A ludicidade escolar torna-se efetiva quando a instituição reconhece a criança como sujeito de experiência, autoria e participação. Nesse sentido, a escola não deve apenas permitir que as crianças brinquem: deve constituir-se como espaço em que brincar, imaginar, criar, investigar, conversar, movimentar-se e produzir cultura sejam dimensões legítimas da experiência educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que a cultura infantil constitui uma dimensão indispensável para pensar a educação das crianças. Reconhecer a infância como categoria social significa superar concepções que interpretam a criança apenas como sujeito em desenvolvimento ou como futuro adulto, reconhecendo sua presença social no tempo presente. As crianças participam das relações sociais, interpretam a realidade, produzem significados e constroem culturas próprias nas interações com seus pares e com os adultos. Os estudos de Fernandes, Corsaro e Sarmento permitem compreender que os grupos infantis produzem formas específicas de organização, comunicação, negociação e expressão, evidenciando que a infância é simultaneamente vivida e produzida socialmente.

O brincar, nesse cenário, apresenta-se como uma das principais formas de manifestação e produção da cultura infantil. Mais do que recurso metodológico ou estratégia para tornar determinada atividade mais agradável, a brincadeira constitui experiência social, simbólica e cultural por meio da qual as crianças experimentam papéis, constroem regras, estabelecem relações, reelaboram acontecimentos, expressam emoções e atribuem novos sentidos aos objetos e situações que fazem parte de sua realidade. Brougère e Kishimoto contribuem para evidenciar que a experiência lúdica está profundamente vinculada aos contextos culturais, aos materiais, aos espaços e às relações sociais. Por essa razão, o direito de brincar não pode ser garantido apenas pela presença física de brinquedos, mas depende das condições concretas oferecidas pela instituição para que as crianças possam efetivamente brincar e produzir cultura.

A escola, portanto, possui a responsabilidade de construir condições institucionais que possibilitem a expressão e a participação das crianças. Isso envolve reorganizar espaços, ampliar a disponibilidade e diversidade dos materiais, garantir tempos suficientemente longos para o desenvolvimento das brincadeiras, observar e documentar experiências, considerar as falas infantis no planejamento e desenvolver formas de avaliação comprometidas com o acompanhamento dos processos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC oferecem respaldo normativo para essa perspectiva ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e ao reconhecerem direitos de aprendizagem relacionados à participação, exploração, expressão, convivência e conhecimento de si.

Por fim, valorizar o lúdico significa assumir uma concepção de educação que reconheça a criança não como objeto da ação pedagógica, mas como sujeito que participa, interpreta, cria e produz cultura. A escola comprometida com a infância precisa estabelecer diálogo entre os conhecimentos socialmente sistematizados e os saberes que emergem das experiências das próprias crianças, sem transformar um polo em substituto do outro. A intencionalidade pedagógica deve permanecer presente, mas articulada à escuta, à observação, à flexibilidade e à participação infantil. Nessa perspectiva, o lúdico deixa de ocupar uma posição periférica no currículo e passa a constituir uma dimensão estruturante da experiência educativa, permitindo que a escola seja simultaneamente lugar de conhecimento, convivência, criação, imaginação e produção cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb005_09.pdf. Acesso em: 22 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 ago. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59630>. Disponível em: https://revistas.usp.br/rfe/pt_BR/article/view/59630. Acesso em: 18 set. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/57881330/Brinquedos_e_materiais_pedag%C3%B3gicos_nas_escolas_infantis. Acesso em: 24 ago. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2026.