

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Michele Matos de Souza**

**A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS  
BRINCANTES NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE**

**São Caetano do Sul - SP  
2023**



**MICHELE MATOS DE SOUZA**

**A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS  
BRINCANTES NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE**

**Trabalho Final de Curso apresentado  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação - Mestrado Profissional -  
da Universidade Municipal de São  
Caetano do Sul como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva**

**São Caetano do Sul - SP  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Michele Matos de

A produção das culturas infantis em contextos brincantes no retorno presencial à creche / Michele Matos de Souza – São Caetano do Sul: USCS, 2023. 290 fls.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, 2023.

1.Culturas Infantis. 2. Brincadeira. 3. Creche. 4. Pandemia 5. Práticas Pedagógicas. I. SILVA, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró – reitoria de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Silvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 25/05/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)



Dedico este trabalho a todas as crianças, que diariamente me ensinam a enxergar a vida com mais leveza, bem como aos(às) professores(as) comprometidos(as) em compreender o universo das infâncias.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me fortaleceu durante toda a caminhada, possibilitando a superação dos desafios rumo à conquista da obtenção do título de mestre.

Ao meu esposo, Jocivaldo, e aos meus filhos, Daniel e Maria Eduarda, por todo apoio e compreensão em relação à minha ausência em vários momentos, a fim de que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos meus queridos pais, Lídia e Ézio, que contribuíram para minha formação como ser humano e sempre me incentivaram a prosseguir nos estudos e na realização de meus sonhos.

À Secretaria Municipal de Educação de Santo André, que me concedeu o afastamento de um dos cargos como professora, proporcionando mais tempo para que eu me dedicasse à pesquisa, além de ter autorizado a realização do presente estudo em uma instituição da rede municipal.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação – GEPIDE, que me proporcionou apoio, novas reflexões e aprendizagens no decorrer do processo investigativo.

À minha professora orientadora, Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva, que acompanhou e orientou todo o processo de pesquisa, sempre com a exigência necessária e, ao mesmo tempo, com muita humildade e amorosidade, o que me possibilitou aprendizagens para além do mestrado, sobretudo, em rever meu papel enquanto educadora da Primeira Infância.

Ao professor Dr. Ivo Ribeiro de Sá e à professora Dr.<sup>a</sup> Lígia de Carvalho Abões Vercelli, que gentilmente aceitaram participar da minha Banca Examinadora e trouxeram importantes contribuições para o trabalho final.

À equipe gestora, à professora e à educadora da creche em que o estudo foi realizado, pelo acolhimento e colaboração durante todo o período em que permaneci na unidade escolar.

E, por fim, um agradecimento especial às famílias que permitiram a participação de seus(suas) filhos(as) na pesquisa e às crianças, pelas tardes agradáveis que passamos juntos e que me possibilitaram aprender mais sobre as infâncias.

*Quais são os “essenciais” da infância?  
Podemos, talvez, descobri-los  
por meio dos sonhos das crianças, das suas  
emoções, das falas dos seus corpos, dos seus desejos,  
das suas resistências, das suas potências, das  
suas particulares e únicas formas expressivas, das suas  
tendências, dos seus temperamentos, dos seus valores.  
O segredo está em aprender a escutar e a ler essas “falas”.  
Mas, só se as crianças nos derem licença... (FRIEDMANN, 2020,  
p. 30).*



## RESUMO

A presente pesquisa debruçou-se sobre a seguinte questão: como crianças de 3 a 4 anos produzem suas culturas, sob em contextos brincantes, no retorno presencial à creche? O estudo teve como objetivo compreender as produções culturais infantis em situações de brincadeiras no retorno presencial à creche no município de Santo André, estado de São Paulo. Como referencial teórico foram adotados os estudos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Trata-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica, tendo como sujeitos do estudo crianças entre 3 e 4 anos de uma creche municipal. Os instrumentos para a produção de dados foram: a observação participante, registros escritos em diário de campo, gravações audiovisuais, fotografias, entrevistas com a professora e com a agente de desenvolvimento infantil da turma, bem como a leitura e interpretação do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada e da proposta curricular municipal, permitindo, assim, o cruzamento de informações. Para a análise dos dados, inspirou-se no método de Análise de Conteúdo, proposto por Laurence Bardin. Os resultados da pesquisa revelam que, apesar de imersas no contexto pandêmico, a temática da Covid-19 não se constituiu como uma preocupação das crianças durante suas brincadeiras no retorno presencial à creche, sendo as relações familiares e os elementos das mídias/literatura infantil os temas que emergiram com mais frequência. Contudo, isso não significou que as crianças estivessem alheias aos acontecimentos e que estes não tenham impactado suas vidas, haja vista que, no retorno presencial, em 2021, segundo as educadoras entrevistadas, as crianças tiveram que reaprender a conviver com a diversidade e a brincar. A análise dos dados reitera a potência das crianças em se apropriarem e inserirem novos elementos nas informações advindas da cultura, por meio de um processo coletivo de reelaboração com seus pares. As relações entre elas foram marcadas por demonstrações de afeto e gentilezas, mas também por negociações e conflitos que logo se resolviam, dando lugar às brincadeiras. A partir dos resultados da pesquisa, pretende-se elaborar um produto educacional, por meio de um E-book, com narrativas que proporcionem visibilidade às produções culturais infantis em situações de brincadeira.

**Palavras-chave:** culturas infantis; brincadeira; creche; pandemia; práticas pedagógicas.



## ABSTRACT

This research focused on the following question: how do children aged 3 to 4 years produce their cultures, under playing contexts, in the return to daycare? The study aimed to understand the cultural production of children in playful situations during the return to daycare in the city of Santo André, state of São Paulo. As a theoretical reference, the studies of Childhood Sociology and Childhood Pedagogy were adopted. This is a research of ethnographic inspiration, having as study subjects children between 3 and 4 years old from a municipal daycare center. The instruments for data production were: participant observation, written records in a field diary, audiovisual recordings, photographs, interviews with the teacher and with the class child development agent, as well as the reading and interpretation of the Pedagogical Policy Project of the researched institution and of the municipal curriculum proposal, thus allowing the crossing of information. For the data analysis, we were inspired by the Content Analysis method, proposed by Laurence Bardin. The results of the research reveal that, despite being immersed in the pandemic context, the Covid-19 theme was not a concern of the children during their play on their return to daycare, family relationships and elements of the media/children's literature being the themes that emerged most frequently. However, this did not mean that the children were unaware of the events and that these did not have an impact on their lives, given that, upon their return to the daycare center in 2021, according to the educators interviewed, the children had to relearn to live with diversity and to play. The data analysis reiterates the children's power to appropriate and insert new elements into the information coming from the culture, through a collective process of re-elaboration with their peers. The relationships among them were marked by demonstrations of affection and kindness, but also by negotiations and conflicts that were soon solved, giving way to games. Based on the research results, we intend to elaborate an educational product, by means of an E-book, with narratives that provide visibility to children's cultural productions in play situations.

**Keywords:** childhood cultures; play; daycare; pandemic; pedagogical practices.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Sala da turma pesquisada .....	140
Figura 2- Pátio.....	141
Figura 3- Sala de ateliê .....	141
Figura 4- Sala multiuso .....	142
Figura 5- Brinquedoteca.....	142
Figura 6- Brinquedoteca sob outra perspectiva.....	143
Figura 7- Área externa na entrada da creche.....	144
Figura 8- Área gramada ao lado da creche .....	144
Figura 9- Área externa atrás da creche.....	145
Figura 10- Futuro tanque de areia.....	145
Figura 11- Dr <sup>a</sup> Abelha atendendo.....	180
Figura 12- Dr <sup>a</sup> lendo .....	180
Figura 13- Dr <sup>a</sup> medicando .....	181
Figura 14- Minnie observa a "médica".....	181
Figura 15- Minnie deita no chão .....	181
Figura 16- Minnie como paciente .....	181
Figura 17- LadyBug como paciente.....	182
Figura 18- Dr <sup>a</sup> ajuda o paciente.....	182
Figura 19- Pacientes aguardando .....	182
Figura 20- Dr <sup>a</sup> busca remédio .....	182
Figura 21- Dr <sup>a</sup> atendendo .....	183
Figura 22- Dr <sup>a</sup> se preparando para atender.....	187
Figura 23- Dr <sup>a</sup> cortando a unha da paciente.....	187
Figura 24- Crianças criando uma brincadeira.....	189
Figura 25- Patrulha erguendo a pista e pista improvisada pela docente...	191
Figura 26- Crianças brincando .....	194
Figura 27- Tigre esconde o carro .....	194
Figura 28- O carro no hospital.....	194
Figura 29- Tigre põe a pista na perna .....	195

Figura 30- Cantos organizados.....	200
Figura 31- Cachorro e Menino G. se aproximam.....	200
Figura 32- Patrulha misturando brinquedos.....	201
Figura 33- Tigre dando injeção.....	201
Figura 34- Menino Gato dando injeção.....	201
Figura 35- Lady B. chama colega.....	206
Figura 36- Menino G. tenta brincar.....	207
Figura 37- Abelha tira cisco da colega.....	207
Figura 38- Menino G. brinca com Lady B. ....	207
Figura 39- Borboleta tenta brincar.....	208
Figura 40- Menino G. cria brincadeira.....	208
Figura 41- Lady B. equilibrando a bola.....	208
Figura 42- Brincando de trem.....	208
Figura 43- Crianças na pista.....	210
Figura 44- Patrulha C. passa carro no colega.....	210
Figura 45- Crianças brincando.....	212
Figura 46- Abelha salta bambolê.....	212
Figura 47- Homem de F./Minnie brincam.....	216
Figura 48- Homem A. faz unha da "filha".....	216
Figura 49- Hulk tenta brincar.....	216
Figura 50- Crianças tentam salvar a vovó.....	216
Figura 51- Lady B. com a boneca.....	220
Figura 52- Tigre ajuda a colega.....	220
Figura 53- Super G. e Lady B. brincam.....	221
Figura 54- Lady B. busca móveis.....	221
Figura 55- Casa com móveis.....	221
Figura 56- Conflito entre Lady B. e Super G.....	221
Figura 57- Tigre põe carro na casa.....	222
Figura 58- Conflito entre Lady B. e Menino G.....	222
Figura 59- Menino G. brinca na casa.....	222
Figura 60- Novo conflito entre as crianças.....	223

Figura 61- Reconciliação entre as colegas .....	223
Figura 62- Tigre negocia o carro .....	226
Figura 63- Sonic e Tigre brincam .....	226
Figura 64- Meninos se afastam de Sonic .....	226
Figura 65- Homem F. se afasta.....	227
Figura 66- Homem F. e Tigre brincam sem a Sonic.....	227
Figura 67- Borboleta e Lady B. brincando.....	229
Figura 68- Abelha (calça vermelha) fala sobre o vento .....	229
Figura 69- Sonic tampa o pote para o vento .....	230
Figura 70- Crianças procuram pedras.....	231
Figura 71- Crianças acariciam a árvore .....	231
Figura 72- Crianças sacodem árvore .....	231
Figura 73- Tigre olha a sua sombra .....	232
Figura 74- Hulk indaga sobre dente .....	232
Figura 75- Sonic nota árvore sem folha .....	232
Figura 76- Homem A. com seringa.....	235
Figura 77- Tigre aplica injeção .....	235
Figura 78- Tigre aplica injeção na docente .....	236
Figura 79- Mulher M. (short rosa) conversa com as colegas.....	237
Figura 80- Borboleta e Tigre de máscara.....	238

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 1º Levantamento bibliográfico (BDTD).....	23
Quadro 2 - 2º Levantamento bibliográfico (BDTD).....	26
Quadro 3 - 1º Levantamento bibliográfico (CAPES) .....	28
Quadro 4 - Resultado geral das palavras-chave (CAPES) .....	30
Quadro 5 - 2º Levantamento bibliográfico (CAPES) .....	31
Quadro 6 - Site da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.....	33
Quadro 7- Exemplo de subcategoria relacionada a cada categoria.....	135
Quadro 8 - Perfil das crianças participantes .....	152
Quadro 9 - Temas que emergiram nas brincadeiras com suas respectivas frequências em ordem decrescente.....	239

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Decretos Municipais que dispõem sobre a interrupção do atendimento presencial .....	106
Tabela 2- Decretos Municipais/resolução que dispõem sobre retorno presencial nas instituições educacionais.....	112
Tabela 3- Categorias com suas respectivas definições .....	134
Tabela 4- Faixa-etária de atendimento na creche por ciclo.....	146
Tabela 5- Quantidade de educadores(as) por turma, conforme o ciclo.....	148
Tabela 6- Subcategorias relacionadas a categoria Produções culturais infantis em contextos brincantes .....	242
Tabela 7- Subcategorias relacionadas a categoria Interações entre as crianças.....	244
Tabela 8- Subcategorias relacionadas a categoria Interações entre as crianças e as adultas.....	247



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ADI – Agente de Desenvolvimento Infantil
- AP – Assistente Pedagógica
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CESA – Centro Educacional de Santo André
- CETESB – Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos
- EAD – Ensino a Distância
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- FRM – Fundação Roberto Marinho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- MIEIB – Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil do Brasil
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- OT – Organização do Trabalho
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- RPS – Reunião Pedagógica Semanal
- SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEA – Transtorno de Espectro Autista



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2 OS TERRITÓRIOS DO BRINCAR E DAS CULTURAS INFANTIS NO CENÁRIO PANDÊMICO.....</b>	<b>38</b>
2.1 As crianças e suas produções culturais.....	39
2.2 O brincar e a produção das culturas infantis em face aos protocolos sanitários .....	50
2.3 O papel do(a) professor(a) e os contextos brincantes: desafios impostos pelo retorno presencial .....	61
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM PAUTA: ENTRE A DENÚNCIA E O ANÚNCIO NO CENÁRIO PANDÊMICO.....</b>	<b>77</b>
3.1 Educação Infantil: os paradoxos na atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em tempos de pandemia.....	78
3.2 O percurso das creches municipais de Santo André: do atendimento remoto ao retorno presencial .....	99
<b>4 FAZENDO ESCOLHAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>119</b>
4.1 Método e instrumentos de pesquisa .....	120
4.2 Etapas da pesquisa .....	126
<b>5 “O VENTO QUER COMER”: AS CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS BRINCANTES NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE.....</b>	<b>155</b>
5.2 O retorno presencial a creche: o que as crianças nos comunicam nas brincadeiras com seus pares? .....	174
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL: “EU SOU O PAPAÍ LOBO MAU”: AS CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS BRINCANTES NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE.....</b>	<b>251</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES: UM PONTO DE PARTIDA PARA NOVAS INQUIETAÇÕES SOBRE AS INFÂNCIAS.....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>284</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>286</b>



## APRESENTAÇÃO

Ser aceita no Programa de Pós-Graduação em Educação sempre foi algo muito almejado, mas ao mesmo tempo, parecia uma meta inalcançável. O fato de ter uma tripla jornada de trabalho, atuando como professora em dois cargos, além de ser mãe e esposa, fez-me adiar este sonho por diversas vezes, mas nunca desisti, mesmo sabendo de todos os desafios que viriam pela frente.

Desafios que não foram poucos e exigiram muitas renúncias: inúmeras noites sem dormir; dias de choro, nos quais duvidei da minha capacidade para concluir o curso; abdicar dos momentos de lazer em família, a fim de me dedicar à pesquisa e aprender a lidar com o sentimento de culpa já que nesse período, muitas vezes, não consegui dar a devida atenção aos meus filhos. Atualmente, tenho a certeza de que valeu a pena todo o esforço durante esta caminhada, a qual me proporcionou a construção de novos laços de amizade com colegas de curso e me possibilitou não somente o crescimento profissional, mas também enquanto ser humano.

A resiliência é uma característica marcante em minha trajetória pessoal e profissional. Filha de funcionários públicos, tive uma vida simples, mas meus pais sempre me incentivaram a fazer um curso superior e ter uma profissão, talvez pelo fato de eles não terem tido essa oportunidade.

Sempre estudei em escola pública e, quando conclui o Ensino Fundamental II (na época, denominado 1º grau), minha mãe me sugeriu fazer Magistério, pois dessa forma eu poderia ingressar rapidamente no mercado de trabalho e dispor de condições financeiras para realizar um curso superior. Assim, decidi seguir os conselhos de minha mãe.

Quando eu estava no último ano do Magistério, já iniciei meu percurso como estagiária no município de Mauá, por meio de um processo seletivo. Naquela época, o(a) estagiário(a) podia substituir algum(a) professor(a) quando este(a) faltava, e cada dia eu lecionava em uma escola, desde turmas de creche até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O contrato como

estagiária venceria naquele mesmo ano e não poderia ser renovado após a conclusão do curso, mas para a minha surpresa e alegria, no ano seguinte, fui aprovada no concurso para professora de Ensino Fundamental no município de Ribeirão Pires.

No final do 1º semestre de 2000, comecei a lecionar para uma turma de 3º ano. Não guardo boas recordações do primeiro dia de minha carreira no Magistério, pois o departamento municipal de educação não havia comunicado a escola sobre minha chegada, assim, a professora que estava assumindo a sala até então foi surpreendida pela notícia de que aquele seria seu último dia com a aquela turma e eu é que passaria a lecionar. Foi comovente e ao mesmo tempo constrangedor ver as lágrimas no rosto da professora e das crianças, todos em clima de despedida.

Permaneci nessa escola por dois anos, lecionando para turmas de 3º e 4º ano. Foi um período extremamente difícil devido à minha falta de experiência e também a uma gestão autoritária da direção, sem nenhum apoio e abertura para que houvesse questionamentos. Nessa época, iniciei o curso de graduação em Psicologia na Universidade Metodista de São Paulo; acreditava que, quando concluísse o curso, atuaria como psicóloga, mas com o passar do tempo, descobri a minha verdadeira paixão: a Educação.

Ao contrário de muitas pessoas que, desde cedo, já manifestam indícios do que gostam e de qual carreira pretendem seguir, eu fiz o processo inverso. Primeiramente ingressei na área da Educação como uma estratégia para conseguir fazer um curso que almejava, mas o dia a dia em sala de aula me fez desistir de trilhar o caminho da Psicologia e, apesar de ter concluído o curso em 2005, minha única experiência nessa área foi como estagiária por alguns meses na Casa Amarela, instituição que atendia à população em situação de rua na cidade de Santo André, oferecendo espaços para higiene pessoal, provisão de documentos, atendimento psicossocial, orientações e encaminhamentos para serviços diversos.

Pouco tempo depois, em 2002, fui aprovada no concurso para professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Santo

André e, em 2004, assumi outro cargo, também como docente, na mesma rede de ensino. Desde então, leciono em período integral.

Atuar na Rede Municipal de Santo André me possibilitou um longo percurso de reflexões, inquietações, questionamentos e aprendizagens, principalmente quanto ao papel do(a) professor(a) na Educação Infantil, etapa educacional com a qual mais me identifico e na qual leciono há 14 anos.

No ano de 2009 fui convidada para atuar como assistente pedagógica em uma creche, tendo aceitado mais esse desafio. Permaneci nessa creche por 3 anos e meio, e posso afirmar que foi um período de muita aprendizagem. Pelo fato de estar fora da sala, conseguia observar com maior clareza o todo da unidade educacional e, assim, pude perceber as potencialidades e os limites no trabalho desenvolvido com as crianças, principalmente no que se refere ao papel do(a) professor(a) em situações de brincadeira. Enquanto algumas docentes se envolviam e participavam desses momentos, muitas se limitavam a observar ou se envolviam em tarefas paralelas, como se o brincar fosse um passatempo ou algo inato que não demandasse qualquer tipo de mediação.

Incomodada com essa situação, participei de alguns cursos sobre a temática do brincar, mas estes sempre eram mais informativos, de modo que não propunham reflexão sobre os fazeres pedagógicos à luz de embasamentos teóricos. Logo, sempre houve uma lacuna nas formações das quais participei. Afinal, nós, professores(as) da educação infantil, consideramos de fato as crianças como produtoras de cultura? O que as crianças nos comunicam enquanto brincam com seus pares?

Desde 2013 voltei a atuar como docente de educação infantil e esses questionamentos ainda permeiam meus pensamentos e reflexões. Assim, surgiu o interesse pelo tema dessa pesquisa referente às produções culturais infantis em situações de brincadeira. No movimento de compreender as crianças, tenho percebido o quanto ainda temos que aprender com elas, mas, para isso, é preciso que estejamos abertos(as) para escutá-las.

Nesse sentido, a presente pesquisa é um convite a todos(as) aqueles(as) que desejam compreender e se encantar com as produções de meninos e meninas de creche, com o intuito de encontrarmos possíveis caminhos para uma educação emancipatória.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a temática da infância esteve cada vez mais presente em formações continuadas, pesquisas, políticas públicas e em outros espaços da sociedade civil, o que revela tanto um crescente interesse em compreender o universo infantil e (re)conhecer as crianças em suas singularidades, quanto uma maior preocupação com a qualidade do atendimento nas instituições educacionais.

Nos anos de 2020 e 2021, mais do que nunca, as crianças e seus direitos tornaram-se foco central de intensas discussões por parte de vários segmentos (profissionais da Educação, líderes políticos e membros da sociedade civil), devido ao contexto pandêmico de Covid-19, que levou ao fechamento das escolas em todo território nacional e também em várias partes do mundo.

Sem que houvesse o apoio do governo federal, estados e municípios buscaram formas de manter o processo educacional de milhares de crianças, optando, na maioria dos casos, pelo ensino remoto emergencial, com atenção especial aos protocolos de segurança contra o vírus, dentre outras medidas necessárias para a reabertura gradual das escolas.

Diante disso, as instituições educacionais, sobretudo as creches e pré-escolas, tiveram de encontrar alternativas frente ao impasse de seguir os protocolos sanitários de retorno presencial e, ao mesmo tempo, garantir os direitos de aprendizagem (brincar, conhecer-se, participar, explorar, conviver e expressar) às crianças, conforme estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), assim como respeitar a individualidade de cada uma, bem como o direito de ser acolhida.

Ao se considerar que uma das medidas principais dos protocolos sanitários refere-se a manter o distanciamento social, torna-se um imenso desafio conciliar essa medida e os direitos da criança de fazer escolhas, de conviver com outras crianças e de brincar, o que, naturalmente, gera uma aproximação entre elas. Além disso, o acolhimento de bebês e crianças

pequenas, muitas vezes, inclui o aconchego de um colo, o que, necessariamente, implica em um contato corporal.

Desse modo, foi preciso que o retorno presencial na Educação Infantil atendesse aos critérios exigidos pelos protocolos sanitários estabelecidos por cada município, além de professores(as) e equipes gestoras planejarem ações que estivessem de acordo com a concepção de criança apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), ou seja, como sujeito histórico e de direitos que se apropria da cultura e também a produz.

Essa concepção de criança representa um avanço significativo na Educação, no entanto, essa e demais modificações na esfera legal não necessariamente incidem, de fato, no interior das instituições educacionais.

Com o intuito de verificar como tem sido abordada a questão da criança enquanto produtora de cultura nas pesquisas acadêmicas mais recentes, e de identificar possíveis lacunas que necessitem de futuras investigações em relação a essa temática, realizou-se um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como filtro o período entre 2015 e 2021.

Primeiramente, utilizou-se os seguintes descritores: creche AND brincar OR brincadeira / “culturas infantis”, sendo que todos esses descritores foram colocados juntos, no entanto, apareceram somente 02 resultados. Posteriormente, empregaram-se os descritores “culturas infantis” AND brincar OR brincadeira, tendo surgido 77 resultados, de modo que foram excluídos os trabalhos que aparecem repetidamente, restando, portanto, 74. Destes, ao se analisar os títulos e resumos de cada dissertação e tese, verificou-se que apenas 8 trabalhos se aproximaram da temática referente às culturas infantis em situações de brincadeiras. Após a leitura completa desses trabalhos, apurou-se que apenas 5 dialogavam com a presente pesquisa. Foram considerados somente os trabalhos relacionados à creche e à pré-escola, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - 1º Levantamento bibliográfico (BDTD)

<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade creche</b>		Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário	
<b>Autor(a)</b>		Daliana Löffler	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
“Culturas infantis” AND brincar OR brincadeira	Tese	Universidade Federal de Pelotas	2019
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade creche</b>		“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil	
<b>Autor(a)</b>		Carolina Machado Castelli	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
“Culturas infantis” AND brincar OR brincadeira	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2015
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>		Professora eu tenho uma coisa pra falar: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil	
<b>Autor(a)</b>		Keila de Oliveira Urrutia	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>

“Culturas infantis” AND brincar OR brincadeira	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2016
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>		Culturas lúdicas infantis na pré-escola	
<b>Autor(a)</b>		Sandro Machado	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
“Culturas infantis” AND brincar OR brincadeira	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019
<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade pré-escola</b>		As produções culturais das crianças como eixo de articulação da Educação Física com a Educação Infantil	
<b>Autor(a)</b>		Bethânia Alves Costa Zandomínegue	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
“Culturas infantis” AND brincar OR brincadeira	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Na tese intitulada “Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário”, Löffler (2019) empreende uma análise acerca de como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e também com as crianças maiores em uma instituição de Educação Infantil, localizada no município de

Santa Maria/RS. Os dados colhidos indicam que, em vários momentos, os bebês utilizam diferentes estratégias para se aproximarem do contexto de brincadeira de crianças maiores. A autora ressalta a importância de essas relações serem baseadas no diálogo, interação, problematização, conscientização, participação e autonomia, além de incentivar e apoiar as crianças em suas descobertas.

Na dissertação sob o título “Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil”, Castelli (2015) investiga as relações estabelecidas entre bebês de uma turma de berçário II e também entre bebês com crianças mais velhas no município de Pelotas/RS. Além disso, analisa em que tempos e espaços as relações foram estabelecidas, bem como quais papéis os(as) adultos(as) desempenham frente aos(às) pequenos(as).

Quanto à pesquisa desenvolvida por Urrutia (2016), denominada “Professora eu tenho uma coisa pra falar: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil”, esta visa compreender como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos(as) adultos(as) em uma instituição com crianças entre 5 e 6 anos no município de Santa Maria/RS. A pesquisadora pontua que devemos enxergar as crianças com outros olhos e repensar práticas pedagógicas que atendam às necessidades delas.

No estudo “Culturas lúdicas infantis na pré-escola”, realizado por Machado (2019), buscou-se compreender a constituição de culturas lúdicas infantis com crianças de 5 anos em uma instituição infantil de Porto Alegre/RS. O pesquisador afirma que é preciso ter uma preocupação não somente com a seleção de escolhas de propostas lúdicas, mas também deve-se pensar sobre os ambientes lúdicos, isto é, as diferentes relações afetivas que podem ser estabelecidas por meio dessas propostas. Nesse sentido, o autor considera importante destinar tempo para observar esses aspectos nas relações.

Na pesquisa de Zandomínegue (2018), intitulada “As produções culturais das crianças como eixo de articulação da Educação Física com a Educação Infantil”, dentre vários objetivos, analisou-se de que forma se estabelece a mediação pedagógica da Educação Física com a cultura popular na dinâmica curricular, considerando os vários campos de conhecimento e sujeitos no cotidiano de uma instituição infantil no município de Vitória/ES. Também verificou-se de que maneira as produções culturais das crianças entre 4 e 6 anos poderiam ser incorporadas ao currículo. A pesquisadora considera que um trabalho de qualidade com as crianças pequenas requer uma escuta sensível, a fim de perceber e entender o modo como elas atribuem sentidos ao mundo, e, assim, incluir essas manifestações no currículo.

Dado que os resultados das buscas indicaram pouquíssimos trabalhos que se aproximavam das culturas infantis em situações de brincadeiras nas creches (apenas 2, conforme apresentado anteriormente no Quadro 1), foram utilizados também como descritores: brincar OR brincadeira AND creche. Por meio destes descritores, surgiram no total 38 resultados, ao que foi excluído um, que apareceu mais de uma vez, tendo restado 37. Analisando de forma minuciosa os resumos, apenas 5 estudos demonstraram uma certa proximidade com a temática da presente pesquisa. Como critérios de escolha, foram consideradas somente as dissertações e teses que tinham como foco as interações e brincadeiras entre as crianças. Após leitura completa de tais pesquisas, verificou-se que apenas duas poderiam contribuir com este estudo. Cabe ressaltar que o termo culturas infantis não apareceu em qualquer desses trabalhos em relação à creche. Seguem, no Quadro 2, as pesquisas selecionadas:

Quadro 2 - 2º Levantamento bibliográfico (BDTD)

<p><b>Título da pesquisa</b></p> <p><b>Modalidade creche</b></p>	<p>E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras</p>
--	---

<b>Autor(a)</b>		Michelle Duarte Rios Cardoso	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
Brincar OR brincadeira AND creche	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2016
<b>Título da pesquisa</b>		Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da Educação Infantil	
<b>Modalidade Creche</b>			
<b>Autor(a)</b>		Ticiania Santiago de Sá	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
Brincar OR brincadeira AND creche	Tese	Universidade Federal do Ceará	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Cardoso (2016), em sua pesquisa sob título “E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras”, analisa como se dá o brincar no berçário de uma creche pública da cidade de Juiz de Fora/MG e como ocorre a interação entre educadoras(es) e bebês nos diferentes momentos da rotina. Os dados colhidos revelam que, apesar das adversidades, dentre as quais, as condições de trabalho, as professoras construíram uma prática pedagógica de qualidade, em que confiavam nas potencialidades dos(as) bebês, possibilitando-lhes experiências significativas. A autora também destaca o brincar como uma atividade fundamental ao desenvolvimento dos(as) bebês, haja vista que, por meio da brincadeira, eles(as) expressam seus anseios, desejos, vontades e medos.

Na tese sob título “Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da Educação Infantil”, Sá (2016) averigua o papel das interações sociais e das práticas culturais realizadas pelas docentes e pelas crianças em sua formação humana. Tal estudo ocorreu em duas creches municipais de Fortaleza/CE e trouxe contribuições quanto à construção de metodologias que evidenciam a perspectiva das crianças acerca de suas vivências na creche, bem como o posicionamento crítico das professoras em relação aos registros das práticas pedagógicas.

Ademais, realizou-se também um levantamento bibliográfico no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a fim de verificar os artigos relacionados à temática investigada nesta pesquisa. Primeiramente, foram utilizados os seguintes descritores: “culturas infantis” AND brincar OR brincadeira, no período entre 2015 e 2021. No resultado, foram registrados 92 trabalhos no total, porém, excluídos os repetidos e os indisponíveis, restaram 77. Por meio da análise dos resumos, foram identificados 15 estudos que se aproximavam da presente pesquisa, no entanto, após leitura integral de todo o material, verificou-se que somente 3 estabeleciam um diálogo com os dados da presente pesquisa, conforme exposto no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - 1º Levantamento bibliográfico (CAPES)

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Local de publicação</b>
<p>A valorização das culturas infantis através das brincadeiras imaginativas</p> <p>(Obs.: não especifica a idade)</p> <p><b>Modalidade:</b> Educação Infantil</p>	<p>Susana Angelin Furlan, Denise Watanabe, Nathália Franco Alves e José Milton de Lima</p>	<p>2016</p>	<p>Colloquium humanarum  UNOESTE</p>

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Local de publicação</b>
Crianças e reinvenções lúdicas: produção de culturas infantis em tempos de Covid-19  <b>Modalidade:</b> pré-escola e Ensino Fundamental (entre 4 e 9 anos)	Eunice Andrade de Oliveira Menezes	2021	Revista Pedagógica Unochapecó
<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Local de publicação</b>
A reiteração como mecanismo de gestão do tempo pela criança	Eduardo Oliveira Sanches	2019	Educação & sociedade

Fonte: Elaborado pela autora.

No artigo sob título “A valorização das culturas infantis através das brincadeiras imaginativas”, de autoria de Furlan *et al.* (2016), busca-se incentivar e ampliar a imaginação infantil por meio de propostas diversificadas, após ter sido constatado pouco conhecimento acerca da imaginação no contexto escolar. Os resultados da pesquisa indicam avanços quanto à compreensão desse assunto e das culturas infantis, além de aumentar o repertório de brincadeiras e de atividades lúdicas imaginativas dos(as) meninos(as) e também das docentes.

Menezes (2021), no artigo intitulado “Crianças e reinvenções lúdicas: produção de culturas infantis em tempos de Covid-19”, discute como um grupo de crianças reinventou os modos de se divertir na fase de isolamento social, em decorrência da pandemia de Covid-19. A pesquisadora conclui que as crianças encontraram formas singulares e criativas de passar o tempo, por meio de brinquedos, brincadeiras, além de outras atividades. Elas também manifestaram terem se apropriado de algumas medidas preventivas de Covid-19, as quais aprenderam com seus pais.

Sanches (2019), no artigo de título “A reiteração como mecanismo de gestão do tempo pela criança”, apresenta uma pesquisa teórica com reflexões acerca da gestão do tempo realizada pela criança, com base na noção de reiteração. Tal estudo pode contribuir no sentido de as instituições repensarem a organização dos tempos e espaços, de forma a atender às necessidades de meninos e meninas.

Posteriormente, foram combinados diferentes descritores a fim de saber o que já foi investigado até o presente momento sobre as culturas infantis em situações de brincadeira no contexto da pandemia. Visto que não foram encontradas teses e dissertações a esse respeito, foram considerados estudos publicados em periódicos. O Quadro 4, a seguir, mostra os resultados apontados para cada conjunto de palavras-chave no portal de periódicos da CAPES:

Quadro 4 - Resultado geral das palavras-chave (CAPES)

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultado geral</b>	<b>Estudos relacionados às culturas infantis e/ou brincadeiras</b>
Brincar OR brincadeira AND pandemia OR Covid (entre 2020 e 2021)	37 no total; excluindo os repetidos ou que estavam indisponíveis, restaram 28	04
Creche AND pandemia (entre 2020 e 2021)	21 no total; excluindo os indisponíveis, restaram 16	01
Creche AND Covid (entre 2020 e 2021)	12 no total; excluindo os indisponíveis, restaram 10	01

“Educação infantil” AND pandemia (entre 2020 e 2021)	60 no total; excluindo os repetidos e indisponíveis, restaram 51	05
“Educação infantil” AND Covid (entre 2020 e 2021)	07 no total; excluindo os repetidos, restaram 05	01
“Culturas infantis” AND pandemia	03 no total, excluindo trabalhos repetidos restaram 01	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Vários artigos e uma entrevista apareceram nos resultados de diferentes descritores do quadro, portanto, retirando aqueles que foram apontados mais de uma vez, restaram somente 6 que se assemelham ao tema ou que possam contribuir com a presente pesquisa. Porém, ao término da leitura completa desses 6 trabalhos, verificou-se que 2 poderiam fornecer subsídios para este estudo, os quais estão expostos no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - 2º Levantamento bibliográfico (CAPES)

<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Local de publicação</b>
Educação Infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias  <b>Modalidade:</b> pré-escola (entre 3 e 6 anos)	Maria Marta de Andrade Cerqueira, Cláudia Vasconcellos Nogueira da Gama, Patrícia da Paz Zampier	2021	Revista Artes de educar  UERJ
<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Local de publicação</b>

<p>Precisamos estar preparados para brincar muito!</p> <p>Entrevista com Sonia Kramer</p>	<p>Anelise Monteiro do Nascimento, Nazareth Salutto, Silvia Néli Falcão Barbosa</p>	<p>2020</p>	<p>Revista Artes de educar</p> <p>UERJ</p>
---	---	-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O relato de experiência sob o título “Educação Infantil em tempo de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias” aborda o modo como as educadoras e equipe gestora de uma escola privada do município do Rio de Janeiro reinventaram suas práticas, de forma a valorizar as vozes das crianças, o imaginário e o brincar. No entanto, Gama, Cerqueira e Zampier (2021) enfatizam que os encontros virtuais com crianças pequenas não substituem a presença física, tão essencial nessa fase.

No tocante à entrevista realizada com a professora Sonia Kramer, sob o título “Precisamos estar preparados para brincar muito!”, a docente discorre sobre o cenário da Educação Infantil no que se refere a sua história, políticas, pesquisa com crianças e desafios durante a pandemia e no período pós-pandêmico.

Foram utilizados como critério de escolha os trabalhos relacionados à brincadeira e/ou às culturas infantis em tempos de pandemia e também aqueles que pudessem, de algum modo, colaborar com reflexões sobre o tema. O relato de experiência de Gama, Cerqueira e Zampier (2021), apontado no Quadro 5, refere-se ao brincar durante o período de distanciamento social, em que as crianças permaneceram em casa; portanto, no final de 2021, ainda não havia qualquer trabalho publicado que abordassem as produções culturais infantis em contexto de brincadeiras especificamente após o gradual retorno presencial às instituições de Educação Infantil.

No ano de 2022, foi publicada no *site* da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, uma dissertação referente ao brincar e às interações no processo de reabertura de uma creche, tal como mostra o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Site da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

<b>Título da pesquisa</b> <b>Modalidade Creche</b>		As interações e o brincar no retorno presencial à creche em tempos de pandemia	
<b>Autor(a)</b>		Giselle Carolina da Silva	
<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de publicação</b>
Não se utilizou palavra-chave como descritores para a busca; verificou-se todo o acervo de 2021 e 2022	Dissertação	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	2022

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Silva (2022), apontada no Quadro 6, busca compreender de que modo se estabelecem, entre crianças de 3 a 4 anos, as relações e o brincar em uma creche municipal de Santo André/SP no retorno presencial à creche. Os dados colhidos evidenciaram a necessidade das crianças de ficarem próximas umas às outras, além das demonstrações de afeto entre elas. As crianças também mostraram sua capacidade de se apropriarem de certas medidas preventivas de combate ao vírus causador da Covid-19, mas também de transgredirem os protocolos sanitários como forma de indicar seu incômodo e de satisfazer as suas necessidades.

No levantamento bibliográfico, nota-se que o termo culturas infantis se encontra muito mais presente nos estudos direcionados à pré-escola do que à creche. Será que bebês e crianças bem pequenas não são considerados(as) sujeitos ativos que se apropriam e produzem cultura? Ou

será que existe uma crença de que as crianças começam a produzir cultura somente a partir de determinada idade?

Como professora<sup>1</sup> atuando há vários anos em creche, observo que precisamos escutar mais as crianças, a fim de perceber e valorizar seu potencial, tornando visível as suas produções culturais para toda a comunidade escolar, inclusive no que se refere às famílias, que podem contribuir com esse processo constante de investigações e descobertas das crianças nos diferentes contextos.

Quando as crianças são silenciadas pelos(as) adultos(as), elas perdem a oportunidade de vivenciar ricos intercâmbios com seus pares, o que é essencial para as constantes re(interpretações) que elas realizam acerca da realidade, e, conseqüentemente, também para o seu desenvolvimento, à medida que elas aprendem umas com as outras.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a produção das culturas infantis em situações de brincadeira no retorno presencial à creche após o período pandêmico, com foco na seguinte questão: Como as crianças de 3 a 4 anos produzem suas culturas, em contextos brincantes, no retorno presencial à creche? Partiu-se do pressuposto de que, após um longo período em casa (mais de um ano), ouvindo notícias e conversas sobre a Covid-19 e, em decorrência desta, observando mudanças em suas rotinas, meninos e meninas incluíam elementos sobre essa temática na relação com seus pares, em situações de brincadeiras, ao produzirem cultura.

Nesse aspecto, o objetivo geral da pesquisa é compreender as produções culturais das crianças de 3 a 4 anos em contextos brincantes no retorno presencial a uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André. Quanto aos objetivos específicos, são: I) analisar as relações sociais e afetivas entre as crianças em situações de brincadeiras no retorno presencial à creche; II) identificar e compreender interesses,

---

<sup>1</sup> Optou-se por utilizar neste trecho a primeira pessoa do singular, a fim de tornar mais evidentes as motivações que levaram a presente pesquisadora a se debruçar sobre esta temática.

questionamentos e hipóteses expressos nas culturas de pares no retorno presencial à creche; III) interpretar os protocolos sanitários de retorno presencial à luz das especificidades da Educação Infantil; e IV) a partir dos resultados da pesquisa, elaborar como produto educacional, por meio de um E-book, a apresentação de narrativas que possam dar visibilidade às produções culturais infantis em situações de brincadeiras.

A metodologia adotada nesta pesquisa é de inspiração etnográfica, tendo as seguintes técnicas de coleta de dados: observação participante no que se refere às crianças em situações de brincadeira, registros escritos em diário de campo, fotos e filmagens, além de entrevistas com a professora e a agente de desenvolvimento infantil da turma pesquisada, visando compreender o momento de retorno presencial à creche e as possíveis produções culturais infantis relacionadas à temática da pandemia. Também se realizou uma interpretação da Proposta Curricular da Rede de Santo André e do Projeto Político Pedagógico da creche no tocante ao brincar e à concepção de criança e de culturas infantis.

Para o tratamento dos dados, inspirou-se no Método de Análise de Conteúdo, a partir da técnica Análise Categórica.

A presente pesquisa contribui no sentido de dar visibilidade a saberes, desejos, interesses, necessidades e potencialidades de meninos e meninas em situações de brincadeiras, considerando o contexto do retorno presencial à creche. O estudo poderá, também, trazer reflexões quanto às relações entre o(a) educador(a) e as crianças, e destas com seus pares, assim como fornecer subsídios aos processos formativos referentes à escuta e à produção das culturas infantis.

No que concerne à estruturação da pesquisa, após a Introdução, na seção de título “Os territórios do brincar e das culturas infantis no cenário pandêmico”, são apresentadas as concepções de criança ao longo do tempo nas áreas da Antropologia e da Sociologia da Infância, bem como as implicações na forma de se fazer pesquisa, além de uma explicitação sobre a inter-relação entre os conceitos-chave deste estudo (culturas infantis,

culturas de pares, culturas lúdicas e reprodução interpretativa). Ainda nessa seção, discorre-se sobre algumas problematizações em relação ao brincar e as interações no retorno presencial à creche e também sobre os desafios quanto ao papel do(a) professor(a) neste cenário.

Na seção intitulada “Educação infantil em pauta: entre a denúncia e o anúncio no cenário pandêmico”, é discutida a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto às especificidades da Educação Infantil, a partir dos Pareces e Recomendações emitidos durante a pandemia; posteriormente, apresenta-se a trajetória das creches municipais de Santo André, desde o fechamento das unidades escolares – a fim de atender às medidas de segurança – até a reabertura destas, tecendo-se algumas reflexões a respeito.

Já na seção denominada “Fazendo escolhas: os caminhos metodológicos”, é exposto o percurso do estudo quanto aos aspectos metodológicos, de modo a apresentar os instrumentos de coleta de dados, as etapas realizadas, bem como o campo de pesquisa e os(as) sujeitos(as).

Na seção de título “O vento quer comer”: as culturas infantis em contextos brincantes no retorno presencial à creche”, inicialmente, são discutidas algumas relações entre o Documento Curricular de Santo André, o Projeto Político Pedagógico da creche pesquisada e a visão das educadoras, com foco na concepção de criança e o brincar. Posteriormente, são apresentados e discutidos os dados referentes às interações e às produções culturais infantis, em situações de brincadeiras.

A seguir, a seção nomeada de “Eu sou o papai lobo mau: as culturas infantis em contextos brincantes no retorno presencial à creche”, discorre sobre os elementos que irão, a partir dos dados da pesquisa e por meio de um E-book, compor o produto final, que no caso serão as narrativas infantis em situações de brincadeira.

E, finalmente, na seção “Considerações: um ponto de partida para novas inquietações sobre as infâncias”, apresenta-se uma síntese acerca dos

aspectos mais relevantes da pesquisa, expondo algumas reflexões e questionamentos.

## **2 OS TERRITÓRIOS DO BRINCAR E DAS CULTURAS INFANTIS NO CENÁRIO PANDÊMICO**

Atualmente, há uma vasta literatura sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como sobre os processos de elaboração das culturas infantis. Embora estas não sejam temáticas novas e alguns avanços tenham sido conquistados, ao menos no âmbito das legislações direcionadas à Educação Infantil, algumas pesquisas (FONTES, 2017; REZENDE, 2018; VASCONCELOS, 2018; FRANCESCHINI, 2018; OLIVEIRA, 2020; ARRUDA, 2019; C. SOUZA, 2020; VALÉRIO, 2021) indicam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que interações e brincadeiras permeiem todo o processo educativo.

Esse descompasso que pode haver entre a teoria e a prática revela que ainda é preciso se debruçar sobre tais assuntos no intuito de trazer contribuições que possam refletir de alguma forma nos contextos educativos. Precisamos, de fato, reconhecer a criança como produtora de cultura, como um ser que se esforça para compreender o que acontece em seu meio e que deve ser respeitada em seus direitos, sobretudo o de brincar.

Nesta seção são apresentadas as concepções de criança ao longo do tempo nas áreas da Antropologia e da Sociologia, bem como a explicitação de alguns conceitos-chave da pesquisa: cultura, culturas infantis, culturas lúdicas, cultura de pares; como tais culturas se desenvolvem e o conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (2011). Também apresenta as compreensões de brinquedo e brincadeira, de acordo com Brougère (2010) e Kishimoto (2009), e a relevância do brincar, bem como o papel do(a) professor(a) em situações de brincadeira frente aos desafios impostos pelo retorno presencial à creche, após um período de isolamento social em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus.

## 2.1 As crianças e suas produções culturais

Que as crianças me deem licença  
De poetizar suas vidas  
De trazer para a minha  
Seus dizeres, suas pérolas.  
Que são tantas, tão profundas,  
Muitas perdidas, esquecidas.  
Tantas vezes ditas,  
De tão diversas maneiras,  
A maior parte ignoradas,  
Algumas quiçá enxergadas.  
As trago para a frente do palco da vida,  
Para que possam ser sentidas,  
Para que possam ser partilhadas,  
Para que possam ser integradas...  
Às nossas vidas.  
Que as crianças me deem licença.  
(FRIEDMANN, 2013, p. 85)

Muitas vezes nós, adultos(as), compreendemos a espontaneidade e a criatividade infantil como ameaça à ordem estabelecida, como uma transgressão que deve ser controlada, ou simplesmente estamos ocupados(as) com nossos afazeres intermináveis e sequer notamos as pérolas presentes nos dizeres das crianças, por meio de seus gestos, seus desenhos, suas brincadeiras, enfim, em tudo aquilo que elas expressam com seus corpos inteiros. Tal postura do(a) adulto(a) frente as manifestações infantis revela uma visão de criança como ser incompleto e imaturo, que apenas reproduz o que o(a) adulto(a) ensina, quando na verdade o que se observa é que a criança também atribui novos sentidos à cultura em que está inserida.

Ainda assim, mesmo com tantas restrições, as diversas infâncias resistem e insistem em nos mostrar uma outra forma de olhar a vida. Basta nos abirmos para compreendê-las e veremos que tanto elas aprendem conosco como nós também podemos aprender muito com elas. Que possamos trazer para o “palco da vida”, nas palavras de Friedmann (2013), os tesouros construídos pelas crianças, e que assim os(as) adultos(as) possam se encantar e valorizar os seus saberes e fazeres, seja em casa, na

escola, nos meios de comunicação, nas pesquisas desenvolvidas nas universidades, enfim, nos diversos contextos da nossa sociedade.

No entanto, nem sempre as crianças estão dispostas a compartilhar conosco seus tesouros e segredos. Por uma questão ética, é preciso pedir licença para que possamos adentrar o universo infantil e respeitarmos quando elas desejam permanecer apenas com seus pares. Isso exige uma mudança de postura por parte dos(as) adultos(as), os(as) quais devem se colocar em uma posição de aprendizes e ouvintes, e não mais como detentores do saber, que tentam moldar as crianças (FRIEDMANN, 2020).

O tempo todo as nossas ações revelam qual é a concepção de criança que temos. De acordo com Cohn (2005), não há uma concepção universal de criança, pois para falarmos sobre as crianças de um determinado povo, é preciso primeiramente compreender o que esse povo pensa acerca do que é ser criança e do lugar que ela ocupa naquela sociedade, ou seja, é necessário analisar também o contexto histórico-cultural. Portanto, a concepção de criança e de infância varia conforme a região, cultura e período histórico. Mesmo entre os(as) indígenas pode haver uma grande diversidade com relação a esse aspecto, tal como aponta Cohn (2013, p. 228), que afirma que podem existir “muitas infâncias Xikrin, muitas infâncias Guarani, Maxakali.”

Para se chegar à compreensão de criança como sujeito histórico e de direitos – que não apenas se apropria da cultura, mas também a produz – decorreu um longo processo de transformações em toda sociedade civil e, inclusive, nas pesquisas realizadas em diversas áreas de conhecimento. Dentre essas áreas, podemos destacar as contribuições da Antropologia e da Sociologia da Infância.

Segundo Cohn (2005), estudar as crianças tem sido um desafio para a Antropologia, principalmente em decorrência da dificuldade de admitir a criança como um objeto legítimo de estudo, uma vez que, em várias esferas, ela é tida como um ser incompleto, ou seja, como um vir a ser no futuro. Devido a essa dificuldade, durante muito tempo, as crianças foram abandonadas pelos estudos antropológicos.

Cohn (2005) apresenta um mapeamento das diversas abordagens antropológicas que se dedicaram a investigar o mundo das crianças. Não há a pretensão de descrever aqui cada estudo, mas apenas evidenciar, de forma pontual, a mudança ao longo do tempo acerca da concepção de criança na Antropologia, o que trouxe novas implicações na maneira de conduzir as pesquisas. Uma síntese desse processo histórico será exposta a seguir, de acordo com os apontamentos feitos por Cohn (2005).

Os estudos vinculados à Escola de Cultura e Personalidade nas décadas de 1920 e 1930 trouxeram contribuições no sentido de tornarem visíveis as pesquisas relacionadas à infância e proporem métodos, temas de observação, coleta e análise de dados, demonstrando que a experiência infantil deve ser compreendida em seu contexto cultural. Sob essa corrente da Antropologia, a cultura é definida como algo a ser adquirido e transmitido de uma geração para outra, sendo que a cultura é que determina a formação de padrões de personalidade. Os(as) antropólogos(as) pertencentes a esta corrente têm como foco delimitar o que é propriamente cultural portanto, particular e o que é natural, ou seja, o que é universal no comportamento humano. Em outras palavras, busca diferenciar o que é inato e o que é adquirido.

Os estudos provenientes desta Escola são marcados pela divisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma ideia desta como um ser imaturo, o qual, que por meio da cultura, desenvolverá uma personalidade “madura ideal” na fase adulta (COHN, 2005).

Já os estudos relacionados à Escola estrutural-funcionalista não se preocupavam em investigar a formação da personalidade ideal, mas sim a delimitação de papéis e as relações sociais envolvidas nos processos de aquisição de cultura e de competências. Nessa perspectiva, há uma visão de criança passiva quanto à consolidação e definição de seu lugar na sociedade, pois elas são consideradas como um receptáculo de papéis sociais (filho, irmão, sobrinho etc.) que assumem ao longo do processo de socialização (COHN, 2005).

Nesse sentido, é notável que tanto a Escola de Cultura e Personalidade como a estrutural-funcionalista, embora possuam enfoques diferentes (personalidade ideal ou papéis sociais), desconsideram as potencialidades da criança e a enxergam como um ser que pode ser moldado conforme as demandas e necessidades da sociedade, restando-lhe apenas se apropriar da cultura em que está inserida e reproduzir fielmente o que aprendeu com os(as) adultos(as) em seu processo de socialização.

Cohn (2005) enfatiza que não se trata de desconsiderar as contribuições dos estudos vinculados a essas duas correntes, mas entender que seus pressupostos limitavam seu alcance, haja vista que existia uma imutabilidade do processo estudado pelo(a) pesquisador(a), pois a cultura era compreendida como transmissão cultural e reprodução social.

Segundo a autora, mudanças foram iniciadas a partir da década de 1960, quando os(as) antropólogos(as) começaram a rever e a reformular conceitos centrais, passando a pesquisar de maneira inovadora a criança. Dentre esses conceitos que foram reformulados, podemos destacar o conceito de contexto cultural e social, os quais deixaram de ser considerados como uma totalidade a ser reproduzida e passaram a ser compreendidos como um conjunto estruturado, em constante produção de relações e interações.

Assim, rever a sociedade, conforme pontua Cohn (2005), implica rever também o papel do indivíduo inserido nessa sociedade, pois esta é produzida pelos cidadãos e cidadãs que a constituem. Desse modo, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais que atuam de forma ativa na sociedade, recriando-a constantemente. A autora pontua que essa nova concepção de ser humano também se reflete em uma visão inovadora de criança, a qual passa a ser vista como ser social e pleno. Isso significa, portanto, reconhecê-la com um papel atuante na constituição das relações sociais, de modo que atribui sentidos ao mundo na tentativa de compreendê-lo. Dessa forma, a criança não sabe menos que o(a) adulto(a), apenas sabe coisas diferentes.

Ainda segundo Cohn (2005, p. 45), essas mudanças de percepção em relação à criança resultaram em uma nova postura assumida pelo(a) pesquisador(a), que passou a "tratar as crianças em condições de igualdade", com o intuito de escutá-las sobre o que fazem, pensam e sobre como compreendem o que é ser criança, de modo a tentar romper com julgamentos que possam distorcer suas observações e reflexões.

Esses avanços também têm ocorrido em outras áreas. Corsaro (2011) assevera que, no campo da Sociologia, houve uma tendência nas últimas décadas em mudar o foco das pesquisas sobre as crianças para as pesquisas com crianças. Isso implica passar a vê-las como sujeitos, e não mais como meros objetos de estudo, tal como acontecia até então, além disso, as vozes infantis passaram a ser consideradas e valorizadas.

De acordo com o apontado por Corsaro (2011), foram propostos dois modelos distintos de socialização. O primeiro é o determinista, que considera a criança como um ser passivo, meramente consumidor da cultura estabelecida pelos(as) adultos(as), que poderá contribuir para a manutenção da sociedade, mas que, ao mesmo tempo, é uma ameaça que deve ser controlada por meio de treinamento. Em contraposição, há o segundo modelo, denominado construtivista, no qual a criança é vista como agente ativo e que constrói seu mundo.

Em uma perspectiva sociológica de abordagem construtivista, a socialização não implica somente adaptação e internalização dos elementos culturais, mas também apropriação, recriação e reprodução. Nesse processo de socialização, é essencial a atividade coletiva em que as crianças tentam chegar a um acordo, compartilham e produzem cultura com os(as) adultos(as) e entre seus pares (CORSARO, 1992; JAMES, JENKS; PROUT, 1998 *apud* CORSARO, 2011).

Assim, diante do exposto até o momento, verificam-se muitas mudanças quanto à percepção acerca das crianças, tanto no âmbito legal como nas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas. Mas algumas indagações ainda permanecem: Será que as modificações nas legislações e

nos modos de se fazer pesquisa se refletem também em outros contextos da sociedade? Em que medida nós, adultos(as), escutamos o que as crianças têm a nos dizer e as reconhecemos como sujeito histórico e de direitos, que são produto e, ao mesmo tempo, produtoras de cultura?

Estas são questões que devem ser refletidas constantemente em nossas relações com os(as) pequenos(as), uma vez que, segundo L. Souza (2012), na sociedade ainda predomina uma relação desigual com as crianças, fruto do nosso processo de colonização pautado em relações hierárquicas.

Apesar das dificuldades de se romper com essa visão adultocêntrica, existem experiências positivas de algumas escolas que reformularam seus currículos e ressignificaram suas práticas, de maneira a reconhecer e valorizar as potencialidades infantis. Dentre essas instituições, podemos citar a de Reggio Emilia, no nordeste da Itália. A proposta foi idealizada por Loris Malaguzzi, que sempre depositou grandes expectativas em relação aos(às) educadores(as) e aos meninos e meninas dos *nidos* (creches) e das *scuola dell'infanzia* (centro que atende crianças entre 3 e 6 anos), conforme aponta seu depoimento

Devemos dar um imenso crédito ao potencial e ao poder que as crianças possuem. Devemos nos convencer de que as crianças, assim como nós, têm poderes mais vigorosos do que nos disseram que tinham, poderes que todos nós possuímos - nós e as crianças temos potencial ainda mais forte do que acreditamos. Devemos entender como, sem ao menos perceber, fazemos tão pouco uso do potencial de energia que temos dentro de cada um de nós (MALAGUZZI, 1999 *apud* RINALDI, 2021, p. 107).

Nesse fragmento supratranscrito, observa-se uma crítica de Malaguzzi em relação aos(as) adultos(as) que, muitas vezes, não percebem todo o potencial do ser humano, e, em decorrência disso, deixam de estimular a exploração de todas as habilidades, aptidões e conhecimentos. Isso se aplica tanto às crianças como aos(às) professores(as), pois ambos são vistos no processo educativo como protagonistas e pesquisadores(as).

Segundo Rinaldi (2021), as propostas pedagógicas de Reggio Emilia estão fundamentadas em uma visão de “criança rica”, o que significa acreditar e apostar que todas as crianças são inteligentes e o tempo todo tentam atribuir sentidos ao mundo, construindo e reformulando novos conhecimentos por meio da interação com seus pares, além disso, exercem papel ativo na construção de sua identidade e de valores. Portanto, devemos encontrar caminhos que proporcionem visibilidade às potencialidades de cada uma das crianças e que garantam o direito democrático de serem escutadas e reconhecidas como cidadãs.

Podemos verificar que tanto nas pesquisas atuais da área da Antropologia e da Sociologia da Infância, assim como nas legislações vigentes em nosso país e nas propostas de Reggio Emilia, há uma imagem de criança ativa e produtora de cultura. Diante disso, podemos realizar o seguinte questionamento: se as crianças produzem cultura, podemos afirmar que existe uma cultura infantil ou várias culturas infantis?

Cohn (2005) considera o primeiro termo como um retrocesso, uma vez que se tem a ideia de universalizar a infância, negando-lhe as particularidades socioculturais. O mais adequado seria então “culturas infantis”, que concebem os aspectos sociais e culturais de cada povo, além de distinguir o que as crianças fazem e pensam acerca daquilo que os(as) adultos(as) que convivem com elas fazem e pensam.

Já Sarmiento (2004) reconhece uma certa “universalidade” das culturas da infância no sentido de estas expressarem sempre elementos da cultura da sociedade na qual as crianças estão inseridas, porém manifestam modos especificamente infantis de compreensão, representação e simbolização do mundo. Em outras palavras, independentemente de qual seja o contexto que as crianças vivenciam, suas produções culturais são elaboradas a partir da cultura dos(as) adultos(as), mas não como uma reprodução fiel, e sim com a atribuição de novos sentidos e com um modo particular de entendimento que difere daquele do(a) adulto(a).

Além disso, a constituição do mercado de produtos culturais para a infância (livros, brinquedos, filmes etc.) contribui para a globalização da infância, visto haver certa compreensão de que todas as crianças são iguais e têm os mesmos gostos; no entanto, as crianças reinterpretem de modo ativo estes produtos culturais. Por outro lado, o autor também considera outros aspectos, tais como desigualdades sociais, diferenças de gênero, etnia, região e o subgrupo etário a que cada criança pertence. Nas palavras de Sarmiento (2004, p. 6): “Há várias infâncias dentro da infância global”.

Ao tratarmos sobre cultura, observa-se a existência de múltiplos sentidos sobre este termo. Na presente pesquisa, apoiar-nos-emos em Paulo Freire (1980, p. 38), que concebe a cultura como “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens”. Sendo assim, trata-se de uma atividade – de mulheres e homens – que transforma, o que requer uma constante atitude crítica sobre a realidade por meio da reflexão-ação-reflexão, visto que, para esse pensador

A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 1980, p. 38).

Na perspectiva de Paulo Freire, essa transformação do mundo só faz sentido quando cada um se posiciona enquanto sujeito e todos participam, promovendo, assim, a democratização da cultura que se efetiva por meio da educação como prática para a liberdade. Nesse sentido, para que haja a democratização da cultura, é preciso que os seres humanos participem de ações coletivas transformadoras, em um processo dialético de denúncia (reconhecer e apontar os problemas existentes) e anúncio (construir outras possibilidades de ser e de atuar no mundo). Desse modo, há uma dimensão política na cultura, portanto, na educação também (OSOWSKI, 2010).

Quanto às culturas infantis, referem-se aos saberes e fazeres pertencentes às crianças, desde sua racionalidade, isto é, desde “a forma própria com que as crianças leem o mundo, interagem com ele e o comunicam” (SILVA; FASANO, 2020, p. 75). Desse modo, no intuito de compreender o que está ao seu redor, meninas e meninos atribuem novos sentidos, ou seja, promovem transformações em seu meio a partir daquilo que os(as) adultos(as) lhes disponibilizam.

Sarmiento (2004) apresenta quatro eixos estruturadores das culturas da infância, quais sejam: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Para esse sociólogo, a criança vivencia experiências e estabelece relações sociais em diferentes contextos e com diversas pessoas (membros da família, colegas de escola, professores(as), crianças da vizinhança, dentre outras), por meio das quais vai apreendendo valores e estratégias que favorecem a formação de sua identidade pessoal e social. Nesse sentido, a interatividade é fundamental para que haja a produção das culturas infantis.

Assim como as relações sociais, o autor considera a ludicidade como um traço essencial das culturas infantis, visto que as crianças não distinguem o brincar de atividades sérias, já que o que há de mais sério para elas é a brincadeira.

A fantasia do real consiste na maneira específica como as crianças transpõem elementos da realidade e, por meio da imaginação, os reconstroem de forma criativa, seja ao incorporarem situações e personagens fictícios para o seu cotidiano, seja ao interpretarem de modo fantasista os eventos que ocorrem. Segundo Goldman e Emminson (1987 *apud* SARMENTO, 2004), este processo de imaginação do real é o que dá início ao modo de inteligibilidade, ou seja, é a partir da fantasia do real que a criança começa a compreender melhor o que está ao seu redor, inclusive a reelaborar situações que lhe são mais dolorosas.

Outro eixo importante ao tratarmos das culturas infantis é a reiteração, que se refere à possibilidade de repetir quantas vezes desejar algo que lhe proporcione prazer, porém, esta reiteração não acontece necessariamente

sempre da mesma forma, podendo, de acordo com Sarmiento (2004), ser reinventada de outras maneiras. Esse processo de repetição – manifestado pela criança por meio do “mais uma vez”, seja para solicitar para ouvir novamente uma história, uma brincadeira, ou para qualquer outra ação – muito alegre as crianças, uma vez que uma experiência mais profunda almeja o retorno a uma situação da qual originou o primeiro impulso, possibilitando novas e diferentes relações com os objetos (BENJAMIN, 1984 *apud* SILVA, 2017).

Todos os eixos supramencionados são importantes para a constituição das culturas infantis que são elaboradas a partir de suas vivências na cultura dos(as) adultos(as), bem como de interações e relações estabelecidas entre as crianças, mais especificamente, por meio da cultura de pares, que segundo Corsaro (2011, p. 128), consiste no “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. O autor pontua que a todo momento as crianças se esforçam para entender e atribuir sentido ao mundo adulto e, assim, passam a produzir coletiva e criativamente as culturas de pares, a fim de lidarem com suas preocupações.

Conforme Corsaro (2011), as crianças tornam-se membros das culturas de pares por intermédio da produção e participação coletiva nas rotinas culturais que acontecem em família e em outros contextos sociais. Essas rotinas culturais consistem em atividades habituais do dia a dia produzidas coletivamente por membros de uma cultura. Por meio dessas rotinas, a criança e demais membros sentem-se seguros, devido à existência de um conjunto de regras previsíveis, o que faz com que se sintam pertencentes a um grupo, além disso, contribuem para a produção, expressão e compreensão de diversos conhecimentos socioculturais. Dessa forma, as crianças aprendem a lidar com as incertezas e paradoxos.

Corsaro (2011) pontua que desde muito cedo as crianças são inseridas e incentivadas a participarem das rotinas culturais que, a princípio, acontecem no contexto familiar. Esse incentivo se dá principalmente pelas

mães e pais ou, na falta destes(as), por outra pessoa próxima de seu convívio. O autor afirma que, pelo menos nas sociedades ocidentais, a maioria dos(as) adultos(as) acredita nas habilidades comunicativas dos bebês que são tratados como socialmente competentes, e assim, por meio de constantes conversas e interações, as crianças transitam gradativamente de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais. Posteriormente, essas rotinas são vivenciadas em outros contextos (escola, igreja, clube etc.), de modo que cada família decide quando o(a) filho(a) deixará o âmbito familiar e em quais tipos de configurações de pares e instituições ele(a) entrará. Essas decisões variam de acordo com a cultura e a época vivida.

Segundo Corsaro (2011), as culturas infantis podem ser classificadas em duas modalidades, a saber: a cultura simbólica e a cultura material.

A cultura simbólica pode ser definida como “representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis” (GRISWOLD, 1994 *apud* CORSARO, 2011, p. 134). As principais fontes da cultura simbólica na infância são: a mídia destinada à infância, a literatura infantil e os valores míticos e lendas (Papai Noel, Coelhozinho da Páscoa etc.). As informações advindas dessas fontes são apresentadas nas rotinas culturais principalmente pelos(as) adultos(as), em vários contextos, além do familiar. No entanto, as crianças se apropriam, utilizam e modificam essa cultura, conforme criam e participam da cultura de pares.

Já a cultura material da infância, ainda de acordo com Corsaro (2011), refere-se a elementos concretos, tais como: vestuários, livros, materiais para produções gráficas e principalmente brinquedos. A partir disso, a criança pode criar vários materiais das culturas infantis, como fazer desenhos, montar cenários para brincadeiras, construir objetos e assim por diante.

Nesse sentido, é importante enfatizar a relevância dos(as) adultos(as) na inserção das crianças na cultura simbólica e material da infância, por intermédio das interações sociais nas rotinas culturais, o que contribui para a produção das culturas infantis entre pares. Logo, é preciso ampliar o máximo

possível o universo cultural das crianças, principalmente no contexto educativo e familiar, de modo a estimular e favorecer as produções das culturas infantis, possibilitando às crianças reverem e modificarem suas próprias ideias e hipóteses ao se confrontarem com o modo de pensar dos(as) colegas, assim como estes(as) também podem se beneficiar por meio deste intercâmbio. Esta ampliação também nos possibilitará compreender de modo mais aprofundado o universo infantil e, com ele, as contribuições que as crianças possam nos oferecer na construção de uma educação emancipatória.

Embora as culturas infantis estejam presentes não somente nas brincadeiras, estas se mostram essenciais para a sua produção (SILVA, 2017a).

## **2.2 O brincar e a produção das culturas infantis em face aos protocolos sanitários**

Muitas crianças permanecem em tempo integral na creche, o que aumenta ainda mais a responsabilidade desse espaço educativo em lhes oferecer experiências significativas que possam efetivamente contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, tais instituições, em seu cotidiano, devem promover e incentivar as brincadeiras e as diferentes interações sociais, ampliando assim o universo cultural das crianças e favorecendo a produção das culturas infantis, conforme asseveram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Existem critérios de qualidade para um atendimento em creche, o qual respeite os direitos fundamentais das crianças. Dentre esses direitos estão: brincadeira, atenção individual o ano todo (principalmente no período de inserção), ambiente aconchegante, seguro e desafiador, contato com a natureza, cuidados com a higiene e saúde, alimentação saudável, desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, direito

ao movimento em espaços amplos, a manifestar seus sentimentos, à proteção, ao afeto e à amizade, além do direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Todos esses direitos mencionados são igualmente importantes e devem ser garantidos no interior das creches, no intuito de haver a promoção de uma educação de qualidade. No entanto, como o foco desta pesquisa refere-se às culturas infantis em contextos brincantes, somente o direito à brincadeira será apresentado de forma mais detalhada.

Compreendendo que o “[...] brincar é atividade vital, que educa espontaneamente a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Uma experiência de alegria e liberdade, imprescindível para a inteireza da infância” (ANTONIO; TAVARES, 2019, p. 60), é essencial que as instituições de Educação Infantil organizem espaços e tempos prolongados para a brincadeira. Para a criança, o sentir e o pensar são indissociáveis, e, ao brincar, ela tem a possibilidade de aprender e ensinar por meio da convivência com seus pares, além de compartilhar o encantamento pela vida e o prazer da descoberta.

Não precisamos disponibilizar, diariamente, algo extraordinário para despertar a curiosidade e alegria das crianças, já que elas se inquietam e encontram magia na própria simplicidade do cotidiano como, por exemplo: na fileira de formigas que carregam folhas, no formato das nuvens, no canto dos pássaros e em tantas outras coisas que passam despercebidas aos olhos dos(as) adultos(as), mas não aos olhos de uma criança. Nesse sentido, o extraordinário, para ela, está na vida cotidiana.

Há certa polêmica quando se tenta definir o que vem a ser brincadeira e brinquedo, pois, segundo Kishimoto (2009), não existe um conceito universal para esses termos, já que o brincar apresenta várias significações. Contudo, neste trabalho, assumimos que brinquedo se refere ao suporte para o brincar, podendo ser algo material, como brinquedos industrializados, elementos da natureza, sucata, o próprio corpo, ou elementos imateriais, tais como a voz, uma ideia, uma história etc.

O brinquedo possui uma dimensão funcional e uma dimensão simbólica, as quais estão intimamente relacionadas, conforme pontua Brougère (2010). Por exemplo: a representação de um carro poderá conduzir a determinados comportamentos, como empurrar o carro, apostar corrida com este brinquedo etc. E a função dirigir traduz em uma representação, ter a aparência de um carro.

Já no tocante à brincadeira, Kishimoto (2009) afirma ser a ação que a criança realiza conduzida por regras, podendo ou não utilizar objetos. Além disso, o brincar envolve imaginação, o inesperado, flexibilidade de conduta e regras.

Para Brougère (2010), a brincadeira pressupõe uma ação voluntária motivada pelo prazer que a atividade proporciona, sem qualquer preocupação em alcançar algum resultado. Nesse sentido, qualquer imposição que obrigue a criança a brincar ou que tenha como finalidade ensinar determinado conteúdo escolar por meio do brincar, descaracteriza a brincadeira. Esta é uma atividade que possibilita tanto a apropriação dos códigos culturais, assim como a reprodução em função dos interesses daquele(a) que brinca e a resignificação desses códigos por meio da socialização entre pares e entre a criança e o(a) educador(a). Nesse processo, os brinquedos assumem uma grande importância no que concerne à socialização das crianças.

Em outras palavras, a brincadeira implica em liberdade de iniciativa daquele(a) que brinca, permitindo que a criança se projete no mundo dos(as) adultos (as) e realize desejos que não conseguiria na realidade, assim, ela poderá escolher ser e fazer o que quiser, por meio de negociações com os outros membros envolvidos na situação lúdica.

Esse movimento possibilita que a criança compreenda melhor os elementos culturais e, concomitantemente, realize modificações tanto em relação ao significado dos brinquedos quanto às ações dos papéis sociais que assumirá. Dessa forma, um pente pode transformar-se em um

termômetro na falta deste, ou uma menina pode representar um super-herói, o que muitas vezes poderia não ser permitido em outras circunstâncias.

Diferentemente do que muitos pensam, o brincar não é algo inato (KISHIMOTO, 2009; BROUGÈRE, 2010), portanto, exige aprendizagem, que acontece por meio das relações com os(as) adultos(as) e com outras crianças. Infelizmente, a pouca qualidade presente em algumas instituições de Educação Infantil pode estar relacionada a uma visão equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não sendo necessária qualquer ação por parte dos(as) educadores(as) (BRASIL, 2010). Nesse sentido, os(as) adultos(as) que passam a maior parte do tempo com a criança, geralmente os membros da família e os(as) educadores(as) das instituições educacionais, são os(as) principais responsáveis por inserir as crianças em contextos brincantes, e isso deve ser feito desde quando são bebês. Por essa razão, é essencial estabelecer uma parceria entre a creche e os familiares.

Ao brincar, as crianças elaboram culturas lúdicas com seus pares. Brougère (2019) define tais culturas como sendo o conjunto de regras, procedimentos e significados que tornam possível a brincadeira. As regras de um jogo que estão disponíveis para os(as) participantes constituem a cultura lúdica da sociedade na qual estão inseridas, e as regras que um indivíduo conhece constituem sua própria cultura lúdica, portanto, as regras podem sofrer algumas modificações de acordo com os grupos e outros critérios (região, sexo, idade etc.). Nesse sentido, a cultura lúdica é um conjunto vivo que se transforma.

Essa cultura lúdica engloba componentes da realidade (atitudes, capacidades, cultura e meio social) que se refletem na brincadeira. A televisão é um dos elementos que influencia a cultura lúdica, pois fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras, o que não significa que elas recebam e reproduzam de forma passiva esses conteúdos, já que se apropriam destes e os ressignificam nas situações lúdicas. Desse modo, o brinquedo possibilita a passagem de uma relação passiva com a televisão

para uma relação ativa de manipulação e de possível recriação (BROUGÈRE, 2010).

O autor salienta que a vantagem da televisão está no fato de apresentar uma linguagem comum às crianças pertencentes a diferentes ambientes, possibilitando, assim, uma melhor comunicação nas brincadeiras, de forma que, quando uma criança propõe brincar de um super-herói de um desenho animado, grande parte do grupo já sabe do que se trata e se insere facilmente na brincadeira.

Brougère (2010) afirma que a cultura lúdica dispõe de uma autonomia relativa, haja vista receber influência de aspectos da cultura de uma sociedade em específico, podendo assim a criança executar ações de algo que vivenciou em seu meio ou que observou (em livros, filmes, dentre outros), porém tem a possibilidade de realizar modificações e atribuir um novo significado aos objetos e às representações de papéis sociais. Um exemplo disso refere-se às questões de gênero presentes em nossa sociedade, que podem ter traços específicos na cultura lúdica. Apesar de existir desigualdade de gênero em nossa sociedade, na brincadeira, uma menina pode representar o que ela deseja (mecânica, piloto etc.), mesmo que isso contrarie as expectativas de outras pessoas de seu convívio.

Essa capacidade da criança de imitar ações que observou ou que vivenciou em seu cotidiano – mas também de ressignificar os objetos, os papéis sociais que assume, bem como os acontecimentos e inclusive as regras durante a brincadeira – está diretamente relacionada ao conceito de Reprodução Interpretativa proposto por Corsaro (2011), que pode ser definido como a ideia de que a criança não apenas se apropria da cultura na qual está inserida, assim como também introduz novos elementos, produzindo assim cultura.

O termo interpretativa refere-se aos aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando que estas criam e participam das suas culturas de pares por meio da apreensão das informações obtidas por intermédio do convívio com os(as) adultos(as), de

forma a atender aos próprios interesses. E o termo reprodução significa que as crianças não apenas se apropriam da cultura dos(as) adultos(as) como também participam da produção da cultura, promovendo mudanças nesta (MÜLLER; CARVALHO, 2009).

As produções das culturas lúdicas estão presentes em qualquer tipo de brincadeira, porém, é preciso diversificá-las, visto que cada modalidade tem suas particularidades. Kishimoto (2011) apresenta as características de algumas modalidades de brincadeiras que estão presentes na Educação Infantil: brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de construção.

A brincadeira tradicional infantil faz parte da cultura popular de um povo em um determinado período histórico. Segundo Kishimoto (2011), esta modalidade caracteriza-se pela transmissão oral passada de uma geração para outra, sendo marcada pelo anonimato, de forma a não ser possível identificar a origem. Ao mesmo tempo conserva a essência da brincadeira, embora outros aspectos com relação às regras possam ou não sofrer modificações por parte das gerações que se sucedem. Também apresenta características de tradicionalidade e universalidade, visto que mantém a maioria dos aspectos das brincadeiras de distintos povos antigos. Sua relevância reside no fato de conservar a cultura infantil, além de possibilitar a convivência social e o prazer de brincar.

Já as brincadeiras de faz de conta – também denominada jogo simbólico, protagonizado, de papéis sociais ou socio dramático – são marcadas pela presença da situação imaginária e também pela existência de regras implícitas que se concretizam nos papéis sociais e nos temas da brincadeira, conforme aponta Kishimoto (2011). Por meio do faz de conta, a criança pode mudar o significado dos objetos e das situações, desenvolvendo, assim, a função simbólica.

Todas as experiências anteriores das crianças em diferentes contextos colaboram para o desenvolvimento da imaginação, portanto, quanto mais se amplia o universo cultural por meio de conversas, passeios, viagens, filmes,

histórias e exploração de diversos materiais, maior criatividade poderá surgir na brincadeira. Nesse sentido, as instituições educacionais devem organizar tempos e espaços que favoreçam o brincar, assim como devem incentivar as interações sociais.

As brincadeiras de construção ou jogos de construção mantêm uma estreita relação com o faz de conta, pois se pode construir cenários para as brincadeiras simbólicas. Dessa forma, a criança, ao construir, está manifestando suas representações mentais, além de manusear objetos. Estas brincadeiras ampliam a experiência sensorial, além de estimular a criatividade, desenvolver habilidades e possibilitar, por meio da exploração, maior conhecimento quanto às propriedades dos objetos (KISHIMOTO, 2011).

Após esta breve síntese em relação à relevância do brincar e às culturas lúdicas, perguntamos: Qual o lugar do brincar nas instituições de Educação Infantil atualmente, especialmente no processo de reabertura das unidades escolares, após o período mais crítico da pandemia causada pelo novo coronavírus? Como promover brincadeiras e interações entre crianças e, ao mesmo tempo, respeitar os protocolos sanitários, de modo a garantir o direito de proteção à vida?

Kramer (2020) pontua, em uma entrevista, que no retorno presencial, os profissionais da educação devem se preparar para brincar muito com as crianças. Portanto, o grande ensinamento para todas as instituições é em relação a como adaptar e reinserir as crianças que vão querer brincar.

Mas, será que antes da pandemia o brincar já era reconhecido e valorizado pelos(as) educadores(as), sobretudo por aqueles(as) que atuam na Educação Infantil? Algumas pessoas, diante de uma vasta literatura sobre a importância do brincar que vem se acumulando ao longo do tempo, além de inúmeras palestras e formações sobre esta temática, poderão argumentar que o brincar já é garantido e valorizado nas instituições educacionais. Apesar dos avanços existentes no âmbito legal em relação aos direitos da infância, principalmente o direito de brincar, algumas pesquisas, como as já

citadas nesta seção, indicam que ainda temos caminhos a percorrer para, de fato, concretizarmos de forma universal este direito, e não apenas para algumas crianças de determinadas regiões.

Dentre estas pesquisas, podemos citar a de Oliveira (2020), realizada em Santo André/SP, mesmo município em que se produz o presente estudo. Nesta pesquisa, buscou-se investigar se as concepções do brincar dos(as) professores(as) que atuam nas classes de 2º Ciclo Final da Educação Infantil (entre 4 e 5 anos) convergem com as DCNEI.

Os resultados demonstraram que há divergências entre as concepções das docentes e aquelas estabelecidas nas DCNEI no que se refere ao brincar. Frente a esta realidade, Oliveira (2020) propõe que a rede municipal de ensino andreense reveja as formações destinadas aos(as) professores(as) com relação à temática do brincar, uma vez que as brincadeiras ainda perdem espaço para práticas de preparação para o ensino ou apresentam um papel secundário nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Obviamente, os dados da pesquisa não podem ser generalizados para todos(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil da rede municipal, pois se trata de uma amostra. Contudo, os resultados revelam que o brincar ainda necessita ser discutido e repensado pelos profissionais da Educação. Cabe ressaltar que tal estudo foi realizado no ano anterior à pandemia do novo coronavírus, logo, após o período de mais de um ano em que as crianças permaneceram em suas casas e com restrições de interações sociais, tal discussão se faz ainda mais necessária e urgente, no sentido de garantir um brincar que potencialize as produções culturais infantis.

As crianças brincam independentemente da vontade dos(as) adultos(as), no entanto, Kramer (2020) pontua a importância de as instituições educacionais disponibilizarem espaço e tempo para a brincadeira, haja vista que, por meio desta, a criança interage com seus pares e com as coisas ao seu redor, podendo construir significados, criar e produzir cultura.

No final do 1º semestre de 2020, houve grande expectativa em relação à possibilidade de um retorno presencial, o que gerou um movimento de discussão voltado aos protocolos sanitários necessários a esse retorno. Nesse processo, a Secretaria de Educação de Santo André, em parceria com a Secretaria de Saúde e com representantes das instituições educacionais, produziu três documentos oficiais – “Protocolos Sanitários: orientações, práticas de rotina e cuidados essenciais no atendimento de creches municipais e conveniadas do município de Santo André”; “Protocolos Sanitários: orientações, práticas de rotina e cuidados essenciais no atendimento das escolas municipais da rede de ensino de Santo André”; e o terceiro documento, cujo título é o mesmo deste último, porém, com a denominação DEJA (Departamento de Educação de Jovens e Adultos) ao final. Tais documentos tinham como foco as determinações sanitárias e os procedimentos educacionais fundamentais para um retorno presencial seguro.

Entretanto, o retorno não aconteceu em 2020, em razão do grave quadro da pandemia, o que fez com que, ao final de julho, o Executivo Municipal optasse pelo não retorno presencial naquele referido ano, mantendo-se o ensino por meio do processo remoto.

Ao analisarmos o documento intitulado “Protocolos Sanitários: orientações, práticas de rotinas e cuidados essenciais no atendimento de creches municipais e conveniadas do município de Santo André” (SANTO ANDRÉ, 2020v), nota-se a recomendação para se manter o distanciamento social entre 1 e 1,5m apenas em alguns momentos da rotina (horário de entrada e saída, nas refeições, no uso do banheiro e na hora do sono, caso a criança tenha a necessidade de dormir). Em nenhum trecho do respectivo documento é mencionada a exigência de se manter o distanciamento social durante as brincadeiras, tampouco se proíbe a troca de brinquedos entre as crianças da sala referênciada, o que assegura, dessa forma, o direito de brincar e de interagir com seus pares. Também há menções sobre os demais direitos

de aprendizagem (conhecer-se, participar, explorar, conviver e expressar) que devem ser garantidos, mesmo em um período atípico de crise sanitária.

Outros pontos que chamam a atenção nos Protocolos sanitários referem-se à importância do acolhimento de toda a comunidade escolar (crianças, famílias, professores(as) e demais funcionários) e a ser permitido o uso de objetos de apego, caso a criança tenha necessidade. Tais aspectos revelam o respeito e uma sensibilidade às infâncias, aos familiares e aos(as) profissionais da instituição.

Há, ainda, uma orientação para que se priorize a realização de propostas em áreas externas, de modo a promover um maior contato com os elementos naturais, além de ser uma medida preventiva, visto que ao ar livre o vírus se dissipa mais facilmente.

Embora os protocolos sanitários de retorno ao atendimento presencial no município de Santo André respeitem as especificidades da Educação Infantil e os direitos das crianças, seria preciso que cada instituição educacional se debruçasse coletivamente para discutir as concepções de criança e de Educação envolvidas neste documento, bem como debater sobre o lugar do brincar e das interações neste processo de reabertura das escolas.

Simplesmente informar acerca da existência de tais protocolos, sem nem mesmo garantir a discussão e a reflexão no grupo, dá margem para que cada um(a) interprete à sua maneira; inclusive, corre-se o risco de fortalecer práticas pedagógicas controladoras e que impedem as crianças de vivenciarem plenamente suas infâncias. Se alguns(mas) professores(as) já apresentavam uma concepção equivocada de Educação Infantil, com a pandemia, as práticas de controle podem se acentuar ainda mais, com a justificativa de que são medidas necessárias para se evitar a propagação do coronavírus.

As redes sociais e algumas reportagens evidenciaram de forma explícita o controle dos corpos em alguns países durante o processo de reabertura das escolas. Foram exibidas imagens de crianças impedidas de

interagirem de forma mais próxima, e, em alguns casos, existia até mesmo configurações espaciais que determinavam a territorialidade que cada corpo deveria ocupar, restringindo a mobilidade e os encontros com o(a) outro(a).

Buss-Simão e Lessa (2020), a partir de matérias divulgadas nos meios de comunicação eletrônicos, realizam uma análise de fatos envolvendo crianças na pandemia. As autoras retratam esse controle exacerbado em instituições de pré-escola na França, as quais demarcavam o quadrado em que cada um(a) deveria permanecer.

Em Santo André, município em que se desenvolve a presente pesquisa, também há relato da experiência de uma creche em que foram utilizados tapetes de EVA como estratégia para se manter o distanciamento, apesar de haver uma certa flexibilidade quanto à aproximação das crianças quando estas desejavam se aproximar do(a) outro(a) (SILVA; SOUZA; SILVA, 2021).

Este controle pode se dar de diversas formas quando o(a) adulto(a) direciona as ações das crianças a todo momento, sem lhes dar liberdade para que escolham seus(suas) parceiros(as) para brincar, determinando a elas onde, como e quais brinquedos poderão utilizar. Nesse sentido, ainda se fazem necessárias reflexões e discussões acerca das concepções do brincar e o papel do(a) professor(a) em contextos brincantes, sobretudo no processo de reabertura das instituições educacionais.

Independentemente de estarmos ou não sob uma crise sanitária, as crianças precisam ter seus direitos garantidos. A brincadeira não pode se restringir como um meio para se alcançar determinados objetivos específicos – o que a descaracteriza – e nem pode ser apenas um momento de recreação para “gastar energia”.

Que este momento totalmente atípico pelo qual passamos seja um divisor de águas para podermos refletir sobre quais eram os territórios do brincar no período anterior à pandemia e quais ações podem ser realizadas daqui para frente para que o brincar e as interações ocupem papel central no

processo educativo – e não como algo desvinculado das demais propostas pedagógicas.

### **2.3 O papel do(a) professor(a) e os contextos brincantes: desafios impostos pelo retorno presencial**

Ser professor(a) nunca se constituiu como tarefa fácil. Mas em tempos de pandemia, as dificuldades relacionadas aos saberes e fazeres pedagógicos se intensificaram ainda mais, tanto no ensino remoto como no processo de reabertura das instituições educacionais para o retorno presencial.

Para cada indivíduo, o período de distanciamento social teve um significado. Enquanto para alguns pode ter sido um momento de reflexão e de experimentar fazer algo novo, já que antes não conseguiria por falta de tempo, para outros(as) pode ter sido um momento doloroso, de perda de pessoas queridas ou de desemprego, de violência doméstica, entre outros aspectos.

Nesse cenário, as crianças também foram afetadas pelos acontecimentos que atingiram seus(suas) familiares, inclusive algumas podem ter perdido pessoas próximas de seu convívio em decorrência da Covid-19 ou de outra causa. Além disso, o longo período em casa, com os contatos sociais mais restritos, pode ter provocado alterações no comportamento das crianças. Nesse sentido, é essencial que o(a) professor(a) tenha uma escuta ainda mais sensível às manifestações infantis, a fim de que os(as) pequenos(as) se sintam seguros(as) e acolhidos(as) nesse processo de reinserção às creches.

Soma-se a isso o fato de que os(as) professores(as) e demais funcionários(as) também tiveram de lidar com suas próprias fragilidades e medos na fase de reabertura das unidades escolares, principalmente aqueles(as) que ainda não haviam recebido a primeira dose de vacinação e estavam totalmente desprotegidos(as). Mesmo diante desse quadro de

incertezas e receios, tiveram que encontrar formas de acolher e ter uma escuta sensível às crianças e às famílias que se sentiam inseguras em deixar seus(suas) filhos(as) na instituição, sobretudo em um momento em que o vírus ainda se apresentava como uma ameaça constante e as crianças da faixa etária atendida na creche não tinham previsão de receberem a vacina, conforme apontado no estudo de Silva (2022).

O acolhimento pressupõe escuta, o que vai muito além do ouvido, uma vez que o ato de ouvir está mais relacionado ao aspecto biológico de perceber os sons do ambiente, no entanto, não há empatia e nem esforço em tentar compreender o que o(a) outro(a) diz. Já a escuta envolve atenção, cuidado, disponibilidade de tempo e afeto. Segundo Friedmann (2020), a escuta exige abrir-se e estar atento aos diferentes canais expressivos da criança (expressão corporal, gestos, movimentos, expressões plásticas ou musicais, linguagem oral ou escrita, brincadeiras). Além disso, é preciso que o(a) adulto(a) se coloque em posição de aprendiz, a fim de perceber e compreender interesses, desejos, necessidades e potencialidades de cada criança, sem a pretensão de corrigi-la ou ensinar-lhe algo (PENZANI, 2019).

No contexto da pandemia esta escuta às manifestações infantis tornou-se ainda mais desafiadora, pois em decorrência do uso da máscara, que encobre parte das expressões faciais e abafa o som das vozes das crianças, houve prejuízo na compreensão e na comunicação entre os(as) pequenos(as) e os(as) educadores(as). Foi necessário que eles(as) repetissem suas falas aos(às) adultos(as), o que aparentemente os(as) incomodava e os(as) levava a encerrarem o diálogo, mesmo sem serem escutados(as) com clareza (SILVA; SOUZA; SILVA, 2021).

Se, por um lado, o uso da máscara prejudicou a comunicação, por outro, os(as) educadores(as) tiveram de estar mais atentos(as) ou se “alfabetizarem” em outras linguagens – gestos, expressões dos olhares etc. (FARIA, 2005) – que talvez não fossem percebidas e valorizadas até então.

Muitos(as) podem achar que essa escuta seja sinônimo de permissividade, porém, tal como ressalta Freire (1996), escutar não significa

concordar com tudo que o(a) outro(a) diz ou atender a todos os desejos, mas sim acolher o ponto de vista, sugestões, reivindicações, críticas, sonhos, sentimentos, estabelecendo assim um diálogo horizontal em que ambos, crianças e adultos(as) têm o direito de serem escutados(as).

Freire (1996) assevera que a escuta exige uma postura de humildade, o que implica estabelecer uma relação horizontal com o(a) outro(a), em que a criança e o(a) educador(a) têm a mesma importância e ambos têm o direito de expor o que pensam, assim como escutar o que o(a) outro (a) tem a dizer. E esta relação deve ser permeada pelo respeito às diferenças, o que não significa ter que concordar com todas as ideias e posicionamentos do(a) outro(a), mas sim estar aberto a escutar e compreender pontos de vista divergentes. Assim, se desejamos uma educação democrática e emancipatória, é preciso que nossas ações cotidianas sejam coerentes com esta premissa.

No entanto, esta postura de humildade e disponibilidade em escutar nossas crianças no interior das instituições educacionais não é tarefa fácil, visto que muitas de nossas experiências na infância foram marcadas pelo autoritarismo, além de nossa sociedade ainda carregar traços de uma visão adultocêntrica. Afinal, quantas vezes realizamos uma roda de conversa com a turma, no intuito de estabelecer um diálogo, mas acabamos por dar ênfase somente àquelas respostas que consideramos como “ideais” e desconsideramos outros assuntos que as crianças nos trazem e que poderiam enriquecer aquele momento? Este é apenas um exemplo de autoritarismo em que tentamos silenciar o(a) outro(a), dentre muitos que podemos vivenciar nas relações cotidianas.

Infelizmente, ainda impera a cultura do silêncio em nossa sociedade, cuja origem é um país que tem sua raiz no processo de colonização dos povos indígenas e, posteriormente, dos(as) negros(as) (LIMA, 2021). Para Paulo Freire, tal cultura impede que uma grande parcela da população – os(as) oprimidos(as) – expresse sua palavra e se manifeste como sujeitos de

práxis (reflexão-ação-reflexão), portanto, sem condições de interferir na realidade (OSOWSKI, 2010).

As classes dominantes, por meio de um processo de dominação ideológica, criam mecanismos que promovem a cultura do silêncio nas classe dos(as) oprimidos(as), os(as) quais não conseguem reconhecer-se como sujeitos criativos, capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos(as). Assim, impossibilitados(as) de participarem ativamente dos acontecimentos, apenas se adaptam ao mundo que lhes é apresentado como pronto e acabado. Os(as) oprimidos(as) acreditam serem inferiores à classe dominante, sendo este um dos mitos por ela defendidos (OSOWSKI, 2010).

Para Paulo Freire, a cultura do silêncio é marcada pela ausência de comunicação e de diálogo, portanto, pela negação da escuta. Sendo assim, os(as) oprimidos(as) – nos quais se incluem todos(as) que se encontram em situação mais vulnerável – estão acostumados(as) a receberem apenas comunicados, em que seu papel se restringe a ouvir e a obedecer ao(à) outro(a) que se encontra em uma posição de poder (LIMA, 2021).

Essas relações de poder se encontram presentes não apenas entre proprietários(as) dos meios de produção e trabalhadores(as), mas nas diferentes relações sociais: entre homem e mulher, entre brancos(as) e negros(as)/indígenas, entre heterossexuais e homossexuais, e também entre crianças e adultos(as), nos diversos espaços, inclusive no interior de muitas instituições educacionais.

As crianças podem ser silenciadas não apenas em suas palavras, mas também em seus gestos, suas curiosidades e interesses. Também em suas ações, quando por exemplo, o(a) adulto(a) determina o tempo todo que as crianças não podem correr, que é preciso que fiquem sentadas a maior parte do tempo; elas também são silenciadas quando não podem fazer suas escolhas, restando-lhes somente prestar atenção para seguirem o que o(a) outro(a) determina. Essa ação que proíbe o(a) outro(a) de ser mais caracteriza-se como uma violência, conforme aponta Freire (1987).

Esse silenciamento está presente na educação bancária, em que os(as) educandos(as) são considerados como “recipientes a serem enchidos pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 37). Nessa relação desigual, somente aquele(a) que se considera como detentor(a) do saber – no caso, o(a) professor(a) – tem direito à palavra, restando à criança apenas ouvir para seguir os comandos, sem que lhe seja dado o direito a questionamentos. Nesse tipo de educação não há espaço para a criatividade, apenas para a reprodução de forma mecânica. Contudo, as crianças, enquanto sujeitos de criação, e não de mera adaptação, seja por meio de suas resistências e transgressões, seja afirmando-se como sujeito de direitos, exercem pressão para que as instituições educativas repensem seu papel (SILVA, 2021).

É importante refletirmos acerca de quais momentos da rotina possibilitamos que as crianças tenham opções de escolhas e com que frequência isso tem acontecido. Será que nos momentos que consideramos como “mais livres”, como em situações de brincadeiras, por exemplo, realmente permitimos que elas façam escolhas, ou simplesmente tentamos direcionar suas ações?

Não podemos, nas palavras de Freire (1996), sermos fatalistas e cruzarmos nossos braços como se nada pudesse mudar essa realidade. É preciso realizarmos um exercício diário de reflexão sobre nossas ações enquanto educadores(as) e buscarmos outras formas de nos relacionarmos com meninos e meninas.

Se pretendemos contribuir para o processo de humanização das crianças, precisamos estabelecer uma relação dialógica com elas, o que implica na superação da contradição educador(a)-educando(a), de modo a reconhecer que ambos podem aprender juntos. Portanto, em alguns momentos, o silêncio se faz necessário, pois, segundo Freire (1987), ele é essencial na comunicação, visto que o ato de se comunicar implica saber alternar momentos de fala e de escuta.

Ao(à) professor(a), faz-se fundamental reconhecer que, assim como ele(a), a criança também tem direito à palavra. Portanto, há ocasiões em que

será preciso silenciar-se como sujeito – e não como objeto, a fim de compreender o que o(a) outro(a) diz, para analisar, relacionar, decidir, concordar ou não. Caso contrário, não haverá uma comunicação verdadeira, mas somente comunicados, em que apenas um(a) exerce o direito de se expressar.

Nesse sentido, “a escuta solicita silêncio por parte do educador e da educadora, o que não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade e às formas pelas quais as crianças pensam e agem no mundo” (SILVA, 2017a, p. 3). Desse modo, o silêncio pode ter um valor educativo.

Essa escuta sensível faz-se fundamental durante todo o período em que a criança se encontra na creche, inclusive nos momentos de brincadeiras. Por meio de observações e registros, o(a) professor(a) pode observar vários aspectos relacionados à forma como as crianças interagem entre si, sobretudo após longo período sem interação com outras crianças que não as do seu contexto familiar, tal como no retorno ao atendimento presencial. Sendo assim, a observação diária e o registro constituem instrumentos valiosos para acompanhar os interesses e o brincar das crianças, além de possibilitar a identificação de seus interesses, a fim de aproveitá-los nas propostas planejadas em conjunto com elas e com familiares, surgindo, assim, possíveis projetos (BRASIL, 2012). Dessa maneira, a brincadeira passa a ser, de fato, incorporada ao currículo, tal como definem as DCNEI (BRASIL, 2010), e não mais vista de forma desvinculada.

Nesse processo de retomada do atendimento presencial nas creches, é ainda mais importante observar e documentar se as crianças trazem em suas brincadeiras aspectos relacionados ao que vivenciaram ou observaram nesse período de pandemia e de isolamento social, além de outros interesses e necessidades. Esse olhar mais atento se faz necessário em virtude de as crianças terem passado um longo tempo com restrição em seus contatos sociais, o que pode ter provocado alterações no comportamento, como por

exemplo, ansiedade, dentre outras consequências para a saúde mental, conforme pontuam Paiva *et al.* (2021) nos resultados de sua pesquisa.

Considerando que as crianças se expressam por meio de diferentes linguagens, nem sempre elas manifestam suas angústias, desejos e necessidades pela linguagem verbal, o que requer uma escuta mais sensível do(a) adulto(a) em relação às outras formas de expressão, sejam gestos, expressões faciais, desenhos, brincadeiras etc. Além disso, essa escuta mais atenta nesse processo de retorno presencial à creche pode nos possibilitar uma compreensão sobre a visão das crianças no que se refere ao período pandêmico, como se verifica na investigação de Silva (2022), em que crianças demonstraram entendimento acerca das medidas de proteção à saúde, tais como o uso de máscara e a higienização das mãos, bem como a razão do distanciamento social, mas também manifestaram suas resistências a essas medidas, mostrando o quanto isso as incomodava.

No retorno presencial à creche, Silva (2022) constata o quanto era importante para as crianças a aproximação e a interação com seus pares, de modo que o desejo de estar com o(a) outro(a) as levava a transgredir o distanciamento prescrito pelos protocolos sanitários. Tal pesquisa evidencia tanto a capacidade de meninos e meninas de resistirem frente as adversidades em um cenário de pandemia, quanto de ressignificar o que está à sua volta, na tentativa de compreender a realidade, seja ao atribuir novos usos às máscaras, transformando-as em escudos de braço, cesto de brinquedos, venda para os olhos, dentre outros, durante as brincadeiras, seja ao deixar de utilizá-las, porque queriam ser compreendidas em suas falas pelas educadoras ou em virtude de se sentirem incomodadas em alguns momentos. Os(as) pequenos(as) também inseriram elementos das mídias como forma de combate ao vírus.

A documentação minuciosa de Silva (2022) possibilitou dar visibilidade à construção de vínculos e amizades entre as crianças, a seus sentimentos em relação à pandemia, bem como às produções culturais infantis no processo de reabertura da creche.

Independentemente de estarmos ou não em tempos de pandemia, a documentação também pode ser uma forma de comunicar às famílias sobre as experiências vividas pelas crianças nas instituições educacionais, bem como de fazer com que essas famílias compreendam melhor de que forma podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de seus(suas) filhos(as) e suas visões em relação ao que eles(as) fazem na instituição, passando assim a terem uma abordagem mais crítica sobre a experiência educacional. Quanto às crianças, estas se tornam mais curiosas, interessadas e confiantes ao terem a possibilidade de contemplar o que realizaram (MALAGUZZI, 2016). Tal documentação (por meio de fotos, registros escritos, vídeos etc.) se torna ainda mais necessária quando se trata de situações de brincadeiras, que não resultam em qualquer material concreto após sua finalização.

Segundo Campos e Rosemberg (2009), as famílias devem receber orientações quanto à importância das brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este trabalho realizado junto aos familiares é essencial para que estes compreendam o caráter educativo da creche e também para que valorizem os momentos de brincadeiras com o(a) filho(a) em diferentes contextos.

Considerando que a parceria entre creche e família sempre foi imprescindível, passou a ser ainda mais durante o atendimento remoto e no processo de reabertura das instituições, momento em que foi preciso compartilhar informações e encontrar caminhos a fim de garantir um melhor acolhimento aos(as) pequenos(as) após tanto tempo dentro de casa, e ao mesmo tempo assegurar-lhes o direito de proteção à vida.

Um dos grandes desafios durante essa crise sanitária causada pelo novo coronavírus foi estabelecer uma relação mais horizontal com as famílias, no sentido de saber escutar com mais sensibilidade o que elas têm a nos dizer, assim como reconhecer que também podemos aprender – seja com pais, mães ou demais responsáveis – a como lidar com as crianças.

Nesse sentido, um estudo realizado por Vieira (2021) aponta que, apesar de a educação remota durante o período de isolamento social não ter correspondido às especificidades do projeto educativo da creche, a continuidade do atendimento às crianças por meio de ações em parceria entre a instituição educativa e as famílias evidencia a potência da atuação colaborativa entre estas. Para (re)pensar a atuação junto às famílias no retorno ao atendimento presencial, a pesquisadora propõe algumas reflexões quanto à parceria no processo educativo, o que inclui também a participação de todos(as) (educadores(as), famílias e crianças) na consolidação de uma prática avaliativa contextualizada.

Outro desafio na fase de reabertura presencial das unidades escolares, segundo Silva (2022), refere-se a propiciar condições que garantissem o direito à brincadeira e às interações e, ao mesmo tempo, o direito à vida, visto que devido ao contexto pandêmico, seria necessário manter o distanciamento entre as pessoas, conforme prescrito nos protocolos sanitários oficiais. Entretanto, não foi possível evitar a aproximação dos corpos infantis que queriam se abraçar, beijar, tocar, enfim, ficar juntinhos após longo período afastados da convivência com seus(suas) colegas na creche.

De acordo com Campos e Rosemberg (2009), o direito à brincadeira implica que em todos os momentos os brinquedos estejam em locais acessíveis às crianças, além de serem guardados de maneira organizada com a ajuda dos(as) próprios(as) pequenos(as). Também é preciso planejar e disponibilizar espaços, tanto internos como externos, para as brincadeiras livres e interativas em períodos longos, visto que as rotinas devem ser flexíveis. As autoras pontuam também que cabe ao(à) educador(a) auxiliar as crianças a manusearem brinquedos novos quando necessário, propor brincadeiras e participar quando as crianças convidam, bem como permitir que os(as) pequenos(as) organizem seus jogos e brincadeiras.

A organização dos espaços, materiais e brinquedos implica em refletir, no âmbito de cada instituição de Educação Infantil, sobre a concepção de

criança, infância e educação que a equipe educativa compreende e quais ações poderiam ser implementadas na rotina de acordo com tais concepções, visto que, segundo Horn (2017), a forma como móveis e materiais estão disponibilizados em um espaço revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem. Portanto, a construção do espaço nunca é neutra, visto ser este um parceiro pedagógico do(a) educador(a), que tem o importante papel de mediador nesse processo.

Contudo, só os espaços não garantem que o brincar e as interações sejam, de fato, os eixos norteadores do trabalho pedagógico, tal como definem as DCNEI (BRASIL, 2010), pois uma sala, por exemplo, pode não ter mesas porque a equipe gestora entende que, desta maneira, as crianças terão maior mobilidade e espaços para criarem e organizarem as brincadeiras com seus pares, bem como pode estar repleta de brinquedos e materiais “acessíveis” às crianças. Mas se os(as) educadores(as) não tiverem essa compreensão, esse espaço, por si só, não favorecerá as interações e as brincadeiras, haja vista que os(as) docentes continuarão controlando a mobilidade das crianças e o acesso aos brinquedos/materiais, por meio de outras estratégias.

A projeção dos espaços pedagógicos, bem como a escolha de materiais, mobiliários e brinquedos, necessitam estarem pautadas por observações diárias dos processos de interação de quem os habita. Em outras palavras, espera-se, ao planejar a organização dos espaços, que haja uma escuta sensível aos interesses, desejos e necessidades das crianças, o que inclui a possibilidade de modificações e de flexibilidade de suas funções no decorrer do processo de ocupação, além disso, para intervir nos espaços pedagógicos, é essencial o envolvimento da comunidade escolar (MARTON, 2019).

Portanto, são essenciais as discussões entre todos os segmentos da comunidade escolar no que se refere às concepções de criança, educação e currículo, além de protocolos sanitários elaborados para as creches. Caso contrário, continuaremos a reproduzir práticas de educação controladoras,

camufladas em espaços que aparentemente respeitam as especificidades de educação infantil. Ademais, tais práticas podem ter sido acentuadas no contexto de pandemia, com a justificativa de que são medidas necessárias a fim de conter a disseminação do vírus.

Um ponto relevante abordado nos protocolos sanitários para as creches de Santo André refere-se a privilegiar propostas em áreas externas, algo que vários estudos sempre recomendaram, mas que, principalmente no contexto pandêmico (SANTO ANDRÉ, 2020 v), mostrou-se essencial. Esta ação, além de favorecer o contato com a natureza e a construção de saberes, dentre outras questões, também é uma forma de evitar a propagação do vírus, pois este se dissipa mais facilmente ao ar livre.

Nesse sentido, o uso de áreas externas pode potencializar as interações e as brincadeiras das crianças, além de favorecer uma reconexão com a natureza. Segundo Tiriba (2018), ainda há práticas de “emparedamento” da infância, o que consiste na contenção das crianças em espaços internos, durante a maior parte do tempo, possibilitando-lhes pouco contato com os elementos naturais (terra, água, vento, areia, entre outros) e quase nenhuma liberdade para brincar com estes.

Esse pouco contato com a natureza, ou, em alguns casos, até mesmo a completa ausência, aliada a uma dificuldade de mobilidade social das crianças em decorrência da violência em nossa sociedade, pode levar a inúmeras consequências para as crianças. Dentre as quais, podemos citar: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldades motoras, falta de interação com outras crianças, uso exacerbado de aparelhos eletrônicos, dentre outras (HORN; BARBOSA, 2022).

Diante desse cenário, Tiriba (2018) propõe um movimento contrário a este, sendo denominado como “desemparedamento da infância”. Isto é, oferecer um maior contato com a natureza para que os(as) pequenos(as) possam ter uma relação mais próxima com esta e, com isso, possam fazer suas investigações e descobertas por meio da interação com seus pares, bem como possam perceber que fazem parte da natureza, sendo necessário

preservar os recursos naturais do planeta, dos quais depende nossa sobrevivência como espécie.

Nesse sentido, Horn e Barbosa (2022) apontam que é imprescindível que os(as) educadores(as), sobretudo os(as) da primeira infância, reconheçam que as crianças aprendem em todos os espaços, inclusive em áreas externas, que são locais privilegiados para a construção, de forma prazerosa, de aprendizagens significativas. As autoras também enfatizam a importância de promover discussões com as famílias acerca do conceito de segurança e de “sujeira”, ao pretenderem realizar um trabalho de reconexão das crianças com a natureza, bem como realizarem passeios em espaços externos, a fim de incentivá-las a usufruir do que a cidade tem a oferecer.

Essas discussões com familiares e/ou responsáveis são essenciais para que estes compreendam os benefícios que um contato mais próximo com a natureza pode promover no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não apenas para apoiarem o trabalho a ser realizado, mas também para que passem a proporcionar mais momentos de lazer ao ar livre com seu(a) filho(a). É importante esclarecer que, quando se fala de aprendizagens significativas com crianças pequenas em meio à natureza, não se trata de fornecer informações sobre os elementos naturais, mas sim permitir que elas observem o que está à sua volta, que possam andar descalças e sentir a textura da terra, da grama, que possam brincar com as folhas caídas ao chão, que aprendam a contemplar a beleza dos pássaros cantando, enfim, é possibilitar que as crianças explorem e apoiá-las em suas curiosidades. É preciso, como defende Valério (2021), brincar na e com a natureza.

Espera-se que essa reaproximação das crianças com a natureza aconteça não apenas no processo de reabertura das creches e pré-escolas, isto é, como uma das medidas de contenção do vírus, mas que também seja algo permanente em nossas vidas e nas das crianças, para que assim possamos sentir, valorizar e preservar os recursos naturais, por meio de nossas ações cotidianas.

Entretanto, o fato de somente levar as crianças para a área externa não garante este “desemparedamento” supramencionado se o(a) professor(a) o tempo todo restringir as ações e escolhas das crianças, seja por qual motivo for. É preciso também ter uma escuta sensível às manifestações infantis por meio das diversas linguagens, reconhecendo a criança como sujeito potente e competente, que se esforça a todo instante para compreender o que está à sua volta (VALÉRIO, 2021). Nota-se, mais uma vez, que somente os espaços não garantem um ambiente rico em interações e oportunidades de descobertas.

Mas, afinal, qual a diferença entre espaço e ambiente? De acordo com Horn (2017), o termo espaço pode ser definido como a estrutura física, ou seja, o local em que as atividades são realizadas, o que inclui componentes como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto desse espaço físico e as relações que se estabelecem, as quais englobam afetos e relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo. A autora ressalta ainda que os espaços devem ser modificados conforme as necessidades físicas, sociais e intelectuais das crianças.

Portanto, ambiente e espaço estão intimamente vinculados. Logo, cabe ao(à) educador(a) favorecer as interações entre as crianças em um ambiente que as incentive a estabelecer diálogos, argumentar, decidir e a conviver com a diferença. Além de organizar um espaço com diversidade de materiais e brinquedos na área interna e, principalmente, na área externa, pois conforme ressalta Valério (2021), o contato com elementos naturais (vento, sol, terra, folhas, gravetos etc.) possibilita que as crianças vivenciem experiências e descobertas que se modificam constantemente, de modo a desenvolverem, assim, sua capacidade criativa.

Com relação aos tipos de brinquedos e materiais oferecidos nos momentos de brincadeira, é relevante salientar que estes podem ser uma oportunidade para valorizar as diferenças. Sendo assim, o(a) educador(a) pode disponibilizar em brincadeiras – cujo enredo das crianças seja, por

exemplo, de salão de beleza – espelhos e imagens de diferentes tipos de cabelos e penteados, ornamentos, dentre outros, a fim de que as crianças possam apreciar as diferentes características de cada uma, auxiliando, assim, na construção da identidade da criança. Além disso, nas áreas de faz de conta, pode-se oferecer às crianças bonecas de várias etnias, objetos de decoração e demais artefatos de várias culturas, o que possibilita vivenciar os diferentes modos de vida das crianças e das famílias (BRASIL, 2012).

Ao término da brincadeira, é importante aprender a guardar os brinquedos e demais materiais, bem como cuidar deles, pois este se configura em um processo em que as crianças poderão contar com a mediação do(a) educador(a), em especial, até o momento em que elas adquirem o hábito de auto-organização (BRASIL, 2012).

Até o momento, pontuamos a importância de se organizar tempos, espaços e brinquedos/materiais tanto em áreas externas quanto nas internas, a fim de potencializar interações e brincadeiras, favorecendo assim a cultura de pares. Também salientamos a relevância de observar e documentar, por meio de uma escuta sensível, os momentos de brincadeira, de modo a perceber os interesses e curiosidades das crianças e, assim, reorganizar os espaços. Mas qual o papel do(a) professor(a) enquanto as crianças estão brincando?

Segundo Wajskop (2018), o(a) adulto(a) pode participar das brincadeiras, ora como observador(a), ora como personagem que questiona o desenrolar da história, ou mesmo como elo entre as crianças e os objetos. A autora também recomenda que se reserve um momento para que as crianças e o(a) educador(a) possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram.

O(a) professor(a) necessita ser cauteloso(a) em suas mediações a fim de não correr o risco de o tempo todo direcionar as ações do grupo, de maneira a impedir que as crianças tenham liberdade para, à sua própria maneira, criarem e organizarem as brincadeiras de faz de conta. É preciso ter sensibilidade para saber em quais momentos o(a) professor(a) deve ser

apenas observador(a) e em quais convém intervir de forma direta. Isso é extremamente complexo, porque a brincadeira de faz de conta não é um roteiro a ser seguido, pelo contrário, é marcada pelo imprevisto. Sendo assim, não há um livro de receitas que nos orienta a agir de determinada forma, pois cada situação é única.

Frente a essa indeterminação da brincadeira, Brougère (2010, p. 113) pontua que “a única ação que se pode conciliar com o respeito por essa atividade parece ser a intervenção sobre o contexto, seja através do ambiente material, seja pela própria cultura da criança, mas fora da hora da brincadeira.” Sendo assim, na perspectiva desse autor, cabe ao(a) educador(a) organizar espaços e materiais para o brincar, bem como ampliar o universo cultural das crianças, por meio de propostas diversas (histórias, passeios, conversas, entre outras), uma vez que a riqueza e variedade de experiências se reflete na situação lúdica.

Nota-se que não há um consenso quanto à atuação do(a) professor(a) no decorrer da brincadeira, pois enquanto Wajskop (2018) assevera a possibilidade de atuação do(a) adulto(a) como personagem que questiona o desenrolar do enredo da brincadeira, Brougère (2010) defende uma postura de observador(a) e organizador(a) dos espaços e materiais.

Ao se reconhecer a complexidade envolvida na brincadeira, os múltiplos olhares sobre um mesmo episódio podem refinar nossa escuta sobre o que as crianças nos comunicam e qualificar nossa prática pedagógica. Então, por que não discutir no coletivo do grupo docente as nossas observações referentes às situações de brincadeira?

Uma experiência em um núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis, durante a pandemia, revelou que o trabalho colaborativo entre o corpo docente, equipe gestora e toda a comunidade escolar possibilitou o enfrentamento dos desafios no atendimento remoto, conforme aponta Silveira (2021). Isso nos mostra que sair do isolamento pode ser um possível caminho para promovermos uma educação de qualidade para nossas crianças. Precisamos, enquanto educadores(as), discutir nossas ações, mas também

lutarmos por políticas públicas que viabilizem os direitos da infância, sobretudo o de brincar, proporcionando, assim, espaços, brinquedos e materiais adequados.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM PAUTA: ENTRE A DENÚNCIA E O ANÚNCIO NO CENÁRIO PANDÊMICO**

Nas últimas décadas, foi possível observar mudanças significativas em relação ao modo como a criança passou a ser vista, sobretudo no que se refere à legislação, ao meio educacional e às pesquisas de diversas áreas do conhecimento que se preocupam em compreender as infâncias a partir da perspectiva de meninas e meninos. Atualmente, já há um reconhecimento consolidado de que crianças são sujeitos históricos e de direitos, e que não apenas se apropriam da cultura dos(as) adultos(as), mas também inserem nela novos elementos, na tentativa de compreender o que está à sua volta, produzindo, assim, cultura com seus pares.

Desse modo, as instituições de Educação Infantil constituem espaços privilegiados para que haja encontro entre os(as) pequenos(as), onde podem se comunicar por meio das diversas linguagens, compartilhar experiências, brincar e conviver com as diferenças. Essas interações entre as crianças potencializam as produções culturais infantis, uma vez que o convívio com outros(as) colegas de diversos contextos possibilita-lhes um rico intercâmbio de experiências, levando-as a reverem suas formas de pensar e, assim, atribuírem novos sentidos ao mundo.

No entanto, mudanças nas legislações não necessariamente se refletem nas relações que os(as) adultos(as), de uma forma geral, estabelecem com as crianças. Logo, pode haver um longo percurso entre aquilo que está no papel ou no discurso e a realidade.

O título desta seção tem o educador Paulo Freire (1997) como inspiração, pois, se por um lado, a denúncia traz à tona os problemas relativos à negligência dos direitos da infância, bem como os inúmeros paradoxos existentes em nossa sociedade; por outro, o anúncio pode trazer a esperança de que é possível outras formas de ser e estar no mundo. Isto é, um mundo que não é predeterminado e que pode, com efeito, ser reconstruído inúmeras vezes por nós.

A primeira subseção tece algumas reflexões quanto à atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) durante a pandemia, no que se refere às especificidades na Educação Infantil, além de discutir algumas experiências e pesquisas em relação à imagem de criança e contradições presentes em nossa sociedade, as quais se acentuaram no período de crise sanitária. Na segunda subseção, é apresentada a trajetória das creches municipais de Santo André, desde o início da pandemia até a reabertura das instituições.

### **3.1 Educação Infantil: os paradoxos na atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em tempos de pandemia**

Cada vez mais, nós, profissionais da Educação, temos escutado que a criança é um ser histórico e de direitos, e que é por meio das interações que ela constrói sentidos sobre o mundo, produzindo cultura. Certamente, a grande maioria de educadores(as) e gestores(as) diriam que concordam plenamente com esta concepção de criança, e alguns, inclusive, saberiam até mesmo enunciar de memória o texto presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) referente a essa passagem específica

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Logo, não seria de bom tom discordar desta perspectiva que há vários anos vem sendo consolidada em diversas pesquisas e vem sendo discutida em formações, reuniões pedagógicas e leituras sobre tal temática. Mas algumas indagações surgem: O que, de fato, entendemos por criança como produtora de cultura e quais ações realizadas por ela denotam isso? Será que realmente acreditamos na potencialidade de nossas crianças a ponto de

concretizarmos isso em nossas ações cotidianas? Ou será que somente expressamos um discurso que converge com a legislação vigente, mas que efetivamente não ecoa em nossas relações com os(as) pequenos(as)? Como a criança é vista na sociedade atual, nos diferentes contextos e especialmente nesse período de pandemia?

A intenção aqui não é encontrar culpados(as) e vítimas, mas sim exercitarmos continuamente a nossa práxis (ação e reflexão crítica sobre esta), pois, tal como assevera Freire (1987), não basta falar sobre a Educação como prática libertadora, é preciso vivenciá-la em nossas relações enquanto educadores(as). Além disso, também é preciso exigir das autoridades – das diferentes esferas governamentais (federal, estadual e municipal) – a implementação de políticas públicas que viabilizem a garantia dos direitos das crianças.

Diante de tantos questionamentos e incertezas, apresentaremos algumas reflexões acerca dos Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no que se refere à Educação Infantil durante o período de pandemia de COVID-19, no sentido de analisar se tais medidas condizem com a visão de criança determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como se respeita as especificidades desta modalidade de Educação.

Assim, antes de iniciar qualquer análise a respeito dos Pareceres e Recomendações do CNE, faz-se necessário tecer uma breve retrospectiva acerca do contexto pandêmico, apresentando os fatos principais a fim de uma melhor compreensão desse importante momento histórico.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recebeu a notícia referente a uma pneumonia de causas desconhecidas, caso ocorrido na cidade de Wuhan, na China. Em pouco tempo, exatamente em 30 de janeiro de 2020, o surto foi declarado como Emergência de Saúde de Importância Internacional (BRASIL, 2020c).

A OMS anunciou, no dia 11 de março de 2020, que a propagação comunitária da COVID-19 em todos os continentes a definia como uma pandemia. Logo, como forma de conter a disseminação, foram recomendadas três medidas principais, a saber: isolamento e tratamento dos casos confirmados; testes massivos; e distanciamento social (BRASIL, 2020c).

Posteriormente, Estados e municípios começaram a editar Decretos e outros instrumentos normativos para o enfrentamento da crise sanitária e, dentre as medidas adotadas, houve a suspensão das atividades escolares. No caso do Estado de São Paulo, a interrupção do atendimento nas instituições educacionais se deu por meio do Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020.

O Governo Federal publicou, no dia 1º de abril de 2020, a Medida Provisória nº 934, que flexibilizava nas instituições educacionais o cumprimento do calendário escolar com relação ao mínimo de dias letivos, desde que fosse cumprida a carga horária mínima prevista nos referidos dispositivos e também fossem observadas as normas a serem emitidas pelos sistemas de ensino.

No dia 18 de março de 2020, o CNE manifestou às redes de ensino públicas e instituições privadas acerca da necessidade de se reorganizar as atividades acadêmicas devido às ações preventivas para conter a disseminação de COVID-19. No entanto, somente no dia 28 de abril de 2020 é que foi aprovado um parecer pelo CNE, o qual tratava da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de contagem de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em virtude da disseminação do vírus e da consequente declaração de pandemia da COVID-19. Este Parecer se aplicava a todas as modalidades de ensino, inclusive à Educação Infantil (BRASIL, 2020c).

Nesse Parecer são apresentadas algumas possibilidades de cumprimento de carga horária mínima, tais como: primeiramente, havia a possibilidade de reposição, de modo presencial, de carga horária após o

período de emergência; a segunda opção seria a realização de atividades pedagógicas não presenciais (por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação ou não) enquanto durassem as restrições sanitárias que impossibilitavam a presença de estudantes nas instituições escolares, de modo a assegurar os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decorrer do ano; e a terceira alternativa de reposição seria a ampliação de carga horária diária, com a execução de atividades pedagógicas não presenciais, fosse por intermédio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, fosse por outros meios simultaneamente ao período das aulas presenciais, quando voltasse o atendimento presencial em ambiente escolar.

A realização de atividades pedagógicas não presenciais tinha como intuito prevenir o “retrocesso de aprendizagem” por parte de estudantes, bem como a perda do vínculo com a escola – o que poderia acarretar evasão e abandono –, além de ser uma forma de reduzir a reposição de carga horária presencial após a situação de emergência (BRASIL, 2020c).

Apesar de ter apresentado três possibilidades de reposição das aulas, o Parecer citado privilegia as duas últimas alternativas, as quais consideram as atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Diante dessa situação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e diferentes segmentos e setores vinculados às lutas pela Educação Infantil reagiram a tal Parecer. Em carta dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação, o MIEIB alertou que o envio de atividades para que as famílias as realizassem com as crianças não tinha justificativa legal pedagógica, visto que as DCNEI estabelecem que as ações da família e das escolas devem ser complementares e não sobrepostas.

Dessa maneira, havia uma incompatibilidade entre o currículo da Educação Infantil e a modalidade de Ensino a Distância (EAD). Além disso, alguns fóruns estaduais destacaram que a educação de bebês e de crianças pequenas requer formação e conhecimentos específicos, e, portanto, isso

não poderia ser delegado aos(às) responsáveis pelas crianças (PEREIRA, 2021).

Um outro ponto a ser considerado é que o Conselho Nacional de Educação parece desconsiderar as diferentes realidades das famílias, como se todos os pais, mães ou demais responsáveis pelas crianças pequenas estivessem em casa e pudessem, de fato, auxiliá-las no uso das tecnologias ou nas “propostas” enviadas por outros meios. Segundo Góes, Martins e Nascimento (2021), no Brasil, somente 11%, em média, das pessoas ocupadas e não afastadas trabalharam de forma remota, entre os meses de maio e novembro de 2020. Além disso, o perfil da maioria dos(as) trabalhadores(as) que exerceram suas atividades em *home office* mostra que eram mulheres, de cor/raça branca, com faixa etária de 30 a 39 anos, com nível superior completo e que atuavam no setor privado. Portanto, esses dados evidenciam que grande parte das famílias das crianças continuou trabalhando presencialmente, apesar da crise sanitária.

Ademais, mesmo as pessoas que permaneceram em *home office* no período mais crítico da pandemia tiveram que conciliar as demandas do lar com as da profissão. Dados obtidos por meio da aplicação de um questionário no Brasil, durante o período de distanciamento social (de 26 de maio a 15 de junho de 2020), revelaram o aumento do trabalho doméstico devido à pandemia, o que afetou particularmente as mulheres e pessoas que trabalharam de forma remota (FARES; OLIVEIRA; ROLIM, 2021).

Cabe destacar, ainda, a falta de acesso à internet ou mesmo a equipamentos tecnológicos em relação a famílias que se encontram em situação mais vulnerável. Isso, obviamente, inviabiliza a realização de atividades por meios digitais, de maneira a acentuar ainda mais as desigualdades sociais, visto que o acesso às Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) ainda não se encontra totalmente democratizado no Brasil, tal como aponta a Rede Nacional de Primeira Infância (2020). Tais aspectos revelam uma desconsideração em relação aos contextos familiares específicos em que as crianças vivem atualmente.

Soma-se a este cenário o fato de que a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019-2021) apontou – no documento intitulado “Manual de Orientação #Menos telas #Mais saúde” – que o uso precoce, demasiado e prolongado de tecnologias durante a infância pode, com efeito, trazer prejuízos à saúde, causando, inclusive, atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem em bebês que passivamente ficam expostos a telas por muito tempo, dentre outros problemas. Sendo assim, recomenda-se evitar a exposição de crianças abaixo de 2 anos a telas, sem que haja necessidade, ao passo que para crianças entre 2 e 5 anos, deve-se limitar o tempo, ao máximo, de uma hora por dia, sempre com a supervisão de um(a) responsável adulto(a).

Na primeira infância (0 a 6 anos) são essenciais o contato, o apego e o afeto humano, bem como as expressões faciais e a voz dos pais, mães ou responsáveis, devendo haver a supervisão constante para segurança e limites, em relação aos cuidados imediatos. E isso não pode ser substituído por nenhuma tecnologia (SBP, 2019). Também é preciso considerar que o brincar e as interações constituem os eixos norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido em creches e pré-escolas, portanto, é inviável que as propostas de Educação Infantil sejam realizadas por meio de ferramentas da EAD (PEREIRA, 2021).

Embora conste no referido Parecer que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem preferencialmente brincando – e, inclusive, indica orientações de propostas para as famílias, tais como leitura de textos, brincadeiras, jogos, músicas, dentre outras –, há um grande paradoxo quando se pretende fazê-lo por meios digitais ou mesmo por material impresso, como recomenda o CNE nos casos em que as famílias não dispõem de recursos tecnológicos. Isso porque o currículo da Educação Infantil não é definido em uma lista de conteúdos pré-estabelecidos, pois conforme dispõem as DCNEI (BRASIL, 2010), deve haver efetivamente uma articulação entre as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, de modo a envolver

as diversas linguagens, no intuito de promover o desenvolvimento integral. Portanto, são necessários conhecimentos específicos para se realizar tal articulação, e também um olhar atento a fim de potencializar o que as crianças nos mostram.

As experiências infantis estão muito além de uma folha de papel ou de uma tela, já que seus interesses e curiosidades devem constituir o ponto de partida para o trabalho pedagógico; mas o impasse é como fazer isso à distância, em um contexto doméstico, sem que haja condições de se observar as interações e brincadeiras das crianças. Mesmo que as famílias enviassem fotos ou vídeos, isso seria apenas o recorte de uma situação.

A prioridade naquele momento mais crítico da pandemia de coronavírus seria a escuta de famílias e crianças, a fim de compreender as necessidades, dúvidas e anseios, bem como orientar no que fosse preciso. Segundo Magalhães e Farias (2021), o supracitado parecer desconsidera os problemas que as famílias poderiam estar enfrentando sob o contexto pandêmico (problemas psicológicos, financeiros, de violência doméstica, perda de entes queridos, dentre inúmeros outros) ao direcionar e fazer indicações de atividades para creches e pré-escola sob orientação dos pais, mães ou responsáveis pelas crianças, sendo que estas são atingidas diretamente por toda essa problemática.

Concordamos com Magalhães e Farias (2021) quando ressaltam que o Parecer supracitado não deveria focar unicamente o modo de “como ensinar” ou de como cumprir o calendário letivo, mas, principalmente, em como garantir a alimentação e os demais direitos da infância, bem como a manutenção do vínculo com a escola e com os(as) professores(as).

Além disso, esse período de confinamento poderia se configurar como um momento privilegiado para envolver as crianças em situações cotidianas do contexto familiar, tais como aprender, com a ajuda dos familiares, a preparar um prato diferente, a cuidar de plantas e animais, dentre outras atividades que poderiam aguçar a curiosidade dos(as) pequenos(as) e estreitar o vínculo entre pais/mães e filhos(as), ao invés de gastar esse tempo

precioso com tarefas escolares, como ressalta o psicopedagogo italiano Tonucci. O autor também pontua que as crianças precisam de mais autonomia e liberdade – algo que já não tinham antes da pandemia – e tece uma crítica à sociedade, de uma forma geral, e aos políticos que não consideram o que as crianças dizem nos assuntos que lhes dizem respeito (PANTALEONI; BATTISTA, 2020).

A única preocupação no período de pandemia foi que a escola continuasse, mesmo que virtualmente, conforme salienta Tonucci (PANTALEONI; BATTISTA, 2020). E a prova disso é que não houve qualquer iniciativa do governo brasileiro em escutar o que as crianças tinham a dizer sobre esse momento de crise sanitária e sobre como estava sendo, sob a perspectiva delas, o atendimento não presencial. Isso evidencia um descompasso entre a legislação e o que, de fato, ocorre na realidade, pois, de acordo com o Marco Legal da Primeira Infância, em seu Art. 4º, inciso II

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

II- Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento [...]

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (BRASIL, 2016, p. 1-2).

Apesar de o conteúdo de um documento oficial reconhecer a importância de escutar o que as crianças têm a dizer e, por conseguinte, criar espaços para que elas expressem o que pensam, inclusive no âmbito das ações políticas, na prática, isso parece estar muito longe de se concretizar. Tal contradição revela que a sociedade, de um modo geral e na maioria das vezes, não acredita nas potencialidades das crianças, cabendo, portanto, aos(as) adultos(as) tomar todas as decisões, inclusive em relação aos assuntos que interferem diretamente na vida dos(as) pequenos(as).

Uma outra medida contraditória do governo no período da pandemia – apesar de não ter se constituído em resolução ou parecer – refere-se ao edital para aquisição de obras literárias e pedagógicas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), lançado pelo Ministério da Educação. Houve várias manifestações contrárias a tal edital, no qual consta que o PNLD 2020-2022 apresenta uma proposta com obras que visam desenvolver habilidades preparatórias para a alfabetização, o que, segundo o Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal, descaracteriza essa modalidade educacional, já que o trabalho das creches e de pré-escolas deve ser pautado nas interações e nas brincadeiras (FEIDF, 2020 *apud* PEREIRA, 2021).

Tanto o aludido parecer quanto o edital do PNLD 2020-2022 desconsideram as especificidades da Educação Infantil e contrariam documentos legais (DCNEI e BNCC) no que se refere à concepção de educação de crianças pequenas, sendo que este último implica em negar o direito da criança de vivenciar plenamente sua infância ao pretender prepará-la para o Ensino Fundamental.

Este edital representa um retrocesso para a Educação Infantil, pois, assim, meninos e meninas deixam de experienciar o presente para se prepararem para o futuro, o que revela uma concepção de que a criança é um ser incompleto, que um dia virá a ser uma cidadã se for preparada desde cedo para isso. Caberia, então, a pequenos e pequenas somente prestarem atenção e se dedicarem às propostas desenvolvidas, a fim de que avançassem no processo de alfabetização. Entretanto, com isso, pouco tempo restaria para as interações, em especial durante as brincadeiras, que configuram um espaço privilegiado para a produção das culturas de pares.

O descompasso entre práticas pedagógicas e o que se encontra estabelecido na legislação pode se acentuar ainda mais quando o próprio Ministério da Educação é contraditório em suas ações, principalmente em um momento delicado como o da pandemia, marcado por inseguranças e incertezas. Tudo o que as autoridades locais e os(as) professores(as) precisavam naquele cenário era de recomendações objetivas, precisas e

coerentes com a legislação vigente até então, além de suporte técnico para que conseguissem realizar seu trabalho, sem ter que utilizar os próprios recursos, como ocorreu em muitos casos, e principalmente serem escutados(as) em seus anseios e necessidades. A pesquisa intitulada “Trabalho docente em tempos de pandemia” indica que somente 3 a cada 10 docentes da Educação Básica possuíam tanto recursos tecnológicos quanto habilidades necessárias à realização das atividades durante o período de ensino remoto (GESTRADO; CNTE, 2020).

Assim, as contradições presentes no discurso do Conselho Nacional de Educação quanto às singularidades da Educação Infantil no decorrer da pandemia se refletiram nas ações de várias cidades, tal como aponta a pesquisa desenvolvida por Biazan e Juliani (2021), que analisa as formas como sete municípios da Grande São Paulo (Santo André, São Bernardo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Suzano) conduziram a Educação Infantil no período de distanciamento social, isto é, entre os meses de março a setembro de 2020. A investigação realizou-se a partir de informações disponíveis nos *sites* municipais, *blogs* e páginas de redes sociais de algumas instituições educacionais, portanto, trata-se de um recorte do trabalho coletivo desenvolvido nas unidades escolares.

A análise dos dados da presente pesquisa indica que, quanto à parceria público/privada para a realização de ensino remoto na Educação Infantil, quatro dos sete municípios (Santo André, Diadema, São Caetano e Ribeirão Pires) pesquisados disponibilizaram algumas atividades direcionadas para crianças a partir de 4 anos por intermédio de plataformas padronizadas, contrariando, assim, discussões teóricas acerca da importância das experiências e das vivências cotidianas por meio de interações com outras pessoas e demais crianças.

As pesquisadoras constataram que todos os municípios se preocupavam em sugerir vivências lúdicas às crianças e suas famílias, de maneira a envolver as diversas linguagens. Entretanto, é preciso refletir se o

fato de as sugestões serem generalizadas para todas as famílias não terminou sendo algo descontextualizado das vivências das próprias crianças.

Embora a maioria dos municípios, em suas propostas, tenha apresentado um caráter lúdico e interativo (exceto Mauá e Suzano, que não disponibilizaram no *site* municipal as atividades propostas), foi possível notar que em São Caetano e em Ribeirão Pires houve preocupação em inserir atividades de letras e de números a partir da faixa etária dos 4 anos e, para as turmas de 5 anos, foram sugeridas propostas que exigiam o domínio do sistema alfabético para que pudessem ser realizadas (BIAZAN; JULIANI, 2021).

Apesar das ações desenvolvidas para a Educação Infantil pelos sete municípios da Grande São Paulo no decorrer do período de isolamento social, as pesquisadoras concluem que tais medidas se revelaram insuficientes, uma vez que não garantiram as especificidades concernentes à educação de bebês e de crianças pequenas.

Nota-se que nas propostas das redes públicas da região do Grande ABC há ambiguidades quanto à concepção de criança e de Educação Infantil consoante as DCNEI e as BNCC. Por um lado, parecem valorizar o brincar ao apresentarem sugestões lúdicas do que as famílias poderiam realizar com as crianças, ampliando, assim, o universo cultural; mas, por outro, não há uma escuta sensível quanto aos interesses e necessidades dos(as) pequenos(as). Neste sentido, é como se as crianças fossem todas iguais e incapazes de comunicar – por meio das diversas linguagens – suas preferências, sentimentos e curiosidades, e, desta forma, seriam os(as) adultos(as) que deveriam decidir a todo momento, de forma padronizada, o que elas devem ou não fazer.

Segundo Barbosa e Gobbato (2021), as práticas pedagógicas realizadas remotamente durante a pandemia revelaram uma docência baseada na fragmentação e transmissão de conhecimentos que visam acelerar o desenvolvimento infantil e/ou na atenção às necessidades básicas das crianças. Contudo, mesmo com tantos desafios e incertezas diante da

nova situação de crise sanitária e com incoerências quanto à atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de algumas secretarias municipais de educação, alguns(mas) professores(as) e gestores(as) tentaram trilhar novos caminhos na tentativa de implementar uma proposta que respeitasse os direitos da criança e que dispusesse uma escuta atenta aos interesses e necessidades dela naquele momento atípico, como apontam os estudos de Silveira (2021) e de Gama, Cerqueira e Zampier (2021).

À medida que se prolonga o fechamento das unidades escolares, intensifica-se também a defesa pela volta às aulas presenciais, no intuito de atender às demandas e interesses do mercado, principalmente das instituições privadas de ensino, o que resta evidenciado por meio do discurso do CNE nos próximos pareceres a serem abordados.

Assim, foi aprovado o Parecer nº 11, de 07 de julho de 2020, o qual trouxe algumas orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais sob o contexto da pandemia. O documento se fundamentava em um estudo desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho (FRM) para justificar e recomendar que o retorno presencial começasse pelas crianças da Educação Infantil, como uma saída para que as famílias fossem liberadas para voltar a trabalhar nos vários setores da economia formal e informal. Somado a isso, essa medida teria menor impacto sobre os serviços de transportes, já que as crianças pequenas, em geral, costumam morar mais próximo à escola, além de garantir a educação destas que possuem maior dificuldade para realizar com autonomia atividades não presenciais (BRASIL, 2020d).

Este discurso do CNE revela uma total desconsideração em relação às especificidades na educação da primeira infância, uma vez que o trabalho a ser desenvolvido nesta faixa etária deve ser permeado por experiências que contemplem as interações e as brincadeiras, de acordo com o apregoado nas DCNEI (BRASIL, 2010) e na BNCC (BRASIL, 2018). Logo, as crianças pequenas deveriam ser o último grupo a retornar presencialmente para as instituições educacionais, visto que suas necessidades não cabem em

protocolos sanitários, os quais estabelecem o distanciamento social como medida de proteção contra o coronavírus, causador da COVID-19.

Evidencia-se um grande empenho em tentar “salvar a economia” do país, mas sem qualquer preocupação com o bem-estar emocional e financeiro das famílias, tampouco com a segurança das crianças. Concordamos com Sanches, Toquetão e Monteiro (2020) ao afirmarem que o governo federal, representado na figura do então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, fez, em defesa da flexibilização do isolamento, uma espécie de campanha publicitária, cuja frase era “O Brasil não pode parar”, além de ter realizado discursos que subestimavam os riscos da doença, o que causou uma desordem das informações disponibilizadas à população no tocante às medidas de contenção de propagação do vírus.

As autoras também ressaltam que há uma negação explícita à ciência e à pesquisa, em nome de um projeto neoliberal que tem o apoio e o financiamento de parte do empresariado brasileiro, que banalizou a morte para defender a economia do país. Nesse sentido, as políticas têm privilegiado atender aos interesses de grandes capitalistas, no intuito de que estes possam manter seus lucros a qualquer custo, em detrimento ao amparo às famílias desfavorecidas.

Portanto, verifica-se que há uma priorização em atender às necessidades do mercado em prejuízo à proteção da vida de crianças e de profissionais da Educação, visto que o retorno presencial em uma fase em que ainda não há qualquer controle do vírus coloca em risco a saúde de todos(as) que se encontram inseridos(as) no contexto educativo. Logo, caracteriza-se como uma negação ao direito de preservação da vida, sobretudo de crianças, conforme previsto no Art. 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Art. 7º A criança e ao adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, 1990, p. 14).

O governo federal tenta passar uma mensagem de que está “preocupado” com o “ganha-pão” da população, entretanto, as pessoas mais vulneráveis se veem sem saída diante do impasse entre permanecer em casa, preservando a vida, mas sem ter como garantir o sustento da família, ou voltar a trabalhar, de modo a conseguir assegurar a alimentação, porém colocando em risco a própria vida e também a das pessoas com as quais convive.

Apesar de o governo federal oferecer auxílio emergencial aos(as) que pertencem à classe mais desfavorecida, este se mostrou insuficiente para atender às necessidades básicas, além do fato de muitos(as) não terem sido contemplados(as). Os dados do Ministério da Cidadania indicam que 56,1% da população (percentual em relação à população estimada para 2020, de acordo com o último censo disponível do IBGE) recebeu o auxílio emergencial, considerando as pessoas que atendiam ao critério estabelecido na Lei nº 13.982/2020 (MARINS *et al.*, 2021). Portanto, muitas pessoas pertencentes a grupos vulneráveis não receberam o auxílio, em virtude de ineficiências quanto à comprovação dos documentos, instabilidade no *site* para a realização de cadastramento, poucos recursos humanos no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), além da falta de acesso à tecnologia digital por uma parcela significativa da população menos favorecida (MARINS *et al.*, 2021).

Outro aspecto relevante no suprarreferido Parecer refere-se à necessidade de ações intersetoriais entre as áreas de Educação, Saúde e Assistência Social para a elaboração dos protocolos de retorno presencial nas instituições educacionais. Essa comunicação entre os(as) profissionais das áreas citadas parece não ter acontecido, pois ao se pontuar como uma das medidas de prevenção o distanciamento físico entre os(as) estudantes e ao priorizar o retorno da Educação Infantil, revela-se que educadores(as) e gestores(as) não foram escutados no que concerne às particularidades dos bebês e das crianças pequenas.

Cruz, Martins e Cruz (2021) pontuam que, para que o trabalho intersetorial se concretize, é preciso construir um diálogo pautado no respeito, na escuta e na troca entre os profissionais das diversas áreas envolvidas. Também é necessário ter clareza tanto quanto à finalidade da Educação infantil, como quanto aos princípios e concepções que norteiam as práticas pedagógicas, além de se garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) previstos na BNCC (BRASIL, 2018). Tais direitos expressam a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Somente após aproximadamente sete meses das mobilizações dos fóruns estaduais e municipais de Educação Infantil e de outros segmentos em defesa dos direitos da primeira infância, é que o CNE, por meio de novo parecer, resolveu voltar atrás em sua decisão e dispensar esta etapa da Educação Básica no tocante ao cumprimento da carga horária mínima anual durante o ano letivo, que havia sido afetado pelo estado de calamidade pública.

No Parecer nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020, também há uma mudança de posicionamento quanto às atividades pedagógicas não presenciais para creche e pré-escola, de maneira que ficou a critério dos sistemas e instituições de ensino realizá-las ou não, desde que observadas as idades mínimas para a utilização de cada mídia. Tal posicionamento evidencia que não foi em vão a atuação dos diversos fóruns que lutaram em prol dos direitos da infância e pelo respeito às especificidades da Educação Infantil, apesar de ter sido tardia a ação do CNE.

Ainda em relação a este supramencionado Parecer, recomenda-se a inserção de propostas lúdicas com explicações sobre a COVID-19 e hábitos para a preservação da vida, o que é de extrema relevância em um momento de planejamento para o retorno presencial. As crianças são capazes de se apropriarem de algumas medidas preventivas, entretanto, exigir que mantenham o distanciamento social a fim de evitar a contaminação no interior das instituições – e, por conseguinte, não lhes proporcionar atividades que

envolvam o compartilhamento de materiais – é negar mais uma vez a importância das interações na primeira infância.

Em outras palavras, é colocar no papel algo inviável de se efetivar na prática, indo na contramão dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC (BRASIL, 2018), sobretudo no que concerne aos direitos de conviver e brincar. Afinal de contas, como possibilitar momentos de brincadeiras sem que haja aproximações entre as crianças? Como não cair na armadilha de práticas de controle das crianças, mas, ao mesmo tempo, garantir-lhes o direito de proteção à vida?

Apesar das inúmeras recomendações equivocadas do Conselho Nacional de Educação em relação às medidas a serem adotadas para o retorno presencial das crianças em creches e pré-escolas, há um aspecto muito positivo quanto a privilegiar o uso de áreas ao ar livre no planejamento de propostas a serem desenvolvidas nas unidades escolares. Tal medida, além de prevenir a contaminação pelo coronavírus – uma vez que este se dissipa mais facilmente em áreas externas – também pode possibilitar um contato mais próximo com a natureza.

Segundo Tiriba (2010 *apud* CASTELLI; DELGADO, 2021), o convívio constante com elementos naturais possibilita que as crianças aprendam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade, bem como da sustentabilidade da vida em nosso planeta. É preciso que as crianças compreendam que cuidar dos recursos naturais significa cuidar de si mesmas e das pessoas à sua volta, pois fazemos parte da natureza.

Também há no discurso do CNE um enfoque maior quanto à importância da escuta visando ao bem-estar e ao acolhimento de estudantes no retorno presencial, sendo que não houve anteriormente, na fase de isolamento social, tanta ênfase em relação a este aspecto, já que havia uma preocupação muito maior de cumprir a carga horária mínima anual.

No início de 2021, com a chegada das vacinas, aumentou a pressão para que houvesse o retorno às aulas presenciais. No entanto, os governos tiveram que recuar frente ao elevado número de contaminações e mortes,

sobretudo nos meses de março e abril, período mais crítico desde o início da pandemia.

Apesar de o governo estadual de São Paulo afirmar constantemente nos meios de comunicação que a Educação era uma prioridade, foi necessária uma grande mobilização por parte dos sindicatos e de profissionais da área para que se iniciasse a vacinação de professores(as) com mais de 47 anos. Entretanto, houve demora para atender às demais faixas etárias, o que fez com que muitos(as) retornassem ao trabalho, sendo que somente após algumas semanas do retorno é que receberiam a primeira dose. Isso evidencia ainda mais o descaso com a Educação, ao colocar em risco a vida de milhares de educadores(as), de crianças e de suas famílias.

Pouco depois do processo de vacinação dos(as) profissionais da educação, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de julho de 2021 (BRASIL,2021). No parágrafo 4º do Art. 2, é informado que o retorno presencial às aulas deve considerar as especificidades e as necessidades de cada fase, etapa e nível de ensino, bem como as culturas locais, inclusive no que se refere a escolas indígenas, quilombolas, do campo e ribeirinhas. Contudo, em vários momentos durante a pandemia, o Conselho Nacional de Educação não agiu de forma a respeitar as singularidades da Educação Infantil, sobretudo quando impôs o cumprimento mínimo de carga horária. Desse modo, o CNE ora considerou a criança como ser passivo – que deve simplesmente realizar as atividades propostas, sendo silenciada em vários momentos –, ora como um sujeito de direitos e cidadã.

Quando o próprio Ministério da Educação age de forma ambígua, torna-se ainda mais difícil aproximar o discurso presente nas legislações do trabalho a ser desenvolvido nas unidades escolares. É importante ressaltar que os paradoxos em relação às crianças não se encontram presentes apenas nas ações governamentais e contextos educativos, mas na sociedade de uma forma geral, inclusive em conteúdo da internet, de acordo com estudo realizado por Santana *et al.* (2020), o qual apresenta uma reflexão sobre as imagens de infâncias e crianças a partir dos *memes*

veiculados em redes sociais do Brasil no início da pandemia, especificamente durante os meses de março e abril de 2020.

Para a pesquisa, foram selecionados 38 *memes* e, a partir da análise destes, as pesquisadoras identificaram três categorias de imagem. Em 20 dos *memes* avaliados, as crianças aparecem como sendo a fonte de todos os problemas durante a pandemia, o que inclui mensagens explícitas de saudade, desespero por não ter uma escola onde possa deixar os(as) filhos(as), além da queixa por ter a criança por perto. Tal categoria remete à imagem de criança má/demoníaca que necessita ser controlada.

A segunda imagem de criança, aparecendo em 13 dos *memes* analisados, a considera como um sujeito em desenvolvimento, com necessidades que precisam ser respeitadas; neste caso, ela não é representada como um fardo.

Na terceira e última categoria há as “crianças matáveis”, a qual expressa um ódio contra as crianças, já que estas são alvos de um discurso que prega a sua morte/desaparecimento. Embora não haja uma relação direta entre as imagens e as ações destinadas às crianças, há dados que constata o aumento da violência doméstica e sexual contra meninos e meninas no período de isolamento social (CAMPBELL, 2020 *apud* SANTANA *et al.*, 2020).

As pesquisadoras também pontuam que tais imagens sociais que retratam as crianças não foram criadas no contexto da pandemia, mas se tornaram mais explícitas nesse momento de crise.

A despeito de tantas contradições e negligências quanto às infâncias, foram realizadas algumas pesquisas e experiências interessantes que buscaram estabelecer com as crianças uma relação baseada na escuta, com o intuito de compreender suas vivências e percepções acerca desse período atípico de pandemia.

Dentre estas experiências, podemos citar a do Instituto de Educação da Universidade do Ninho (Portugal), que desenvolveu um canal de comunicação intitulado “Trancadas em casa.pt”. O objetivo era acolher as

vozes das crianças de até 12 anos, de maneira a conhecer e dar visibilidade aos impactos dessa crise sanitária que se abateu sobre suas vidas, bem como colaborar com as famílias e profissionais da educação ao pensar em ações que respeitem as crianças como sujeito ativo de direitos e que as ajudem em suas aprendizagens e desenvolvimento (FERNANDES; BARRA, 2020).

De acordo com Fernandes e Barra (2020), os diversos materiais enviados pelas crianças e por suas famílias expressam mensagens de esperança, harmonia, alegria e paz, com uma dose de fantasia, em que personagens de super-heróis vão salvar o mundo desse vírus que tanto nos ameaça.

Esta experiência evidencia o quanto as universidades podem contribuir para o processo de escuta e valorização das produções culturais infantis, não somente no período de pandemia, mas a qualquer tempo. As instituições de Ensino Superior podem servir como estímulo para que os diversos espaços da nossa sociedade (seja em âmbito familiar, escolar, em meios de comunicação, seja por meio de políticas públicas, dentre outros) também considerem as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que se apropriam e produzem cultura. Que esse reconhecimento e respeito por meninos e meninas estejam presentes nas relações cotidianas – e não apenas no nosso discurso.

Outro estudo que procurou dar notoriedade às vozes infantis foi realizado por Amorim, Ribeiro e Silva (2021), no qual se buscou compreender as mudanças provocadas pela pandemia nas vidas de crianças entre 2 e 6 anos de idade, matriculadas em alguma instituição pública ou privada de 37 municípios de dois territórios baianos (Sertão Produtivo e Velho Chico).

Na pesquisa foram analisadas as narrativas orais compartilhadas pelas crianças com os(as) professores(as) e transmitidas pela rádio e por redes sociais, bem como narrativas visuais produzidas por crianças em projetos elaborados em parcerias com escolas de Educação Infantil, tornando

possível deste modo a participação dos(as) pequenos(as) na comunicação pública.

Segundo Amorim, Ribeiro e Silva (2020), as narrativas das crianças expressam alegria por disporem de mais tempo para estar e brincar com os familiares no período de “quarentena”; mas, ao mesmo tempo, manifestam ansiedade para que tudo volte ao normal e, assim, possam reencontrar colegas e professores(as). Apesar de as crianças passarem mais tempo em frente às telas de celular e/ou televisão, segundo as famílias, elas sinalizam a falta dos avós e das brincadeiras na praça com os(as) amigos(as).

Na fase inicial da pandemia, momento em que acontece o fechamento das escolas, as narrativas das crianças tinham como foco questionamentos sobre o vírus e a doença, relatos sobre as experiências em casa e as mudanças de rotina, manifestação de sentimento de indignação frente à situação de pandemia e de surpresa quanto ao uso de máscara pela população geral. As pesquisadoras percebem que, quando há uma ampliação das restrições de locomoção e o discurso da emergência da vacina, as crianças começam a questionar quando poderão sair de casa novamente e retornar à escola, demonstrando chateação devido ao longo tempo em seus lares, além de criarem estratégias para eliminar o vírus e de perceberem que a vacina é a solução adequada para pôr fim à pandemia. Com a descoberta da vacina, as crianças passaram a enxergar os(as) cientistas que a criaram como super-heróis, assim como perceberam a demora para haver a reabertura das escolas, manifestando aborrecimento em função disso, bem como medo em relação à saída dos(as) adultos(as) de casa (AMORIM; RIBEIRO; SILVA, 2020).

As pesquisadoras notaram também que as narrativas infantis vão, no decorrer do ano, sendo transformadas com a alteração do quadro social de acontecimentos relacionados à pandemia. Os relatos das crianças sobre a pandemia foram construídos a partir das informações advindas de conversas com adultos(as), mas também foram inseridos elementos dos imaginários

coletivo e pessoal, como por exemplo, a ideia de que o coronavírus é um bichinho mal que precisa ser destruído por um super-herói.

A pesquisa realizada por Amorim, Ribeiro e Silva (2020) mostra que as crianças não estão alheias ao que acontece ao seu entorno; pelo contrário, o tempo todo elas estão realizando questionamentos e tentando compreender os fatos, apropriando-se das informações advindas de seu meio, mas também lhes atribuindo novos sentidos. Tal ação das crianças ilustra o que Corsaro (2011) conceitua como reprodução interpretativa. Este conceito traz a ideia de que as crianças não apenas apreendem a cultura na qual estão inseridas, mas também a modificam de forma criativa, de maneira a produzir cultura. Portanto, há uma concepção de criança como agente e co-construtora de seu desenvolvimento (MÜLLER; CARVALHO, 2009).

Há um discurso contemporâneo que converge para esta concepção, mas que raramente se reflete na prática de pesquisa e na pedagógica. Ainda prevalece uma visão do(a) adulto(a) como aquele(a) que ensina e guia a todo momento – e não como parceiro(a) da criança em sua construção de mundo (MÜLLER; CARVALHO, 2009).

É possível perceber várias contradições em relação às crianças em diversos contextos da sociedade, as quais se acentuaram ainda mais no período pandêmico. Diante desta realidade cruel com as infâncias, corre-se o risco de cair facilmente na armadilha do fatalismo, como se nada pudéssemos fazer a não ser esperar o tempo passar.

Entretanto, ao invés de simplesmente desistirmos, precisamos desenvolver um “pensamento profético”, como nos ensina Freire (1997). Não no sentido de apresentar um futuro predeterminado, mas sim de proceder a uma análise crítica do presente, de modo a denunciar as transgressões aos valores humanos e anunciar um modo de poder viver em um mundo melhor, percebendo, assim, que há diferentes possibilidades de futuro, inclusive aprendendo outras formas de nos relacionarmos com as crianças.

Algumas pesquisas e experiências citadas aqui evidenciam que é possível estabelecer uma relação mais horizontal com as crianças,

reconhecendo-as como sujeitos ativos e competentes, que se esforçam para compreender o que está à sua volta. Basta estarmos abertos(as) para escutá-las e tentarmos compreendê-las a partir de suas perspectivas.

### 3.2 O percurso das creches municipais de Santo André: do atendimento remoto ao retorno presencial

E as pessoas ficaram em casa  
 E leram livros e ouviram  
 E descansaram e se exercitaram  
 E fizeram arte e brincaram  
 E aprenderam novas maneiras de ser  
 E pararam  
 E ouviram fundo  
 Alguém meditou  
 Alguém orou  
 Alguém dançou  
 Alguém conheceu sua sombra  
 E as pessoas começaram a pensar de forma diferente  
 E as pessoas se curaram  
 E na ausência de pessoas que viviam de maneiras ignorantes,  
 Perigosas, sem sentido e sem coração,  
 Até a Terra começou a se curar  
 E quando o perigo terminou  
 E as pessoas se encontraram,  
 Lamentaram pelas pessoas mortas,  
 E fizeram novas escolhas  
 E sonharam com novas visões  
 E criaram novos modos de vida  
 E curaram a Terra completamente (MEARA, 2020)

O poema supratranscrito retrata um pouco do que vivenciamos nesses dois últimos anos de pandemia. O texto que viralizou nas redes sociais é chamado aqui no Brasil de “A cura”, mas seu título original é “No tempo da pandemia”.

Inicialmente, a autoria foi atribuída à escritora católica franco-irlandesa Kathleen O’ Meara (1839-1888) e comentava-se na internet que o poema seria uma espécie de premonição referente a este período de pandemia, e que teria sido escrito em 1869. No entanto, a verdadeira autora é Catherine M. O’ Meara, uma advogada criminalista norte-americana, que escreve

reflexões sobre a vida em seu *blog* “*The Daily Round*”, sob a alcunha de Kitly O’ Meara<sup>2</sup>.

Independentemente de quem seja a autoria do poema, o mais importante é a mensagem que este traz acerca de um momento histórico difícil e doloroso, mas que também pode se tornar uma grande oportunidade de aprendizagem, já que possibilitou desfrutarmos de um tempo que nunca tivemos até então, para refletir acerca de quem somos e quais marcas desejamos deixar por onde passamos, bem como para descobrirmos outros modos de ser e estar no mundo com as pessoas.

Agora que o momento mais crítico parece ter passado, não podemos permitir que tudo o que vivenciamos nesse período se transforme apenas em vagas lembranças. É preciso uma autorreflexão sobre nossas ações enquanto seres humanos e também como profissionais de Educação. Afinal, que tipo de sociedade almejamos daqui para frente? De que forma podemos contribuir para o processo de humanização de nossas crianças? Como conduzimos o trabalho com as crianças até aqui, e que outros caminhos poderemos trilhar?

Vemos que são muitos os questionamentos, mas além da autorreflexão também é necessário analisarmos o contexto no qual estamos inseridos para que possamos desenvolver uma consciência crítica acerca da realidade. Sendo assim, teceremos aqui algumas reflexões sobre a forma como foi conduzido o atendimento nas creches, desde o início da pandemia até o retorno presencial das crianças nas instituições. Para tal, será preciso apresentar uma retrospectiva da trajetória do município de Santo André, com foco nas questões educacionais.

Até a primeira quinzena de março de 2020, parecia que estava tudo bem, pois as crianças já haviam estabelecido um vínculo com as educadoras e com seus pares, e seria, portanto, o momento de planejar as propostas a

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://boasnovasmg.com.br/2020/07/01/a-cura-belo-poema-para-acalmar-a-alma-em-tempo-de-covid>. Acesso em: 10 jun. 2022.

serem desenvolvidas a partir do que a turma trouxe como interesse ou necessidade.

No entanto, no dia 13 de março, o governador do estado de São Paulo, João Doria, anunciou – em coletiva de imprensa, juntamente com o Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, e outras autoridades locais – a existência de transmissão comunitária do novo coronavírus no município de São Paulo. Além disso, o Ministério da Saúde fez algumas recomendações aos estados a fim de evitar a propagação do vírus, deixando algumas decisões a critério dos próprios estados, a não ser quando estas fossem consideradas de âmbito nacional.

Dentre as medidas determinadas pelo estado de São Paulo, recomendava-se evitar aglomerações, e, assim, ficava estabelecida a suspensão de eventos com mais de 500 pessoas. Tal suspensão seria automática para eventos públicos, ao passo que para os privados, ficaria a critério dos organizadores aderir ou não a esta recomendação.

A outra medida referia-se à suspensão gradual das aulas no sistema de ensino público e privado da Educação Básica, de forma que de 16 a 22 de março de 2020 seria opcional a família enviar ou não o(a) filho(a) às instituições educacionais, sem prejuízo de faltas para os(as) estudantes. Esse período seria destinado para que as famílias se organizarem quanto à pessoa que passaria a cuidar da criança durante o período em que a escola permanecesse fechada. Foi enfatizada na coletiva a importância de não deixarem as crianças com os avós, pois elas, apesar de estarem assintomáticas na maioria dos casos, poderiam transmitir o vírus para os outros, inclusive aos(as) idosos(as) e pessoas com doenças crônicas, que são mais suscetíveis a terem complicações em decorrência da COVID-19. A partir do dia 23 de março, a suspensão passaria a ser total, sem que houvesse atendimento em qualquer instituição pública ou privada.

No mesmo dia da coletiva com a presença do governador e de outras autoridades locais das Secretarias de Educação e Saúde, houve grande apreensão por parte da população em geral e dos(as) profissionais da

Educação quanto ao que se sucederia nas semanas seguintes, uma vez que as ações governamentais seriam constantemente reavaliadas com base em evidências científicas de como se daria a disseminação da COVID-19 no estado. Naquele fim de semana, este era o principal assunto de todos os meios de comunicação, o que gerou um clima de incertezas e medo perante algo que nunca havíamos vivenciado até então.

No dia de 16 de março de 2020, o município de Santo André atende à determinação do governo do estado de São Paulo quanto à suspensão presencial das aulas, porém, nesse primeiro momento, somente na rede pública, o que foi oficializado por meio de um decreto municipal. A interrupção do atendimento presencial nas escolas e creches aconteceria de forma gradativa, entre 16 e 20 de março, de maneira que a interrupção total seria entre 23 de março e 03 de abril de 2020 (SANTO ANDRÉ, 2020a).

Além disso, este mesmo decreto estabelecia que todos(as) servidores(as) (exceto os(as) profissionais da área da Saúde) com idade a partir de 60 anos, bem como as gestantes e portadores de doenças crônicas, doenças imunossupressoras seriam afastadas(os) de suas funções até o dia 05 de abril, sem prejuízo da remuneração, desde que comprovassem a condição por meio de relatório médico. Desse modo, vários(as) professores(as) e demais profissionais que atuam em instituições educacionais e que se enquadravam nesses critérios puderam se afastar antes da suspensão total das aulas.

Quanto às instituições privadas de ensino, a suspensão gradual e total das aulas no mesmo período da rede pública consta no Decreto nº 17.319, de 17 de março de 2020.

Nota-se uma incoerência por parte do governo estadual quando este, por um lado, propõe o fechamento das escolas – o que seria necessário, de acordo com os(as) profissionais da Saúde –, mas, por outro, permite a realização de eventos com até 500 pessoas, o que evidentemente gera grande aglomeração, com alto potencial para a transmissão do coronavírus. Somente eventos públicos é que seriam cancelados, ficando a critério dos

organizadores dos eventos privados acatarem ou não tal recomendação. Se o atendimento presencial nas escolas ficaria suspenso, porque os eventos privados poderiam ser realizados? Ou seja, por interesses econômicos, aplicam-se ações que contradizem os conhecimentos científicos sobre o vírus, colocando em risco a vida da população que, naquele momento, não dispunha de muita informação a respeito da COVID-19.

Em relação à gestão do município de Santo André, observa-se uma preocupação em preservar a vida dos(as) funcionários(as) públicos municipais que fazem parte do grupo de risco, contudo, isso não se deu em relação aos(às) profissionais da rede privada.

Quanto à suspensão gradual das aulas, ao invés da interrupção abrupta, esta pareceu ser uma medida sensata para que as famílias se organizem em relação a quem ficaria destinado(a) aos cuidados do(a) filho(a), já que naquele momento não era recomendado deixá-lo(a) com os avós, visando à proteção destes que são mais vulneráveis a terem complicações causadas pelo vírus. Para as famílias que dispõem de uma rede de apoio, com outros parentes, ou que têm condições financeiras para contratar alguém que fique responsável por cuidar da criança, talvez uma semana seja suficiente para encontrar uma solução. Entretanto, para aquelas famílias que não podem contar com outras pessoas no cuidado dos(as) filhos(as) e também não dispõem de uma renda suficiente para pagar alguém, com certeza elas encontraram grandes dificuldades nesse período. Uma pesquisa realizada pelo Grupo Consumoteca<sup>3</sup> revela que 61% dos pais e mães sentiram falta de uma rede de apoio, em razão da necessidade de distanciamento social imposto pela COVID-19 (MORAES, 2022).

No dia 19 de março de 2020, é declarada situação de emergência<sup>4</sup>, pelo período de 90 dias, no município de Santo André, para fins de prevenção

---

<sup>3</sup> Consultoria especializada em consumo na América Latina, que realiza pesquisas visando suprir as necessidades de clientes que desejem compreender os caminhos possíveis para seus negócios.

<sup>4</sup> Na situação de emergência, a crise é menos grave e ainda não atingiu a população. Disponível em: [www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-](http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-)

e enfrentamento do novo coronavírus, ficando estabelecidas algumas medidas administrativas, as quais não serão aqui comentadas, uma vez que o foco da pesquisa está relacionado à Educação (SANTO ANDRÉ, 2020c).

Poucos dias depois, em 23 de março de 2020, o governo municipal declara estado de calamidade<sup>5</sup> pública em Santo André, pelo período de 90 dias, visando ao enfrentamento da pandemia decorrente do novo coronavírus (SANTO ANDRÉ, 2020d).

Outra questão urgente neste contexto pandêmico é referente à alimentação. Tendo em vista que não havia uma previsão quanto ao retorno presencial às instituições educacionais – já que isso dependeria de avaliações periódicas de profissionais da área da Saúde, e que cabe ao poder público garantir prioridade absoluta na efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, conforme apregoam a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Município de Santo André dispõe, no Decreto nº 17.339, de 31 de março de 2020, sobre a distribuição de alimentos e produtos de higiene aos(às) alunos(as) matriculados(as) na rede municipal de ensino, durante o período de suspensão de aulas. Caso houvesse na mesma família mais de um(a) estudante matriculado(a), seria entregue apenas um *kit* merenda e um *kit* higiene.

No referido decreto consta que a prefeitura faria a entrega domiciliar dos *kits* por meio de equipe própria, e somente em caso de impossibilidade de entrega na residência – em razão de endereço desatualizado ou de dificuldades de acesso – é que seria distribuído na unidade escolar, em data e horário marcados previamente e divulgados pela Secretária de Educação no órgão de imprensa oficial do município.

Na realidade, os *kits* acabaram sendo entregues na própria unidade, provavelmente por uma questão de facilidade. E os(as) funcionários(as) da

---

facil/educacao-semanal/situacao-de-emergencia-x-estado-de-calamidade\_ Acesso em: 05 fev. 2021.

<sup>5</sup> No estado de calamidade pública, o comprometimento é muito maior e tem efeitos sobre os cidadãos. Disponível em: [www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/educacao-semanal/situacao-de-emergencia-x-estado-de-calamidade](http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/educacao-semanal/situacao-de-emergencia-x-estado-de-calamidade). Acesso em: 05 fev. 2021.

instituição colaboraram de forma voluntária nesse processo, excetuando-se os(as) que faziam parte dos grupos de risco. A gestão de cada instituição ficou responsável por organizar os horários de distribuição para cada grupo, de forma a evitar aglomerações.

Esses *kits* merenda foram distribuídos mensalmente, exceto nos meses de recesso escolar e de férias, com a justificativa de que, nesse período, as crianças já não frequentariam a unidade escolar e, portanto, já não receberiam alimentação. Todavia, é preciso ponderar que se trata de uma situação inesperada, e que muitas famílias poderiam, efetivamente, ter perdido seus empregos, de maneira que os *kits* de alimentação e de higiene poderiam auxiliá-las a suprirem, ao menos em parte, as necessidades das crianças e de seus/suas responsáveis.

Este tipo de ação é essencial para, no mínimo, amenizar a situação vivenciada, haja vista que não resolve totalmente o problema da situação de vulnerabilidade sob a qual muitas crianças vivem. Segundo Abreu (1995 *apud* SANCHES *et al.*, 2020), as políticas públicas de alimentação escolar passaram progressivamente de um caráter assistencialista – como se oferecer merenda fosse uma concessão àqueles(as) considerados(as) mais carentes – para uma concepção de garantia do direito de todos(as) a uma alimentação adequada. Nossas crianças precisam se alimentar, mas sem o estigma de serem carentes, e sim como sujeito de direitos. Logo, essa questão concernente à alimentação não deve se encerrar ao término da pandemia.

Dando prosseguimento ao percurso da gestão municipal no decorrer da pandemia, a Câmara Municipal de Santo André determinou, no dia 03 de abril de 2020, a prorrogação da suspensão das aulas até 19 de abril do mesmo ano, podendo este prazo ser flexibilizado conforme os dados sobre a curva de contaminação de pessoas pelo novo coronavírus (SANTO ANDRÉ, 2020h). Um outro decreto municipal, datado de 17 de abril de 2020, prolonga mais uma vez a interrupção das aulas, desta feita, até o dia 22 de abril (SANTO ANDRÉ, 2020g).

Tal prorrogação teve os prazos alterados por inúmeras vezes, por mais de um ano, já que a decisão quanto ao retorno presencial nas escolas dependeria do achatamento da curva de contaminação pelo vírus na região; portanto, em vários momentos, o governo municipal, assim como o estadual, tiveram de recuar e reverem suas decisões. Para facilitar a compreensão deste processo e, por conseguinte, evitar repetições desnecessárias quanto a este aspecto, serão apresentados na Tabela 1, a seguir, os decretos, com os seus respectivos prazos de prorrogação da suspensão do atendimento presencial para toda a Educação Básica na rede municipal, estadual e instituições privadas.

Tabela 1- Decretos Municipais que dispõem sobre a interrupção do atendimento presencial

<b>Decretos municipais de Santo André</b>	<b>Prazo previsto para a interrupção do atendimento presencial</b>
Nº 17.360 de 20/04/2020	Até 27 de abril de 2020
Nº 17.363 de 24/04/2020	Até 04 de maio de 2020
Nº 17.367 de 01/05/2020	Início do ensino remoto a partir do dia 04 de maio
Nº 17.368 de 01/05/2020	Até 10 de maio de 2020
Nº 17.375 de 09/05/2020	Até 31 de maio de 2020
Nº 17.390 de 29/05/2020	Até 7 de junho de 2020

---

Nº 17.394 de 05/06/2020	Até 14 de junho de 2020
Nº 17.398 de 12/06/2020	Até 21 de junho de 2020
Nº 17.465 de 26/08/2020	Até 07 de outubro de 2020
Nº 17.498 de 05/10/2020	Até 16 de outubro de 2020
Nº 17.510 de 16/10/2020	Até 30 de outubro de 2020
Nº 17.519 de 29/10/2020	Até 17 de novembro de 2020
Nº 17.526 de 16/11/2020	Até 30 de novembro de 2020

---

Fonte: Modificado de SANTO ANDRÉ, 2020 <sup>6</sup>

Até o início do mês de maio de 2020, não houve qualquer forma de atendimento aos(as) alunos(as) matriculados(as) na rede municipal, inclusive, o recesso escolar foi antecipado, a fim de que as autoridades locais tivessem tempo de pensar e tomar decisões referentes à condução do processo educativo naquele momento.

No dia 01 de maio de 2020, a Câmara Municipal de Santo André estabelece, por meio de decreto, regime especial para as atividades escolares, sob o formato de aulas não presenciais (caráter remoto), para

---

<sup>6</sup> Disponível em: [www.cmsandre.sp.gov.br](http://www.cmsandre.sp.gov.br). Acesso em: 22 fev. 2022

os(as) estudantes da rede municipal, a partir do dia 04 de maio do mesmo ano (SANTO ANDRÉ, 2020j).

Neste mesmo documento são apresentadas algumas orientações gerais quanto às aulas não presenciais, como por exemplo: a realização destas por meio de tecnologias digitais, materiais impressos ou outras metodologias, de acordo com a disponibilidade da Secretaria de Educação. As atividades não presenciais seriam elaboradas por professores(as), de acordo com o nível de autonomia de cada turma e em consonância com a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino. As propostas seriam disponibilizadas virtualmente e, caso fosse necessário, poderiam ser retiradas sob a forma impressa, pelo(a) responsável da criança, em data e horário a serem divulgados pela unidade escolar, seguindo os devidos cuidados e protocolos para se manter as medidas de higiene e de distanciamento social.

Entre a data de publicação do referido Decreto e o início do atendimento remoto, a gestão escolar e os(as) professores(as) tiveram apenas dois dias para discutirem e decidirem acerca de como conduziriam as propostas direcionadas às crianças sob o modo remoto, para o qual ninguém havia sido preparado(a) até então. Seria preciso definir no coletivo um possível canal de comunicação com as famílias, de forma a incluir todos(as), e não somente aqueles(as) que dispunham de acesso à internet; além do desafio de aprender a lidar com a tecnologia. Essa dificuldade tornou-se ainda mais complexa para os(as) profissionais que atuam na modalidade da Educação Infantil, uma vez que as experiências na primeira infância estão muito além de uma folha de papel ou de uma tela de celular e computador. Diante desse cenário, como oportunizar o protagonismo infantil por meio do uso da tecnologia? Será que no atendimento presencial existia, de fato, esse protagonismo?

A gestão municipal atendeu ao Parecer CNE/CP nº 5/2020 no que se refere à oferta do ensino remoto, mas não houve uma definição padronizada de como seria o meio de comunicação com as famílias (Facebook,

WhatsApp, Instagram etc.), ficando essa decisão a critério de cada unidade. Por um lado, tal aspecto pode ser considerado positivo, pois poderia se pesquisar com qual aplicativo os(as) responsáveis teriam maior familiaridade, o que, com certeza, facilitaria a utilização; por outro, seria necessário um tempo maior de discussão entre a equipe escolar quanto à finalidade da Educação Infantil sob aquele contexto atípico, visto que, segundo o MIEIB (2020, p.1-2).

[...] as experiências educativas que potencialmente podem contribuir para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, são organizadas pelas/os profissionais de Educação Infantil a partir da aproximação e da compreensão das ações, relações e, especialmente, das brincadeiras e demais formas de interação que bebês e crianças estabelecem com seus pares e com diferentes adultos, e não de conteúdos pré-estabelecidos e organizados de modo apriorístico.

Saber praticar a escuta com as crianças e lhes propor experiências significativas a partir das manifestações infantis, ampliando, assim, o universo cultural delas, já constitui um desafio na forma presencial, tendo se intensificado ainda mais com o uso das tecnologias digitais no período de quarentena.

No município de Santo André, cada creche se organizou de uma forma no que se refere ao meio de comunicação com as famílias e a periodicidade das propostas enviadas (uma vez por semana, duas ou mais). Houve também diferenças quanto à organização das propostas, pois algumas creches optaram por planejamento coletivo por ciclo, ao passo que em outras o planejamento foi realizado por turma. Enfim, todos(as) tiveram que se reinventar e trilhar novos caminhos.

As ações do governo municipal foram se modificando conforme o quadro de contágio pelo coronavírus. Dessa maneira, no dia 01 de maio de 2020, estabeleceu-se que haveria o uso obrigatório de máscaras para a população na circulação em espaços públicos a partir de 10 de maio de 2020, sem prejuízo da proibição de aglomeração de pessoas e de recomendações

de isolamento social, visando à proteção e ao enfrentamento da pandemia (SANTO ANDRÉ, 2020m).

Em virtude do balanço do Plano São Paulo, que reclassificou a cidade de Santo André sob a Fase Amarela, o Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, determinou que houvesse o retorno presencial das atividades escolares na rede de ensino privada, de forma gradual, a partir de 18 de fevereiro de 2021, para todas as modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Já na rede de ensino municipal e estadual, o retorno presencial se daria também de forma gradual, mas a partir de 1º de março, incluindo todas as modalidades de ensino.

Neste mesmo decreto foram estabelecidos alguns critérios a serem cumpridos pelos estabelecimentos de ensino no que se refere ao retorno presencial, tais como: presença limitada a 50% dos(as) estudantes matriculados(as); presença intercalada dos(as) alunos(as), devendo estas serem determinadas por cada instituição. Já no Ensino Superior, a presença ficaria limitada a 1/3 dos(as) estudantes.

Outras medidas também foram tomadas, dentre as quais é possível citar: uso obrigatório de máscara facial; distanciamento mínimo de 1,5m entre as pessoas; utilização dos bebedouros de água apenas com copos descartáveis ou com recipientes próprios; evitar aglomerações em áreas comuns e também atividades que possam gerar concentração de pessoas; manter, quando possível, a ventilação natural ao invés de ar-condicionado; realizar higienização periódica dos espaços e de objetos de uso comum; disponibilizar álcool gel em locais estratégicos; divulgar informações sobre prevenção e enfrentamento da pandemia; além de verificar a temperatura corporal das pessoas, restringindo o acesso quando estiver acima de 37,5 Cº. Somadas a tais medidas, a Secretaria de Educação expediria normas complementares quanto aos procedimentos para que houvesse o retorno gradual das aulas presenciais da rede municipal de ensino.

Alguns aspectos nesse decreto chamam a atenção, dentre os quais, podemos mencionar, primeiramente, o fato de as instituições privadas

iniciarem o retorno presencial antes da rede pública. Uma vez que o risco de contágio é o mesmo em qualquer rede de ensino, seja esta privada ou pública, não faz sentido haver essa divergência. Provavelmente, tal medida foi tomada em decorrência das constantes pressões – por parte dos proprietários das escolas da rede privada e famílias – sobre os governos estadual e municipal, sobrepondo-se, assim, a lógica do neoliberalismo, no qual a economia deve ser priorizada em detrimento da preservação da vida (SOUZA T.,2020).

Um outro ponto intrigante do Decreto nº 17.568 refere-se à porcentagem de alunos(as) que poderiam retornar presencialmente no Ensino Superior (33%) e na Educação Básica (50%). Considerando que as experiências educativas das crianças da Educação Infantil são permeadas por interações e brincadeiras (BRASIL, 2010), e que não há condições de se manter o distanciamento social nesta faixa etária, o mais adequado seria que o grupo de crianças entre 0 e 5 anos fosse o último a retornar, ou o fizessem com uma porcentagem bem menor do que a estabelecida oficialmente. É, no mínimo, contraditório determinar uma porcentagem menor de estudantes por turma no Ensino Superior do que nas demais etapas, nas quais é mais difícil manter o distanciamento, especialmente nas creches.

No mês seguinte, o Decreto nº 17.568 é substituído pelo Decreto nº 17.596, de 25 de fevereiro de 2021, o qual determinava que o retorno presencial das atividades escolares para a rede de ensino municipal e estadual da Educação Básica seria a partir de 08 de março de 2021. No entanto, os meses de março e abril se caracterizaram como o período mais crítico da pandemia, com elevado número de mortes e internações, fator que fez com que todo o Estado fosse reclassificado para a Fase Vermelha, em decorrência do balanço do Plano São Paulo. Frente a essa situação de tragédia, os governos estadual e municipal tiveram que recuar, prorrogando mais uma vez a reabertura presencial das escolas.

Sendo assim, por meio do Decreto nº 17.606, de 04 de março de 2021, a gestão municipal de Santo André modificou novamente o retorno presencial

da rede municipal e estadual, para 22 de março, a ser feito de forma gradual. Além disso, alterou também a porcentagem de estudantes por turma, de 50% para 35%, tendo em vista a grande quantidade de mortes e a alta taxa de ocupação de leitos nos hospitais.

Como nas semanas seguintes todo o Estado permaneceu na Fase Vermelha, foi preciso adiar por mais algumas vezes o prazo para reabertura das escolas, conforme apresentado na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2- Decretos Municipais/resolução que dispõem sobre retorno presencial nas instituições educacionais

<b>Decreto Municipal/Resolução</b>	<b>Rede municipal de ensino</b>	<b>Rede estadual de ensino</b>	<b>Rede privada de ensino</b>
Nº 17.647, de 09/04/2021	Até 30/04/2021, as aulas continuariam em caráter remoto	Até 30/04/2021, as aulas continuariam em caráter remoto	A partir de 14 de abril de 2021, haveria reabertura das escolas (com 35% da capacidade da sala)
Nº 17.666, de 29/04/2021	Até 16/05/2021, as aulas continuariam em caráter remoto	Até 16/05/2021, as aulas continuariam em caráter remoto	

---

Nº 17.679, de 14/05/2021	Retorno presencial a partir de:  <b>24/05/2021</b>  Ensino Fundamental e Alfabetização de Jovens e Adultos  <b>31/05/2021</b>  Pré-escolas  <b>07/06/2021</b>  Creches (crianças de 3 e 4 anos)  <b>14/06/2021</b>  Creches (crianças de 2 e 3 anos)	Retorno presencial de forma gradual (35% da capacidade da sala) a partir de 17/05/2021
Resolução nº 13/ 2021 - SE	Retorno presencial das crianças abaixo de 2 anos a partir de 09/11/2021	

Fonte: Modificado de SANTO ANDRÉ, 2021<sup>7</sup>

Ao se observar a tabela acima, nota-se que a rede privada de ensino retorna antes da rede pública, muito provavelmente devido às constantes pressões dos sindicatos das escolas particulares, bem como dos(as) proprietários(as) de instituições educacionais e dos(as) responsáveis pelos(as) estudantes. Precisamente neste contexto, os(as) professores(as) da rede privada enfrentam um grande impasse: garantir o próprio emprego, tendo suas vidas ameaçadas pelo vírus, ou preservarem a vida, mas sem condições de garantirem o próprio sustento e o da família.

Nas redes sociais e em outros meios de comunicação, os(as) professores(as) da rede pública foram colocados(as) em posições de

<sup>7</sup> Disponível em: [www.cmsandre.sp.gov.br](http://www.cmsandre.sp.gov.br) e [www.santoandre.educaon.com.br](http://www.santoandre.educaon.com.br). Acesso em: 21 fev. 2022

vilões(ãs), por meio de comentários depreciativos afirmando que não queriam voltar a trabalhar, quando, na verdade, a categoria lutava pelo direito à vida. Foi necessária uma intervenção por parte dos sindicatos dos(as) professores(as)/servidores(as) públicos para que houvesse uma aceleração no processo de vacinação dos(as) profissionais da Educação.

Ainda com apenas 24% do público-alvo vacinado, conforme apontado no Decreto Municipal nº 17.679, o governo municipal decide reabrir as escolas para o retorno presencial. Em abril, apenas os(as) professores(as) acima de 47 anos haviam sido vacinados(as). Foi somente após a primeira semana de retorno presencial é que os(as) professores(as) das demais faixas etárias receberam a 1ª dose de vacina, tendo obtido a imunização completa cerca de um mês depois. Tal ação implicou em um risco desnecessário à vida dos(as) profissionais da Educação, uma vez que o retorno poderia ter ocorrido no início do segundo semestre, quando todas as pessoas adultas que atuam nas unidades escolares estivessem totalmente imunizadas. Além disso, as crianças estariam indiretamente mais protegidas caso uma parcela maior da população já estivesse imunizada, pois diminuiria a circulação do vírus.

Afinal, se a Educação é tão importante, segundo apregoa o discurso político, por que o governo estadual/municipal não colocou os(as) docentes e equipe escolar como prioridade para receber a vacinação? Essa é apenas uma contradição dentre tantas outras que ocorreram no período da pandemia.

Ao reconhecer o risco dessa reabertura, o governo deixa a critério das famílias optar pelo retorno presencial ou continuar com o atendimento em caráter remoto, conforme consta no supracitado Decreto Municipal. Desse modo, muitas famílias, em razão de ainda não se sentirem seguras, decidiram por não enviar o(a) filho(a) à creche e, em muitas turmas, poucas crianças frequentaram a unidade escolar no ano de 2021.

Neste referido decreto, não há uma data prevista para o retorno de funcionamento presencial do berçário, considerando que seria impossível

cumprir todas as medidas dos protocolos sanitários com os bebês; no entanto, não houve essa consideração em relação às demais faixas etárias da creche. É praticamente impossível manter distanciamento social com crianças pequenas, além de tal ação não respeitar as especificidades da Educação Infantil.

No início do 2º semestre (a partir 02 de agosto), houve uma flexibilização quanto às normas sanitárias nas escolas do município (exceto as da rede estadual e de Ensino Superior, cujas determinações seriam dadas pelo governo do Estado), conforme apresentado no Decreto Municipal nº 17.727, de 21 de julho de 2021. Sendo assim, as instituições de ensino poderiam funcionar com até 100% da capacidade do estabelecimento – e não mais com apenas 35%, como era até então –, podendo organizar o escalonamento de horários de entrada, saída e de intervalos. Outra mudança foi que o distanciamento social passaria de 1,5m para 1m apenas.

A Secretaria Municipal de Educação de Santo André, em parceria com representantes das unidades escolares e com profissionais da área da Saúde, elaborou um Protocolo sanitário com medidas complementares para o retorno presencial nas EMEIFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e um outro destinado às creches. Tal diferenciação demonstra um reconhecimento quanto às singularidades que caracterizam cada modalidade de ensino. Dentre os vários pontos abordados nos Protocolos sanitários destinados às creches municipais e às conveniadas (SANTO ANDRE, 2020v), destacam-se o acolhimento e o respeito aos sentimentos de toda a comunidade escolar, aos direitos das crianças, considerando primordialmente o seu bem-estar, inclusive permitindo o uso de objetos de apego/transicionais que possam lhes proporcionar mais segurança. Isso implica em uma escuta sensível por parte dos(as) educadores(as) às manifestações infantis, bem como das famílias e da equipe gestora em relação a toda comunidade escolar.

Ao passo que no Decreto Municipal nº 17.727/21 a necessidade de distanciamento social é tratada genericamente como uma exigência a ser

mantida o tempo todo, nos Protocolos sanitários direcionados às creches (SANTO ANDRÉ, 2020v), esse aspecto é pontuado em relação a alguns momentos específicos da rotina, tais como: horários de entrada e saída, durante as refeições, no banheiro e na hora do sono, de acordo com a necessidade de cada bebê/criança. Em nenhum trecho do documento é mencionado sobre manter distanciamento durante as brincadeiras, até mesmo porque essa medida, na prática, seria inviável e contrariaria as DCNEI (BRASIL, 2010), que estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil. Nos Protocolos também é ressaltada a importância da comunicação da criança com os(as) educadores(as) e com seus pares, além de ser pontuada a necessidade de se disponibilizar uma diversidade de brinquedos que possam potencializar o ato de brincar, priorizando propostas em áreas externas, a fim de que a criança possa ter maior contato com a natureza e a dispersão do vírus seja mais efetiva.

Segundo Campos *et al.* (2020), é preciso garantir um retorno às escolas e às creches de maneira a respeitar os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores(as). Dentre estes direitos, estão: preservação da saúde e proteção contra a infecção pelo novo coronavírus; direito a um período de acolhimento e adaptação que permita manifestar seus sentimentos frente a essa nova e difícil realidade; receber apoio e aceitação acerca de possíveis mudanças observadas em seu comportamento; ser tratada com afeto e compreensão, levando-se em consideração as dificuldades enfrentadas no período de isolamento social; não ser submetida a situações que lhe causem constrangimentos, insegurança ou que restrinjam seus movimentos de forma inadequada para suas características etárias de desenvolvimento; bem como o direito de explorar, participar, brincar, expressar, conviver e conhecer-se no espaço educativo. Além destes, o direito de frequentar as instituições educativas e ser acolhida sem discriminação, no caso da criança ou de algum membro da família já ter sido infectada pela COVID-19.

Ao se fazer uma análise dos Protocolos sanitários do município para a reabertura das creches e das recomendações que visam ao respeito aos direitos da criança tal como propostas por Campos *et al.* (2020), nota-se que há uma convergência entre os dois documentos, expressando, assim, sensibilidade e respeito às infâncias.

Em virtude de ter havido uma melhora nos indicadores referentes à pandemia na região do Grande ABC, a partir do dia 09 de março de 2022 é estabelecida a flexibilização do uso de máscaras de proteção facial em ambientes abertos no âmbito do município (SANTO ANDRÉ, 2022 a). Poucos dias depois, o uso de máscara deixa de ser obrigatório também em ambientes fechados, exceto em estabelecimentos de serviços de saúde e em transportes coletivos, de acordo com o estabelecido pelo Decreto nº 17.910, de 18 de março de 2022. Dessa forma, fica opcional o uso de máscaras para os(as) profissionais que atuam nas unidades escolares, o que permitiu estabelecer uma melhor comunicação com as crianças, por meio das expressões faciais.

Como é possível notar, as ações dos governos municipal e estadual durante a pandemia não se deram de forma linear, mas foram marcadas por constantes ajustes, com alguns avanços e recuos quando estes se fizeram necessários. As decisões tomadas foram pautadas com base na avaliação da curva de transmissão do vírus e também na economia, sendo que, em alguns momentos, priorizou-se a vida e, em outros, os aspectos econômicos foram os que se sobressaíram.

Não há como negar os inúmeros riscos que corremos durante esse período de crise sanitária, mas que possamos transformar tais riscos em oportunidades de crescimento humano e profissional. Afinal de contas, “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do Coronavírus?” nos questiona Santos (2020, p. 5).

Acreditamos que seja preciso desprendermo-nos de nossas certezas e resgatarmos o olhar de estrangeiro. Estrangeiro no sentido de olhar para o que se encontra ao nosso redor como se fosse a primeira vez, ou seja,

observar com estranhamento e curiosidade aquilo que se tornou banal em nossa rotina com as crianças e em nossos atos realizados, muitas vezes, de forma mecânica. Só assim poderemos compreender melhor nossas próprias ações enquanto educadores(as) da primeira infância, de modo a encontrar possíveis caminhos que contribuam para o processo de humanização de nossas crianças.

## 4 FAZENDO ESCOLHAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 2013, p. 144).

Tão importante quanto os resultados de uma pesquisa são as escolhas dos caminhos a serem percorridos. É o reconhecimento de que somos seres inacabados, bem como a consciência acerca desse inacabamento, que nos possibilita irmos além, como assevera Freire (1996).

É a curiosidade que nos impulsiona ao ato de pesquisar. Entretanto, ninguém nasce pesquisador(a). É durante a trajetória da pesquisa que se aprende a superar a curiosidade ingênua, que caracteriza o senso comum, em direção à curiosidade epistemológica, que implica distanciar-se do objeto, indagá-lo, observá-lo, delimitá-lo e desvelá-lo.

O trabalho docente deve estar intimamente vinculado à pesquisa, afinal, nas palavras de Freire (1996, p. 11), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Como educadora na Educação Infantil há vários anos, e com algumas inquietações em relação às produções culturais das crianças em situações de brincadeiras, propus-me<sup>8</sup> a transformar minha curiosidade ingênua sobre esta temática em curiosidade epistemológica, por meio do presente estudo, que tem como foco a seguinte questão: Como as crianças de 3 a 4 anos produzem suas culturas, em contextos brincantes, no retorno presencial à creche?

O objetivo geral é compreender as produções culturais das crianças de 3 a 4 anos em contextos brincantes, no período de retorno presencial à creche no município de Santo André. Para tanto, a pesquisa tem como objetivos específicos:

---

<sup>8</sup> Optou-se por redigir este trecho na primeira pessoa do singular no intuito de explicitar as motivações que levaram a pesquisadora a realizar este estudo.

- ✓ Analisar as relações sociais e afetivas entre as crianças em situações de brincadeiras no retorno presencial à creche;
- ✓ Identificar e compreender interesses, questionamentos e hipóteses expressos na cultura de pares no retorno presencial à creche;
- ✓ Interpretar, à luz das especificidades da educação infantil, o protocolo sanitário de retorno presencial;
- ✓ Elaborar, a partir dos resultados desta pesquisa, um produto educacional com narrativas que proporcionem visibilidade às produções culturais infantis em situações de brincadeiras por meio de um *Ebook*.

Em face ao problema e aos objetivos apresentados, a opção metodológica foi por uma pesquisa de abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, descrita nesta seção.

#### **4.1 Método e instrumentos de pesquisa**

De acordo com André (2012), a etnografia é um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos(as) para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, o termo etnografia significa “descrição cultural” e apresenta dois sentidos, quais sejam: (1) um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados referentes a valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito decorrente do uso dessas técnicas. Desse modo, o foco de interesse de etnógrafos(as) é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores e linguagens de um grupo social).

Na área da Educação, houve uma adaptação da etnografia, de maneira que seu enfoque central se encontra no processo educativo, embora não deixe de considerar os demais aspectos supramencionados. Sendo assim, não há a necessidade de alguns requisitos serem cumpridos pelos(as) pesquisadores(as) que investigam questões educacionais, como por exemplo, a longa permanência do(a) pesquisador(a) em campo, o contato com outras culturas e o emprego de amplas categorias sociais na análise dos

dados (WOLCOTT, 1988 *apud* ANDRÉ, 2012). Nesse contexto, André (2012) considera que realizamos estudos do tipo etnográfico na Educação – e não etnografia em seu sentido estrito. Mas o que caracteriza esta categoria de pesquisa? A autora pontua várias características.

A primeira refere-se ao emprego das técnicas associadas à etnografia: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos. A observação participante consiste no fato de o(a) pesquisador(a) realizar interação constante com o objeto de estudo, afetando-o e sendo afetado por este. As entrevistas intensivas têm o intuito de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Já os documentos têm a finalidade de contextualizar o fenômeno, estabelecer relações e completar as informações coletadas por meio de outras fontes.

Outro ponto relevante neste tipo de pesquisa, de acordo com André (2012), é que o(a) pesquisador(a) é o principal instrumento na coleta e na análise dos dados. Dada a sua interação constante com o objeto de estudo, isso lhe possibilita responder ativamente às circunstâncias que surgem e, caso seja necessário, realizar, ainda no decorrer da investigação, modificações quanto à metodologia. Desse modo, na pesquisa etnográfica, há uma ênfase no processo de investigação e não em seus resultados finais, sendo geralmente elaboradas as seguintes perguntas: “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?” (ANDRÉ, 2012, p. 29).

Outra característica mencionada pela autora refere-se à preocupação do(a) pesquisador(a) em tentar apreender na visão dos(as) participantes o significado que estes atribuem a si mesmos(as), às suas experiências e ao mundo.

André (2012) assevera que neste tipo de pesquisa não há pretensão de modificar o ambiente, inserindo mudanças que serão controladas experimentalmente. A pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo em que fenômenos, pessoas e situações são observados em sua manifestação natural pelo(a) pesquisador(a), por meio de um contato direto

e prolongado. O período de tempo depende de vários fatores, dentre os quais é possível citar: os objetivos específicos da pesquisa, a disponibilidade de tempo do(a) pesquisador(a), de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo, dentre outros aspectos. Sendo assim, o tempo pode variar muito, desde algumas semanas até vários meses ou anos.

Outras marcas relevantes na pesquisa etnográfica são a descrição e a indução, em que o(a) pesquisador(a) utiliza um grande volume de dados descritivos (situações, pessoas, ambientes, relatos, conversas) que serão por ele(a) reconstruídos posteriormente, por meio de palavras ou transcrições lineares.

E, por fim, a última característica deste tipo de pesquisa, apontada por André (2012), refere-se à busca e elaboração de hipóteses, novos conceitos e relações – e não à testagem de teorias. Para isso, deve-se ter um plano de trabalho aberto e flexível que permita rever focos de investigação, aspectos metodológicos e fundamentos teóricos no desenrolar de todo o processo.

No caso do presente estudo, pretendeu-se desenvolver uma escuta sensível da pesquisadora em relação às culturas infantis em situações de brincadeira, especificamente no contexto de retorno presencial à creche, de modo a tornar mais visíveis para toda a comunidade escolar os saberes, desejos e potencialidades dos(as) pequenos(as).

Optou-se por utilizar como instrumentos de coleta de dados: a observação participante, o diário de campo, gravações audiovisuais e fotografias. Tais instrumentos permitiram um posterior cruzamento de informações e uma compreensão mais aprofundada acerca das culturas infantis em situações de brincadeiras. Também foram realizadas entrevistas com a professora e com a Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) da turma pesquisada, visando compreender a concepção de criança e o lugar do brincar nas práticas pedagógicas, além de informações sobre o retorno presencial e possíveis manifestações por parte das crianças sobre a pandemia. Desse modo, utilizou-se a tríade composta por observação participante, registros (escritos, fotográficos e audiovisuais) e entrevista.

Embora André (2012) pontue que a etnografia utilize como técnicas a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, na presente pesquisa não foi empregada esta última, por se considerar que o foco está nas manifestações infantis, sendo que os documentos – como a Proposta Curricular da rede de Santo André e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar – fornecem informações complementares. Logo, não foi elaborada uma análise desses documentos, mas sim uma interpretação destes, exposta na Seção 5, quanto à concepção de criança e ao lugar do brincar.

### **A - Observação participante**

A observação participante requer a inserção do(a) pesquisador(a) no interior do grupo observado, de forma a interagir com os sujeitos por um período prolongado para, assim, compartilhar o cotidiano, a fim de sentir o que significa estar naquela situação (MARIETTO, 2018).

Um dos objetivos da observação participante é gerar uma descrição consistente quanto às interações sociais em ambientes naturais (MARIETTO; SANCHES, 2013 *apud* MARIETTO, 2018). Além disso, possibilita compreender de forma aprofundada um tema por meio dos significados atribuídos ao fenômeno pelos sujeitos que o experimentam ou o vivenciam (MACK *et al*, 2005 *apud* MARIETTO, 2018).

Segundo Rinaldi (2021), não existe observação neutra, visto que todo ponto de vista é subjetivo, no entanto, isso não é uma limitação. É preciso considerar que há diversos sujeitos interativos, os quais constroem a realidade partindo de diferentes pontos de vista, porque observar não é somente perceber a realidade, é também construí-la. Além disso, a observação não é apenas um processo, mas também uma interpretação em si mesma.

## **B - Diário de campo**

O ato de observar também representa interpretar; então, a forma que escolhermos para documentar é essencial para a qualidade da observação, conforme pontua Rinaldi (2021).

Será utilizado o diário de campo como uma das formas de documentar as produções culturais das crianças. Segundo Vasconcelos (2016 *apud* MACHADO, 2019), o diário de campo consiste em uma técnica advinda da Antropologia, em que o(a) pesquisador(a) procura registrar, de forma minuciosa, os dados que considera relevantes para a sua pesquisa. Ele(a) o faz durante a observação ou logo após, com o intuito de evitar o esquecimento das informações, uma vez que a memória humana é falha e os detalhes devem ser considerados.

## **C - Gravações audiovisuais/fotografias**

Conforme Corsaro (2011), a gravação audiovisual constitui um importante instrumento de coleta de dados para compreender as culturas infantis, pois muitas das brincadeiras das crianças não são verbais, além de serem extremamente dinâmicas, fatores que dificultam perceber certos aspectos sem o uso desse recurso. Nesse sentido, as filmagens são um meio de captar com riqueza de detalhes as manifestações infantis.

Os vídeos e as fotografias possibilitam revisitar a situação vivenciada, sendo utilizados em várias pesquisas com bebês e crianças devido a sua potência em captar aspectos que poderiam passar despercebidos sem o uso desta tecnologia (expressões faciais, movimentos etc.). No entanto, conforme assevera Castelli (2015), as fotografias não podem ser consideradas como representações fiéis da realidade a ser investigada, uma vez que a foto é sempre um recorte a partir da perspectiva do(a) pesquisador(a), exceto quando os(as) participantes do estudo são convidados(as) a tirarem fotografias.

Segundo Joly (1994 *apud* CASTELLI, 2015), é preciso analisar nas fotografias e gravações audiovisuais não apenas os fatores presentes que

possam provocar mudanças no ambiente pesquisado, mas também os fatores ausentes. É necessário, ainda, considerar vários dados relevantes, tais como: de que época é aquela filmagem ou fotografia; quem são os sujeitos fotografados; em quais contextos locais e regionais estão inseridos, dentre outras particularidades referentes a cada situação.

Cabe pontuar que uma câmera não é bem-vinda em todas as situações. De acordo com Malinovski (1997 *apud* CASTELLI, 2015), em alguns momentos é preciso deixar de lado este instrumento e participar junto aos sujeitos.

Podemos afirmar que a gravação audiovisual, a fotografia e a observação são instrumentos que se complementam.

#### **D - Entrevista**

A entrevista pode ser definida como uma técnica de interrogação que envolve duas pessoas frente a frente, em que uma delas elabora questões e a outra as responde verbalmente. Uma das vantagens da entrevista é que esta pode ser aplicável a um número maior de pessoas, inclusive àquelas que não são alfabetizadas, já que esta técnica possibilita prestar auxílio ao(a) entrevistado(a) com dificuldade para responder, além de permitir uma análise do comportamento não verbal (GIL, 2002).

Gil (2002) pontua que esta técnica apresenta uma maior flexibilidade, podendo assumir diferentes formas. Caracteriza-se como informal quando se diferencia de uma conversa somente por ter como objetivo básico a coleta de dados. Também pode ser focalizada, que é quando se centraliza em um tema específico, cabendo ao(a) pesquisador(a) fazer o(a) entrevistado(a) retornar ao assunto em pauta, no caso de o relato tomar outra direção. Outro tipo é a parcialmente estruturada ou semiestruturada, quando é conduzida por pontos de interesse que o(a) entrevistador(a) considere relevantes, assim, ele(a) vai os desenvolvendo ao longo da entrevista, ou seja, há um roteiro prévio, no entanto, o(a) entrevistador(a) abre espaço para perguntas fora do que havia sido planejado, caso seja necessário. E, por último, há a modalidade

totalmente estruturada, quando a entrevista se desenvolve a partir da relação fixa de perguntas. No caso da presente pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada.

De acordo com Gil (2002), quando se pretende realizar uma entrevista, é preciso considerar duas etapas fundamentais, a saber: a primeira refere-se à especificação dos dados que se deseja obter e que devem estar relacionados ao(s) objetivo(s) da pesquisa; e a segunda é a seleção e elaboração das perguntas a serem feitas ao entrevistado.

Gil (2002) também assevera que, durante o processo de formulação das questões da entrevista, é preciso considerar vários aspectos, dentre os quais: se as questões devem ser diretas (por exemplo: “O que você acha do aborto?”) ou indiretas (por exemplo: “Seus amigos são favoráveis ao aborto?”); se as perguntas devem se referir a aspectos importantes para os dados que se pretende obter; além de não induzirem a respostas e nem provocar resistências no(a) entrevistado(a). Outro ponto importante é que as palavras utilizadas nas perguntas devem ter significação clara e precisa, além disso, as questões não devem ser ordenadas de modo a exigir grandes esforços mentais por parte dos(as) pesquisados(as).

O autor pondera também que o(a) pesquisador(a) deve pensar e decidir se as perguntas devem ser elaboradas anteriormente ou se devem ser livres, assim como também deve considerar se as pessoas dispõem de conhecimentos suficientes para responder às perguntas. Na presente pesquisa, as questões foram produzidas previamente, no entanto, houve flexibilidade para inserir novas perguntas no decorrer da entrevista, caso fosse necessário que o(a) entrevistado(a) esclarecesse algum ponto.

#### **4.2 Etapas da pesquisa**

Após a devida autorização do Comitê de Ética, sob o parecer CAAE: 55519722.6.0000.5510 (Anexo A), para a realização do presente estudo, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Santo André, que autorizou e indicou a instituição participante, atendendo ao

critério estabelecido de ser uma creche cujas crianças atendidas tivessem tido pouca assiduidade em 2021, visto que no ano passado o retorno presencial não era obrigatório, cabendo à família tal decisão. Este critério é relevante, tendo em vista que os objetivos do estudo estão relacionados ao contexto pandêmico.

O primeiro contato com a diretora da unidade escolar foi feito por telefone, em que a pesquisadora apenas se apresentou e mencionou sobre a intenção de realizar a pesquisa naquela creche, solicitando-lhe um agendamento para que realizássemos uma conversa referente aos objetivos e procedimentos do estudo. Entretanto, no dia marcado para a conversa, a diretora foi convocada para participar de uma reunião, de modo que somente a assistente pedagógica conversou com a pesquisadora, tendo sido inclusive bem atenciosa e receptiva à pesquisa, relatando um pouco sobre o histórico da creche. Após a conversa, foi agendada uma reunião na semana seguinte com as professoras do 1º Ciclo Final, a fim de apresentar a pesquisa e verificar se alguma teria interesse em participar.

Foram realizadas duas reuniões com as professoras, pois no dia marcado, somente uma conseguiu participar. As demais não estiveram presentes porque faltaram ou estavam atendendo ao(à) responsável por alguma criança para preenchimento de uma ficha de caracterização, a qual realizam em todo início de ano ou quando recebem alguma criança nova na instituição. Na segunda reunião havia três professoras presentes, exceto uma que se encontrava afastada por motivo de saúde e, por estar grávida, não havia previsão de quando voltaria a trabalhar. Neste caso, apresentou-se a pesquisa somente para o grupo que estava na reunião.

Após a aceitação de uma professora em participar do estudo, na semana seguinte foi realizada uma reunião presencial com os(as) responsáveis pelas crianças, a fim de lhes apresentar e explicar, em uma linguagem acessível, os objetivos da pesquisa e também esclarecer as possíveis dúvidas, bem como lhes solicitar a autorização para participação no processo investigativo.

A pesquisadora explicou os objetivos e procedimentos do estudo e, a seguir, entregou-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que pudesse ser oficializada a participação da criança. Após a leitura, os presentes poderiam esclarecer possíveis dúvidas com a pesquisadora. A maioria já assinou logo após a leitura, mas alguns preferiram levar o documento para lerem com calma em casa e o entregaram posteriormente. Em relação aos demais familiares que não compareceram à reunião, foram realizadas conversas individuais no horário de saída e, em dois casos, foram feitas de forma *online*, pois os(as) responsáveis não tinham disponibilidade de tempo para irem até a creche.

Antes mesmo da reunião com os(as) responsáveis, a pesquisadora teve um encontro com as crianças, no qual se apresentou e explicou que ela era uma professora de outra creche e que a partir daquele momento passaria a visitá-las com frequência para conhecê-las e saber do que elas gostam de brincar e como brincam, e que também iria conversar com os seus pais, mães ou outro(a) responsável sobre isso. Nesse primeiro encontro, não foi realizada qualquer filmagem ou fotos, pois a intenção era realizar um primeiro contato e começar a estabelecer um vínculo com as crianças.

Segundo Friedmann (2020), há várias maneiras de exercitar a ética em relação às crianças. A primeira delas é pedir permissão para adentrar seus universos, para nos aproximarmos delas, bem como para realizar qualquer tipo de registro, seja por meio de fotos, filmagens, dentre outros. Ao pedir licença para entrar em seus territórios, constrói-se um vínculo de confiança e a possibilidade de diálogos, explicando-lhes, de acordo com a faixa etária, o motivo de nosso interesse em conhecê-las de forma profunda. Entretanto, devemos aceitar e respeitar que nem sempre as crianças desejam compartilhar suas produções e vivências.

Nesse sentido, foi explicado à turma pesquisada, em uma roda de conversa, que a pesquisadora gostaria de conhecer melhor suas brincadeiras e como as crianças se organizavam nesses momentos, por essa razão, em algumas situações, seria preciso tirar fotos ou realizar filmagens. Nenhuma

criança se recusou a participar, inclusive afirmaram que gostam de aparecer em fotos. Entretanto, mesmo tendo havido a concordância, foi lhes explicitado que elas teriam o direito de mudar de opinião em qualquer fase da pesquisa e de desistir de participar.

Considerando que a linguagem não se restringe ao aspecto verbal, mas envolve também a linguagem do corpo, do gesto, da dança, do desenho, da pintura, da escultura, da brincadeira do faz de conta, dentre tantas outras formas de expressão, é preciso que o(a) pesquisador(a) tenha sensibilidade em perceber que a criança, mesmo concordando em participar da pesquisa, poderá em determinadas situações manifestar algum desconforto, o qual nem sempre será expresso por meio da fala, sendo preciso respeitá-la deixando de filmar ou de fotografar quando necessário, preservando assim a privacidade, como assevera Silva (2022).

Outro ponto polêmico e relevante que envolve a ética na pesquisa com crianças refere-se à divulgação ou não de imagens e de nomes das crianças. Kramer (2002) problematiza várias questões com relação a este aspecto e discute o impasse de muitos(as) pesquisadores(as) diante da decisão entre manter o anonimato de crianças, visando protegê-las de possíveis represálias, ou publicar as imagens e nomes verdadeiros, de modo a legitimar a autoria das crianças. A autora não traz conclusões, mas compartilha e discute as diferentes opções adotadas em algumas pesquisas.

Em alguns estudos em que os(as) pesquisadores(as) optaram por manter o anonimato, solicitando aos sujeitos(a) da pesquisa que criassem um nome fictício, os depoimentos das crianças continham muitas críticas à escola e às professoras ou envolviam denúncias de problemas graves vivenciados por elas no âmbito familiar ou em outro contexto em que está inserida e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em um risco real (EARP, 1996; FERREIRA, 1998 *apud* KRAMER, 2002).

Barbosa (2014) pontua que existe uma mística em relação ao anonimato dos(as) participantes, o que acaba por dificultar a presença e a autoria das crianças. Nesse sentido, a autora assevera que o(a)

pesquisador(a), antes de tomar qualquer decisão em relação à divulgação ou não de imagens e nomes reais, precisa refletir sobre os seguintes pontos: “Por que registrar e estudar essas situações? Por que fotografar ou filmar? Nesta pesquisa, importa ou não nomear as crianças? Como narrar a experiência por meio de narrativas visuais éticas?” (BARBOSA, 2014, p. 243). A autora considera que tais questões necessitam ser discutidas, no intuito de construir uma ética em pesquisa com crianças que possa protegê-las, mas também que possa dar-lhes visibilidade como sujeito de direitos, com possibilidades de autoria e participação.

Entre as inúmeras questões abordadas por Kramer (2002), uma foi central para a tomada de decisão na presente pesquisa: “Não há uma contradição entre o cuidado exagerado com os nomes das crianças e a exibição gratuita da sua imagem? Como enfrentar esse paradoxo?” (KRAMER, 2002, p. 53).

As questões acima problematizadas por Barbosa (2014) e por Kramer (2002) foram essenciais para a tomada de decisão quanto a manter ou não o anonimato das crianças nesta pesquisa. Primeiramente, os conteúdos extraídos da coleta de dados não revelam situações de violência que poderiam colocar as crianças em risco. Em segundo lugar, consideramos necessária na dissertação a exposição de fotos das crianças em situações de brincadeira, não por modismos, mas porque sabemos que as manifestações infantis acontecem não apenas pela linguagem verbal, mas também por meio de expressões faciais, corporais e por outras linguagens. Portanto, as imagens aliadas à escrita do texto podem favorecer a compreensão do(a) leitor(a), além de proporcionar visibilidade às produções culturais das crianças. Nesse caso, se as imagens se fazem necessárias, não faz sentido ocultar o nome verdadeiro dos(as) sujeitos(as) da pesquisa.

Por outro lado, se tomássemos essa decisão sem consultar as crianças, estaríamos apoiadas em uma visão adultocêntrica, e, conseqüentemente, sendo contraditórias quanto ao referencial teórico adotado nesta pesquisa, que concebe a criança como sujeito de direitos que

se apropria e produz cultura. Em outras palavras, estaríamos negando as possibilidades de participação e de autoria das crianças da creche.

Após muito refletirmos a respeito dessas questões, optamos por deixar a critério de cada criança decidir por escolher entre o primeiro nome verdadeiro ou um nome fictício criado por ela, conforme apresentado no Quadro 7 desta seção. Também as questionamos se gostariam de ter sua imagem exposta em fotos, sendo que nenhuma criança se opôs, pelo contrário, durante o processo de investigação, elas demonstraram gostar e algumas até solicitavam à pesquisadora para fotografá-las ou faziam questão de aparecer em frente da câmera durante as filmagens.

Segundo Fernandes e Caputo (2020), quanto mais possibilitarmos a participação das crianças nos processos de decisão durante a pesquisa, mais próximos estaremos da imagem da criança-sujeito. Tais decisões podem se dar desde a informação sobre o estudo e o consentimento ou não da criança em relação a sua participação neste, até a produção fotográfica realizada por meninas e meninos, bem como na seleção de fotos a serem expostas. Nesta investigação, as imagens foram produzidas pela pesquisadora em virtude dos objetivos da pesquisa, mas nas situações em que as crianças pediam para serem fotografadas, estas eram atendidas e depois visualizavam as imagens.

Em relação à coleta de dados, a partir da segunda quinzena de março de 2022, a pesquisadora se inseriu no grupo visando apreender, por meio das situações de brincadeiras, os interesses, questionamentos, hipóteses e sentidos que as crianças atribuem às coisas na cultura de pares e também como se constituem as relações sociais nesses momentos. Esses dados foram coletados todas as quartas e quintas-feiras no período da tarde, com duração de 4 horas, por meio da observação participante, registros em diário de campo, filmagens e fotografias, conforme mencionado anteriormente. Esse processo foi concluído ao final do mês de julho do mesmo ano.

Quando se reconhece a importância de observar e de escutar as crianças em situações cotidianas, sem que haja a interferência dos(as) adultos(as), surge o desafio de uma mudança de postura ética e

metodológica, qual seja: tentar compreender o que as crianças vivem, sentem e pensam, mas a partir de suas próprias vozes, e não somente com base no que os outros dizem a seu respeito. Nesse sentido, é preciso que os(as) adultos(as) se tornem do-discentes, ou seja, aqueles(as) que aprendem e ensinam ao mesmo tempo (FREIRE, 1996). Sendo assim, durante todo o processo de investigação, foi preciso realizar uma autoavaliação quanto ao papel de pesquisadora, a fim de se manter na posição também de aprendiz.

Outra etapa importante da pesquisa refere-se à entrevista semiestruturada com a professora e com a Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) da turma pesquisada, visando a uma compreensão acerca das concepções de criança, sobre qual o lugar do brincar nas práticas pedagógicas e sobre as produções culturais infantis no retorno presencial. Dado que essa etapa foi realizada ao final das observações com as crianças, isso possibilitou que as educadoras se sentissem mais à vontade durante a entrevista, visto já ter estabelecido um vínculo com a pesquisadora. As questões realizadas nas entrevistas estão disponíveis no Apêndice A.

Para o tratamento dos dados colhidos, a pesquisa inspirou-se no método de Análise de Conteúdo, seguindo os procedimentos propostos por Bardin (1977). Para tal, os dados foram codificados e comparados com uma matriz de análise que compõe um modelo teórico, o qual foi definido com base no referencial teórico, precisamente na etapa de revisão sistemática de literatura.

O método de Análise de Conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Em outros termos, a Análise de Conteúdo é uma forma de descrever, sistematizar e compreender em profundidade os conteúdos das mensagens verbais (oral ou escrita) ou não verbais. No caso da presente pesquisa, foram

analisados não apenas o diálogo entre as crianças, mas também a linguagem corporal (movimentos e expressões faciais) nas transcrições realizadas a partir das gravações audiovisuais. Em relação às entrevistas com a docente e com a agente de desenvolvimento infantil, foram realizadas gravações de áudio, tendo sido analisados o discurso, o tom de voz e as pausas.

A Análise de Conteúdo é composta por seis técnicas, sendo que, nesta pesquisa, optou-se pela técnica da Análise Categorial, que é caracterizada pela busca dos núcleos de sentidos a partir do desmembramento temático (categorização) dos dados, de acordo com Bardin (1977). A razão para a escolha de tal técnica se deve ao fato de esta melhor adequar-se aos objetivos da pesquisa.

Após as transcrições e respectiva organização dos dados em episódios, com títulos relacionados à temática central da cena descrita (fase de pré-análise), realizou-se uma leitura flutuante de cada episódio, de modo a verificar alguns pontos que se destacavam. No total, houve 33 encontros e 124 episódios, sendo que o maior tinha, aproximadamente, uma hora, mas a maioria teve uma duração, em média, entre 20 e 25 minutos.

O segundo passo foi, então, a codificação que, segundo Bardin (1977), consiste em fragmentar os dados em unidades menores (unidades de análise), as quais são compostas por unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro são unidades de base que representam a categorização a ser interpretada; já a unidade de contexto embasa (dá significado e contextualiza) a unidade de registro, sendo, portanto, uma dimensão maior, que engloba a unidade de registro.

Neste estudo, utilizou-se como unidade de contexto a transcrição, em sua totalidade, de cada episódio, e, como unidade de registro, o parágrafo ou frase, a depender do sentido completo de determinado trecho. Quanto às entrevistas com as educadoras, foram utilizadas como unidade de registro frases significativas ou trechos destas e, como unidade de contexto, respostas completas a determinada questão.

Nesta fase, como havia uma grande quantidade de dados, no intuito de facilitar o processo, nas transcrições, atribuiu-se uma cor para indicar as unidades de registro relacionadas a cada uma das categorias (vermelho para a categoria temas nas brincadeiras; azul para a categoria produções culturais infantis em contextos brincantes; laranja para a categoria interações entre as crianças; e verde para a categoria interações entre as crianças e as adultas) e, na ferramenta comentários, indicavam-se as possíveis subcategorias.

O terceiro passo realizado refere-se à categorização, que implica em agrupar em unidades semelhantes, a partir de um determinado critério, conforme aponta Bardin (1977).

Nesta investigação, as categorias foram previamente estabelecidas com base nos objetivos da pesquisa, porém, houve flexibilidade para incluir uma outra categoria (interação entre as crianças e as adultas) emergida das situações observadas, conforme apresentado na Tabela 3, a seguir. Já em relação às subcategorias, todas foram estabelecidas a partir dos dados e serão expostas na seção seguinte, juntamente com a discussão, a fim de facilitar a compreensão.

Tabela 3 - Categorias com suas respectivas definições

<b>Temas nas brincadeiras</b>	Refere-se a todos os temas e interesses que emergem espontaneamente entre as crianças nas situações de brincadeiras. No entanto, não é em todos os episódios analisados que há o aparecimento de um tema, uma vez que também foram analisadas brincadeiras tradicionais propostas pela professora, havendo, portanto, casos em que a criança apenas explora os brinquedos. Por outro lado, há situações em que em um mesmo episódio surgem temas diversificados
<b>Produções culturais infantis em contextos brincantes</b>	Esta categoria está relacionada ao conceito de reprodução interpretativa apontado por Corsaro (2011), que consiste na ideia de que as crianças não apenas reproduzem o que aprendem em seu meio social com as pessoas adultas, mas também inserem

elementos inovadores em suas interpretações, produzindo cultura na relação com seus pares.

### Interações entre as crianças

Consiste nas diversas formas de interação entre as crianças durante as brincadeiras de jogo simbólico e também nas brincadeiras tradicionais propostas pela professora da turma.

### Interações entre as crianças e as adultas

Esta categoria inclui as várias formas de interação entre as crianças e as educadoras da turma (professora e agente de desenvolvimento infantil), e também entre a pesquisadora nos momentos de brincadeira.

Fonte: Elaborado pela autora.

A cada episódio analisado, elaborou-se um quadro com as possíveis subcategorias relacionadas a cada categoria, conforme ilustrado no Quadro 7, a seguir. E, ao final da análise de todos os quadros, realizou-se a contagem a fim de verificar a frequência absoluta com que cada subcategoria apareceu.

Quadro 7- Exemplo de subcategoria relacionada a cada categoria

EPISÓDIO	TEMAS NAS BRINCADEIRAS	PRODUÇÕES CULTURAIS INFANTIS EM CONTEXTOS BRINCANTES	INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS	INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E AS EDUCADORAS/PESQUISADORA
Um dia de salão de beleza 23/03/2022	1-Salão de beleza	1-Atribuição de novo significado ao brinquedo/objeto	1-Relações de amizade (afeto)	1-Inserção do adulto na brincadeira pela criança

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, montou-se o quadro ou tabela geral, com cada categoria e suas subcategorias apresentados(as) na Seção 5 do presente trabalho, mais especificamente, na subseção 5.2.

No tocante às informações obtidas por meio das entrevistas com as educadoras, todas as categorias foram estabelecidas previamente (concepção de criança, compreensão da criança como produtora de cultura, compreensão do brincar e desafios no retorno presencial). Neste sentido, realizou-se um cruzamento de informações com os dados contidos no Documento Curricular de Santo André, o Projeto Político Pedagógico com foco na concepção de criança e o brincar e a estrutura existente na creche pesquisada.

Por fim, seguindo os procedimentos propostos por Bardin (1977), foram feitas as inferências, que podem ser definidas como o ato de extrair significado a partir da categorização e a interpretação que se refere à discussão e à conclusão da pesquisa.

#### **4.3 Apresentando o campo de pesquisa e os(as) sujeitos(as)**

A pesquisa foi realizada em uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André, cuja localização encontra-se na Região do Grande ABC Paulista, que compõe a Região Metropolitana do Estado de São Paulo.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>9</sup> (IBGE), o município apresentava uma população de 676.407 habitantes, conforme dados do último censo disponível, o de 2010, e uma população estimada em 723.289 pessoas para o ano de 2021, sendo, portanto, o 5º município mais populoso do Estado, além de dispor de uma área territorial de 175.782 km<sup>2</sup>.

A cidade oferece várias opções de lazer, dentre as principais, podemos citar: parques públicos e praças, museu, teatro, planetário, *shoppings*, clubes, restaurantes, bares, entre outras. Santo André, por estar situada em uma

---

<sup>9</sup> Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 25 jan. 2022.

localização privilegiada, a uma altitude média de 760m acima do nível do mar e a uma distância de aproximadamente 25 km da capital (São Paulo), possibilita algumas opções de lazer também em outras localidades mais próximas, como: casa de *shows*, bares, restaurantes, lugares que possibilitam descanso e um maior contato com a natureza, como por exemplo, as praias do litoral sul e chácaras em cidades da região (Ribeirão Pires e Suzano). Este maior contato com a natureza também é possível em Paranapiacaba, um distrito do município de Santo André, com várias atrações turísticas e realização de eventos diversos.

A economia da região, que era marcada pela indústria metalúrgica, começou desde a década de 1980 a sofrer uma desaceleração. Assim, de forma progressiva, várias empresas têm saído da cidade rumo a outras regiões do interior paulista que oferecem melhores incentivos fiscais. A partir da década de 90, o setor de comércio e serviços foi aos poucos se expandindo e tornou-se a principal atividade econômica do município até o momento.<sup>10</sup>

É importante destacar que Santo André é a única cidade do ABC a possuir e operar um aterro sanitário municipal com uma central de triagem, espaço que abriga duas cooperativas de reciclagem (CoopCicla e Cidade Limpa) e emprega cerca de 120 pessoas. O equipamento recebeu nota 9,4 da Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB), tornando-se um dos aterros públicos mais bem avaliados do Estado. Atualmente, o local vem passando por obras de ampliação, as quais visam garantir ao aterro mais cerca de cinco anos de vida útil.

A Rede Municipal de Ensino de Santo André possui 45 creches municipais e 20 conveniadas, 70 escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (EMEIEF), sendo que 18 destas atendem à modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA), e mais 5 centros públicos atendem essa etapa. Há também 12 CESAs (Centro Educacional de Santo André) em

---

<sup>10</sup> Disponível em: [www.santoandre.sp.gov.br](http://www.santoandre.sp.gov.br). Acesso em: 25 jan. 2022.

diversas regiões da cidade. O CESA está inserido na Secretaria de Educação, no entanto, estabelece parceria direta com outras secretarias da prefeitura, dentre elas: Secretaria de Esportes, de Cultura e Lazer, de Saúde e de Desenvolvimento Econômico.<sup>11</sup>

Nesses centros educacionais são oferecidas aulas de diversas modalidades esportivas para crianças, jovens e adultos(as), como por exemplo: ginástica, pilates, judô, atletismo, futsal, natação, basquete, entre outras. Além dessas atividades, há o Programa Territórios de Cultura, da Secretaria de Cultura, que promove ações de formação cultural e/ou artística. Dentre as modalidades ofertadas, podemos citar: dança, teatro, violão, artes visuais, entre outras. Há demais programas além deste, além de oficinas e recreação aos finais de semana para todas as idades.<sup>12</sup>

A unidade escolar pesquisada está situada em um bairro predominantemente residencial, com alguns pontos de comércio (minimercado, bares e oficinas mecânicas). Também possui infraestrutura com água encanada, ruas asfaltadas, saneamento, telefonia, rede elétrica, coleta de lixo e seletiva.

A creche localiza-se em um grande terreno, o qual anteriormente abrigava uma empresa de ônibus. Devido às demandas na região quanto à solicitação de vagas para crianças de 0 a 3 anos, o prédio do escritório da empresa de ônibus foi transformado em uma creche adaptada a fim de receber crianças e funcionários(as), tendo sido inaugurada em 2012. No entanto, a garagem de ônibus continuou funcionando nos fundos do terreno até meados de 2016, quando foi transferida para outro local.

Pouco tempo depois, foram iniciadas as obras para a construção de duas creches (uma ao lado da outra) no mesmo terreno. Em decorrência da construção, em 2014, de um conjunto habitacional próximo à região, havia uma grande lista de espera por vagas em creches.

---

<sup>11</sup> As informações deste parágrafo foram enviadas por *e-mail* pela Secretaria de Educação em 14 out. 2022.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Em 2019, a creche, que inicialmente ocupava o prédio da empresa de ônibus, foi transferida para a nova construção, dispondo de espaços amplos e adequados para atender às necessidades das crianças.

Já a segunda creche construída, na qual foi realizada a presente pesquisa, teve sua inauguração em fevereiro de 2020, tendo iniciado o seu funcionamento a partir da segunda semana de março. Entretanto, poucos dias após a inauguração, houve a suspensão do atendimento presencial na unidade escolar, como medida sanitária para evitar a propagação do novo coronavírus, conforme estabelecido no Decreto Municipal nº 17.317 (SANTO ANDRÉ, 2020a). Sendo assim, os(as) educadores(as) não tiveram tempo suficiente para acolher e conhecer as crianças que seriam atendidas.

A unidade em que se realizou a pesquisa completou um ano de funcionamento presencial, portanto, todo o prédio é novo e com uma estética agradável quanto à combinação de cores suaves e de formas.

O prédio é estruturado com o térreo e três andares; no primeiro andar estão localizados os três berçários, dois deles com acesso ao solário e com sala de sono, já o outro berçário é uma sala que fica no lado oposto do corredor. Toda a estrutura necessária para o atendimento aos bebês encontra-se nesse mesmo andar (lactário, banheiro, uma lavanderia, uma cozinha e um solário), além de haver um depósito, o que facilita o trabalho na questão da locomoção com os(as) bebês.

No segundo andar, há sete salas para o atendimento às crianças do 1º Ciclo Inicial (1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses) e às do 1º Ciclo Final (2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses). Trata-se de salas amplas, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir. Cabe ressaltar que duas destas salas são conectadas por uma porta lousa, o que pode possibilitar uma maior interação entre as crianças das duas turmas. No corredor, encontram-se os bebedouros e dois banheiros, que dispõem de trocadores, chuveiros, pias e sanitários adequados à altura das crianças, além de um depósito.

Figura 1- Sala da turma pesquisada



Fonte: Acervo pessoal.

O terceiro andar tem um pátio bem amplo, de acordo com a Figura 2. O local possui apenas algumas gangorras de plástico e carros, pois a creche ainda não havia recebido a verba do Conselho de Escola para realizar a compra de equipamentos e brinquedos, dentre outros materiais. Aliás, todos os brinquedos existentes nesta unidade escolar são provenientes de doações, sejam das famílias, de outras creches ou de funcionários(as) e, em alguns casos, até comprados por estes(as). Além disso, neste andar há dois depósitos, uma sala de ateliê, apresentada na Figura 3, uma sala multiuso, exposta na Figura 4, e também dois banheiros.

Figura 2 - Pátio



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3- Sala de ateliê



Fonte: Acervo pessoal.

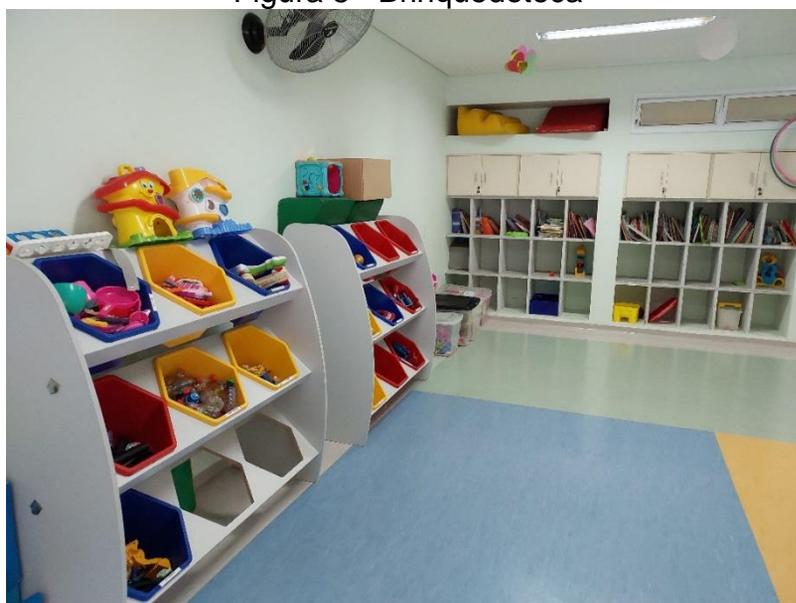
Figura 4 - Sala multiuso



Fonte: Acervo pessoal.

Já no térreo encontram-se a cozinha, o refeitório das crianças e dos(as) adultos(as), a sala dos(as) professores(as), uma brinquedoteca, ilustrada nas Figuras 5 e 6, além da sala da equipe gestora e a secretaria.

Figura 5 - Brinquedoteca



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6- Brinquedoteca sob outra perspectiva



Fonte: Acervo pessoal.

O acesso aos diferentes andares pode ser feito por escadas ou pelos dois elevadores, possibilitando, assim, a locomoção de crianças ou de adultos(as) portadores de deficiência física.

A área externa é bem ampla e coberta por um piso emborrachado, e, em alguns trechos, há grama natural, conforme apresentada nas Figuras 7, 8 e 9. Entretanto, apesar de haver muito espaço, não há parque para as crianças brincarem, além de o tanque de areia encontrar-se vazio, conforme se verifica na Figura 10. Ainda não há previsão para a instalação do parque, pois é preciso esperar que a prefeitura realize tal ação.

Figura 7- Área externa na entrada da creche



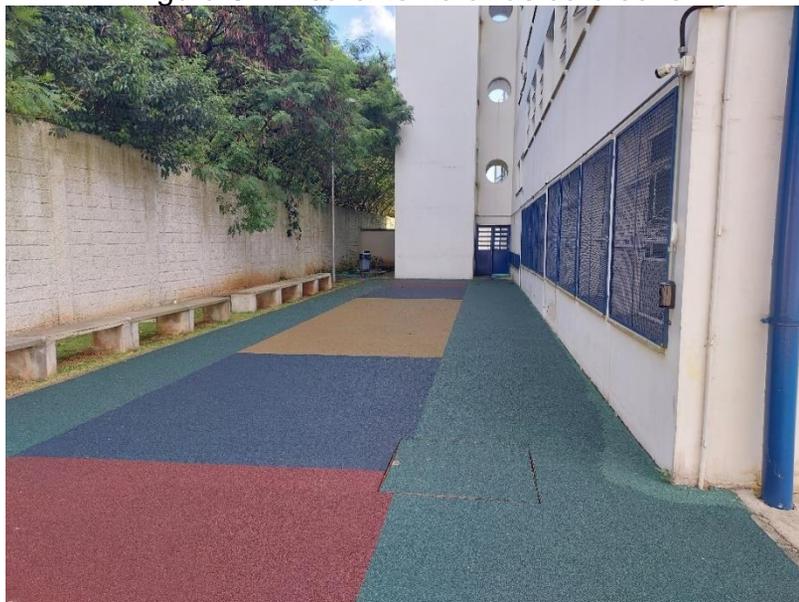
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 - Área gramada ao lado da creche



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 - Área externa atrás da creche



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10- Futuro tanque de areia



Fonte: Acervo pessoal

#### 4.3.1 Organização de atendimento na Unidade Escolar

Em algumas turmas, todas as crianças permanecem em período integral (das 7h às 18h), enquanto outras turmas são denominadas como “mista”, pois uma parcela das crianças permanece em horário integral e outra fica somente no período da manhã (das 7h às 13h) ou da tarde (das 12h às 18h).

Neste ano de 2022, há três turmas de berçário (2 integral e 1 mista), três turmas do 1º Ciclo Inicial (2 integral e 1 mista) e quatro turmas do 1º Ciclo Final (3 do integral e 1 mista). No entanto, essa organização pode se modificar no início de todo ano, conforme a demanda por vagas.

Tabela 4- Faixa-etária de atendimento na creche por ciclo

Ciclos	Faixa etária
Berçário	4 meses a 01 ano e 10 meses
1º Ciclo Inicial	01 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses
1º Ciclo Final	2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>13</sup>

Na Rede Municipal de Educação de Santo André, o atendimento em creche é realizado por um(a) professor(a) – com ensino superior em Pedagogia ou com Licenciatura Plena em alguma área da educação, desde

<sup>13</sup> Informações fornecidas pela equipe diretiva da instituição. As faixas etárias por ciclo apresentadas na Tabela 4 estão relacionadas à data de corte estabelecida pela Secretaria de Educação, portanto, é a idade mínima e máxima para a criança iniciar o ano letivo naquele ciclo. Contudo, no decorrer do ano, em virtude do aniversário, as crianças podem ultrapassar essa idade máxima. No caso das crianças participantes do presente estudo, várias completaram 4 anos no segundo semestre de 2022.

que tenha o Magistério – e pelo(a) Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), cargo que necessita ter como requisito mínimo o Ensino Médio Completo, embora alguns possuam Ensino Superior em outras áreas. Tanto os(as) professores(as) como os(as) ADIs são contratados(as) por meio de concurso público. Também há contratação temporária de estagiários(as) em Pedagogia, pelo período de um ano, podendo o contrato ser renovado por mais um.

Conforme o último edital<sup>14</sup> para concurso público no município de Santo André, compete ao(a) professor(a) planejar propostas lúdicas, livres e dirigidas para a turma e participar da elaboração dos projetos pedagógicos e do Plano de ensino escolar, conjuntamente com os demais profissionais, de acordo com as diretrizes educacionais estabelecidas. Ademais, deve: acompanhar a assiduidade e o percurso de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança; elaborar registros semanais, de modo a descrever o planejamento com reflexões acerca de como o grupo reagiu frente a proposta; realizar relatórios individuais semestrais referentes ao desenvolvimento, bem como relatório de grupo, apresentando tanto as características e necessidades da turma quanto o trabalho desenvolvido; refletir sobre a própria prática para replanejar as próximas ações; criar vínculos com as famílias, estabelecendo parcerias; e realizar periodicamente reuniões com os(as) responsáveis, a fim de informar sobre o desenvolvimento da criança.

Já os(as) ADIs, conforme disposto no edital<sup>15</sup> do concurso realizado em 2019, estes(as) devem: acompanhar e auxiliar no processo de acolhimento do grupo e execução das propostas pedagógicas, sob supervisão e orientação do(a) docente e/ou assistente pedagógico(a) da unidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das crianças; recepcionar e encaminhar as crianças aos pais ou responsável; acompanhá-las junto aos(às) professores(as) em saídas pedagógicas programadas pela

---

<sup>14</sup> Disponível em: [jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/sp-santo-andre-pref-edital-2029-2019.pdf](http://jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/sp-santo-andre-pref-edital-2029-2019.pdf). Acesso em: 31 maio 2022.

<sup>15</sup> Disponível em: [jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/sp-santo-andre-pref-edital-2029-2019.pdf](http://jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/sp-santo-andre-pref-edital-2029-2019.pdf). Acesso em: 31 maio 2022.

creche; ajudar na organização de eventos, visando fortalecer o vínculo entre família e creche; valorizar as produções das crianças; e zelar pelos equipamentos, materiais e local de trabalho.

Considerando que o educar e o cuidar são indissociáveis, tanto o(a) professor(a), como os(as) Agentes de Desenvolvimento Infantil e estagiários(as) devem acompanhar todos os momentos de rotina das crianças, desde os cuidados pessoais (higiene e alimentação) – de forma a contribuir para a progressiva independência das crianças – até as demais propostas que envolvem as diferentes linguagens. Ambas as funções podem realizar outras tarefas afins e correlatas, sempre sob a determinação da chefia.

Os(as) estagiários(as) têm as mesmas atribuições dos(as) ADIs, porém, são contratados(as) temporariamente, por meio de uma agência terceirizada.

O número de educadores(as) por sala varia conforme o ciclo. Quanto menor a faixa etária, mais educadores(as) estarão disponíveis na turma, de acordo com a Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Quantidade de educadores(as) por turma, conforme o ciclo

Ciclos	Nº de educadores por turma, conforme o ciclo
	1 professor(a)
Berçário	3 ADIs ou 2 ADIs e 1 estagiário(a)
	1 professor(a)
1º Ciclo Inicial	2 ADIs ou 1 estagiária
	1 professor(a)
1º Ciclo Final	1 professor(a)

---

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4.3.2 Caracterização do grupo docente, ADIs e estagiários(as)<sup>16</sup>**

O corpo docente da instituição é constituído por 10 professoras no período da manhã e 10 à tarde, além de duas professoras de flexibilização<sup>17</sup> em cada período. No total, há 23 docentes, já que uma leciona em uma turma no período da manhã e atua à tarde como professora de flexibilização na mesma unidade escolar.

No final do ano de 2021, sete professoras de outra creche próxima foram remanejadas para a unidade escolar pesquisada, pois a outra instituição em que atuavam passou a atender a crianças de faixa etária entre 4 e 5 anos (EMEI). Portanto, quase metade do grupo é novo na creche.

A maior parte do corpo docente é composta por mulheres e um homem, cuja média de idade está entre 30 e 60 anos. A maioria é casada e possui filhos. Quanto ao percurso profissional, os(as) professores(as) iniciaram suas carreiras como auxiliares de educação infantil ou em outras redes de ensino; exercem o Magistério entre um e vinte e oito anos, sendo que estão na Prefeitura de Santo André de um a sete anos. Da equipe de docentes, doze trabalham ou já trabalharam em outras redes municipais de ensino público da região do Grande ABC.

Em relação à formação acadêmica, todos(as) os(as) docentes possuem graduação, sendo a maioria em Pedagogia, uma em Ciências Físicas e Biológicas. Além disso, todos têm entre uma ou duas especializações na área da Educação, tais como: Musicalização, Educação

---

<sup>16</sup> Informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

<sup>17</sup> Professor(a) de flexibilização se refere ao(a) docente que possui somente um cargo e deseja complementar a sua carga horária com mais 10 horas semanais, seja na própria unidade em que leciona ou em outra, sendo que essa escolha pela instituição se dá conforme a pontuação. Compete a esta função substituir professor(a) em caso de falta deste(a) ou auxiliar no que for preciso, de acordo com a designação da equipe gestora.

Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropedagogia, Ensino das Artes, Educação Infantil, Psicomotricidade e Alfabetização e Letramento, Pós-graduação Corporativa e Pedagogia Empresarial. Todos esses cursos podem contribuir para a qualidade da prática pedagógica.

Os(as) professores(as) têm semanalmente um horário reservado para Organização do Trabalho (OT), que ocorre às terças, quartas e quintas-feiras para o grupo de professoras da manhã (das 7h às 8h) e, para o grupo da tarde, às quartas, quintas e sextas-feiras (das 17h às 18h). Tal horário se destina à realização do planejamento, a reuniões com a Assistente Pedagógica (AP) ou com as famílias, bem como à seleção e organização dos materiais e espaços. Esses momentos de organização do trabalho podem ser realizados individualmente ou com outros(as) professores(as), de acordo com a necessidade.

Há também uma Reunião Pedagógica Semanal (RPS), que é realizada às terças-feiras, das 19h00 às 22h00, com a participação de todos(as) os(as) professores(as) e a equipe gestora. Este horário é reservado para o planejamento e também envolve questões coletivas, sendo realizado de modo remoto, mas com uma reunião mensal em formato presencial.

Já o grupo de Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) é composto por 30 pessoas, sendo 16 no período da manhã e 15 no período da tarde; já as estagiárias totalizam 7 (3 de manhã e 4 à tarde). Quase metade dos(as) ADIs e estagiárias (40%) iniciaram na unidade este ano, pois vieram remanejados(as) de outra creche, a qual passou a atender somente na modalidade de pré-escola.

Quanto à escolaridade, a maioria (58,3%) possui Ensino Superior Completo, 25% possuem Superior Incompleto ou cursando, 12,6% possuem Ensino Médio e 4,2% cursam Pós-Graduação. Nota-se que, apesar de o requisito mínimo para exercer a função de ADI ser somente o Ensino Médio, vários(as) concluíram o Ensino Superior. Quanto às estagiárias, estas estão cursando entre o terceiro e oitavo semestre de Pedagogia.

Dentre os inúmeros interesses pessoais, sonhos e idealizações dos(as) funcionários(as), está o desejo de se tornar uma professora concursada. Em relação às expectativas/metapas para o ano de 2022, foram mencionadas: superar as perdas decorrentes da pandemia, procurar concursos públicos para que possam prestar, tornarem-se seres humanos e profissionais melhores.

#### **4.3.3 Os(as) sujeitos da pesquisa**

A professora da turma em que se realizou a pesquisa tem 34 anos e é formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Alfabetização e letramento e Neurociência da Aprendizagem. Leciona há 12 anos, dos quais 7 na rede de Santo André e, na atual creche, há aproximadamente 2 anos.

A docente atua em dois cargos na rede municipal de Santo André: um em outra unidade escolar, no período da manhã, com uma turma de pré-escola com crianças de 5 anos; e outro na creche, à tarde, com o 1º Ciclo Final. Anteriormente, a professora havia trabalhado na rede privada de São Caetano e também na rede municipal deste mesmo município, mas no Ensino Fundamental I.

A Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) tem 27 anos e é formada em Pedagogia. Está há quase três anos na rede municipal de Santo André e sempre atuou na área da Educação. Anteriormente, havia trabalhado como estagiária pela prefeitura de São Paulo, auxiliando a professora com crianças em fase de alfabetização; também permaneceu por um ano em uma creche conveniada e atuou como professora contratada temporariamente no município de Mauá durante um ano.

De um total de 19 crianças da turma, 17 participaram da pesquisa. Somente duas crianças não foram incluídas no estudo: um menino, pois a família não autorizou; e uma menina, que começou a frequentar a creche no final do período das observações.

A turma é mista, logo, há crianças que permanecem em período integral e outras somente na parte da manhã (das 7h às 13h) ou da tarde (das 12h às 18h). Cabe ressaltar que as observações foram realizadas somente à tarde. O Quadro 7, a seguir, mostra o perfil do grupo, considerando apenas as crianças que participaram do estudo.

Quadro 8 - Perfil das crianças participantes

Nome fictício	Gênero	Idade no início das observações (março/2022)	Idade ao final das observações (julho/2022)	Período que frequenta a creche	Quando retornou para a creche
Tigre	masculino	3 anos e 5 m	3 anos e 9 m	integral	ago./2021
Homem de Ferro	masculino	3 anos e 8 m	4 anos	integral	ago. /2021
Pantera Negra	masculino	3 anos e 2 m	3 anos e 6 m	integral	ago./2021
Abelha	feminino	3 anos e 8 m	4 anos	integral	fev./2022
Minie	feminino	3 anos e 3 m	3 anos e 7 m	integral	ago./2021
Sonic	feminino	3 anos e 1 m	3 anos e 5 m	integral	ago./2021
Hulk	masculino	3 anos e 11 m	4 anos e 3 m	integral	ago./2021
Elefante	masculino	4 anos	4 anos e 3 m	integral e em agosto passou para o período da manhã	abr./2022

Cachorro	masculino	3 anos e 2 m	3 anos e 6 m	integral	jun./2021
Borboleta	feminino	3 anos e 2 m	3 anos e 6 m	tarde	ago./2021
Menino Gato	masculino	3 anos e 4 m	3 anos e 8 m	tarde	fev./2022
Homem Aranha	masculino	3 anos e 10 m	4 anos e 2 m	tarde	fev./2022
Mulher Maravilha	feminino	3 anos	3 anos e 4 m	tarde	fev./2022
Lady Bug	feminino	3 anos e 4 m	3 anos e 8 m	tarde	ago./2021
Patrulha Canina	masculino	3 anos e 8 m	4 anos	tarde	ago./2021
Gata	feminino	3 anos e 11 m	4 anos e 3 m	integral	maio/2022
Super Girl	feminino	3 anos e 5 m	3 anos e 9 m	tarde	fev./2022

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada criança criou um nome fictício para ser utilizado na pesquisa. A preferência foi por nomes de super-heróis, personagens de desenhos infantis ou animais, conforme apontado no Quadro 7. Somente um menino, que possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), não se

pronunciou quanto à escolha de seu nome fictício. Neste caso, a ADI lhe sugeriu o nome de um personagem de desenho do qual ele gosta muito.

Considerando apenas as crianças participantes da pesquisa, a maioria delas (10) já estava matriculada nesta mesma creche no ano anterior, ou seja, frequentou de modo presencial a unidade escolar, no entanto, a frequência foi baixa no ano passado. Algumas (7) iniciaram neste ano, pois vieram transferidas de outra creche, a qual, tal como já mencionado anteriormente, passou a atender somente na modalidade da pré-escola; e uma criança era oriunda de outro estado. Dado que em 2021 as educadoras já estavam com este grupo, foi possível obter dados acerca de como foi o retorno presencial no ano passado (2021) e neste.

As crianças demonstraram interesse e participaram com entusiasmo das propostas organizadas pela professora, as quais envolviam diversas linguagens (desenhos, músicas, brincadeiras, dentre outras). Também apreciaram os momentos de roda de conversa e de histórias, realizando comentários ou relatando alguma situação de seu cotidiano.

## **5 “O VENTO QUER COMER”: AS CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS BRINCANTES NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE**

A inserção de bebês e crianças pequenas na creche marca uma importante mudança em suas vidas, em razão de possibilitar a ampliação das relações sociais fora do âmbito familiar, além da convivência com a diversidade cultural, de gênero, raça, etnia, saberes, interesses, personalidade, dentre tantos outros aspectos que constituem a natureza humana.

Nesse sentido, a creche é um espaço privilegiado de encontro para a produção das culturas infantis, uma vez que as crianças passam a compartilhar entre si suas diferentes experiências vivenciadas na família e também nos demais contextos sociais, o que as levam a repensar seus valores, saberes e ideias, em um contínuo processo coletivo de (re)elaboração com seus pares.

Entretanto, compreender a constituição das culturas infantis em uma instituição educacional requer uma escuta sensível não apenas no tocante às relações estabelecidas entre as crianças, mas também entre estas e os(as) adultos(as), que, de acordo com sua concepção de criança, podem tanto potencializar como restringir as interações entre os(as) pequenos(as).

Logo, é preciso considerar que as ações dos(as) educadores(as) se encontram inseridas na esfera institucional, a qual, por sua vez, deve – ou ao menos deveria – estar alinhada com os princípios educacionais preconizados pela Secretaria Municipal de Educação. Portanto, nesta seção, discutiremos, primeiramente, algumas relações entre a Proposta Curricular da Rede Municipal de Santo André, o Projeto Político-Pedagógico da unidade pesquisada e a percepção das educadoras que nela atuam no tocante à criança e ao brincar, elementos estes que são os pontos centrais desta pesquisa. O intuito é verificar se há ou não convergências entre esses

documentos oficiais e a visão das educadoras, além de tecermos algumas reflexões acerca de possíveis aspectos das políticas públicas municipais que podem afetar as brincadeiras e as interações no contexto da creche.

Na segunda subseção, é apresentada tanto a análise dos dados referentes às produções culturais infantis em situações de brincadeiras, quanto a reação das crianças frente aos protocolos sanitários impostos, assim como os desafios enfrentados no retorno presencial pelas educadoras da turma pesquisada.

### **5.1 O Documento Curricular de Santo André, o Projeto Político-Pedagógico e a visão das educadoras: concepções sobre a criança e o brincar**

Considerando que todas as ações do processo educativo devem estar pautadas na Proposta Curricular da Rede e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, é fundamental compreender esses documentos, de forma a estabelecer relações entre o discurso e a realidade das instituições. Entretanto, não se trata aqui de empreender uma análise minuciosa, mas sim uma interpretação destes documentos com foco na concepção de criança e o brincar e de tecer algumas reflexões sobre a visão das educadoras em relação a esses aspectos.

Os currículos dos municípios precisam estar devidamente alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é uma normativa que visa nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todos os estados do país, sejam da rede pública ou privada, de modo a definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) educandos(as) devem desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Com a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, cada município precisou se debruçar sobre esta normativa, a fim de iniciar um processo de construção coletiva do Documento Curricular da rede pública e também da privada, em consonância com as determinações legais.

Assim, na Rede Municipal de Santo André não foi diferente; após intensas discussões, estudos e encontros entre representantes dos grupos de docentes e de membros da equipe do Departamento de Educação, chegou-se ao consenso de que a proposta curricular deveria ser fundamentada na concepção sócio-histórico-cultural, atendendo, assim, aos anseios manifestados pelos(as) docentes, além de corroborar a legislação vigente.

Sob esta concepção, o sujeito é compreendido como um ser histórico, social e de direitos, que vivencia, portanto, momentos específicos de seu desenvolvimento e conhecimento, desde bebê até a fase adulta (SANTO ANDRÉ, 2019).

O Documento Curricular da Rede traz a noção de um sujeito que precisa construir a consciência crítica, de maneira a provocar transformações em seu meio por intermédio da práxis (ação-reflexão-ação). Para tanto, é necessário que a relação pedagógica esteja baseada no caráter dialógico, ou seja, deve ter uma escuta sensível que visa apreender o pensamento do outro como ponto de partida para a construção de novos saberes, pois o que é relevante “para o pensar crítico é a transformação constante da realidade para a permanente humanização dos homens” (FREIRE 1970/2005 *apud* SANTO ANDRÉ, 2019, p. 8).

Ressalta-se, neste Documento, que os(as) educandos(as), “como sujeito histórico e coautor(a) de sua formação, suas experiências e vivências, devem ser contempladas no currículo formal como parte significativa do processo de ensino-aprendizagem” (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 13).

Desse modo, a criança é tida como um sujeito ativo que observa, questiona, levanta hipóteses, experimenta e faz descobertas, na tentativa de compreender o que está à sua volta. Portanto, esses saberes precisam ser considerados como ponto de partida para a ampliação de seu universo cultural. Nota-se que essa visão de criança está alinhada com o que está previsto em documentos legais como a BNCC (BRASIL, 2018) e as DCNEI (BRASIL, 2010), assim como o PPP da instituição pesquisada.

O modo como são compreendidos e conduzidos os diferentes momentos da rotina, expostos no Documento Curricular da Rede de Santo André, revela uma coesão com a concepção de criança abordada na legislação da BNCC (BRASIL, 2018) e das DCNEI (BRASIL, 2010). Assim, a progressiva participação da criança nas diversas situações do cotidiano – o que inclui a possibilidade de fazer suas próprias escolhas nas brincadeiras e em outras ocasiões – evidencia um rompimento com a visão adultocêntrica, ao menos em âmbito legal, considerando, desta forma, as vozes infantis no que concerne aos seus desejos e necessidades.

Essa participação das crianças pode se dar nas tomadas de decisões em assuntos que afetam diretamente suas vidas, tal como no caso da creche pesquisada, que iniciou a formação de um conselho mirim, com as turmas que atendem à faixa etária entre 3 e 4 anos. O intuito era oportunizar a participação de meninos e meninas quanto ao levantamento de demandas para a unidade escolar, bairro e cidade, o que poderia incluir sugestões das crianças acerca de quais brinquedos gostariam que fossem comprados e sobre como os espaços coletivos poderiam ser organizados para melhor atender às suas necessidades.

Os processos de construção de conhecimentos por parte das crianças nas instituições de Educação Infantil devem acontecer por meio de sua participação nas práticas cotidianas, o que implica que elas participem de forma ativa de todos os momentos da rotina e não apenas em ocasiões pontuais (CARVALHO; FOCHI, 2017). Nas situações de brincadeiras, por exemplo, essa participação pode se dar por meio da escolha dos brinquedos, dos(as) parceiros(as) com quem pretende brincar e da forma como conduzirá o enredo da brincadeira. Desse modo, mesmo os bebês que ainda não falam podem exercer seu direito de participar por meio de suas escolhas, gestos e movimentos, dentre outras formas de expressão.

No Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada, consta que toda a equipe escolar reconhece que, mesmo bem pequena, a criança é capaz de expor suas opiniões, gostos e dúvidas. Essas diversas formas de

participação possibilitam às crianças um desenvolvimento pleno, além do exercício e descoberta de suas várias maneiras de expressão (FRIEDMANN, 2020).

As ações da equipe escolar devem, portanto, refletir as diretrizes presentes nos documentos oficiais e no Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, nem sempre isso acontece, por isso, no intuito de verificar possíveis convergências com a Proposta Curricular da Rede e o PPP, consideramos relevante apresentar, a seguir, trechos das entrevistas realizadas com a docente e a agente de desenvolvimento infantil da turma pesquisada, os quais abordam a concepção de criança.

*Eu acho que ser criança é... deixa eu ver um resumo mais eficiente aqui. Eu acho que explora o mundo através das experiências, ser ela mesma sem ser podada, ser criança é conhecer o mundo através das brincadeiras (relato da professora em 31 ago. 2022).*

*Ser criança é você ser livre, você não ter nenhuma ideologia em cima de você. Eu vejo muito pelas crianças, não existe preconceito, existe muito amor, assim, nas crianças e compartilhamento. Claro que, às vezes, tem aquele momento que as crianças não querem dividir os brinquedos, mas é porque elas estão em processo de formação, né?! Mas eu vejo isso, que ser criança é você ser livre. Livre de tudo que a sociedade, muitas vezes, quer impor. Eles estão livres disso, o coraçãozinho deles é limpo de tudo isso. Então, eu acho que ser criança, para mim, é essa concepção. [...] dependendo do ambiente em que elas estão vivendo, elas vão reproduzir, mas dentro delas, a partir do momento que a gente vai trabalhando com elas questões que elas trazem, se a gente, vamos supor: se eles tomam um brinquedo de um amiguinho e eles não querem dividir, às vezes, provavelmente em casa, eles presenciaram alguma vivência de egoísmo, de individualismo dentro de casa. É se a gente vai explicando para eles: 'Olha! Vamos dividir, vamos compartilhar', eles têm dentro deles, eles têm essa capacidade de fazer isso (relato da ADI em 09 set. 2022).*

A professora parece demonstrar uma preocupação em utilizar as palavras adequadas, ao dizer: “deixa eu ver um resumo mais eficiente aqui”. A seguir, ela expõe a noção de uma criança que explora e conhece o mundo por meio das experiências brincantes e, para realizar tal ação, necessita de liberdade. Em seu discurso, verificam-se palavras-chaves importantes (tais como explorar, experiências, brincadeiras) que estão presentes também nos

documentos oficiais destinados à Educação Infantil; inclusive, o explorar e o brincar são alguns dos direitos de aprendizagem que se referem ao modo como as crianças aprendem, ou seja, exercendo um papel ativo no processo educativo, conforme dispõe a BNCC (BRASIL, 2018).

Outro ponto do relato da docente que se mostra coerente com o Documento Curricular da Rede e com o PPP refere-se ao fato de a criança conhecer o mundo por meio das experiências – e não por meio de uma lista de conteúdos já pré-estabelecidos. Verifica-se, portanto, que há alguns pontos convergentes entre as concepções da professora e o que orientam os documentos oficiais. Contudo, a compreensão da criança enquanto produtora de cultura não se fez presente no relato da docente.

Já no tocante ao relato da agente de desenvolvimento infantil, é revelada, a princípio, uma imagem de criança como sendo um ser puro e ainda não corrompido pela sociedade; em seguida, a agente afirma que as crianças podem reproduzir o que elas vivenciam, mas também podem mudar a atitude por meio da mediação de outras pessoas. Logo, há uma contradição em sua fala, pois ao mesmo tempo em que a criança é considerada livre de tudo que a sociedade impõe, ela também reproduz o que vivencia.

Ao analisar os dois discursos das profissionais, podemos afirmar que o relato da docente se aproxima da visão de criança apresentada no Documento Curricular da Rede Municipal (SANTO ANDRÉ, 2019) e no PPP da unidade pesquisada, apesar de nele não conter aspectos importantes acerca da criança como um ser competente, ativo e que se esforça para compreender o que está à sua volta, ao produzir cultura com seus pares. Já no relato da agente de desenvolvimento infantil, não foram observados elementos que constem nos documentos supracitados.

Segundo Cohn (2005), a concepção de criança e de infância varia conforme a região, a cultura e o período histórico. Poderíamos acrescentar também, que até mesmo as peculiaridades individuais determinam o modo como compreendemos as crianças, pois mesmo a professora e a ADI atuando na mesma unidade escolar, estas apresentam visões diferentes

quanto a essa questão, provavelmente em razão das diferentes experiências pessoais e profissionais pelas quais passaram.

Ao considerar que as culturas infantis constituem o foco desta pesquisa, seria relevante verificar o que a docente e a ADI entendem por criança como produtora de cultura

*No meu pensamento, produzir cultura é assim, por exemplo: na sala de aula, vamos supor, a gente tem uns 25 alunos – 20 alunos, em média, cada um vai trazer aquela vivência do seu lar, vivência de fala, vivência de experiências e cada um vai juntar esse pouquinho que tem de cultura. Nas brincadeiras, eles externalizam essas culturas que eles trazem de casa também, eu acho, ao brincar. [...] Por exemplo: na brincadeira, eu percebo muito eles usando termos, assim, que a família usa em casa, às vezes. E, às vezes, até outra criança não entende, porque é uma linguagem diferente para a criança, porque não é do convívio dela. Às vezes, eles até falam: ‘O que?’. Aí ele tem que explicar de uma forma que eles entendam (relato da professora em 31 ago. 2022).*

*Eu acho que produtora de cultura é tipo assim: se uma criança lá pega um bebê, uma menina, automaticamente ela diz que ela é mãe daquela criança e ela quer cuidar. Não importa a idade, pode ser um bebê de um ano como uma criança de 10 anos - 7 anos, automaticamente, eles querem cuidar daquele bebê e eles estão reproduzindo aquilo que eles vivenciam, que eles são bebês, mas eles estão cuidando do bebê. É o mesmo caso assim, se as meninas também pegam um carrinho, automaticamente, na mente delas, elas estão pilotando aquele carrinho e é tudo parte da vivência delas. [...] ela vai reproduzir. Vamos supor: ela pega um carrinho e ela dá infinitudes de coisas que pode fazer com aquele carrinho, porque ela viu a mãe dela dirigir um carro, mas ela pode usar aquele carro que é o foguete, é o avião, de alguma forma tá andando assim (relato da ADI em 09 set. 2022).*

A narrativa da professora enfatiza, em relação ao contexto educativo, a diversidade cultural das famílias e o compartilhamento dessas experiências vivenciadas em casa, de modo que as crianças aprendem umas com as outras. Esse relato reflete o papel fundamental que as famílias desempenham tanto ao inserirem a criança na cultura simbólica (diversas representações ou símbolos de crenças, preocupações e valores), quanto pela forma como controlam e possibilitam o acesso de seus(suas) filhos(as) às mídias, à literatura, a valores míticos e a lendas, além de apresentarem à criança a

cultura material, tais como livros, brinquedos, ferramentas artísticas etc. (CORSARO, 2011).

A docente revela, em seu discurso, que as crianças reproduzem muito do que vivenciam, mas não menciona sobre a capacidade dos(as) pequenos(as) de ressignificar as informações advindas do mundo adulto e de inserir novos elementos por meio de um processo coletivo e criativo de (re)elaboração com seus pares. Dessa forma, a docente apresenta uma concepção de criança que está apenas a imitar, sem considerar que esta tanto reproduz quanto cria, conforme o conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (2011). Essa concepção da docente se reafirma quando lhe é solicitado, durante a entrevista, que dê um exemplo de produção cultural infantil, ao se verificar certa dificuldade da docente em exemplificar uma situação de brincadeira, já que ela descreve um episódio em que a criança apenas imitou algo que vivenciou em casa.

Em relação à narrativa da agente de desenvolvimento infantil, há um ponto que converge com o relato da professora: o de as crianças trazerem para as brincadeiras, por meio da imitação, muito do que elas vivenciam em suas realidades. Entretanto, a agente acrescenta a ideia de que as crianças também podem criar e inovar, ao exemplificar que um carro pode se transformar em um foguete ou em um avião. Essa capacidade da criança de atribuir um novo significado ao brinquedo/objeto ilustra o que Corsaro (2011) denominou como reprodução interpretativa. Contudo, quando a pesquisadora lhe solicita, em outro momento da entrevista, que forneça mais um exemplo de produção cultural das crianças em situação de brincadeira, a agente demonstra dificuldade, demorando um certo tempo para se lembrar de uma situação. E, ao relatar um novo exemplo, ela traz tão somente a ideia de reprodução.

A agente de desenvolvimento infantil mostra certo entendimento acerca da criança como produtora de cultura, embora também não demonstre total compreensão sobre a questão, isso porque, apesar de ela dar um exemplo, não consegue fornecer outro posteriormente. Portanto, tanto a

docente como a ADI compreendem parcialmente o que vem a ser a noção de criança como “produtora de cultura”, fator este que pode dificultar estas profissionais visualizarem as produções culturais infantis no cotidiano da creche. Essa dificuldade das educadoras de entenderem os diversos significados e dimensões das interações sociais constantes nos documentos e nos referenciais teóricos que fundamentam a práxis na modalidade da Educação Infantil também se faz presente no estudo realizado por Sá (2016), o que evidencia que as formações e reuniões pedagógicas precisam, com efeito, serem repensadas no intuito de aprofundar conceitos e concepções que são fundantes à prática educativa.

Quanto ao trabalho desenvolvido na rede municipal de Santo André, consta no Documento Curricular que deverá estar pautado em diversos princípios, dentre os quais, destaca-se a Educação Infantil como um direito de toda criança (SANTO ANDRÉ, 2019). No tocante a esse aspecto, a gestão municipal demonstra preocupação em garantir esse direito, visto que ampliou as vagas na região em que a creche está localizada, construindo, assim, duas unidades escolares no mesmo terreno. Observa-se, portanto, uma tentativa por parte do município, de atingir uma das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a de ampliar a oferta de vagas em creches para crianças de 0 a 3 anos em, no mínimo, 50 % até 2024, quando se encerra a vigência do atual PNE. Contudo, no que se refere às instalações dessas unidades, estas estão, em certa medida, adequadas, uma vez que vários aspectos da área interna do prédio atendem às necessidades das crianças, como, por exemplo, pias, vasos sanitários e mesas estão situados na altura delas, a existência de dois elevadores que garantem a acessibilidade, além de espaços amplos, a fim de que elas possam brincar. Mas, em contrapartida, o poder público não se preocupou com a aquisição de brinquedos e de construção de um parque com mais elementos naturais na parte externa da instituição, não tendo atentado, assim, a um dos eixos do trabalho, o brincar (BRASIL, 2018,2010)

Outro ponto importante é que a rede municipal de Santo André considera que as crianças têm o direito ao brincar como forma de expressão, pensamento, interação e comunicação; inclusive são ressaltadas, em vários trechos do Documento Curricular, a brincadeira e as interações como eixos norteadores do processo educativo, cabendo ao(à) docente ter clareza quanto à intencionalidade nesses aspectos (SANTO ANDRÉ, 2019). Complementando, o brincar é compreendido como

[...] uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-históricos culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (SÃO PAULO, 2007 *apud* SANTO ANDRÉ, 2019, p. 59).

A seguir, constam as narrativas da professora e da agente de desenvolvimento infantil quanto ao brincar

Eu acho que brincar para a criança é ela externalizar o que ela pensa, como ela é, muito do que ela é da personalidade. Através da brincadeira da criança, eu consigo perceber como ela é como criança mesmo, se ela é mais agitada, se ela é mais calma, se ela é uma criança mais organizada (relato da professora em 31 ago. 2022).

O brincar, para mim, é o momento prazeroso na vida da criança, que em todo momento elas brincam. Elas brincam em casa, elas brincam na perua, no carro. Eu acho, assim, que é uma coisa fantasiosa, que eles vão fantasiando. O brincar não precisa necessariamente de um brinquedo, elas brincam na imaginação. Às vezes, com um dedinho mesmo, eles começam a falar alguma coisa ali, e eles vão dando... Como eu posso dizer? Simbolizando né, alguma coisa com a própria mão ou, às vezes, eles veem alguma coisa passando na rua, eles conseguem fantasiar de alguma forma. Então, o brincar é isso, é aquilo que a criança tá fazendo a todo momento. Ela consegue brincar em todo momento, independente... como eu posso dizer?... das condições do ambiente, elas conseguem brincar (relato da ADI em 09 set. 2022).

O depoimento da professora expressa que, por meio do brincar, a criança manifesta sua forma de pensar e também sua personalidade, o que é possível perceber caso tenhamos uma escuta sensível; no entanto, não se observa no relato qualquer menção sobre a importância das interações durante o brincar. O jogo simbólico possibilita que a criança tenha experiências que lhe permitam vivenciar diferentes papéis sociais e, assim, compreender o modo como as pessoas agem e se relacionam entre si, com os(as) outros(as) e com o mundo. Nesse processo, deparam-se com os aspectos relacionados ao gênero – isto é, as expectativas quanto aos papéis masculinos e femininos presentes em nossa sociedade –, bem como com as questões étnico-raciais, além de tantas outras.

A narrativa da ADI apresenta alguns aspectos distintos em relação à da docente, ao enfatizar o brincar enquanto um momento prazeroso, além da importância da imaginação e que não necessariamente é preciso um brinquedo/objeto na brincadeira, como bem aponta Kishimoto (2009) ao considerar que é possível brincar com o corpo ou, até mesmo, com elementos imateriais, tais como a voz, uma ideia, uma história etc.

Verificamos, assim, nos relatos da docente e da ADI, aspectos relevantes sobre o brincar e que se encontram presentes nos documentos oficiais. Contudo, observa-se um certo distanciamento frente ao Documento Curricular da Rede Municipal no que se refere à relevância do compartilhamento das experiências entre as crianças, nas quais elas possam repensar suas próprias ideias e ressignificá-las em um processo coletivo de (re)elaboração. Isso sugere que as educadoras não enxergam o brincar como uma atividade cultural, em que a criança tem a possibilidade de tornar concretas as significações apreendidas da cultura do mundo adulto e as transformar em ação, tal como consideram (MÜLLER; CARVALHO, 2009).

Em outros termos, quando a criança brinca, ela tem a oportunidade de externalizar as suas interpretações acerca de determinados aspectos da realidade, por meios de suas ações durante a brincadeira, o que é essencial

para o intercâmbio de ideias entre as crianças e também para o processo de reelaboração das informações junto a seus pares.

Na Proposta Curricular do município, ainda que seja enfatizada a importância do brincar e das interações, há uma grande contradição quando uma instituição de Educação Infantil é inaugurada sem que haja uma preocupação por parte da gestão municipal quanto à aquisição de brinquedos. Na creche pesquisada, mesmo após dois anos de funcionamento, todos os brinquedos que ali estão foram obtidos por meio de doações das famílias, de outras unidades escolares, de funcionários(as) ou até mesmo comprados por estes(as). Dado que a verba do Conselho de Escola ainda não havia sido liberada, a comunidade escolar permanecia de mãos atadas e, portanto, teve de encontrar medidas alternativas para poder ter o que oferecer às crianças em suas brincadeiras.

É ressaltado, no nível discursivo, que tanto os espaços externos como os internos podem promover experiências lúdicas e desafiadoras às crianças, favorecendo, deste modo, a integração das turmas, bem como a aprendizagem entre diferentes idades, seja com materiais estruturados ou não estruturados. Além disso, é apontado que as áreas externas possibilitam um maior contato com a natureza e interação com outros pares e adultos(as), o que faz com que elas aprendam a cuidar de si e do mundo (SANTO ANDRÉ, 2019).

Todavia, na instituição pesquisada, ainda não existe um parque para as crianças brincarem, apesar de a área externa ser extremamente ampla, assim como o tanque de “areia” que poderia ser utilizado em inúmeras construções pelas crianças encontra-se vazio. O parque, tal como apontado no currículo (SANTO ANDRÉ, 2019), pode contribuir para o desenvolvimento de autonomia, independência, responsabilidade com o meio ambiente, uso do bem comum, além de possibilitar o respeito aos tempos de uso e o aproveitamento do referido espaço. Somado a isso, o parque pode favorecer interações, experimentação, descobertas e produção da cultura lúdica, de

acordo com o documento “Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012).

Quanto à promoção de um maior contato com a natureza, apesar de na creche pesquisada haver algumas árvores em processo de crescimento e alguns trechos com grama no espaço externo, ainda é muito pouco se compararmos com o total da área do terreno. A maior parte da superfície é coberta com piso emborrachado ou é de concreto, o que inviabiliza uma maior proximidade com a natureza, que é rica em diferentes texturas; portanto, seria mais coerente com o Documento Curricular da Rede se o chão da creche fosse recoberto com diferentes elementos naturais (terra, grama, pedras, areia etc.) ao invés de materiais artificiais.

Essa necessidade das crianças pela natureza foi observada em várias ocasiões em que elas brincavam na área externa, nas quais arrancavam a grama do chão para utilizá-las em suas brincadeiras, visto esta ser o único elemento natural disponível; é possível que, se houvesse outros elementos naturais, tais como areia, terra, flores, plantas, dentre outros, as crianças não precisariam retirar a grama, aprendendo, por meio dessa convivência com a natureza, a respeitá-la, como demonstrado na pesquisa de Valério (2021), pois somente convivendo com a natureza é possível desenvolver o respeito e amor a todas as formas de seres vivos.

Cabe pontuar aqui que as instituições educacionais do município de Santo André destinadas às crianças de 0 a 3 anos apresentam configurações espaciais muito diferentes, pois enquanto algumas creches possuem uma área externa privilegiada, com gramado, diferentes espécies de árvores e plantas, tanque de areia e terra, outras dispõem somente de piso de concreto, sem qualquer elemento natural. Tais diferenças podem decorrer em virtude de essas instituições terem sido construídas em épocas diferentes e também por conta do tamanho do terreno, fator que pode dificultar uma maior proximidade das crianças com a natureza.

Alguns municípios que enfrentaram essa mesma dificuldade conseguiram superar esses obstáculos e atualmente as crianças têm a

possibilidade de brincar na e com a natureza, estabelecendo com esta uma relação de cuidado. Horn e Barbosa (2022) relatam experiências bem-sucedidas nas instituições de Educação Infantil das redes municipais de Joinville e de Novo Hamburgo. Por meio de um diagnóstico obtido pela escuta e observação acerca do que as crianças necessitavam, ambas as redes, cada uma trilhando seu próprio caminho, detectaram que os espaços externos precisariam ser reestruturados, no intuito de promover um contato mais próximo com a natureza, tendo sido feitos investimentos por parte do poder público para a efetivação de tais mudanças. Junto a isso, foram criadas equipes intersetoriais para o planejamento de estratégias, investiu-se no processo formativo de todos(as) os(as) profissionais das instituições e incentivou-se o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de transformação desses espaços (HORN; BARBOSA, 2022).

Cabe ressaltar que tais experiências não devem ser vistas como receitas a serem seguidas, mas servem como inspiração para promover a superação das dificuldades presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Neste sentido, é importante que as construções de novas creches e as futuras reformas em instituições educacionais envolvam o diálogo entre usuários(as) e equipe técnica responsável pela obra, o que possibilita o compartilhamento de saberes e de experiências daqueles(as) que vivenciam ou vivenciarão os espaços, além de promover uma reflexão sobre o papel pedagógico da instituição que se almeja. Dessa forma, busca-se ampliar os diferentes olhares em relação à construção ou reforma dos espaços destinados à Educação Infantil, evitando-se erros decorrentes de decisões isoladas, conforme apontamentos apresentados no documento intitulado “Parâmetros Básicos de Infraestrutura de Educação Infantil” (BRASIL, 2006).

No município de Santo André, poderiam ser incluídos mais elementos naturais, tanto nos projetos de novas creche como na reestruturação daquelas já existentes e que não possuem áreas verdes, de forma a

estabelecer um diálogo com a comunidade escolar, a fim de atender às necessidades das crianças e de todos(as) os(as) usuários(as).

Infelizmente, muitas instituições educacionais apresentam falta de manutenção e/ou descuido de alguns serviços por parte das políticas públicas, o que inviabiliza o direito das crianças de brincarem nas áreas externas, inclusive no parque, conforme dispõe o documento “Brinquedos e brincadeiras nas creches” (BRASIL, 2012). No caso da creche analisada na pesquisa, mesmo sem a existência de um parque ou de outros brinquedos, as professoras utilizavam com frequência a área externa, ofertando materiais não estruturados para que as crianças os manuseassem (potes e tampas de diferentes tamanhos, cones, folhas de árvores etc.), brincadeiras com bolinha de sabão, carros confeccionados com caixas de papelão, brinquedos doados ou até mesmo comprados pelas educadoras.

Um dos possíveis caminhos para driblar a falta de implementação de políticas públicas quanto à aquisição de brinquedos, bem como quanto ao parque e a outras estruturas para a área externa, seria incentivar uma participação atuante dos membros do conselho de escola e da comunidade escolar para ajudar o grupo docente e demais funcionários a definirem quais serão as prioridades a serem contempladas nos espaços externos quando a respectiva verba for liberada, o que já foi realizado, conforme consta no PPP da unidade escolar. Mas também que os membros do conselho de escola e as famílias possam cobrar da gestão municipal a compra de brinquedos para o parque e demais estruturas que têm um custo elevado, para as quais a verba do Conselho de Escola é insuficiente. Outra ação importante seria, na reestruturação dos espaços externos, envolver os familiares, em parceria com as instituições de Educação Infantil, o que contribui para uma gestão democrática, além de reduzir gastos.

Ainda sob esta perspectiva de participação na gestão, é preciso considerar o envolvimento das crianças nesse processo, reconhecendo-as como interlocutoras fundamentais. É importante salientar que o direito de a criança participar das decisões que lhes dizem respeito deve se dar em todos

os momentos e também na autoavaliação institucional, o que pode contribuir para melhorias de uma forma geral, bem como para a transformação dos espaços. Nesse sentido, a creche deve reconhecer-se como um espaço político e constituir-se como um espaço democrático e ético que atenda às necessidades de todos(as), adultos(as) e crianças, tal como ocorreu na creche em que se realizou o estudo de Vicente (2021). No entanto, considerar os desejos e necessidades infantis requer, do(a) adulto(a), uma escuta para além do ouvido; é preciso tentar decifrar, ler as múltiplas linguagens pelas quais as crianças se expressam, e até mesmos os silêncios, como bem aponta a autora supracitada.

Quanto às propostas pedagógicas, consta no Documento Curricular do município e no PPP da creche pesquisada que estas devem ser organizadas por meio dos campos de experiência, garantindo os direitos de aprendizagem da criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) previstos na BNCC (BRASIL, 2018). Tais campos de experiência são denominados como: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada ‘nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens’, elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo (BRASIL, 2009 *apud* SANTO ANDRÉ, 2019, p. 71).

Observa-se que não se trata somente de modificar os nomes de áreas de conhecimento, mas sim de compreender, a partir de um outro modo, a construção do conhecimento, que não se dá de forma fragmentada, já que as diversas áreas dialogam entre si. Sendo assim, por meio de experiências concretas, em que as crianças podem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, elas atribuem sentidos ao que está à sua volta, na

tentativa de entender a realidade. Tais direitos de aprendizagem asseguram situações nas quais as crianças possam ter um papel ativo no processo de aprendizagem, por meio da interação com seus pares, com as pessoas adultas e com o mundo.

No Documento Curricular de Santo André e no PPP da creche pesquisada constam que, embora os campos de experiência sejam apresentados separadamente, com seus respectivos objetivos, no decorrer de todo o processo educativo eles se inter-relacionam. Nos dois referidos documentos, as interações e brincadeiras ocupam centralidade, permeando todos os campos de experiência, conforme disposto na BNCC (BRASIL, 2018) e também nas DCNEI (BRASIL, 2010).

No que diz respeito ao lugar do brincar na instituição pesquisada, é apontado no PPP que a brincadeira aparece como um dos temas a serem estudados e discutidos em formações, tanto do grupo docente quanto do grupo de ADIs que auxiliam no desenvolvimento das propostas planejadas pelo(a) professor(a). Entretanto, a formação continuada direcionada ao corpo docente tem como foco o brincar heurístico, ao passo que, para os(as) ADIs, o ponto central são as brincadeiras e os jogos lúdicos no processo de socialização e inclusão; além disso, também são indicadas para o processo formativo as brincadeiras folclóricas, como forma de resgatar os valores culturais entre as gerações. Isso revela que tanto professores(as) quanto ADIs têm interesse em qualificar ainda mais sua prática junto às crianças nas situações de brincadeira, visto que essas temáticas foram elencadas por esses(as) educadores(as).

Essa temática também aparece em um dos jornais da unidade escolar direcionados às famílias, explicando, em uma linguagem acessível, as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil, além de apresentar imagens de brincadeiras realizadas nas diversas turmas, como uma forma de compartilhar as experiências vivenciadas na creche. Segundo Campos e Rosemberg (2009), as famílias devem receber orientações quanto à importância das brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem das

crianças. Portanto, este trabalho realizado junto aos familiares é essencial para que estes compreendam o caráter educativo da creche e também para que valorizem os momentos de brincadeiras com o(a) filho(a) em diferentes contextos.

Ademais, também é relevante tecer algumas reflexões quanto aos relatórios semestrais de cada turma que foram anexados no PPP da unidade escolar, verificando qual o olhar das professoras sobre o brincar. Na Rede de Santo André, todos(as) os(as) professores(as) da Educação Infantil, sejam de creche ou de pré-escola, precisam elaborar um relatório reflexivo semestral, relatando todo o percurso da turma naquele período, desde o processo de acolhimento até o momento atual, explicitando os avanços obtidos e os desafios a serem superados, bem como as propostas desenvolvidas com o grupo.

Após a leitura minuciosa dos relatórios de todas as turmas referentes ao percurso do 1º semestre de 2022, percebe-se que, de um total de 20 professoras, metade identifica as preferências de brinquedos/materiais. Além disso, dez percebem o modo como as crianças interagem nas situações de brincadeira, o que incluiu a dificuldade de algumas crianças em compartilhar brinquedos, além de algumas terem permanecido sozinhas enquanto brincavam. As demais professoras apenas mencionaram propostas de brincadeiras que realizam com a turma, mas não comentaram como as crianças reagem nos momentos de brincadeira. De forma geral, há um olhar muito superficial por parte das professoras quanto ao brincar, já que não se comenta mais detalhadamente possíveis conflitos que surgem entre as crianças e como estes são resolvidos, se há lideranças no grupo, quais as principais temáticas que emergem, como lidam com as diferenças, quais estratégias utilizam para se inserir nas brincadeiras, o que aprendem e constroem com seus pares, dentre outros fatores.

Se os(as) educadores(as) não tiverem uma escuta sensível frente as manifestações infantis, não conseguirão adequar as propostas de acordo com as necessidades e interesses das crianças, e tampouco realizar

mediações que contribuam para o efetivo desenvolvimento e aprendizagem delas.

O currículo organizado em campos de experiência exige do(a) professor(a) os atos de observar, registrar e refletir permanentemente acerca da ação e do pensamento das crianças nas diferentes vivências propostas, bem como suas diferenças culturais e de desenvolvimento, de modo a repensar a prática pedagógica, coerente com a concepção sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil, além de ser uma ferramenta para acompanhar o percurso da criança, serve para que o(a) docente repense a própria prática e (re)planeje a partir disso (SANTO ANDRÉ, 2019).

Podemos notar que o discurso do Documento Curricular da Rede corrobora a legislação vigente, no entanto, nem sempre as políticas públicas efetivamente se concretizam no interior das instituições educacionais. Não basta apresentar um enunciado de valorização do brincar se não houver investimento por parte do poder público em construir espaços adequados que permitam uma maior proximidade com a natureza, bem como a disponibilização de brinquedos. Somado a essa questão, em uma mesma unidade escolar há diferentes concepções acerca do brincar e da criança, o que revela que as discussões com o grupo de educadores(as) e com toda a comunidade escolar necessitam de maior aprofundamento, no sentido de que todos(as) tenham total compreensão acerca do que a legislação nos aponta quanto à visão de criança e de nosso papel no processo educativo.

Ao considerar que o currículo da Educação Infantil emerge da vida e que as crianças constroem conhecimentos por meio da participação nas práticas cotidianas, conforme apontamentos feitos por Carvalho e Fochi (2017), é preciso que a equipe gestora, juntamente com todos os segmentos de funcionários(as), reflitam e discutam de que modo a instituição educacional tem garantido ou não essa participação nos diferentes momentos da rotina, inclusive nas situações de brincadeiras.

## **5.2 O retorno presencial a creche: o que as crianças nos comunicam nas brincadeiras com seus pares?**

[...] a brincadeira é virar as coisas ao contrário e sempre se dá numa relação, na interação com as coisas, com o mundo físico, social e muito simbólico (KRAMER, 2020, p. 779).

Definir o modo como seria organizada esta subseção foi extremamente desafiador, haja vista que as brincadeiras envolvem uma multiplicidade de aspectos que, muitas vezes, acontecem de forma simultânea. Sob essa perspectiva, a afirmação supracitada de Kramer (2020) reflete essa complexidade presente no brincar, pois a criança, enquanto brinca, estabelece relações com o espaço, com os brinquedos/objetos, com seus pares e, em várias ocasiões, com os(as) adultos(as) também. Além do mais, durante a pesquisa, as brincadeiras infantis se mostraram marcadas por constantes modificações quanto ao tema, aos papéis sociais desempenhados pelas crianças, à organização dos espaços, ao significado dos objetos, dentre tantos outros fatores que evidenciam que “a brincadeira é virar as coisas ao contrário”, nas palavras de Kramer (2020), no sentido de não ser simples reprodução, mas também um processo de transformação e de criação.

Ao analisar a composição das culturas infantis em contextos brincantes, foi necessário fragmentar os dados tal como um quebra-cabeça, e, posteriormente, unir todas as peças a fim de compreender a totalidade. Verificou-se que, na maioria das vezes, todas as categorias (temas, produções culturais infantis, interações entre as crianças e interações com os(as) adultos(as)) aparecem conjuntamente em um mesmo episódio. Por conseguinte, consideramos que seria mais apropriado expor a análise dos dados sem subdividir por categorias. A princípio, serão apresentados os trechos de algumas transcrições dos vídeos em que as crianças estão em situações de brincadeiras, tendo como critério para a seleção cenas que, em seu conjunto, fossem representativas das várias subcategorias, com fotos

para ilustrar cada episódio; em seguida, é apresentada a discussão em diálogo com o referencial teórico adotado na pesquisa; e, finalmente, a sistematização das categorias/subcategorias em tabelas e a devida explanação destas.

Antes de iniciar a exibição dos dados, é importante apresentar como se deram as primeiras aproximações em campo. No primeiro contato com a professora, esta mostrou-se inicialmente interessada pela pesquisa, inclusive comentou que gostaria de fazer mestrado, tendo realizado algumas perguntas referentes a esse aspecto. Entretanto, não responde se pretende ou não participar do estudo, pois alega que preferiria pensar um pouco a respeito. Dado que a pesquisadora voltaria para conversar com as demais docentes que não estavam presentes neste dia da reunião, ela teria tempo para refletir.

Quando a pesquisadora retornou à unidade para verificar se a professora gostaria ou não de participar da pesquisa, esta demonstra insegurança ao declarar que preferia não participar, pois tinha receio em fazer algo “errado” e que, em algumas situações, ela ficaria em dúvida sobre como agir com as crianças. A pesquisadora pontua que a dúvida é um bom sinal, pois significa que a professora está refletindo sobre as próprias ações, e afirma que estamos sempre aprendendo, além do mais, a participação dela seria um processo de aprendizagem para ambas as partes (docente e pesquisadora).

Esse receio é algo natural, visto que os(as) professores(as) são constantemente julgados(as) e desvalorizados(as), sobretudo no período de atendimento remoto em decorrência da pandemia de Covid-19, em que os meios de comunicação e as redes sociais atacaram de forma ofensiva os(as) docentes ao afirmarem que estes(as) não queriam trabalhar, quando, na realidade, lutavam pelo direito de proteção à vida.

A assistente pedagógica, por iniciativa própria, retomou a conversa sobre a pesquisa com a professora que havia se recusado, a qual se tranquilizou e decidiu participar do processo investigativo, desde que as

observações acontecessem duas vezes por semana, e não três, tal como havia sido proposto inicialmente. A equipe gestora (assistente pedagógica e diretora), desde o início, valorizou e apoiou a pesquisa, fornecendo, sempre que necessário, informações relevantes.

Progressivamente, construiu-se um vínculo de confiança entre a professora, a ADI e a pesquisadora, inclusive, as educadoras sempre foram cordiais e contribuíram com informações importantes sobre as crianças e a instituição pesquisada. Foi preciso estabelecer uma relação horizontal com as educadoras, a fim de que esta pudesse se constituir, de modo que elas percebessem que todos(as) nós estamos em permanente processo de aprendizagem, conforme assevera Freire (1996).

Com relação às crianças, o processo de aproximação foi mais fácil. Nos primeiros encontros, elas ficavam próximas às educadoras da sala, observando de longe, mas, em alguns momentos, algumas delas se dirigiam à pesquisadora e faziam perguntas sobre sua vida, e logo começaram a inseri-la nas brincadeiras. Portanto, havia momentos em que a pesquisadora apenas observava e, em outros, atuava como participante da brincadeira, quando convidada, mas sempre tomando cuidado para não direcionar as ações das crianças.

Desde os primeiros encontros com a turma, a pesquisadora acompanhou o grupo em todos os momentos da rotina, inclusive durante o momento das refeições, ajudando a servir as crianças e se mostrando disposta a auxiliar quando necessário, porém sempre mantendo o foco do estudo e tendo clareza acerca de seu papel. Quando as crianças estavam sentadas em roda, a pesquisadora também se sentava no chão, sempre permanecendo próxima da turma. Em outras palavras, mantinha uma proximidade em relação às participantes da pesquisa, observando a reação destas frente a sua presença para, posteriormente, agir a partir disto, o que Corsaro (2011) denomina como estratégia reativa.

Vejamos a seguir um dos episódios no início da construção de vínculo com as crianças; no entanto, não há registro de imagem dessa ocasião, visto

que nos primeiros dois dias em que a pesquisadora se inseriu no grupo, esta não realizou qualquer filmagem e fotos, pois pretendia primeiramente iniciar uma aproximação, conquistando a confiança das crianças e a das educadoras. Afinal, tratava-se de uma situação nova tanto para quem estava chegando naquele local, como para quem já pertencia ao grupo, mas que teria que conviver por várias tardes com uma pessoa totalmente desconhecida, o que poderia, a princípio, causar um certo desconforto.

### **EPISÓDIO 1: ACOLHENDO A PESQUISADORA**

Há três crianças em uma mesa brincando com jogos de montar. Pergunto ao grupo se eu poderia sentar junto e todos concordam. Logo em seguida, a Borboleta separa para mim algumas peças para que eu pudesse brincar também. Depois, a Mulher Maravilha faz um guarda-chuva e eu comento nessa hora que eu precisava de um, porque o que eu tinha havia quebrado. Nesse momento, o Tigre entra no meio da conversa e diz que falaria com o pai dele, porque na casa dele tem dois guarda-chuvas e o pai poderia comprar um para mim (Registro de campo, 23 mar. 2022).

A situação supramencionada se deu logo nos primeiros encontros, momento em que a pesquisadora ainda não tinha estabelecido uma relação consolidada com a turma; entretanto, mesmo assim, as crianças mostraram-se extremamente disponíveis e abertas para a construção de um vínculo. Somado a isso, o fato de Borboleta oferecer algumas peças à pesquisadora revela que, para esta criança, o brincar não tem idade, portanto, os(as) adultos(as) também podem participar das brincadeiras, assim como as crianças.

O(a) educador(a) da primeira Infância necessita manter em seu interior o(a) menino(a) que um dia foi, não como saudosismo de uma época que não voltará, mas na atitude perante a vida. Atitude no sentido de se inquietar, de se fazer perguntas, de criar, de sonhar, de se encantar com o que nos rodeia e, por que não, brincar? Afinal, segundo Kohan (2020), estudioso das obras de Paulo Freire, para o nosso patrono da Educação, a infância não é determinada pela quantificação do tempo, o que define o critério de velhice ou de juventude é a maneira como enxergamos o mundo: se o

compreendemos como predeterminado e nos acomodamos ou se nos inquietamos, tal como as crianças, e lutamos pela transformação e conquista de nossos sonhos.

Um outro aspecto que chama a atenção na cena descrita é a solução que Tigre encontra para resolver o problema da pesquisadora de não ter um guarda-chuva, ao sugerir que o pai dele poderia comprar um para ela. Tal conduta do menino demonstra empatia e solidariedade ao próximo. Em outros episódios, as crianças também apresentaram atos de gentileza com a pesquisadora e com as educadoras, disponibilizando ajuda ou atendendo a algum pedido no decorrer da brincadeira. Inclusive, em uma certa ocasião, o Homem de Ferro juntou algumas peças de brinquedos para uma das educadoras e disse: “A R. (educadora) vai ficar feliz”, o que mostra uma preocupação com a felicidade do(a) outro(a).

Considerando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, para usarmos as palavras de Freire (1996, p. 9), talvez um dos grandes ensinamentos que possamos aprender com as crianças seja exatamente essa capacidade de se preocupar e de fazer algo pelo(a) outro(a), que é o caminho para o processo de humanização.

## **EPISÓDIO 2: DOUTORA ABELHA EM AÇÃO**

[...] Abelha vê o Pantera Negra deitado no chão, aproxima-se dele e começa examiná-lo com o estetoscópio como se estivesse verificando os batimentos cardíacos. E posteriormente coloca o “remédio” na boca dele, afasta-se e volta com um livro, sentando-se ao lado de Pantera Negra, que permanece deitado no chão.

Ela começa a folhear as páginas do livro. Eu pergunto o que ela está fazendo, e ela me responde prontamente:

- Eu tô contando uma história para ele.

A Minnie tenta pegar de forma sutil o estetoscópio que está no pescoço de Abelha, provavelmente para ser a médica, mas esta não permite. Mesmo assim, Minnie permanece por alguns instantes, observando Abelha no papel de médica.

Depois de um certo tempo, Pantera Negra senta no chão e Abelha vai sentar em uma cadeira para observar o livro sobre uma mesa. Aparentemente, a brincadeira de médico parece ter se encerrado, mas logo ela fecha o livro e volta a examinar o mesmo colega e lhe dá o remédio, como havia feito anteriormente.

O Pantera Negra olha para mim e diz:

- Eu tô doente!

- Você tá doente! O que você tem? – pergunto.
- Febre. – responde a doutora se referindo ao paciente.
- O que você vai fazer agora, doutora? – questiono.
- Um remédio. – diz a médica.

A Minnie fica o tempo todo observando a cena e depois deita perto de Abelha, como se quisesse ser a próxima paciente a ser atendida. Enquanto isso, Abelha mostra as páginas do livro para o paciente (Pantera Negra) que depois de um bom tempo deitado, resolve se sentar.

A médica diz:

- Ele tá melhor – se referindo ao paciente.

Depois, a médica diz que Minnie está com a perna doendo, então, esta aponta para o joelho e diz:

- Aqui machucado.

A paciente (Minnie) tenta se levantar, mas a médica orienta a deitar, examina o local com o estetoscópio e, em seguida, vira o remédio na boca da paciente, dizendo:

- Abre a boquinha.

A Minnie se levanta como se já estivesse recebido alta da doutora. A médica sai e vai falar com o Homem de Ferro, que está do outro lado da sala, mas não é possível entender o que ela diz. Quando a doutora Abelha retorna, aparecem três pacientes deitados no chão (Minnie, Menino Gato e Pantera Negra). Então, Abelha começa a falar alto: “Doutor, doutor!”, e vai em direção ao Homem de Ferro, como se estivesse pedindo ajuda para ele atender os demais pacientes. Nesse instante, o Homem de Ferro parece assumir o papel de doutor, que examina os demais com uma medalha em seu pescoço, na falta de outro estetoscópio.

Pouco depois, o Homem de Ferro deita no chão, como se fosse um paciente, enquanto isso, o Menino Gato aproveita para pegar a medalha no chão e diz:

- Minha vez de ser doutor!

Logo em seguida, o Menino Gato parece ter assumido o papel de médico, pois está com uma medalha em seu pescoço e a aproxima das costas do Homem de Ferro, como se estivesse o examinando.

A Lady Bug também se insere na brincadeira, mostrando o seu joelho para a doutora Abelha, que dá o remédio na boca e depois passa na perna. Terminado o procedimento, a doutora gentilmente segura nas mãos da paciente e a ajuda se levantar.

O Pantera Negra, que está deitado no chão, olha para mim e pede para colocar o sapato que havia saído do seu pé, a médica tenta colocar e logo desiste. No entanto, Tigre aparece para ajudar o amigo nessa tarefa.

A médica, se sentindo sobrecarregada, aparentemente, diz para mim:

- O que eu faço agora? – diz Abelha ao ver vários pacientes à sua espera.

A Abelha se enfia dentro das divisórias onde ficam guardadas as mochilas, e depois diz que tem dois bichos dentro da barriga da paciente. Eu pergunto o que é preciso fazer para tirar e ela aponta para o estetoscópio que está em seu pescoço.

Em seguida, a médica se aproxima das pacientes (Minnie e Lady Bug), colocando o estetoscópio sobre a barriga delas e o Menino Gato usa a medalha para examinar o Homem de Ferro,

passando a ter dois médicos nesse momento. A professora pede para guardarem os brinquedos e assim finaliza a brincadeira (Registro de campo, 30 mar. 2022).

Figura 11- Dr<sup>a</sup> Abelha atendendo



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12- Dr<sup>a</sup> lendo



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 13- Dr<sup>a</sup> medicando

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 14- Minnie observa a "médica"



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 15- Minnie deita no chão



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 16- Minnie como paciente



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17-LadyBug como paciente



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 18- Drª ajuda o paciente



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 19-Pacientes aguardando



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 20- Drª busca remédio



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 21- Dr<sup>a</sup> atendendo

Fonte: Acervo pessoal.

O episódio supranarrado mostra que Abelha se apropriou de alguns procedimentos condizentes com o papel de médico(a) ao colocar o estetoscópio em seu ouvido para examinar o colega, e, em seguida, oferecendo-lhe um remédio para que ele se recuperasse. No entanto, Abelha também acrescenta outras ações que não correspondem à função de médico(a), como o ato de contar histórias, que geralmente acontece em âmbito familiar e/ou escolar. Além disso, ao examinar os(as) outros(as) “pacientes”, há um momento em que Abelha utiliza o estetoscópio no Joelho de uma das pacientes, uma região do corpo em que não se coloca esse tipo de aparelho.

Essa ressignificação de um papel social ilustra o conceito de reprodução interpretativa, tal como proposto por Corsaro (2011), ou seja, a criança não apenas reproduz as informações advindas dos(as) adultos(as), mas também insere novos elementos, reinterpretando suas experiências em um processo coletivo com seus pares. Destarte, a criança não somente apreende a cultura como também é produtora de cultura, exercendo, assim, um papel ativo em suas aprendizagens.

Uma outra situação que exemplifica esse conceito estabelecido por Corsaro (2011) ocorre quando Homem de Ferro e o Menino Gato utilizam uma medalha como estetoscópio, ou seja, eles atribuem um novo significado àquele objeto, como forma de substituir a falta de um aparelho de estetoscópio e, assim, atenderem ao desejo de assumirem o papel de médico

naquele momento. A princípio, o Homem de Ferro tem essa ideia e, pouco depois, o Menino Gato imita essa ação do colega.

Mais um ponto relevante neste episódio diz respeito às diferentes estratégias empregadas por Minnie para participar da brincadeira. Inicialmente, ela tenta pegar o estetoscópio de Abelha, provavelmente para também atuar no papel de médica, mas como a colega não permite, Minnie recua e passa a observar a cena, e assim consegue coletar informações acerca do que está acontecendo. Posteriormente, Minnie deita no chão, realizando, assim, uma ação relacionada ao contexto da brincadeira e, desta forma, consegue se inserir como paciente na situação lúdica.

Segundo Corsaro (2011), conseguir a inserção em grupos de brincadeiras, bem como manter a interação e constituir laços de amizade, configuram-se tarefas difíceis para crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos), isso porque as crianças são propensas a protegerem o espaço, os objetos e os jogos compartilhados de outros(as). Devido à fragilidade das relações entre as crianças e às possíveis interrupções, seja de outros colegas ou mesmo dos(as) adultos(as) que podem acabar com a brincadeira, além do desejo de manter o controle sobre as atividades compartilhadas, as crianças, muitas vezes, tendem a impedir a entrada de outros(as) meninos(as) na brincadeira, o que Corsaro (2011) denomina como Proteção do espaço interativo.

Diante do desafio de enfrentar a resistência quanto à participação na brincadeira, a maioria das crianças desenvolve uma série de estratégias de acesso para serem aceitas nos grupos (CORSARO, 2011). A primeira estratégia utilizada por Minnie não é bem-vinda por Abelha, uma vez que, ao tentar pegar o estetoscópio da colega, ela representava uma ameaça ao ato de Abelha continuar desempenhando o papel de médica; mas quando Minnie observa e realiza uma ação coerente com o enredo da brincadeira, sem colocar em risco a forma como estava sendo conduzido o jogo simbólico, ela consegue obter acesso à situação lúdica.

Após a inserção de Minnie, outras crianças imitam a ação de se deitarem no chão. Segundo Kishimoto (2010), por meio da imitação, a criança, gradativamente, verifica como funciona o mundo adulto e como é a cultura na qual está inserida. Na situação descrita, Minnie, já tendo passado pela experiência de paciente, faz o movimento de deitar-se, assim, logo outras crianças realizam a mesma ação. Duas crianças (Menino Gato e Homem de Ferro) alternam entre os papéis de paciente e de médico de forma muito natural, sem desentendimentos.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito aos atos de gentileza entre as crianças em dois momentos, quais sejam: quando a doutora Abelha segura nas mãos da paciente Lady Bug, a fim de ajudá-la a se levantar e quando a médica e o Tigre se disponibilizam a auxiliar o Homem de Ferro para que este coloque o calçado. São pequenos gestos que revelam a afetividade e uma preocupação com o(a) colega. Essas demonstrações de afeto e empatia também foram observadas na pesquisa desenvolvida por Silva (2022), no processo de reabertura da creche, após período mais crítico da pandemia de Covid-19.

### EPISÓDIO 3: A SUPER DOUTORA

A Lady Bug me propõe ser ela a médica e eu a paciente, então, eu pergunto:

- Qual o seu nome?

- Doutora Lady Bug. Põe essa pulseira (diz Lady Bug me entregando uma mola como pulseira e colocando no meu braço). E agora eu vou com o martelinho.

- Nossa! O que você vai fazer com esse martelinho? – eu questiono.

- Martelinho, assim oh! (ela bate o martelinho de brinquedo levemente em meu joelho).

- Pra que serve esse martelinho? – eu pergunto.

- É assim! (Lady Bug bate o martelo em meu joelho) e os pacientes fazem assim... (ela mexe a própria perna para me demonstrar).

- Ah! Tem que mexer a perna? – eu indago.

- Sim. – ela responde.

- Ah! Então, tá bom! – eu digo.

Ela bate o martelinho mais algumas vezes em meu joelho.

- E agora? O que eu faço, doutora?

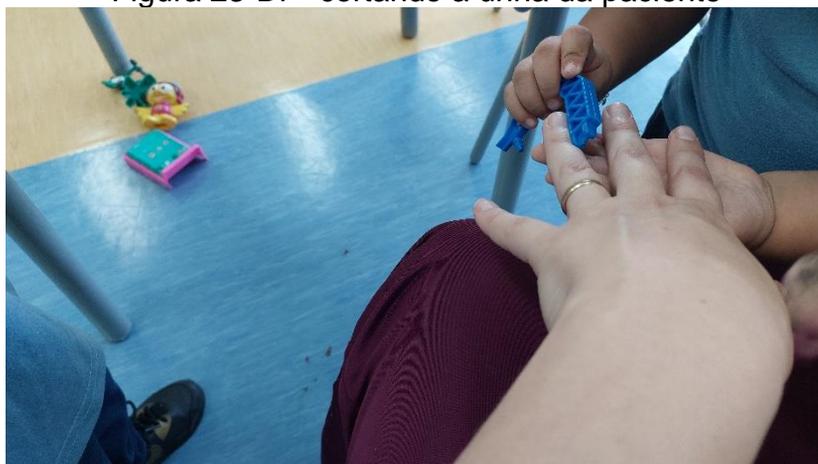
- E agora tem que ver o olhinho. (ela põe o olho dela no orifício de um brinquedo, aproxima-se dos meus olhos como se estivesse examinando-os)

- Tá tudo bem! (diz a doutora após examinar meus olhos).

- E esse daí? – (eu pergunto me referindo a um brinquedo que ela segura).
- É para cortar as unhas – responde a médica.
- Vê como está minha unha. O que precisa fazer com a minha unha? – eu pergunto.
- Oh, tá grande aqui! (afirma Lady Bug e “corta” uma unha de cada vez, cuidadosamente).
- Pouco depois, o Tigre se aproxima e questiona:
- Hoje você tá sozinha?
- Não, a minha mãe vem buscar. A minha mãe vem me buscar. – responde Lady Bug.
- Pronto! (diz Lady Bug após finalizar o corte da minha unha).
- Nossa! Essa doutora é boa, corta até a minha unha. – eu elogio.
- E agora isso daqui! (verbaliza Lady Bug me mostrando uma peça de brinquedo)... injeção.
- Ai, meu Deus! Não, vai doer não, doutora? – eu pergunto.
- Pronto! (diz Lady Bug após me aplicar a injeção).
- Mas, o que eu tenho doutora? – eu pergunto.
- Gripe. – afirma a doutora.
- Agora vai pentear o cabelo – fala Lady Bug.
- Eu vou ficar boa? – eu indago.
- Sim! Pronto! E agora pode ir embora. – comunica a médica.
- Posso ir embora, doutora? – eu questiono.
- Pode! – responde a médica.
- Tá tudo bem comigo? Tenho que fazer alguma coisa em casa? – eu pergunto.
- Sim – afirma Lady Bug.
- O que eu tenho que fazer? – eu indago.
- Tem que tomar remédio, bombinha. – afirma a médica.
- Bombinha? Mas o que faz com a bombinha? – eu pergunto.
- Você pega e faz assim... (Lady Bug me demonstra, colocando a “bombinha” próxima ao rosto e realiza a contagem até 10).
- Pra que serve essa bombinha? – eu indago.
- Pra rinite. Tchau! – se despede a médica.
- Obrigada, doutora! – eu agradeço (Registro de campo, 07 abr. 2022).

Figura 22-Dr<sup>a</sup> se preparando para atender

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 23-Dr<sup>a</sup> cortando a unha da paciente

Fonte: Acervo pessoal.

No episódio “A super doutora”, o fato de Lady Bug convidar a pesquisadora para participar de uma brincadeira é um indicativo de que a criança enxerga o(a) adulto(a) como um possível parceiro(a) no brincar, além de ter sido iniciado um vínculo entre as duas, apesar do pouco tempo de convívio até aquele momento. Em pesquisa realizada por Furlan *et al.* (2016), as crianças também manifestaram, por meio de seus desenhos, a

importância das pesquisadoras e professoras, inclusive várias crianças inseriam as bolsistas em suas brincadeiras.

Ao assumir o papel de médica, Lady Bug demonstra ter vários conhecimentos referentes a um contexto hospitalar. Primeiramente, ela tenta pôr uma “pulseira” no braço da pesquisadora, o que costuma acontecer quando vamos a um hospital, como uma forma de identificação do paciente. Em seguida, ela realiza o procedimento de bater com um martelo no joelho da pesquisadora, explicando como esta deve agir (levantar a perna), além disso, a menina olha por meio do orifício de um brinquedo, a fim de examinar o olho da paciente, o que geralmente um oftalmologista faz.

Somado a isso, ela orienta a paciente quanto ao uso de bombinha para rinite. No horário da saída, a pesquisadora comenta com a mãe da menina sobre a brincadeira e esta relata que a filha faz tratamento com bombinha. Portanto, a criança insere na brincadeira sua vivência do âmbito familiar e hospitalar, e vai além ao executar ações de outros(as) profissionais, tais como: cortar as unhas (manicure) e arrumar o cabelo (cabelereira). Dessa forma, ela acrescenta várias ações de outros(as) profissionais também na função de médica, o que exemplifica o conceito de reprodução interpretativa apontada por Corsaro (2011).

As brincadeiras de dramatização de papéis possibilitam que a criança realize experiências quanto à forma como diversos tipos de pessoas agem e se relacionam entre si, assim quanto a aspectos relacionados ao gênero, isto é, as expectativas quanto aos papéis masculinos e femininos presentes em nossa sociedade. No entanto, estas expectativas não são postas nas crianças pelos(as) adultos(as) como uma cópia fiel, mas são (re)construídas socialmente pelas crianças na interação com seus pares e entre si (MÜLLER; CARVALHO, 2009).

Outro tópico a ser destacado é a atribuição de novos significados aos brinquedos (uma mola se transforma em pulseira, uma peça de brinquedo em tesoura e em aparelho para examinar os olhos), o que também traz a ideia de reprodução interpretativa, haja vista que ocorre uma modificação da

função social do brinquedo. Segundo Elkonin (2009), um objeto é substituído quando há a ausência de outro objeto para completar uma ação, criando, assim, a necessidade de se fazer algo para dar continuidade à brincadeira. Além disso, o autor pontua que o uso de objetos substitutivos pelas crianças em idade pré-escolar tem como critério a existência de semelhanças mínimas do objeto substitutivo com o representado.

Neste caso específico, Lady Bug seleciona brinquedos que possuem uma semelhança com os objetos reais, já que foi possível a mola ser encaixada no braço da pesquisadora tal como uma pulseira, a peça de brinquedo ter se transformado em um aparelho para examinar os olhos, já que tinha um orifício para que ela pudesse olhar, e a outra parte de um brinquedo – que poderia representar tanto uma tesoura como um cortador de unha – continha uma abertura, assim como os objetos verdadeiros.

#### EPISÓDIO 4: TORRE DE MÃOS

As crianças (a Lady Bug, o Patrulha Canina, o Tigre e a Sonic) estão sentados aguardando a professora buscar os brinquedos quando, de repente, elas iniciam uma brincadeira. Cada um coloca a mão sobre a mão do outro, formando uma grande 'torre', depois, todos levantam as mãos para cima e comemoram juntos gritando: 'Eh! Eh! Eh!'

Todos repetem este movimento por diversas vezes e riem com entusiasmo (Registro de campo, 13 abr. 2022).

Figura 24- Crianças criando uma brincadeira



Fonte: Acervo pessoal.

A narrativa descrita acima mostra a criação, pelas crianças, de uma brincadeira que acontecia frequentemente, em diferentes momentos da rotina, fosse na sala, na mesa do refeitório e até mesmo no elevador, fato este que evidencia a criança como produtora de cultura.

Esse desejo de repetir algo por diversas vezes, seja uma contação de história, uma brincadeira ou outra experiência, está relacionada à reiteração, que consiste em um dos eixos estruturantes das culturas infantis e tem relação com a temporalidade da criança que se constitui em um tempo recursivo, ou seja, a possibilidade de vivenciar, em um único momento, o presente, passado e futuro. Assim, essa possibilidade de manipular o tempo leva a criança a repetir a brincadeira, transpondo para o interior da atividade lúdica aspectos da realidade que interessa a ela elaborar. Ao repetir, no brincar, os acontecimentos vividos ou observados, a criança organiza suas percepções qualitativas e quantitativas do tempo (SANCHES, 2019).

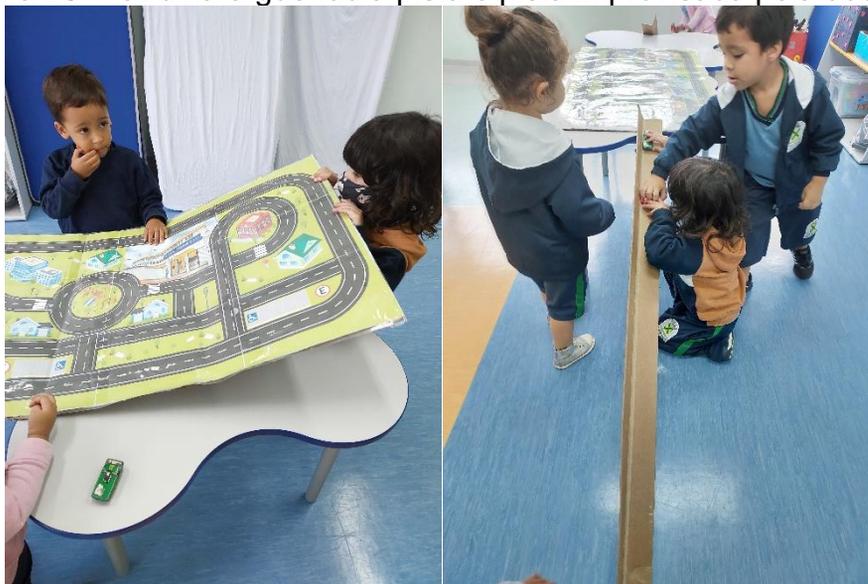
#### **EPISÓDIO 5: A DESCIDA**

Várias crianças (o Homem Aranha, a Lady Bug, o Patrulha Canina e a Sonic) brincam de dar volta com o carrinho sobre uma pista, até que, em certo momento, o Patrulha Canina levanta uma das extremidades da pista e coloca o carrinho para descer, e logo outras crianças fazem o mesmo.

Eu me aproximo do grupo e pergunto o porquê de estarem levantando a pista. A Lady Bug me olha e responde:  
- É a descida.

Nessa hora, a professora chama a atenção para não levantarem a pista, pois esta poderia estragar. Eu explico que as crianças encontraram uma forma de fazer uma rampa para descer o carrinho. Imediatamente, a professora tem um insight, então ela pega um papelão que havia na sala, apoia sobre a mesa e improvisa uma grande pista. Dessa forma, as crianças passam a brincar com mais entusiasmo ainda (Registro de campo, 13 abr. 2022).

Figura 25- Patrulha erguendo a pista e pista improvisada pela docente



Fonte: Acervo pessoal.

Neste episódio, não há atribuição de um novo significado ao brinquedo (pista) confeccionado pelas educadoras, mas o Patrulha Canina faz uma adaptação ao levantar uma das extremidades da pista, criando, assim, uma inclinação para poder descer os carrinhos. Esta é mais uma situação, entre tantas outras verificadas no decorrer da pesquisa, que ilustra o conceito de reprodução interpretativa proposto por Corsaro (2011), já apresentado anteriormente.

Segundo Müller e Carvalho (2009), o conceito de reprodução interpretativa concebido por Corsaro é alternativo ao pensamento tradicional, o qual enxergava a criança somente como resultante da cultura, ou seja, ela era considerada como um ser incompetente, ainda em processo de transição da imaturidade para a competência a ser adquirida na fase adulta. Já a reprodução interpretativa traz a concepção de que as crianças não apenas apreendem a cultura na qual estão inseridas, mas também a modificam de forma criativa, produzindo, portanto, cultura. Desse modo, sob este aspecto, a criança passa a ser vista como agente e co-construtora de seu desenvolvimento.

A princípio, parecia, aos olhos da professora, que as crianças pretendiam estragar a pista, mas após a pesquisadora ter explicado a intenção delas, a docente se mostrou flexível e teve a ideia de utilizar um papelão existente na sala para improvisar uma pista, potencializando, assim, a brincadeira dos(as) pequenos(as). Esta simples ação por parte da educadora, além de valorizar as produções culturais infantis, poderia, com o passar do tempo, proporcionar importantes aprendizagens às crianças, pois elas talvez começassem a perceber que, quanto maior a inclinação, maior será a velocidade dos carrinhos sobre a pista; ou o(a) adulto(a) poderia problematizar essa questão e, em outros momentos, organizar pistas com vários tipos de inclinação, a fim de que as crianças pudessem observar, testar e refletir as diferenças de uma pista para outra, por meio da interação com seus pares. Tratam-se de experiências significativas que possibilitam até mesmo a aprendizagem de conhecimentos de física, por meio das interações nas situações de brincadeiras.

De acordo com o documento “Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012), valorizar o brincar implica em organizar e oferecer espaços e brincadeiras que favoreçam o brincar, além de dispor de um ambiente que propicie as interações, a escolha dos brinquedos pela criança, a exploração e a descoberta do uso dos materiais, contando com a mediação de um(a) adulto(a) ou de outra criança. Nesse sentido, as educadoras efetivamente possibilitaram um brincar de qualidade ao confeccionarem uma pista para as crianças brincarem e, posteriormente, a professora improvisou também uma pista inclinada, atendendo assim a um interesse que emergiu no momento da brincadeira.

#### **EPISÓDIO 6: A AVENTURA DOS CARRINHOS**

O Tigre, o Homem de Ferro, a Sonic e a Minnie brincam na pista de carrinho. De repente, o Tigre diz:

- O meu carro parou, o que tá acontecendo com meu carro? O meu carro tá quebrado, eu não posso andar.

O Homem de Ferro pega o carrinho do Tigre e o empurra para frente e para trás, como se estivesse o testando para ajudar o colega.

- Dá para rodar, oh! A roda! O meu anda sozinho (diz Homem de Ferro, referindo-se ao seu carrinho e o empurra).

- Amigo, eu tô em perigo! Eu tô em perigo (continua falando o Homem de Ferro para o Tigre, com seu carrinho que é o personagem da brincadeira).

- Eu também (comenta o Tigre).

Logo em seguida, eles colocam seus carrinhos embaixo da pista.

- Por que você pôs o carro aí debaixo, Tigre? (questiona a pesquisadora).

- É porque o bandido vai pegar nós (responde o Tigre).

- Não, é por causa do policial que vai pegar nós (discorda o Homem de Ferro).

- Você que é o policial (diz o Homem de Ferro apontando para a Minnie).

- Eu sou a mamãe (diz a Sonic).

Nesse momento, o Homem de Ferro permanece com seu carrinho embaixo da pista e diz:

- Eu tô morrido amigo (diz Homem de Ferro deitando o seu carrinho). Eu fui lá no médico porque eu estava machucado.

Em seguida, o Homem de Ferro coloca seu carrinho vermelho em cima da imagem do hospital na pista. A Minnie tenta pegar o carrinho, mas ele não permite.

De repente, o carrinho do Homem de Ferro inicia uma conversa com o carrinho da Minnie, que é o médico. O Tigre interrompe, mas eles não dão atenção e prosseguem a conversa.

- Tem um ladrão que quer me pegar (diz o Homem de Ferro para o carrinho médico).

- Ah, eu vou entrar aqui nessa casinha e vou entrar dentro da casa do médico para o ladrão não me ver (diz o Homem de Ferro, colocando o carrinho embaixo da pista nessa hora).

Pouco depois, o Homem de Ferro coloca o carrinho sobre a pista e fala:

- O ladrão veio me ver.

Em seguida, o Tigre tenta levantar uma das extremidades da pista para fazer uma rampa, mas como a Minnie está sentada sobre a pista, eles (Tigre e Homem de Ferro) pedem para a colega sair.

O Homem de Ferro e o Tigre descem os carrinhos pela rampa que eles improvisaram e o Patrulha Canina também faz o mesmo com os seus carrinhos.

- A polícia tá passando (diz o Homem de Ferro colocando seu carrinho para descer a rampa).

A Sonic e a Minnie também se inserem na brincadeira, colocando seus carrinhos para descerem na rampa.

A professora entrega a agenda para o Homem de Ferro guardar na mochila, então, ele pede para o Tigre cuidar do seu carrinho.

Como o Tigre inclina muito a pista, a professora fala que assim a pista vai estragar, então, as crianças explicam o que é uma rampa. Depois disso, o Tigre inclina menos a pista.

- A minha rampa é assim agora que eu tô com a perna aqui. Dá pra fazer uma rampa assim. Oh, Minnie! Pode fazer uma rampa assim (diz Tigre encontrando uma forma de continuar sua brincadeira de descer o carrinho na pista).

Quando o Homem de Ferro retorna, o Tigre lhe devolve o carrinho, demonstrando para o colega ter cuidado bem do brinquedo.

- Ei, a gente tem que ficar agora assim porque a professora falou para não ficar em cima da pista, se não vai estragar (explica o Tigre para o Homem de Ferro, colocando uma das extremidades da pista sobre sua perna para reduzir a inclinação) (Registro de campo, 01 jun. 2022).

Figura 26-Crianças brincando



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 27 - Tigre esconde o carro



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 28-O carro no hospital



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 29 - Tigre põe a pista na perna



Fonte: Acervo pessoal.

Logo no início da cena supradescrita, o Homem de Ferro se dispõe a ajudar o Tigre, ao testar o carrinho do colega que está com problemas, provavelmente para verificar o que poderia ser feito. Além disso, quase ao término da brincadeira, o Homem de Ferro pede ao Tigre para que este cuide de seu carrinho, enquanto o primeiro guarda sua agenda, sendo que o colega atende prontamente ao seu pedido. Essas duas situações revelam que existe uma confiança entre os dois meninos, ao ter deixado que o amigo pegue ou cuide de seu brinquedo, além de uma ajuda mútua, em que um sabe que pode contar com o outro quando precisar, o que, de certa forma, está relacionado à afetividade. Em um estudo realizado por Löffler (2019), o afeto também aparece entre as crianças.

Em pouco tempo, as crianças iniciam uma brincadeira de aventura, em que os carrinhos ganham vida e se tornam os personagens da trama. Inicialmente, há uma discordância quanto ao enredo, evidenciada por meio do seguinte trecho:

“[...] - Por que você pôs o carro aí debaixo, Tigre? (questiona a pesquisadora).  
 - É porque o bandido vai pegar nós (responde o Tigre).  
 - Não, é por causa do policial que vai pegar nós (discorda o Homem de Ferro).”

No entanto, logo as crianças entram em um consenso e prosseguem com a brincadeira, sem a necessidade de mediação por parte de um(a) adulto(a).

Outro fragmento da narrativa que merece destaque é quando o Homem de Ferro diz: “Eu tô morrido, amigo (verbaliza o Homem de Ferro, deitando o seu carrinho). Eu fui lá no médico porque eu estava machucado”. Uma interpretação possível a essa fala é a de que a criança compreende a morte como algo provisório, isto é, morrer é como estar machucado, portanto, basta ir ao médico para voltar à vida, visto que, logo em seguida, o carrinho retorna a fugir do ladrão.

No decorrer da pesquisa, a temática da morte aparece também em outros episódios, sempre com o significado da possibilidade de retorno à vida, ora porque um super-herói usou seus poderes para isso, ora porque o(a) médico(a) salvou ou a pessoa simplesmente se levantou como se tivesse acordado de um sono profundo. Sob essa perspectiva, podemos dizer que a criança, ao ressignificar o fenômeno da morte, ela reinterpreta as informações advindas do mundo adulto sobre esse assunto, produzindo cultura.

De acordo com Brougère (2019), a cultura lúdica infantil contém tanto as marcas das concepções adultas quanto o modo como a criança reage frente aos elementos culturais, ou seja, há uma reformulação e, nesse sentido, é possível afirmar que ela é coprodutora. Dessa maneira, o processo de elaboração da cultura lúdica envolve dois aspectos, quais sejam: o condicionamento e a inventividade por meio da interpretação do que ela vivencia na cultura geral, atribuindo, assim, novos sentidos a brinquedos/acontecimentos durante as brincadeiras.

Muitas crianças já ouviram alguém falando sobre morte, seja em casa, nos meios de comunicação ou em outro contexto, e algumas podem, inclusive, já terem comparecido a alguma cerimônia de velório. Tais experiências contribuem para que elas tentem compreender esse fenômeno tão difícil para os seres humanos. Na pesquisa, em busca de tentar entender a morte, as crianças demonstraram alguns saberes em relação a esse tema, pois todas as vezes que alguém “morria” na brincadeira, esta criança permanecia na posição deitada e com os olhos fechados, o que está relacionado com o condicionamento citado por Brougère (2019); por outro

lado, quando as crianças retratam a chance de retorno à vida, há uma reelaboração do sentido da morte, o que caracteriza a inventividade na cultura lúdica.

No decorrer da brincadeira, há uma maior interação entre Homem de Ferro e o Tigre, o que se deve, em partes, pela afinidade entre os dois, que em vários momentos brincam juntos. No entanto, a Minnie e a Sonic também se inserem na situação lúdica, ao colocarem seus carrinhos sobre a pista. Portanto, como estratégia de acesso, elas realizam uma ação relacionada ao enredo da brincadeira e, sob essa circunstância, obtêm sucesso.

Em relação à postura da professora, observa-se que, ao contrário do que ocorreu no “Episódio Descida”, em que ela improvisa uma pista com papelão, de forma a enriquecer o brincar, desta vez a docente se mostra contrária à ação de Tigre inclinar a pista, em razão da possibilidade de estragar o brinquedo que ela e a outra educadora haviam confeccionado.

Isso revela o quanto as políticas públicas – ou a ausência delas – podem impactar na qualidade do brincar das crianças, pois se houvesse investimento do poder público no que se refere à compra de brinquedos ou se fosse liberada a verba do conselho de escola para a aquisição de itens que atendam às necessidades infantis, provavelmente não haveria esse tipo de ação por parte da professora. Entretanto, não podemos ter absoluta certeza quanto a este aspecto, visto que o controle dos(as) adultos(as) sobre as ações das crianças pode existir mesmo em instituições com muitos recursos materiais, uma vez que as práticas pedagógicas estão relacionadas à visão de criança por parte do(a) educador(a).

Em pesquisa desenvolvida por Cardoso (2016), também aparece que a falta de materiais e a dificuldade em consegui-los geravam a necessidade de preservação desses objetos. A pesquisadora supracitada aponta que, embora as professoras compreendessem o valor da brincadeira, em várias situações, a falta de recurso se sobressaiu, pois, se o brinquedo quebrasse, não haveria outro para substituí-lo.

Apesar disso, o Tigre encontra uma maneira de dar continuidade a sua ação, ao posicionar a pista sobre a sua perna, de forma a reduzir a inclinação. Dessa forma, a professora não se opõe e ele consegue prosseguir com o enredo da brincadeira, além de comunicar aos seus pares a sua ideia. Essa situação ilustra os ajustes secundários, que consistem em

[...] qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos, contornando assim os pressupostos da organização sobre o que ele deve fazer e ter, e, portanto, o que ele deveria ser (GOFFMAN, 1961 *apud* CORSARO, 2011, p. 55).

Em outras palavras, os ajustes secundários são artifícios e/ou estratégias empregados para burlar uma regra e, assim, conseguir o que se deseja.

#### **EPISÓDIO 7: DESCOBRINDO E TRANSFORMANDO AS FERRAMENTAS**

A professora organiza dois cantos na sala: uma mesa com dinossauros e uma bancada com várias ferramentas que ela comprou, com as quais as crianças iriam brincar pela primeira vez, por isso, ela orientou anteriormente sobre como utilizar aqueles novos brinquedos. A docente chama uma criança de cada vez para escolher dentre as duas opções ofertadas.

O Tigre e a Lady Bug exploram as ferramentas, enquanto os demais brincam com os dinossauros em uma outra mesa. Por várias vezes, o Patrulha Canina leva os dinossauros para a área das ferramentas e a professora diz para ele permanecer somente na mesa dos dinossauros, não podendo, assim, misturar os brinquedos.

Inicialmente, o Tigre chega pegando um martelo da bancada e Lady Bug parece não gostar, ele então fala:

- Usa esse! – diz o garoto, entregando um outro martelo para Lady Bug.

Ela pega o outro martelo, demonstrando ter aceitado a proposta. Em seguida, o Tigre começa a martelar sobre a chave de fenda que a colega utiliza, então, ela reclama:

- Não, não é para bater aqui! – fala Lady Bug.

- É para bater aqui? – questiona o Tigre, batendo o martelo em outra parte da bancada.

- É! Tá quebrado esse daqui! – fala Lady Bug, apontando para outra ferramenta sobre a bancada.

Posteriormente, as duas crianças começam a explorar as outras ferramentas disponibilizadas. O Tigre tenta encaixar uma porca no orifício da bancada e pergunta para a colega:

- Não cabe, né !? (referindo-se à porca que não caberia no buraco).

- Não! – responde a menina.

Pouco depois, a chave de fenda que estava com a Lady Bug cai no chão, ela a recolhe e diz:

- Olha aqui! – ela mostra para o Tigre a chave de fenda com as duas partes desencaixadas.

- Quebrou! Destruíu, né!? – comenta Tigre.

- Não! – ela responde e mostra para o colega como encaixar.

[...] Em certo momento, ele pega duas chaves de boca e vem me mostrar:

- Oh, prof<sup>a</sup>!! É igual esse.

- Ah, é verdade, tem dois, só que um é maior que o outro ou é do mesmo tamanho? Deixa eu ver... Não, um é maior. – eu digo.

A seguir, ele compartilha com a colega essa descoberta de ter duas ferramentas iguais:

- Lady Bug, tem dois, oh!

Depois, ele entrega uma das chaves de boca para a menina.

- Obrigado! – agradece Lady Bug.

- Precisa disso, né!? – diz o Tigre.

- É! Eu preciso. – concorda Lady Bug.

Instantes depois, o Tigre volta a manusear as ferramentas com a Lady Bug. Agora, o Menino Gato e o Cachorro se juntam a eles também. Em certo momento, há uma disputa por ferramentas entre o Menino Gato e o Tigre, mas a professora intervém dizendo que há ferramentas para todos. Depois de um tempo, a professora demonstra como utilizar a chave de fenda para ajustar o parafuso, ao ver que o Menino Gato não consegue usar da forma correta.

- Eu preciso bater dos dois lados. Você me empresta? (Tigre pergunta para Lady Bug, referindo-se ao martelo).

A colega concorda com a cabeça. A seguir, a professora mostra para o Tigre o local correto de guardar a ferramenta, e o garoto se atenta ao desenho para colocar no lugar certo da bancada.

- Vamos ver se funciona, Michele. (comenta comigo o Menino Gato, testando uma ferramenta na broca da furadeira).

Enquanto isso, o Tigre interage com a Lady Bug:

- Você me empresta isso? – pergunta Tigre, referindo-se à chave de fenda.

Lady Bug balança a cabeça, concordando em emprestar.

- É com isso que tira, oh! Tá vendo, esse daqui? – diz Lady Bug ensinando para o colega que é com a chave de fenda que tira o parafuso.

- Agora eu tiro esse. Agora eu tiro esse daqui (diz Tigre, tentando desencaixar a porca com a chave de fenda)...

Enquanto os dois conversam, o Patrulha Canina leva novamente o dinossauro para a área das ferramentas, contrariando mais uma vez a regra estabelecida pela professora. Já a Lady Bug e o Tigre permanecem por um tempo concentrados, ajustando os parafusos com a chave de fenda.

[...] Em certo momento, a Lady Bug pega o alicate, fazendo o movimento de abrir e fechar e me diz:

- Isso aqui abre, oh!

- É! O que você vai fazer com isso aí? – eu pergunto.

Ela não responde.

- Olha aqui, Tigre! Isso abre, oh! (Lady Bug mostra sua descoberta para Tigre).

[...] Lady Bug tenta pegar outras ferramentas utilizando o alicate e vem me mostrar que conseguiu. Enquanto ela explora as ferramentas, o Patrulha Canina, mais uma vez, burla a regra estabelecida pela professora e leva o dinossauro para este espaço. [...] De repente, o Tigre coloca uma ferramenta no meu joelho e eu pergunto:

- O que você tá fazendo comigo, Tigre?
- Tô dando uma injeção. – ele responde.
- O que? – eu pergunto novamente, por não entender.
- Pondo um remedinho. – explica Tigre.
- Remédio? Nossa! Na perna? O que eu tenho? Por que eu tô tomando remédio? – eu questiono.

Ele me ignora e eu insisto:

- Ei, Tigre! Você não vai falar o que eu tenho?

Enquanto eu falo, o Menino Gato emenda uma chave de fenda na outra e encosta na minha perna também, como se estivesse aplicando uma injeção.

- Eu já tô dando injeção aqui – diz Tigre para o Menino Gato.
- Você nem falou o que eu tenho. O que eu tenho? – eu volto a perguntar.
- Tem uma coisa no corpo. – responde o Tigre.
- Tem uma coisa no corpo? Que coisa é essa? – eu indago.
- Verme! – ele responde.
- Verme? Meu Deus do céu! E agora, com esse remédio vai sarar? – eu pergunto.
- Vai! – afirma Tigre.
- Ainda bem! Eu não quero ficar com esse verme não. – eu afirmo [...]. (Registro de campo, 14 abr. 2022).

Figura 30 - Cantos organizados



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 31- Cachorro e Menino G. se aproximam



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 32-Patrolha misturando brinquedos



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 33 - Tigre dando injeção



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 34 - Menino Gato dando injeção



Fonte: Acervo pessoal.

Há diversos pontos relevantes neste episódio. Começaremos pela atuação da docente, que apresenta várias ações que incrementam a brincadeira das crianças, dentre as quais, é possível citar: a organização do espaço, inclusive da bancada, que foi comprada pela própria professora, como forma de contornar a falta de diversidade de brinquedos na creche, já

que desde quando esta foi inaugurada, a gestão municipal não se preocupou em equipá-la com os recursos necessários para o brincar das crianças.

Outra ação importante refere-se à orientação fornecida às crianças quanto ao uso das ferramentas, já que era a primeira vez que elas iriam brincar na bancada. Conforme Elkonin (2009), as crianças não aprendem a função social dos objetos e o modo de utilização destes por meio da simples manipulação solitária, é preciso, portanto, que um(a) adulto(a) ou parceiro(a) mais experiente seja um modelo de ação e demonstre o uso de tais objetos nas diversas situações cotidianas. O autor aponta que a origem do jogo protagonizado (brincadeira de papéis sociais) depende das experiências anteriores das crianças com os(as) adultos(as), por meio do uso dos objetos. Dessa maneira, a professora acaba por ampliar o universo cultural das crianças ao lhes apresentar novos brinquedos e a orientá-las quanto ao uso destes.

Além disso, há um momento em que a docente realiza a mediação diante de um desentendimento entre Tigre e Menino Gato, em razão de uma disputa por brinquedo. Segundo Kishimoto (2010), no decorrer da brincadeira, podem surgir confrontos por motivos diversos, nos quais é necessária a mediação por parte da professora, a fim de que a criança aprenda a partilhar a brincadeira com o(a) colega, além de controlar suas emoções quando não obtém o brinquedo desejado. Neste sentido, essa mediação é fundamental para que a criança aprenda a lidar com os conflitos.

Em contrapartida, a docente, ao não permitir que a turma misture os brinquedos (ferramentas e dinossauros), acaba por restringir as ações das crianças; inclusive, essa ideia de manter os brinquedos em seus devidos lugares quando se organiza cantos aparece na entrevista quando a docente expõe sua compreensão acerca de como deve ser uma brinquedoteca. Tal forma de organização revela uma visão adultocêntrica, pois é a educadora que toma a decisão de como deve ser a brincadeira, sem consultar as crianças (FRIEDMANN, 2020).

No entanto, em vários momentos, diversas crianças se opõem a essa regra estabelecida pela docente. Portanto, quando o Patrulha Canina e outras crianças – que não aparecem no trecho desta transcrição – insistem em fazer o contrário da regra estabelecida, é uma forma de reivindicarem os seus desejos. Afinal, de acordo com Kishimoto (2010), o brincar requer liberdade de ação para que a criança decida como quer organizar a brincadeira.

Concordamos com Urrutia (2016) quando afirma que devemos olhar para as ações infantis não como simples transgressões, mas, talvez, como uma reivindicação de seu lugar de ator social protagonista.

Outro ponto relevante que apareceu neste episódio, e também em diversas situações durante a pesquisa, é que, muitas vezes, as crianças ignoravam as perguntas feitas pela pesquisadora, o que também pode expressar uma reivindicação de não desejarem serem interrompidas em suas brincadeiras. Portanto, a forma como nos colocamos nas situações de brincadeiras precisam ser devidamente repensadas, pois essa inquietação e ansiedade da pesquisadora em fazer às crianças uma série de perguntas, a fim de compreender as ações de meninos e meninas, também revela resquícios de uma visão adultocêntrica em não perceber, naquele momento, o significado dos silêncios; afinal, se nós, adultos(as), muitas vezes não gostamos de sermos interrompidos(as) em determinadas atividades, as crianças também têm esse direito. Isso não significa que nunca poderemos fazer-lhes questionamentos, mas sim que devemos estar atentos(as) ao que elas nos comunicam por meio da linguagem verbal e não verbal e, assim, respeitá-las em suas necessidades e desejos.

Escutar as vozes das crianças implica silenciarmo-nos. O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos, seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo. Vale ressaltar que esse silêncio não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir no mundo (SILVA, 2017b, p. 92).

O ato de escutar envolve abertura e aprendizagem. Mesmo nós, pesquisadores(as), podemos cometer deslizos nas relações com as crianças e, portanto, precisamos refletir, de forma crítica, sobre nossas ações, por meio da práxis, tal como nos propõe Freire (1996).

Quanto às formas de interações entre as crianças, destaca-se a negociação quanto aos usos dos brinquedos e ao compartilhamento de várias descobertas no que se refere à utilização das ferramentas (as semelhanças entre as ferramentas, como encaixar e desencaixar os parafusos na bancada etc.), principalmente entre a Lady Bug e o Tigre. Isso reitera o quanto é fundamental um ambiente que favoreça, em todos os momentos, as interações entre as crianças, especialmente nas brincadeiras, pois possibilita a elaboração, a manutenção e a recriação do repertório lúdico (KISHIMOTO, 2010).

Em alguns momentos, as crianças também compartilham suas descobertas com a pesquisadora, e, posteriormente, o Tigre e o Menino Gato a inseriram na brincadeira. Além disso, os dois meninos atribuem um novo significado às ferramentas, ao transformá-las em injeção, produzindo, assim, cultura.

#### **EPISÓDIO 8: BOLICHE OU PING-PONG?**

Lady Bug propõe para Borboleta:

- Oh, amiguinha, amiguinha! Vamos brincar de boliche?
- Vamos! - responde Borboleta.
- É lá. Vamos! - diz Lady Bug, apontando para uma direção.
- Mas cadê o boliche? - questiona a pesquisadora, sem ver as garrafas.
- Aqui! - reponde Lady Bug, mostrando duas tampas e uma bolinha.

Lady Bug entrega uma das tampas para a Borboleta, que joga no chão.

- Não é assim (Lady Bug contesta a ação da colega em jogar a tampa no chão). Tem que segurar aqui – (diz a Lady Bug, entregando novamente a tampa para a colega).

Lady Bug demonstra a ação de como jogar, segurando a bolinha e batendo a tampa nesta. A Borboleta tenta imitar a ação da colega, mas ao invés de bater a tampa na bola, apenas a joga para o alto.

Lady Bug pega a bolinha do chão e começa a contar, para reiniciar o jogo.

[...] o Menino Gato se aproxima da brincadeira e diz:

- Oh, Michele (pesquisadora)! Eu também quero jogar boliche.

- [...] pergunta para ela (diz a pesquisadora, referindo-se à Borboleta)

A Borboleta fala algo para o Menino Gato, mas não é possível compreender. Ele se afasta com uma expressão de bravo; provavelmente, a colega disse alguma coisa que ele não gostou.

- Amiguinha, vamos brincar! - diz Lady Bug, convidando novamente a Borboleta.

Borboleta não dá muita atenção ao convite e se distrai, pegando um livro no chão. Em seguida, a Abelha pede para Borboleta fechar os olhos e passa a mão delicadamente no olho da colega, como se estivesse tirando algo dos cílios. Em seguida, pede para a amiga fechar os olhos novamente e faz um sinal de joia com o dedo polegar, indicando que o problema estava resolvido (não tinha mais nada no olho).

As crianças se dispersam cada uma para um lado da sala e a pesquisadora indaga:

- Acabou o jogo?

- Não! - responde Lady Bug.

- Não?! Quem vai jogar agora? - indaga a pesquisadora.

- Eu! - diz Lady Bug

- [...] Você vai jogar com quem? - pergunta a pesquisadora.

Lady Bug olha para os lados, tentando encontrar alguém para brincar.

- Oh, quem queria brincar, que estava pedindo para brincar. Ele estava te chamando para brincar (fala a pesquisadora se referindo ao Menino Gato).

- Vamos brincar, Lady Bug - fala o Menino Gato, empolgado.

- Tá bom! ... Toma o brinquedo (ela entrega uma tampa para o colega).

Os dois começam a jogar a bola um para o outro, cada um com sua tampa. De repente, o Menino Gato comenta:

- Olha aqui! A gente tá jogando beisebol - diz muito entusiasmado o Menino Gato para a pesquisadora.

- Onde você viu alguém jogando beisebol? - pergunta a pesquisadora.

- Minha mãe joga beisebol! - afirma Menino Gato.

- Sua mãe joga? - indaga a pesquisadora.

Antes que ele respondesse, o Tigre colocou um copo grande de plástico no chão e diz para Lady Bug:

- Aqui, oh!... tá bom? - Tigre.

- Eu não vou jogar boliche! (fala em tom alto Lady Bug e, em seguida, chuta o copo).

- Por que você chutou? - pergunta a pesquisadora.

- É porque eu não gosto de jogar boliche! - explica Lady Bug.

- Tá jogando o quê? - pergunta a pesquisadora.

- Beisebol - Lady Bug.

- Mas não precisa chutar, coitado do amigo, né? Ele quis te ajudar (pesquisadora).

O Menino Gato pega o copo do chão e coloca em cima de uma cadeira.

- Vamos, Lady Bug, joga boliche - (Menino Gato).

- Eu quero Ping-pong. (afirma Lady Bug).

O Menino Gato concorda e os dois começam a jogar, até que a Borboleta passa na frente.

- Sai da frente! - diz Lady Bug.

Borboleta fica em pé entre os dois (Lady Bug e o Menino Gato), talvez tenha feito isso como uma estratégia para se inserir na brincadeira. Quando a bola cai no chão, a Borboleta tenta pegar, mas a colega é mais rápida e não deixa.

Mais uma vez, Lady Bug pede para Borboleta sair da frente, até que ela se afasta e parece desistir de participar da brincadeira. De repente, o Menino Gato pega a bola do chão e sai caminhando pela sala, enquanto Lady Bug o segue. Em um certo momento, o Menino Gato se senta em uma cadeira e a Lady Bug se senta em outra, e, logo em seguida, mudam de lugar. Parece que estão criando uma nova brincadeira [...]

O Menino Gato caminha entre as cadeiras, dizendo: 'ziguezague, ziguezague'.

[...] certa hora, o Menino Gato propõe para Lady Bug:

- Vamos jogar boliche! - (Menino Gato).

As crianças retornam ao jogo anterior, o de lançar a bola um para o outro utilizando uma tampa, porém, agora, uma das crianças (Lady Bug) fica sentada na cadeira, enquanto a outra (Menino Gato) permanece em pé. Mas pouco depois, ele põe uma cadeira em frente a colega e também se senta de modo que o dois ficam virados um de frente para o outro.

[...] as duas crianças parecem ter terminado a brincadeira ou dão uma pausa, pois Menino Gato se debruça sobre uma cadeira, segurando a bola, enquanto a Lady Bug permanece sentada, até que ela joga a tampa e lança em direção a outra cadeira; ao conseguir acertar a tampa em cima da cadeira, Lady Bug vibra como se estivesse marcado um ponto ou conquistado uma vitória, parecendo, assim, ter criado mais uma brincadeira.

[...] O Menino Gato volta a sentar na frente de Lady Bug e retornam a jogar a bola um para o outro, usando cada um uma tampa. Em certo momento, Lady Bug se levanta para buscar a bola e o colega aproveita para puxar a cadeira dela para perto de onde ele está.

- Não! - contesta Lady Bug, em tom alto, a ação do colega de puxar a cadeira.

[...] Após um tempo, Lady Bug demonstra para a pesquisadora uma nova brincadeira de equilibrar a bolinha em cima de uma tampa sem deixá-la cair.

- Assim, oh! É ping-pong nas pernas. (explica Lady Bug)... Olha aqui o que eu sei fazer.[...] Eu vou pôr a bolinha aqui, agora pega o potinho (explica Lady Bug as regras da brincadeira)... Eu quero ver (diz a garota convidando a pesquisadora para brincar).

A pesquisadora consegue manter a bolinha em cima da tampa por alguns segundos, mas logo a bola cai [...]. Posteriormente, o Menino Gato reorganiza as cadeiras de outra forma (algumas na frente e outras atrás) e comunica que é um trenzinho, iniciando, assim, uma nova brincadeira [...] (Registro de campo, 27 abr. 2022).

Figura 35 - Lady B. chama colega



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 36 - Menino G. tenta brincar



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 37 - Abelha tira cisco da colega



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 38 - Menino G. brinca com Lady B.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 39 - Borboleta tenta brincar



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 40 - Menino G. cria brincadeira



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 41-Lady B. equilibrando a bola



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 42 - Brincando de trem



Fonte: Acervo pessoal.

Inicialmente, Lady Bug exerce uma certa liderança ao tomar a iniciativa de convidar a Borboleta para brincar, além de organizar e orientar quanto à brincadeira; no entanto ela realiza tais ações de forma positiva, pois demonstra paciência em ensinar a colega.

Pouco depois, o Menino Gato solicita à pesquisadora para participar da brincadeira, entretanto, ela sugere que o garoto converse com a Borboleta, mas esta parece não aceitar e, então, ele se afasta. Neste caso, a estratégia de acesso não teve sucesso, mas houve outras ocasiões em que outras crianças realizaram tal ação e conseguiram, com êxito, adentrar na brincadeira.

Por outro lado, quando a Borboleta tenta se reinserir na brincadeira entre Lady Bug e o Menino Gato, ao tentar pegar a bola quando um joga para o outro, ela também não consegue, o que, de certa forma, relativiza a argumentação de Corsaro (2011) de que as crianças que usavam as estratégias de acesso mais indiretas – como observar e descobrir como é a brincadeira, para, em seguida, ingressar – eram aceitas mais rapidamente.

Neste episódio, também aparecem atos de gentileza entre as crianças. Primeiramente, Abelha pede à Borboleta para fechar os olhos e, delicadamente, tenta retirar um cisco do olho da colega. Outro comportamento que demonstra gentileza é quando Tigre oferece um copo de plástico para Lady Bug, contudo, esta chuta o objeto, não correspondendo de forma positiva à ação gentil do garoto.

Ao longo do estudo de Castelli (2015), também se observou crianças e bebês manifestarem cuidado uns para com os outros por meio das linguagens verbal e gestual, além de formas de colaboração espontânea, fato este que evidencia que as crianças pequenas também se preocupam com o(a) outro(a).

Um dos pontos que chama a atenção refere-se à variedade de brincadeiras criadas e modificadas por Lady Bug e pelo Menino Gato em um

curto período de tempo (brincadeira de lançar a bola para o colega com uma tampa, arremessar a tampa sobre a cadeira, equilibrar a bola sobre a tampa, formar um trem com as cadeiras), algo que evidencia uma visão de “criança rica”, nas palavras de Rinaldi (2021, p. 39), o que significa compreendermos que todas as crianças são inteligentes e se esforçam para atribuir sentidos ao mundo, em um processo permanente de construção de conhecimento, identidade e valores.

### EPISÓDIO 9: MASSAGEM OU PISTA?

O Homem de Ferro, o Pantera Negra e o Patrulha Canina brincam de carrinho em uma pista. Depois de um tempo, o Pantera Negra brinca com o seu carrinho deitado no chão e o Patrulha Canina começa a passar o carrinho nas costas e na cabeça de seu colega, que parece gostar (Registro de campo, 28 abr. 2022).

Figura 43 -Crianças na pista



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 44 - Patrulha C. passa carro no colega



Fonte: Acervo pessoal.

No dia anterior a essa situação supradescrita, a professora e a ADI realizaram uma proposta de fazer massagem nas crianças com um acessório que continha uma espécie de rodinha que deslizava pelo corpo. Quando o

Patrulha Canina passa o carrinho pelas costas e pela cabeça do Pantera Negra, talvez ele tenha se lembrado de alguma experiência prévia de massagem ou pode ser apenas uma simples coincidência e o corpo do colega se transformou em uma pista de carrinho.

Essa evocação, no momento da brincadeira, de vivências anteriores é perfeitamente possível, pois segundo Brougère (2019), a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos que dela participam e envolve um movimento interno e externo. Neste sentido, a criança constrói sua cultura lúdica brincando, portanto, quanto mais se brinca, mais se amplia sua experiência lúdica (movimento externo), ao mesmo tempo, enquanto brinca, são evocadas tais experiências (movimentos internos).

De qualquer forma, sendo uma massagem em que o carrinho se transforma em um acessório ou sendo o corpo do colega que se converte em uma pista de carrinho, não deixa de ser uma produção cultural infantil, dado que atribui um novo sentido ao carrinho ou ao corpo do amigo.

A partir do momento em que a criança faz uso de objetos e ações substitutivas para brincar, podemos identificar o início do faz de conta, mas isso não significa que, necessariamente, a criança assuma um papel ao realizar uma ou outra ação. Por exemplo: a criança pode usar uma colher para dar comida à boneca sem assumir o papel de mãe (CRUZ, 2015).

O Patrulha Canina não pergunta ao Pantera Negra se poderia passar o carrinho pelo seu corpo, ele simplesmente vê o colega deitado no chão e inicia tal ação, no entanto, o Pantera Negra parece gostar da brincadeira, haja vista sua expressão facial.

#### **EPISÓDIO 10: BAMBOLÊS**

A professora disponibiliza um bambolê para cada criança e mostra algumas formas de girá-lo no corpo. A ADI também realiza demonstrações e algumas crianças tentam girar na cintura, outras no braço e no pescoço.

O Patrulha Canina e o Homem de Ferro realizam o movimento de saltar, enquanto seguram o bambolê. Pouco depois, a Abelha também faz esse mesmo movimento.

Uma criança inicia um movimento de rolar o bambolê no chão. A ADI observa a cena desse movimento criado pela criança

e se disponibiliza a brincar junto. Nessa brincadeira, um rolava o bambolê para o outro pegar. Esse mesmo menino também fez o movimento de passar por dentro do bambolê. Pouco depois, o Homem de Ferro também rola o bambolê no chão.

[...] A Minnie chama a atenção da pesquisadora para mostrar o que ela sabe fazer com o bambolê. Ela põe e tira o bambolê do corpo pela cabeça. Outras crianças (Abelha, Sonic e o Homem de Ferro) também desejam mostrar suas habilidades para a pesquisadora. A Abelha cria uma ação diferente, a de segurar o bambolê e saltar passando por dentro deste.

A Abelha e uma outra criança passam, por várias vezes, o corpo por dentro do bambolê. A professora observa esse movimento criado pela criança e mostra para o grupo todo como fazer essa ação [...] (Registro de campo, 04 maio 2022).

Figura 45 - Crianças brincando



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 46 - Abelha salta bambolê



Fonte: Acervo pessoal.

A professora, ao demonstrar diversas formas de utilizar o bambolê, exerce o papel fundamental de apresentar a função social daquele objeto. Segundo Elkonin (2009), os objetos não trazem em si as indicações de como devem ser utilizados, é, portanto, na relação com os(as) adultos(as) e também com seus pares, que a criança aprende a manipular os objetos do cotidiano, bem como os brinquedos.

Sob essa perspectiva, considerando que as crianças também aprendem entre elas, uma possibilidade seria disponibilizar os bambolês a fim de que as crianças os explorassem livremente e, assim, observar possíveis brincadeiras e usos que elas fariam desse material, visto que meninos(as) chegam à creche com muitos saberes. Muitas vezes, nós, adultos(as), queremos intervir a todo momento, o que acaba nos impedindo de perceber os saberes das crianças e o quanto estas podem nos ensinar e ensinar umas às outras. Uma Educação Infantil emancipatória requer uma escuta sensível que considere ideias, interesses e conhecimentos dos(as) pequenos(as) para planejar as propostas a partir disso (SILVA b, 2017).

Na ação das educadoras, a de mostrarem como se brinca com o bambolê, ao mesmo tempo em que elas se colocam como referência de ação para a turma, também dão liberdade para que as crianças recriem outros movimentos; e, inclusive, valorizam o movimento de Abelha de passar o corpo por dentro do bambolê, quando a professora compartilha essa ação da menina com o restante do grupo. A ADI também observa uma criança que cria um movimento de rolar o bambolê no chão, e logo se disponibiliza para brincar com o menino, o que evidencia uma valorização dessa produção cultural.

Dentre outros fatores, a fim de favorecer o enriquecimento da brincadeira, o(a) professor(a) precisa gostar de brincar: “[...] esse profissional deve reapropriar-se de sua história para entender a criança que foi e, a partir daí [...] saber que tipo de criança ele gostaria de formar” (AFONSO, 2006 *apud* OLIVEIRA; PADILHA, 2015, p. 33). Por conseguinte, nessa situação, tanto a docente quanto a ADI potencializaram o brincar ao terem uma escuta sensível frente as manifestações infantis e ao participarem da brincadeira, porém, sem direcionar ou prescrever as ações dos(as) pequenos(as). Aliás, no decorrer da pesquisa, as educadoras sempre participaram das brincadeiras quando convidadas pelas crianças.

Outros aspectos importantes a serem comentados referem-se às imitações de movimentos entre as crianças, de modo a gerar novas

reelaborações, e também ao compartilhamento de suas habilidades/conquistas com a pesquisadora.

### EPISÓDIO 11: O PAI MANICURE E SUPER- HERÓI

A Minnie e o Homem de Ferro manuseiam massinha de modelar. De repente, o menino chama a colega de filha, mas esta não aceita e começa uma negociação quanto ao papel de cada um na brincadeira, pois, a princípio, ninguém gostaria de assumir o papel de filho(a), mas, depois, decidem que Homem de Ferro representará o pai, e a Minnie passará a ser a filha.

O menino comunica que a pesquisadora é a mãe, e prontamente esta entra na brincadeira, seguindo o enredo das crianças.

[...] Após um tempo, a Minnie chama a pesquisadora:

- Oh, filha! Eu sou a mamãe (Minnie).
- Ah, você é a mamãe? Tá tão bonita a sua unha, mãe! Onde você vai bonita assim com essa unha? (comenta a pesquisadora).
- Eu vou no baile! (Minnie).

O Homem de Ferro interrompe a conversa entre mãe e filha e diz:

- Oh filha! Oh filha! Filha, você quer fazer a unha? (pergunta o Homem de Ferro para a pesquisadora, que agora passa a assumir outro papel).

O pai (Homem de Ferro) avisa para a filha (pesquisadora) que ela ficará com o avô, porque no baile tem polícia [...] Ele volta a fazer a unha da filha e depois diz:

- Eu vou buscar você de carro, porque se o moço vem aqui te pegar. O homem do saco vai te pegar aqui em casa (Homem de Ferro).
- Não, não! Eu quero ficar com o meu vô, então (pesquisadora).
- Não! Então, vamos comigo porque lá (no baile) a polícia foi embora (Homem de Ferro).
- Eu sou a vovó (diz Minnie mudando de personagem mais uma vez).
- É pra eu ir para o baile com vocês, então? (pesquisadora).
- É! (Homem de Ferro).

[...]- Filha! Eu sou a vovó agora (Minnie).

- Não é mais a mamãe? (pesquisadora).
- A mamãe tá trabalhando (Minnie).

[...] Enquanto isso, o Homem de Ferro continua a fazer a unha de sua filha.

- Vai devagar, senão dói minha unha, pai (pesquisadora).
- Pai? (Homem de Ferro).
- Ué! Você não é o meu pai mais? (pesquisadora).
- Sou. Mas aí a Chapeuzinho Vermelho tá... você é a Chapeuzinho Vermelho, tá bom? (diz o Homem de Ferro, propondo outro papel para a pesquisadora na brincadeira).
- Tá bom! [...] E você, o que é? (pesquisadora).
- Eu sou o papai Lobo Mau... não! Eu não sou o Lobo Mau não. Eu sou o papai (diz o Homem de Ferro, mudando de ideia). O papai da Chapeuzinho? (pesquisadora).
- É! (Homem de Ferro).
- Eu vou ser a vovó (Minnie).
- Eu sou o papai da Chapeuzinho Vermelho (reafirma o Homem de ferro).

[...] O Homem de Ferro propõe que a Chapeuzinho (pesquisadora) leve uma cesta de doces para a vovó.

Nesse momento, o Hulk, que estava em outra mesa, aproxima-se e tenta se inserir na brincadeira:

- Eu sou o papai (diz Hulk).

- Oh, Hulk vai pra sua mesa... não, ele pegou do meu (diz o Homem de Ferro, referindo-se à massinha)... é do dele (diz Homem de Ferro, devolvendo um pedaço de massinha para o Hulk).

[...] Mesmo não sendo bem-vindo na brincadeira, Hulk insiste e fala mais uma vez:

- Eu sou o papai (diz Hulk) [...]

- Não! Eu que sou o papai. Você vai pra sua mesa, Hulk. Oh, prof.<sup>a</sup>, o Hulk não quer ir para mesa dele. A mesa dele não é aqui. (diz Homem de Ferro).

A professora não ouve o que o Homem de Ferro diz.

- Eu preciso fazer a unha da minha filhinha aqui, oh! (diz Homem de Ferro, referindo-se à pesquisadora).

Pouco depois, o Hulk volta para a sua mesa. [...] A Minnie e o Homem de Ferro avisam que irão com a filha na casa da vovó, porque vão matar o Lobo. A pesquisadora fica um pouco confusa quanto ao papel de Minnie, pois pouco antes ela havia dito que era a vó. Mas depois ela confirma que realmente é a vó.

[...] Após um tempo, o Homem de Ferro diz:

- Eu mato o Lobo Mau porque eu sou mais forte. Eu sou o Power Ranger.

Como cai uma das unhas de massinha da pesquisadora, o Homem de Ferro, no papel de pai, ajuda a refazer a unha [...] Enquanto isso, a mãe (Minnie) parece se sentir realizada em cuidar de si fazendo a própria unha.

[...] De repente, a Minnie fala para a pesquisadora:

- Ei! A vovó chegou no baile. [...]

- Agora vamos pra casa da vovó. (propõe Minnie).

- Não! A vovó tá presa. O Lobo Mau pegou ela. Olha, a vovó tá presa! O Lobo Mau pegou ela (comunica o Homem de Ferro)... eu vou matar o Lobo.

- Agora vamos pegar a chave pra salvar a vovó (Minnie). Pega a chave.

- Peguei. Abre (diz o Homem de Ferro se jogando para trás na cadeira). Ai! Também tô preso. Eu sou o papai. Você me ajuda? Eu tô preso.

- Ei! A vovó e o papai tá preso. (fala Minnie para a pesquisadora).

- Preso onde? (pesquisadora).

- O Lobo Mau prendeu eu. Agora eu tô com o olho verde. (diz Homem de Ferro).

- E agora, o que a gente faz, mãe? (pergunta a pesquisadora para a Minnie).

- Eu estava com o olho verde. Aí você falou: 'O quê?', aí eu estava virando bicho. (diz o Homem de Ferro fingindo estar desmaiado na cadeira) [...]

- A mamãe também (Minnie).

- Eu virei o Flash. Eu sou o Flash! Eu sou o super-rápido. (diz o Homem de Ferro, correndo pela sala).

[...] – Eu virei a Maravilha... [...] vamos pegar a vovó e salvar (Minnie) [...] (Registro de campo, 19 maio 2022).

Figura 47 - Homem de F./Minnie brincam



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 48 - Homem A. faz unha da "filha"



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 49 - Hulk tenta brincar



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 50 - Crianças tentam salvar a vovó



Fonte: Acervo pessoal.

Este episódio é marcado por constantes modificações, tanto quanto aos papéis sociais como ao enredo da brincadeira. A Minnie assume os papéis de filha, mãe, avó e até mesmo de Mulher Maravilha. Já o Homem de Ferro, inicialmente, é o pai, depois, decide representar personagens das mídias (Power Ranger, Flash). As crianças também inserem a pesquisadora na brincadeira, atribuindo-lhe, inicialmente, o papel de mãe, depois, o de filha, e, por fim, o de Chapeuzinho Vermelho.

Essas mudanças não se davam de forma linear, visto que os papéis se transformavam, mas posteriormente retornavam. No decorrer da brincadeira, não existe uma linearidade previamente estabelecida, ou seja, todo o roteiro pode ser modificado ou suspenso a qualquer momento, conforme a interpretação que a criança tem da realidade (SANCHES, 2019).

A temática central deste episódio refere-se às relações familiares e, no decorrer da trama, as crianças introduzem elementos das mídias e da literatura infantil, ressignificando as informações advindas do mundo adulto e das mídias, de forma a elaborar um novo enredo na relação com seus pares.

Segundo Brougère (2010), a cultura lúdica não está apartada da cultura geral na qual a criança está inserida, pois ela retira componentes do repertório de imagens que representa a sociedade, o que inclui, também, os elementos oriundos da televisão. Entretanto, a brincadeira não surge como mera imitação desse meio de comunicação, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de serem conhecidas por todas as crianças, ou pelo menos, pela maioria delas, sendo que tais imagens, no âmbito de uma estrutura lúdica, são combinadas e reelaboradas.

Ao mesmo tempo em que a televisão influencia as brincadeiras, estas possibilitam às crianças apropriarem-se de determinado conteúdo da televisão (BROUGÈRE, 2010).

Em certo momento da situação supradescrita, o Hulk tenta, por duas vezes, se inserir na brincadeira de Minnie e Homem de Ferro, ao anunciar que será o pai. No entanto, o Homem de Ferro reage prontamente contra a

participação do colega e ordena para que ele retorne para o seu lugar. Essa tendência de proteger a brincadeira atual contra a entrada de outras crianças caracteriza o que Corsaro (2011) denomina como proteção do espaço interativo. De acordo com este autor, essa tendência está associada à fragilidade das interações entre os pares, às inúmeras possibilidades de interrupção na brincadeira, e também ao desejo de manter o controle da atividade compartilhada.

No caso retratado, a entrada de Hulk na brincadeira colocaria em risco os rumos da trama, uma vez que o Homem de Ferro já representava o papel de pai, mas o colega já chegou anunciando que gostaria de ter este mesmo papel.

#### **EPISÓDIO 12: A CASA COM ESCORREGADOR**

Lady Bug brinca com o Tigre em uma casinha em miniatura. Ela segura uma pequena boneca e tenta inseri-la em um orifício no topo da casinha. A menina percebe que não é possível passar a boneca com os braços abertos no buraco, então, ela os fecha e tenta novamente. Enquanto isso, Tigre observa as ações da colega.

- Agora é eu! (diz Tigre para Lady Bug).

- Tá! (concorda a menina, entregando a boneca para o amigo).

O Tigre também tenta passar o brinquedo pelo telhado. Em um momento, Lady Bug fala para não empurrar a boneca no orifício.

- Calma aí, Tigre! Deixa eu ver uma coisa (diz Lady Bug, colocando o olho no buraco para observar o interior da casa).

- Aí, lá embaixo. Já entendi tudo, calma aí (prosegue Lady Bug, parecendo ter uma ideia de como passar a boneca pelo buraco). É só pôr forte, quer ver?

A seguir, ela empurra a boneca pelo buraco.

- O que vocês estão fazendo, Lady Bug? (questiona a pesquisadora).

- Tentando pôr a boneca para escorregar aqui, cai aqui e cai lá embaixo (explica a menina). [...]

Em seguida, Lady Bug pega a boneca com o colega e tenta inseri-la novamente no buraco situado em cima do telhado da casa.

- Eu vou aí Lady Bug, eu vou fazer um negócio pra você (diz Tigre se aproximando da colega, provavelmente para ajudá-la).

Nessa hora, o Homem Aranha aparece e põe um carro sobre o telhado, mas Lady Bug, em bom tom, fala 'Não', e o garoto se afasta juntamente com o Tigre. Sendo assim, apenas a Lady Bug e a pesquisadora permanecem no local.

- Olha aqui, oh! Escorrega por aqui, cai aqui dentro do buraco (a menina diz para a pesquisadora).

De repente, ela diz:

- Nossa, tem que ter os móveis (diz a garota e sai para buscar brinquedos na caixa).

Pouco depois, ela retorna e fala para a pesquisadora:

- Tem a banheira! Olha ali dentro, tem a banheira lá (ela aponta para os móveis em miniatura que organizou no interior da casa). [...]

Nessa hora, a Super Girl, que apenas observava, senta-se ao lado de Lady Bug. A Super Girl diz algo, mas como ela usa máscara facial, não é possível compreender sua fala.

Instantes depois, Lady Bug vê outra boneca em miniatura perto da Super Girl e a pede emprestado.

- Agora nós vamos ser amigas (diz Lady Bug, empolgada, referindo-se a sua boneca e à da colega).

A Super Girl pega das mãos de Lady Bug uma das bonecas. Dessa forma, cada menina fica com uma boneca e assim se inicia um diálogo entre as duas. [...]

Em um determinado momento, Super Girl retira a boneca da colega de dentro da casa, mas Lady Bug fica brava e diz para ela não fazer isso. Depois, Lady Bug pede emprestada a boneca de Super Girl, mas esta se mostra resistente, e cada uma das meninas puxa a boneca para um lado, sendo necessária a mediação da pesquisadora, uma vez que as meninas não entravam em um acordo.

A pesquisadora não havia visto com quem estava a boneca, mas sugere para Super Girl emprestar um pouco para a colega. A menina concorda em deixar um pouco com a amiga, mas, pouco depois, afasta-se. Nessa hora, Tigre se aproxima da casa com um carro e Lady Bug não gosta.

- Não! Não faz isso (reclama Lady Bug para o Tigre). Aqui é a banheira (ela coloca a banheira novamente no interior da casa, já que o colega havia retirado).

Depois disso, Tigre se afasta para outro canto da sala e Lady Bug brinca sozinha na casinha [...] Certa hora, ela inicia um diálogo entre as bonecas e o coelhinho, fazendo a voz de todos os personagens, uma vez que nesse momento ela brinca sozinha. [...]

O Menino Gato se aproxima e tenta colocar alguns animais em miniatura no escorregador, mas Lady Bug não deixa. Depois, ele tenta pegar a banheira e a colega fica mais brava ainda.

- Você quer brincar junto com ela? (pergunta a pesquisadora para o Menino Gato).

Ele balança a cabeça, concordando.

- Então, conversa com ela (sugere a pesquisadora).

Lady Bug finge não ouvir o pedido do colega e a pesquisadora diz:

- Lady Bug, ele está falando com você!

- Mas só tem um boneco. Procura outro boneco lá naquela caixa pra você brincar comigo (diz Lady Bug para o Menino Gato).

- Mas tem a boneca e o coelhinho (fala a pesquisadora). Ele pode brincar com você?

- Não! (responde bem baixinho Lady Bug).

A seguir, o Menino Gato coloca no escorregador alguns animais em miniatura que já estavam com ele. Aparentemente, a Lady Bug parece não se importar com a presença do garoto, desde que ele utilize os brinquedos dele na casinha.

Mas logo o Menino Gato pega o trator que estava com Lady Bug e inicia-se um novo desentendimento entre os dois.

- Calma, amiguinho. A escavadeira (fala brava a Lady Bug ao ver o menino pegar o brinquedo).

Instantes depois, ele solta e a situação se resolve. Em um momento, Lady Bug se levanta para buscar um outro brinquedo.

Ao retornar e ver que o Menino Gato havia deixado inclinada a casinha, ela fala:

- Calma, amiguinho (diz, colocando a casa na posição que estava anteriormente).

A seguir, o Menino Gato se afasta e a Lady Bug brinca sozinha na casinha. [...]

Em um certo momento, Borboleta e a Minnie se aproximam da pesquisadora para mostrar algo que elas haviam organizado na brincadeira. Quando a pesquisadora volta a observar a Lady Bug, nota que a Super Girl está sentada ao lado e as duas parecem conversar algo, mas não é possível ouvi-las. As duas parecem ter se entendido e brincam harmoniosamente. [...] De repente, Super Girl fala para a pesquisadora:

- Eu falei para ela para eu brincar junto com ela (diz Super Girl, explicando como foi a reconciliação com a Lady Bug) [...]

- Que legal! É melhor brincar junto, né? (comenta a pesquisadora).

- Eu dei aquela boneca para ela e ela deu essa boneca para mim (explica a Super Girl) [...] (Registro de campo, 09 jun. 2022).

Figura 51 - Lady B. com a boneca



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 52 - Tigre ajuda a colega



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 53 - Super G. e Lady B. brincam



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 54 - Lady B. busca móveis



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 55 - Casa com móveis



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 56 - Conflito entre Lady B. e Super G.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 57 - Tigre põe carro na casa



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 58 - Conflito entre Lady B. e Menino G.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 59 -Menino G. brinca na casa



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 60 - Novo conflito entre as crianças



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 61 - Reconciliação entre as colegas



Fonte: Acervo pessoal.

O episódio supranarrado evidencia dois aspectos principais. O primeiro diz respeito ao compartilhamento de experiências entre Tigre e Lady Bug. Os dois discutem e tentam, conjuntamente, encontrar estratégias para passar a boneca pelo orifício existente no telhado. Conforme Rinaldi (2021), as interações entre as crianças possibilitam o compartilhar de ideias, bem como o conflito cognitivo, a imitação e a generosidade. Nesse cenário, as crianças recebem de volta parte do próprio conhecimento, enriquecido e reelaborado pela colaboração de seus pares, por meio desse sistema de comunicação e troca. Desse modo, esse intercâmbio de ideias entre Tigre e Lady Bug, realizado durante a brincadeira, contribui para que ambos construam novas aprendizagens.

O segundo aspecto importante relaciona-se aos conflitos que surgem entre as crianças no decorrer das brincadeiras, na quais ora se mostra necessária a mediação da pesquisadora, ora as crianças conseguem resolver a situação entre si e, assim, reconciliarem-se. Segundo Kishimoto (2010), no

decorrer da brincadeira, podem surgir desentendimentos, nos quais um empurra o(a) outro(a) e pega o brinquedo do (a) colega, ou outros motivos, sendo, portanto, necessária a mediação por parte da professora, a fim de que a criança aprenda a compartilhar a brincadeira e a controlar as emoções quando não consegue o que deseja.

Apesar de o desentendimento entre Lady Bug e Super Girl ocorrido por disputa de brinquedo ter precisado, inicialmente, da mediação da pesquisadora, posteriormente, as duas meninas conseguiram se entender sozinhas, e Super Girl relata como foi a reconciliação com a colega. Essa capacidade das crianças, mesmo bem pequenas (em média, 3 anos), de solucionar de forma criativa os conflitos interpessoais que vivenciam na turma também aparece em pesquisa desenvolvida por Sá (2016). Em suas palavras

[...] o conflito, especialmente quando administrado de forma positiva na constituição subjetiva das crianças, é algo importante e necessário ao desenvolvimento das mesmas, sendo um dos principais papéis das práticas desenvolvidas na creche, como contexto privilegiado de vivência da cultura, facilitador do aprendizado e das experiências das crianças sobre a temática (SÁ, 2016, p. 226).

Nesse sentido, se ora as crianças necessitam da mediação de um(a) adulto(a) para se entenderem, e ora conseguem solucionar sozinhas as divergências entre si, é preciso que o(a) educador(a) tenha uma escuta sensível para saber em quais momentos ele(a) deve se posicionar frente a situação de confronto entre os(as) pequenos(as) e em quais momentos deve apenas observar e/ou encorajar que eles(as) próprios(as) resolvam. Isso é extremamente desafiador, já que, culturalmente, muitas vezes encaramos os conflitos como algo negativo e destruidor, o que pode levar os(as) adultos(as), de forma autoritária, a resolverem tudo pelas crianças. Durante o estudo, em algumas situações, a pesquisadora teve algumas dúvidas em relação a sua atuação frente aos conflitos das crianças, visto que, muitas vezes, as educadoras não estavam por perto, o que evidencia a complexidade envolvida nessas questões.

Um outro ponto relevante neste episódio refere-se às constantes (re)aproximações de outras crianças (Tigre, Homem Aranha e Menino Gato) na brincadeira solitária de Lady Bug. Em todas essas situações, os meninos inseriam algum brinquedo onde a colega brincava ou modificavam o modo de organização do local, fazendo com que Lady Bug reagisse contra qualquer tipo de proximidade por parte dos colegas. Não podemos afirmar que essas ocorrências estão relacionadas ao conceito de proteção do espaço interativo, tal como proposto por Corsaro (2011), uma vez que implicaria em proteger um processo de interação já existente com outra criança, e, neste caso, a Lady Bug brincava sozinha. Dado que os meninos interferem na organização da brincadeira, provavelmente Lady Bug prefere brincar sozinha para manter o controle da situação lúdica, podendo ela (re)organizar os brinquedos e direcionar as ações conforme os seus próprios interesses e desejos.

### **EPISÓDIO 13: EU NÃO GOSTO DE FICAR COM A SONIC**

O Tigre e a Sonic estão sentados na mesma mesa, cada qual com seu brinquedo. Em certo momento, Tigre consegue negociar que a colega lhe empreste o carro vermelho [...], a seguir, o Homem de Ferro se aproxima e os dois resolvem se sentar em outra mesa para brincar. Logo em seguida, Sonic segue os colegas.

- Pode sair daqui (diz Homem de Ferro para a Sonic).
- Eu vou sentar aqui (responde bem baixinho a menina).
- Ah, não! Não senta aqui não (fala o Homem de Ferro, rejeitando a colega).

Por alguns instantes, cada um permanece com o seu brinquedo, sem interação, até que Tigre pega seu carrinho em miniatura e começa a interagir com a Sonic, iniciando uma brincadeira entre os dois [...]

De repente, o Homem de Ferro chama o Tigre para brincar em outra mesa, parecendo ter ciúmes da interação entre o colega e a Sonic. O Tigre aceita o convite e a Sonic resolve segui-los, mesmo não sendo convidada, no entanto, ela não é bem recebida por Homem de Ferro, que reclama para a pesquisadora:

- Oh, prof.<sup>a</sup>! Ela tá me seguindo.
- Ela só quer brincar com você (fala a pesquisadora).

Mesmo assim, ele não aceita e vai se sentar sozinho em outra mesa, e o Tigre acompanha o amigo.

- Por que você não quer deixá-la brincar? (questiona a pesquisadora),
- Porque eu não quero brincar com ela. Eu quero brincar sozinho (fala Homem de Ferro).
- O Tigre está com você. Você não está sozinho (comenta a pesquisadora).

- Eu gosto de ficar com ele. Eu não gosto de ficar com a Sonic (explica Homem de Ferro).
- Por que você não gosta? (indaga a pesquisadora).
- Porque ela vai brincar com o Homem Aranha (fala Homem de Ferro).
- Você pode ter vários amigos, não precisa ser só o Tigre. Eu tenho várias amigas (comenta a pesquisadora).
- Mas minha mãe não deixa (tenta argumentar o Homem de Ferro).
- Eu vou perguntar para sua mãe, então (fala, em tom de brincadeira, a pesquisadora) [...] (Registro de campo, 10 jun. 2022).

Figura 62 -Tigre negocia o carro



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 63 - Sonic e Tigre brincam



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 64 - Meninos se afastam de Sonic



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 65 - Homem F. se afasta



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 66 - Homem F. e Tigre brincam sem a Sonic



Fonte: Acervo pessoal.

Muitas vezes, nós, adultos(as), compreendemos como um ato de egoísmo a recusa das crianças em aceitar a entrada de outro(a) colega na brincadeira. Este episódio supradescrito apresenta, claramente, que não se trata de individualismo por parte do Homem de Ferro, mas sim em preservar aquele momento de interação com o Tigre, afinal, a chegada de Sonic na brincadeira implicaria em ter que dividir a atenção do amigo com outra criança. Nesse sentido, este episódio demonstra, mais uma vez, o que Corsaro (2011) designa como proteção do espaço interativo.

Sonic, frente a resistência do colega em permitir sua inserção na brincadeira, segue os meninos como estratégia de acesso, mas, depois, acaba desistindo. Quando a pesquisadora comenta que poderíamos ter amizade com várias crianças, o Homem de Ferro argumenta que a mãe dele não permite.

Ainda segundo Corsaro (2011), há diversas características existentes nas culturas de pares infantis, no entanto, há dois temas centrais que

aparecem de forma consistente, quais sejam: 1) as crianças se utilizam de insistentes ensaios a fim de conseguirem o controle de suas vidas; e 2) as crianças tentam compartilhar com seus pares o controle sobre a autoridade adulta. Na situação relatada, o Homem de Ferro, ao argumentar para a pesquisadora que a mãe dele não o deixa brincar com outras crianças, evidencia uma forma de resistir e de fazer valer a sua vontade de brincar somente com o Tigre, não cedendo ao que o(a) adulto(a) deseja.

Um ponto importante a ser refletido em circunstâncias como essa refere-se ao posicionamento do(a) educador(a) frente essas divergências entre as crianças, em que uma, ao desejar fazer parte da brincadeira, pode ficar chateada pelo fato de ser rejeitada, mas, por outro lado, a outra criança manifesta o seu desejo de proteger a interação com determinado(a) colega. Considerando que o(a) professor(a), em sua relação com as crianças, necessita encontrar formas de possibilitar o bem-estar delas e encorajar a aprendizagem em todos os aspectos (cognitivo, físico-motor e, inclusive, social e afetivo), conforme apontamentos de Rinaldi (2021), a grande questão que colocamos é: De que formas podemos encorajar as crianças a resolverem situações como essas, sem sermos autoritários(as) e também não as abandonando à própria sorte?

Sabemos que não há uma resposta única para esse questionamento, pois cada situação é singular e há inúmeras possibilidades de mediação, o que revela a grande complexidade envolvida nas relações humanas. Portanto, concordamos com Rinaldi (2021) quanto à importância da documentação pedagógica sobre as interações entre as crianças e entre estas e o(a) educador(a), bem como o compartilhamento dessa documentação, de modo a envolver todo o corpo docente e a equipe gestora, com o intuito de discutirem e refletirem de forma crítica as práticas pedagógicas.

Os dois próximos episódios (“O vento quer comer” e “O dente da árvore”) serão discutidos conjuntamente em razão de apresentarem várias características em comum.

### EPISÓDIO 14: O VENTO QUER COMER

A professora disponibiliza vários potes e colheres na área externa. Algumas crianças começam a arrancar grama e colocar dentro de potes para brincar de fazer comida [...] em um determinado momento, a Abelha diz em voz alta:

- O vento quer comer (referindo-se à grama).
- O vento quer comer (repete Lady Bug).
- O vento quer comer também o meu papá (fala a Sonic).
- O vento tá voando minha comida (reclama a Borboleta).
- Eu vou tampar (fala a Sonic, colocando um outro pote virado por cima do pote com grama).
- Por que você tampou? (pergunta a pesquisadora para a Sonic).
- Eu vou tampar para o vento não comer (Sonic).
- Nossa! É uma boa ideia, porque não vai ter como o vento pegar (comenta a pesquisadora).

A Lady Bug gosta da ideia da colega e também usa um recipiente para tampar o pote [...] (Registro de campo, 07 jul. 2022).

Figura 67 - Borboleta e Lady B. brincando



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 68 - Abelha (calça vermelha) fala sobre o vento



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 69 - Sonic tampa o pote para o vento não "comer" sua comida



Fonte: Acervo pessoal.

### EPISÓDIO 15: O DENTE DA ÁRVORE

Após a brincadeira Corre Cotia, a professora deixa as crianças explorarem a área externa, porém, ali não havia brinquedos disponíveis. A Borboleta, Abelha e o Menino Gato começam a procurar pedrinhas na área gramada, no entanto, a professora pede para que todos(as) saiam da grama e brinquem apenas no trecho com piso de concreto. Ela não explica o motivo, apenas diz que naquele dia não é na grama [...]

Certa hora, o Menino Gato abraça uma árvore e o Hulk explica que ele está fazendo carinho nela. Outras crianças (Mulher Maravilha, a Sonic e a Borboleta) se aproximam e fazem carinho também.

- Acho que ela gosta de brincar (diz o Hulk, referindo-se à árvore).

Em seguida, as crianças começam a chacoalhar a árvore, provavelmente, esse movimento representaria a árvore 'brincando'. Nessa hora, a pesquisadora explica que balançar forte a árvore poderia machucá-la.

- Ela quer brincar, Michele. Ela quer brincar com nós (diz o Menino Gato para a pesquisadora, referindo-se à árvore).

- Mas se você ficar chacoalhando, ela não vai querer brincar com você (pesquisadora).

Logo, as crianças param de balançar a árvore e se afastam. Apenas o Pantera Negra permanece, por alguns instantes, fazendo carinho na árvore.

Pouco depois, o Menino Gato observa sua própria sombra no chão e diz para seu colega:

- Hulk! Hulk! Eu tô grande! [...].

Pouco tempo depois, o Hulk observa uma ponta no tronco da árvore e pergunta para a pesquisadora:

- Isso aqui é o dente dela?

- Não, é a parte do tronco mesmo (explica a pesquisadora).

- Tá grandão! (diz Hulk referindo-se à árvore).

- Bem grande (concorda a pesquisadora).

A Sonic e o Menino Gato também concordam quanto ao tamanho da árvore, e, em certo momento, o Menino Gato faz uma proposta:

- Deixa eu subir em cima dela (diz ele, tentando escalar a árvore).

A pesquisadora alerta que não seria uma boa ideia, pois precisaria ser uma árvore com o tronco mais grosso e firme para subir e, naquela, ele poderia se machucar e ainda quebrar a árvore.

- Vai quebrar a árvore. Oh, prof.<sup>a</sup>! A árvore tá sem folhinha (diz a Sonic para a pesquisadora).
- O que será que aconteceu com as folhas dela? (pergunta a pesquisadora).
- Eu acho que a folha dela voou (responde a Sonic).
- Lembra que a professora explicou que quando chega o outono caem as folhas, depois vai nascer mais (pesquisadora).
- Eu tô fazendo carinho nela (diz a Sonic, acariciando o tronco da árvore).
- Oh, Michele! Essa árvore é bem grande (fala o Menino Gato).
- Maior que eu (comenta a pesquisadora) [...] (Registro de campo, 27 jul. 2022).

Figura 70 - Crianças procuram pedras



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 71 - Crianças acariciam a árvore



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 72 - Crianças sacodem árvore



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 73 - Tigre olha a sua sombra



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 74 - Hulk indaga sobre dente



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 75 - Sonic nota árvore sem folha



Fonte: Acervo pessoal.

Na primeira cena descrita, a Abelha, ao afirmar “O vento quer comer”, talvez tenha associado que o vento, assim como nós, seres humanos precisamos de alimento para viver, ele também deve se alimentar, afinal, se ele carrega as coisas para algum lugar, teria que ir. Não podemos afirmar de forma absoluta que foi isso que a criança pensou, mas, de qualquer maneira, Abelha manifesta, em sua fala, que ela pensa e levanta hipóteses acerca disso. Outro trecho importante deste episódio é quando Sonic tampa seu pote

para o vento não “comer” sua “comida de grama”, o que demonstra a capacidade das crianças de encontrar soluções para os problemas.

Na segunda cena, as crianças também realizam suposições em relação a determinados aspectos da natureza. O Hulk, ao dizer “Acho que ela gosta de brincar”, referindo-se à árvore, provavelmente considera que, assim como as crianças brincam, as plantas supostamente devem brincar também. A partir dessa fala de Hulk, outras crianças começam também a chacoalhar a árvore, e, possivelmente, essa ação conjunta represente a árvore “brincando”. Um tempo depois, esse mesmo menino pergunta à pesquisadora se uma ponta existente no tronco era o dente da árvore, o que parece expressar suas ideias acerca de como as plantas se alimentam.

Outro ponto relevante é quando o Menino Gato observa sua própria sombra no chão e percebe que esta é maior que seu tamanho real, e também quando Sonic nota que a árvore está sem folhas, o que reitera o quanto as crianças são curiosas e atentas ao que acontece ao seu entorno.

As duas cenas retratadas (“O vento quer comer” e “O dente da árvore”) revelam tanto o interesse quanto o esforço das crianças em compreenderem os elementos naturais. Sob essa perspectiva, Valério (2021) aponta que a natureza é um ambiente rico em possibilidades brincantes, ao mesmo tempo em que propicia que a criança explore e realize descobertas, exercendo um papel ativo na construção de suas aprendizagens.

Em relação à atuação da professora, no episódio “O dente da árvore”, em que ela comunica às crianças para saírem da grama e brincarem apenas no trecho de concreto, isso mostra que o desemparedar vai muito além de romper com as paredes e levar as crianças para os espaços externos, uma vez que requer também mudança de concepções no tocante à infância e à educação de crianças bem pequenas (VALÉRIO, 2021). Cabe ressaltar que, em outras ocasiões, a professora permitiu que as crianças explorassem livremente a área externa, o que evidencia uma contradição, em que ora a docente potencializa o brincar das crianças, dando-lhes liberdade para que

elas se aventurem e realizem suas descobertas, ora restringe as possibilidades de exploração.

Em relação à ação das crianças de acariciar a árvore, é revelado o quanto é importante a aproximação com a natureza. Segundo Tiriba (2018), as crianças precisam se reconectar com a natureza, a fim de que percebam que fazem parte dela e compreendam que precisam preservar os recursos naturais, dos quais depende a sua sobrevivência.

Cenas como essas que acabamos de discutir dão visibilidade à criança, enquanto ser histórico, social, competente e que exerce um papel ativo em sua aprendizagem. No entanto, muitas vezes, os(as) adultos(as) não conseguem exercer uma escuta sensível para perceber os tesouros existentes nos fazeres e dizeres das crianças, e acabam por enxergar as manifestações infantis como algo incoerente ou incorreto. Segundo Rinaldi (2021, p. 43)

[...] a pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento, ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado.

Por conseguinte, não cabe ao(à) educador(a) julgar as ideias das crianças, mas sim procurar entendê-las e apoiá-las em suas curiosidades e explorações.

### **EPISÓDIO 16: A VACINA DO CORONAVÍRUS**

O Homem Aranha está sentado em uma mesa e segura uma seringa, mas não brinca com ninguém, apenas segura o brinquedo. Como a pesquisadora está próxima à criança, pergunta o que é aquele objeto e ele responde que é para dar vacina. Em seguida, a pesquisadora pergunta para que serve aquela vacina, e o garoto responde que é para acabar com o coronavírus. Logo depois, o menino dá injeção no braço da pesquisadora, e outras crianças, ao verem a cena, inserem-se na brincadeira e começam a aplicar injeção na pesquisadora e nos(as) demais colegas.

Como não havia seringa disponível para todos(as), algumas crianças utilizam outros brinquedos para realizar tal ação, transformando, assim, a função dos brinquedos para atender aos interesses daquele momento. A princípio, aplicam a injeção no

braço, mas depois realizam essa ação em outras partes do corpo (barriga, testa, pescoço etc.).

Neste dia, a educadora da turma havia faltado, e a professora substituta entra na brincadeira e diz que seria a sua vez de receber a vacina, estendendo o braço. As crianças ficam eufóricas por darem e receberem a vacina. Depois de um tempo, a docente substituta diz que vai aplicar uma vacina de morango na Mulher Maravilha e que esta vai virar um morango. Após essa fala, as crianças desejam virar inúmeras coisas (banana, chocolate, laranja, dinossauro, passarinho etc.) e se divertem em receber e aplicar vacina com super 'poderes' [...] (Registro de campo, 06 abr. 2022).

Figura 76 - Homem A. com seringa



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 77-Tigre aplica injeção



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 78 - Tigre aplica injeção na docente



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças utilizam procedimentos próximos ao que um(a) enfermeiro(a) realizaria ao aplicar a injeção no braço, mas também inserem ações diferentes ao aplicarem a injeção em outras regiões do corpo. Isso revela que as crianças não apenas se apropriam do que acontece ao seu redor, como também acrescentam outros elementos.

Outro aspecto importante é que, embora a criação de uma vacina com poder de transformar as pessoas tenha partido da professora, as crianças não se contentam em serem apenas aquilo que foi sugerido pela educadora, por essa razão, reinventam outras possibilidades.

Nesse sentido, observa-se neste episódio uma ressignificação do papel social de enfermeiro(a), além da atribuição de novo significado, ao utilizarem outros brinquedos em substituição à seringa que não havia em quantidade suficiente, o que exemplifica, mais uma vez, o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011). Além disso, quando Homem Aranha relata que a vacina é para acabar com o coronavírus, ele manifesta que compreende a vacina como uma solução para combater a doença.

Inicialmente, a brincadeira acontece apenas entre Homem Aranha e a pesquisadora, mas, instantes depois, as crianças observam a cena e se inserem também, desenvolvendo uma ação relacionada ao contexto (dar e/ou receber injeção).

#### **EPISÓDIO 17: O PAI SUPER-HERÓI**

[...] A Mulher Maravilha observa a brincadeira de Minnie e Lady Bug. Elas utilizam os bonecos em miniatura como personagens,

formando uma família em que o pai é super-herói. Após um tempo, ela pede para entrar na brincadeira e as colegas aceitam. Em determinado momento, a Mulher Maravilha faz um comentário com as meninas:

- Olha, depois vai trocar a máscara, depois a gente vai para a sopa, guarda os brinquedos, depois a gente vai para a sala, e depois a gente vai embora, vamos trocar a máscara e vamos tomar um leite... depois a gente vai embora e a mamãe vai buscar eu. (diz Mulher Maravilha, retomando a rotina da turma, apesar de estar fora da sequência que ocorre) [...] (Registro de campo, 06 abr. 2022).

Figura 79 - Mulher M. (short rosa) conversa com as colegas



Fonte: Acervo pessoal.

No episódio supradescrito, a temática central da brincadeira são as relações familiares com elementos das mídias (super-heróis). Embora a Covid-19 não estivesse relacionada ao enredo da brincadeira, em determinado momento a Mulher Maravilha comenta com as colegas algumas ações relacionadas à rotina da sua turma. Dentre essas ações, ela cita a troca de máscara, o que demonstra sua compreensão de que não se pode permanecer com a mesma máscara o dia todo, sendo preciso trocá-la após certo período. Desse modo, a criança expressa um conhecimento acerca dos cuidados quanto à prevenção do contágio por Covid-19.

Em pesquisas realizada por Silva (2022) e por Menezes (2021), também evidencia-se que as crianças se apropriaram de alguns protocolos,

tais como higienização das mãos, o uso da máscara, dentre outros, o que reitera que as crianças não estão alheias aos acontecimentos.

### EPISÓDIO 18: UM JEITO DIFERENTE DE USAR A MÁSCARA

Durante o jantar, a Borboleta coloca a máscara sobre a cabeça como se fosse uma tiara. Em outra ocasião, o Tigre coloca o elástico da máscara em seu nariz e diz que fez a barba do Papai Noel (Registro de campo, 28 abr. 2022).

Figura 80 - Borboleta e Tigre de máscara



Fonte: Acervo pessoal.

O brincar compõe um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, conforme dispõem os documentos legais (BRASIL, 2010, 2018). Isso significa que toda a rotina deve ser permeada pelo brincar, inclusive, o momento do jantar pode se transformar em uma situação de brincadeira, assim como o fez Tigre ao utilizar a máscara para fazer a barba do Papai Noel. No decorrer da pesquisa, as crianças, a qualquer tempo, criavam suas brincadeiras, fosse na hora das refeições, no elevador ou em situações de espera.

Essa reinvenção feita pelas crianças em relação ao uso da máscara também é apontada no estudo desenvolvido por Silva (2022), em que elas

atribuíram novos significados à máscara, passando a utilizá-la como: venda nos olhos, cesta para carregar brinquedos, escudo de braços, esponja de banho, dentre outros sentidos. A autora também pontua que as crianças se apropriaram dos protocolos sanitários de combate à Covid-19, mas, em contrapartida, também se mostraram capazes de transgredir aquilo que lhes incomodava, o que as levava, em várias situações, a tirar ou a baixar a máscara. Essa ação das crianças também ocorreu na presente pesquisa, porém, devido ao Decreto Municipal nº 17.904 (SANTO ANDRÉ, 2022a), que flexibilizou o uso da máscara, ficava a critério da família se a criança continuaria ou não a usar máscara.

Após a discussão de todos os episódios selecionados, apresentaremos, a seguir, as categorias e subcategorias sob formato de quadros, a fim de sistematizar os dados encontrados e, assim, possibilitar uma visão global sobre as interações e brincadeiras das crianças no retorno presencial à creche.

Quadro 9 - Temas que emergiram nas brincadeiras com suas respectivas frequências em ordem decrescente

<b>TEMAS NAS BRINCADEIRAS</b>	<b>FREQUÊNCIA ABSOLUTA</b>
1-Relações familiares	36
2-Elementos das mídias/literatura infantil	35
3-Atividades cotidianas (arrumar o carro, ir para a escola, trabalho etc.)	15
4-Contexto hospitalar	12
5-Morte	10
6-Atividades de lazer	10
7-Comércio (salão de beleza ,etc.)	10
8-Amizade	08
9-Violência (matar, bater)	07
10- Interesses:	19

Celular (08)	
Natureza (7)	
Objetos do cotidiano (4)	
11- Aventura	07
12- Gênero	03
13- Covid-19	03
14- Deficiência	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por meio do Quadro 8, podemos visualizar que as relações familiares e os elementos das mídias e da literatura infantil foram as temáticas mais frequentes nas brincadeiras infantis, muito provavelmente, por estas estarem mais próximas da realidade das crianças. Talvez essa influência das mídias tenha sofrido aumento no período de pandemia, devido a uma maior exposição das crianças às telas. Um estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa do Hospital Infantil de Alberta (Canadá) e pelas Universidades Calgary (Canadá) e College Dublin (Irlanda) constatou que o tempo diante das telas de crianças e adolescentes, ou seja, na faixa etária de 3 a 18 anos, aumentou em 50% desde 2020. Tal estudo envolveu mais de 30 mil crianças/jovens de vários países (TEMPO de tela de crianças aumentou em 50% desde 2020, 2022).

Em contrapartida, durante a pesquisa, quase não aparecem nas brincadeiras assuntos relacionados à Covid-19. Somente no episódio “A vacina do Coronavírus” esse tema ocupa centralidade; no episódio “O pai super-herói”, a Mulher Maravilha faz um comentário sobre a necessidade de trocar a máscara e também considerou-se a reinvenção dos usos das máscaras.

Contudo, isso não significa que as crianças estejam alheias aos acontecimentos, mas que, nesse cenário de retorno presencial à creche, elas possuem outros interesses e preocupações. Inclusive, a variedade de temas

que emergiram das situações de brincadeiras revela que meninos e meninas possuem um amplo repertório lúdico.

Amorim, Ribeiro e Silva (2021) realizaram uma pesquisa com crianças entre 2 e 6 anos, na qual se verificou que as narrativas infantis sobre a Covid-19 vão sendo modificadas no decorrer do ano, conforme surgem as alterações dos eventos relacionados à pandemia. Desse modo, como em 2022 já não estávamos no período mais crítico da pandemia e, por conseguinte, os meios de comunicação já não comentavam com tanta frequência sobre esse assunto, é compreensível que as crianças tenham diminuído a curiosidade em relação a tal temática.

Na entrevista, a professora relata que, após a flexibilização do uso das máscaras, em virtude do Decreto Municipal nº 17.904 (SANTO ANDRÉ, 2022a), uma criança lhe questionou o porquê de algumas crianças não usarem mais a máscara, o que reitera os resultados da pesquisa supramencionada, de que curiosidades, ideias e questionamentos das crianças são fortemente influenciados pelos acontecimentos do momento.

Tanto a docente quanto a ADI não observaram nas brincadeiras manifestações infantis relacionadas à pandemia, mesmo em 2021, quando já estavam com essa mesma turma. Entretanto, a professora informa que as crianças fazem comentários quanto às medidas de prevenção contra o Covid-19, tais como lavar as mãos, além de algumas ainda querem usar a máscara e lembrar de trocá-la. Esses comentários ocorreram com maior frequência mais em 2021 do que em 2022, ano este em que se realizou a presente pesquisa.

No que diz respeito às reações das crianças no processo de reabertura da creche, a professora menciona que, no início (em 2021), as crianças apresentavam muitos conflitos, solicitando constantemente a ajuda dos(as) adultos(as), além de muitos(as) brincarem isoladamente. A ADI acrescenta que algumas, inclusive, não se importavam com as propostas de brincadeiras, pois logo perdiam o interesse. Esses aspectos apontados pelas educadoras indicam que a pandemia impactou negativamente as relações

entre crianças e o brincar. Progressivamente, começou-se a constituir um vínculo entre os membros do grupo e, então, a brincadeira passou a ser coletiva. Outro ponto a ser destacado é que algumas crianças (Elefante e Gata) começaram a frequentar a creche somente em abril e maio de 2022, respectivamente. A primeira brincava mais isoladamente, mas não por ser excluída pelas demais, e sim por ser tímida, por não possuir iniciativa para se aproximar dos(as) outros(as). Já a Gata começou a estabelecer vínculo com algumas meninas.

Portanto, no processo de reabertura da creche, várias crianças tiveram que (re)aprender a conviver com as diferenças e com o brincar, pois como afirmam Kishimoto (2009) e Brougère (2010), o ato de brincar não é inato, e sim uma atividade cultural que requer aprendizagem por meio das relações. Destarte, esses dados reafirmam a relevância da creche enquanto espaço educativo promotor de experiências significativas, que deve, portanto, favorecer as interações e as brincadeiras.

Outro desafio no retorno presencial, segundo relato da professora, foram as aproximações entre as crianças no ano de 2021, período em que ainda era preciso manter o distanciamento social, além do uso de máscara, algo a que, muitas vezes, elas resistiam, deixando-a abaixada. Tais apontamentos também aparecem na pesquisa de Silva (2022).

Quanto às produções culturais, as crianças manifestaram, de inúmeras maneiras, a sua capacidade de reinterpretar e recriar as informações provenientes da cultura dos(as) adultos(as), como podemos notar na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6- Subcategorias relacionadas a categoria Produções culturais infantis em contextos brincantes

### **PRODUÇÕES CULTURAIS EM CONTEXTOS BRINCANTES**

1-Atribuição de novo significado ao brinquedo/objeto/corpo

2-Criação de uma brincadeira

---

3-Modificação na regra da brincadeira

4-Ressignificação de papel social

5- Enredo criativo

6-Ressignificação de um fenômeno

(Morte /Natureza )

7-Adaptação de um brinquedo/objeto

---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todas as subcategorias elencadas na Tabela 6 estão relacionadas à ideia de reprodução interpretativa, tal como proposta por Corsaro (2011), em que a criança não apenas reproduz, mas também reinventa os aspectos da sua realidade. A primeira subcategoria (atribuição de novo significado ao brinquedo/objeto/corpo) aparece praticamente em quase todas as brincadeiras e consiste nas ações de modificar a função de brinquedos, objetos, ou até mesmo do corpo, como forma de dar continuidade ao enredo da situação lúdica vivenciada. Nesse caso, um graveto pode transformar-se em um termômetro na ausência deste, assim como uma medalha vira um estetoscópio para examinar os pacientes, ou até mesmo um dedo pode representar um boneco.

A segunda subcategoria (criação de uma brincadeira) inclui todas as brincadeiras inventadas pelas crianças e que não estão relacionadas ao jogo de papéis sociais, como por exemplo: caminhar sobre a mureta do tanque de areia, equilibrar um objeto na cabeça, dentre outras que surgiram durante a pesquisa, sendo que a terceira subcategoria (modificação da regra da brincadeira) está relacionada a esse tipo de brincadeira.

Quanto à resignificação do papel social (quarta subcategoria), esta refere-se à atribuição de novos elementos relacionados tanto à função quanto à personalidade de determinado papel social. Por exemplo: representar

um(a) médico(a) que examina o paciente, mas também realiza outras ações não condizentes com o seu ofício, ou mesmo interpretar um super-herói que tem medo.

A subcategoria de número cinco (enredo criativo) relaciona-se às tramas criadas pelas crianças em situações de brincadeiras, em que misturam componentes da realidade com a fantasia, ou em que combinam personagens de diferentes filmes ou livros em uma mesma situação lúdica.

Em relação à ressignificação de um fenômeno (sexta subcategoria), pode se dizer que equivale à reinterpretação de eventos, tal como a morte, por exemplo, em que as crianças a entendiam como algo passageiro, podendo a qualquer momento retornar à vida.

Já em relação à última subcategoria (adaptação de um brinquedo/objeto), não há mudança na função do objeto, mas se realiza um ajuste a fim de atender a uma necessidade que surge durante a brincadeira, como no caso do episódio Descida, em que o Patrulha Canina inclina a pista de modo a formar uma rampa para descer o seu carrinho.

Toda essa variedade de produções culturais infantis que emergiram nas brincadeiras durante a pesquisa valida o imenso potencial das crianças em atribuir sentidos a acontecimentos, na tentativa de compreender a realidade. Nesse sentido, [...] “há a intenção de produzir questões e buscar respostas, o que constitui um dos aspectos mais excepcionais da criatividade” (RINALDI, 2021, p. 206).

No tocante às interações entre as crianças, foram identificadas as subcategorias elencadas na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7- Subcategorias relacionadas a categoria Interações entre as crianças

### **INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS**

1- Relações de amizade

2- Estratégias de inserção na brincadeira

---

### 3- Proteção do espaço interativo

### 4- Compartilhamento de experiências

### 5- Ações imitativas

### 6- Liderança

---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas relações de amizade, em diversas situações, as crianças manifestaram demonstrações de gentileza e de colaboração espontânea com o(a) outro(a), mas também de conflitos e negociações, fossem por disputa pelo mesmo papel social e pela posse de brinquedos, fossem por desejos diferentes quanto ao direcionamento da brincadeira.

Nas culturas de pares, os laços de amizade são facilmente construídos e rompidos, e logo se reconstituem, assim como os conflitos são esquecidos e as brincadeiras retornam a ocupar a centralidade. Em algumas ocasiões, as crianças mostraram-se capazes de resolver desentendimentos, e, em outras situações, recorriam às educadoras ou à pesquisadora para ajudá-las na solução.

No desenrolar da pesquisa, as crianças também se utilizaram de diversas estratégias a fim de obterem acesso às brincadeiras dos(as) colegas. Dentre estas estratégias, é possível mencionar: a realização de ações/comentários relacionados ao contexto da situação; a aproximação e observação, bem como o pedido para brincar junto aos pares, fosse perguntando diretamente aos colegas ou solicitando às educadoras ou à pesquisadora; além de ações descontextualizadas com o enredo da brincadeira.

A primeira estratégia supracitada apareceu com maior frequência que as demais, sendo que tal estratégia era ora bem-sucedida, ora não, mesmo a criança tendo realizado uma ação relacionada ao contexto da situação. Também tiveram ocasiões em que a solicitação direta para participar da

brincadeira era aceita e, em outros momentos, não, o que, de certa forma, relativiza a argumentação de Corsaro (2011) de que as crianças que usavam estratégias de acesso mais indiretas – tais como observar à distância, visando entender a brincadeira para, posteriormente, ingressar e contribuir – eram logo aceitas.

Cabe ressaltar que a recusa para a entrada de algumas crianças na brincadeira nem sempre estava relacionada à proteção do espaço interativo, já que, em determinadas situações, rejeitava-se a inserção de uma criança, mas, pouco depois, uma outra era prontamente aceita, o que demonstra que a afinidade era um critério utilizado para aceitar ou não a entrada de novos membros em alguns momentos da brincadeira. Também tiveram ocasiões em que a criança brincava sozinha, mas mesmo assim recusava o acesso de outra, provavelmente a fim de manter o controle sobre a brincadeira.

Outro aspecto relevante que emergiu nas culturas de pares diz respeito ao compartilhamento de experiências entre as crianças, o que possibilita o intercâmbio de saberes, interesses, bem como de tarefas realizadas conjuntamente e conquistas. No cenário institucional, esse compartilhamento de diferentes experiências é essencial, pois Segundo Rinaldi (2021, p. 230)

[...] o conhecimento se desenvolve muito mais em um contexto de diversidade do que de homogeneidade, e também porque, nos casos de interpretações conflitantes, a necessidade de argumentar a favor do próprio ponto de vista torna-se o catalisador do processo fundamental de metacognição (conhecimento do conhecimento), criando a oportunidade para 're-conhecer' o conhecimento sob nova luz, enriquecido pelas opiniões novas e diferentes apresentadas pelos outros.

Nesse sentido, o intercâmbio entre as crianças possibilita que estas repensem as próprias ideias, de forma a reelaborar ou a ampliar seus conhecimentos e interpretações acerca da realidade que as cercam. Em vários momentos da pesquisa, as crianças imitavam as ações umas das outras, mas também reinventavam outros modos de agir a partir do que os(as) colegas lhes apresentavam, como, por exemplo, no caso em que uma criança criava uma brincadeira e uma outra modificava a regra desta.

A liderança de algumas crianças também se fez presente no decorrer da pesquisa, indicando os fazeres de cada um no contexto brincante, tal como explicitado no estudo realizado por Silva (2022).

É importante destacar que, nos momentos de brincadeiras, as crianças não interagiam apenas com seus pares, mas também procuravam pelas educadoras e pela pesquisadora, o que evidencia a relevância dessas pessoas adultas na vida delas. Na Tabela 8, a seguir, constam as subcategorias relacionadas às várias formas de relação entre as crianças e as adultas.

Tabela 8- Subcategorias relacionadas a categoria Interações entre as crianças e as adultas

**INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E AS  
EDUCADORAS/PESQUISADORA**

- 1- Inserção das adultas na brincadeira
- 2- Atos de gentileza com as adultas
- 3- Ações das educadoras que potencializam o brincar/interações
- 4- Ações das educadoras que restringem o brincar/interações
- 5- Compartilhando experiências
- 6- Imita ações das adultas
- 7- Estratégias de desafio a autoridade adulta
- 8- Solicitação de ajuda

---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As crianças, em diversas situações, inseriam as educadoras e a pesquisadora nas brincadeiras, atribuindo-lhes algum papel social ou, às vezes, o enredo era marcado por constantes trocas de papéis. Nesses casos, não havia um convite oficial às pessoas adultas para brincarem, meninos e meninas simplesmente se aproximavam e já iniciavam um diálogo relacionado à trama. Tanto a docente como a ADI, inclusive a pesquisadora, sempre se envolviam nas brincadeiras quando as crianças manifestavam tal

desejo. Segundo Campos e Rosemberg (2009), nós expressamos a valorização às brincadeiras infantis participando delas, sempre que as crianças nos solicitam.

As crianças revelaram também atos de gentileza com as educadoras e a pesquisadora, principalmente oferecendo-lhes ajuda para realizar algo.

A subcategoria “Compartilhando experiências” refere-se às situações em que as crianças socializavam com as educadoras/pesquisadora seus saberes, ideias, interesses, alguma conquista, no sentido de mostrar algo que haviam aprendido ou quando compartilhavam uma tarefa a ser realizada de forma conjunta com uma das adultas. Essas ações de compartilhamento revelam que [...] “a criança quer se vista, observada e aplaudida” (RINALDI, 2021, p. 108). Em outras palavras, ela quer ser reconhecida em seu potencial e em sua capacidade de inventividade, e tal reconhecimento exige que o(a) adulto(a) tenha uma escuta sensível frente a essas manifestações infantis.

Durante as brincadeiras, houve situações em que as crianças imitavam as ações das educadoras, porém, às vezes, elas também recriavam outras formas de proceder a partir disso, o que evidencia o seu papel ativo na construção de novas aprendizagens. Além disso, meninos e meninas utilizaram estratégias de desafio à autoridade adulta. Dentre tais estratégias, podemos citar: ignorar as perguntas ou comentários, fossem das educadoras ou da pesquisadora; transgressões às regras relacionadas às brincadeiras tradicionais ou ao local para brincar; justificar o próprio comportamento, na tentativa de evitar possíveis repreensões; recorrer à pesquisadora a fim de obter algo que as educadoras haviam proibido; e, em algumas poucas ocasiões, zombar da pesquisadora durante a brincadeira, no sentido de fazer piada. Corsaro (2011, p. 181) afirma que “as crianças tentam conquistar o controle sobre suas vidas de várias maneiras. Uma das mais essenciais é resistindo às regras adultas e desafiando sua autoridade”.

Por conseguinte, tais ações das crianças não devem ser vistas como meras transgressões, mas como uma reivindicação aos seus desejos. Quando elas ignoram as perguntas das educadoras ou da pesquisadora, por

exemplo, possivelmente, isso pode ser uma manifestação de que não desejam serem interrompidas enquanto brincam.

Outro ponto a ser considerado é que as crianças solicitavam ajuda das educadoras e da pesquisadora, fosse para resolver um conflito com outra criança ou para realizar uma tarefa que não conseguiam.

No decorrer da pesquisa, as educadoras, ora potencializavam o brincar e as interações, ora restringiam. As ações propícias às brincadeiras e às interações incluem: flexibilidade para atender a alguns desejos das crianças; possibilitar a escolha de brinquedos; oferecer às crianças orientação quanto às regras das brincadeiras tradicionais e ao uso de brinquedos; mediar situações de conflito em que as crianças não conseguiam chegar a um consenso; além da organização do espaço para as brincadeiras. Cabe ressaltar aqui, que vários brinquedos foram comprados pela docente, como uma forma de driblar a falta de recursos na unidade e, assim, tentar diversificar as propostas de brincadeiras ofertadas às crianças.

No que se refere às ações que limitam o brincar/interações, estas compreendem: inflexibilidade quanto à forma de a criança organizar a brincadeira, como por exemplo, quando, em alguns momentos, as crianças não podiam misturar brinquedos de um canto com outro; restringir a quantidade de brinquedo, algo que, possivelmente, pode estar relacionado à falta de materiais e de recursos suficientes; o controle corporal em algumas situações, nas quais as crianças deveriam brincar sentadas; e, por fim, a realização de mediações diretas, sem que houvesse o incentivo para que as crianças resolvessem antes.

Outros estudos também apontam ambiguidades presentes nas ações das educadoras frente a bebês/crianças, ora os apoiando em suas descobertas, ora os limitando (LÖFFLER, 2019; ZANDOMINEGUE, 2018). Consoante Löffler (2019), as incoerências na conduta das educadoras – que ora favorecem, ora restringem o brincar/interações entre as crianças – é fruto de um sistema cultural que muitos de nós vivenciamos enquanto alunos(as), tendo sido algo que nos deixou marcas de determinadas práticas

pedagógicas. Nesse sentido, tais discrepâncias na atuação das educadoras participantes da pesquisa não significam falta de comprometimento, pelo contrário, em muitos momentos, tanto a docente como a ADI incentivaram o brincar e as relações, mesmo diante da falta de recursos materiais na creche. Todavia, tal como verificado nesta pesquisa, a compreensão acerca do que significa a criança como produtora de cultura ainda se apresenta para as educadoras como um grande desafio em sua docência, visto que isso pode favorecer interpretações equivocadas em relação às ações dos(as) pequenos(as), o que, por sua vez, leva a oscilações quanto à atuação das educadoras, que ora favorecem, ora limitam as interações e brincadeiras infantis.

O enfrentamento desses desafios, ou seja, romper com essas marcas impressas daquilo que vivenciamos enquanto alunos(as), bem como nossas concepções ainda com resquícios do adultocentrismo que marca nossa sociedade – implica em realizar uma reflexão crítica sobre a prática educativa por meio justamente da práxis, conforme nos propõe Freire (1996), e, assim, desenvolver uma escuta mais sensível às manifestações infantis. Escuta esta que necessita extrair sentido para além da linguagem verbal, ou seja, considerando também gestos, expressões faciais, produções gráficas e as diversas formas de expressão – e até mesmo os silêncios. Escuta que possibilite o que Freire (1996) chamou de *didiscência*, isto é, aquele(a) que enquanto ensina também aprende. Que possamos aprender com as crianças!

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL: “EU SOU O PAPAÍ LOBO MAU”: AS CULTURAS INFANTIS EM CONTEXTOS BRINCANTES NO RETORNO PRESENCIAL À CRECHE**

Atualmente, há um reconhecimento da criança, ao menos em âmbito legal e em pesquisas acadêmicas, como sujeito histórico e de direitos, que observa, levanta hipóteses, explora e atribui sentidos às informações/acontecimentos, na tentativa de compreender a realidade a sua volta. Em outros termos, a criança é vista como um ser potente no tempo presente, capaz de tomar decisões em relação aos assuntos que lhe dizem respeito, realizando, constantemente, interpretações sobre os fatos.

Apesar de existir um discurso contemporâneo que corrobora a concepção supracitada, esta ainda se configura como um grande desafio na prática pedagógica. Isso porque prevalece uma visão do(a) adulto(a) como aquele(a) que detém o conhecimento e, a todo momento, ensina e guia, ou seja, não é visto como parceiro da criança em sua construção de mundo (MÜLLER; CARVALHO, 2009).

Tais contradições entre o discurso e o modo como nos relacionamos com as crianças acentuaram-se ainda mais no período da pandemia, inclusive no que diz respeito à atuação do Conselho Nacional de Educação e de algumas gestões municipais. Além disso, a análise dos dados desta pesquisa revelou ambiguidades na atuação das educadoras, que ora potencializavam as interações e o brincar, ora restringiam as ações das crianças; por meio das entrevistas, verificou-se que a compreensão da criança como produtora de cultura ainda é um desafio para as educadoras.

Contudo, no decorrer desta pesquisa, as crianças demonstraram essa potência por meio de suas diversificadas produções culturais, ao atribuírem um novo significado ao brinquedo/objeto/corpo, ao criarem e modificarem as regras das brincadeiras, ao ressignificarem papéis sociais e fenômenos como a morte e elementos da natureza. Elas também elaboraram enredos criativos

em suas brincadeiras ao misturarem elementos da realidade e da fantasia ou ao combinarem, em uma mesma situação lúdica, personagens de filmes e/ou histórias diferentes, e, por fim, em algumas ocasiões, realizaram algum tipo de adaptação em um brinquedo, como forma de atender a uma necessidade que surgiu naquele momento.

Nos laços de amizade entre as crianças havia demonstrações de afeto e gestos de gentileza e, em algumas ocasiões, existiam conflitos em razão de divergências decorrentes de disputas por brinquedos e/ou por papéis sociais, bem como pelos rumos da brincadeira; contudo, em pouco tempo, tais conflitos eram resolvidos pelas crianças ou estas recorriam às pessoas adultas para que estas auxiliassem na resolução, de forma que logo os desentendimentos perdiam a importância e o brincar retornava a ocupar centralidade da ação das crianças. Além disso, em várias circunstâncias, meninos(as) da creche compartilhavam informações, descobertas e interesses, evidenciando que eles(as) aprendem uns com os(as) outros(as), o que reafirma o quanto é fundamental a interação entre os(as) pequenos(as).

Nesse sentido, o E-book, intitulado “Eu sou o papai lobo mau”: as culturas infantis em contextos brincantes no retorno presencial à creche, tem como intuito proporcionar visibilidade às produções culturais das crianças, de modo que estas sejam reconhecidas em suas potencialidades nos diversos contextos, sobretudo no que se refere às instituições educacionais. O E-book será estruturado da seguinte forma:

**A- Elementos pré-textuais:** capa, folha de rosto, dedicatória e prefácio.

**B- Elementos textuais,** organizados do seguinte modo:

**1- Apresentação:** texto introdutório referente ao contexto da investigação, explicitando que se trata de uma pesquisa de mestrado que visa compreender as produções culturais de crianças de 3 a 4 anos em contextos brincantes no

retorno presencial à uma creche municipal de Santo André. O E-book tem como finalidade contribuir para as discussões no interior das instituições destinadas à Primeira Infância quanto às concepções de criança, brincar e produção das culturas infantis presentes na legislação, bem como dar visibilidade às produções culturais das crianças.

**2- As culturas infantis: o que as crianças manifestam nas brincadeiras com seus pares?** - Serão apresentadas as narrativas das crianças em situações de brincadeiras, bem como uma discussão acerca das produções culturais infantis, em diálogo com o referencial teórico adotado na pesquisa.

**3- A valorização das culturas infantis: possíveis caminhos para uma educação emancipatória** – Nesta seção será abordada a relevância de se aprofundar, no interior das instituições educacionais, as discussões no tocante à concepção de criança, de forma que todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo possam compreender o real sentido de determinados termos relacionados à visão de criança (produtora de cultura, participação infantil, protagonismo infantil), bem como analisar de forma crítica em que medida as ações cotidianas corroboram ou não a concepção de criança presente nos documentos legais. Também se pretende discorrer acerca da importância de uma escuta sensível frente as manifestações infantis e da documentação pedagógica, como forma de materializar as culturas infantis e desenvolver essa escuta, que constitui o caminho para uma Educação Infantil emancipatória.

**4- Para saber mais: as culturas infantis e o brincar** - Neste item serão expostos *links* de vídeos e materiais, com as respectivas sínteses, relacionados às culturas infantis e ao brincar, a fim de que o(a) leitor(a), caso assim o deseje, possa ampliar seus conhecimentos acerca de tais temáticas.

**C- Elementos pós-textuais:** carta de agradecimento à equipe gestora e às educadoras participantes da pesquisa, carta de agradecimento às crianças, bem como referências e informações sobre as autoras.

Espera-se, por meio da publicação desse E-book, fornecer subsídios para discussões concernentes à concepção de criança no interior das instituições educacionais, de modo que todos(as) compreendam os documentos legais destinados à Educação Infantil, bem como o seu papel no processo educativo, e, assim, possam desenvolver uma escuta sensível que efetivamente valorize as produções culturais infantis. Escuta esta que exige abertura e humildade em reconhecer que, assim como as crianças aprendem conosco, nós também podemos aprender com elas, tal como nos propõe Freire (1996).

## **7 CONSIDERAÇÕES: UM PONTO DE PARTIDA PARA NOVAS INQUIETAÇÕES SOBRE AS INFÂNCIAS**

O fato de as crianças terem permanecido por um longo período em casa, com restrição dos contatos sociais, como medida preventiva de combate ao coronavírus, impulsionou-nos, nesta pesquisa, a nos debruçarmos sobre a seguinte questão: “Como as crianças de 3 a 4 anos produzem suas culturas, em contextos brincantes, no retorno presencial à creche?”.

Sob esse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as produções culturais infantis em situações de brincadeiras no retorno presencial à creche. Partiu-se da hipótese de que, após mais de um ano ouvindo notícias e conversas sobre a Covid-19 e observando mudanças em suas rotinas em decorrência disso, meninos e meninas incluíam elementos sobre esse assunto na relação com seus pares em situações de brincadeira e em suas produções culturais.

Contudo, tal hipótese não se confirmou no processo de investigação, visto que as relações familiares e as mídias/literatura infantil foram as temáticas que emergiram com mais frequência nas brincadeiras infantis. Apenas em um episódio o tema da Covid-19 ocupou centralidade e, em alguns momentos, as crianças reinventaram o uso da máscara de proteção.

A pouca representatividade sobre a temática da Covid-19 nas brincadeiras não significa que as crianças estavam indiferentes aos acontecimentos, mas sim que naquele momento elas possuíam outros interesses e preocupações. Meninas e meninos demonstraram, ao longo de toda a pesquisa, possuir um amplo repertório lúdico de produções culturais, fosse atribuindo um novo significado ao brinquedo/objeto/corpo, fosse criando e modificando as regras das brincadeiras, além de terem ressignificado papéis sociais, fenômenos naturais e a morte. Ademais, elaboraram enredos criativos nos quais se combinam elementos da realidade

e fantasia ou em que mesclam personagens de diferentes filmes ou livros em uma mesma situação lúdica e, finalmente, a procederam à adaptação de um brinquedo/objeto como forma de atender a uma necessidade que emergiu na brincadeira.

Toda essa multiplicidade de produções culturais valida o conceito de reprodução interpretativa apontado por Corsaro (2011), que consiste na ideia de que as crianças se apropriam das informações provenientes da cultura do mundo adulto, mas também as reelaboram, por meio de um processo criativo e coletivo com seus pares.

As educadoras relataram que, apesar de as crianças não trazerem em suas brincadeiras componentes relacionados à Covid-19, mesmo no ano de 2021, elas manifestaram em outros momentos da rotina alguns saberes acerca desse contexto, tais como em relação à higienização das mãos como forma de se proteger da doença e ao uso da máscara, inclusive, algumas lembraram que era preciso trocá-la, apesar do fato de que uso não era mais obrigatório, de acordo com o Decreto Municipal nº 17.904 (SANTO ANDRÉ, 2022a).

No que concerne aos desafios enfrentados no retorno presencial à creche, a docente apontou que, no início, as crianças se desentendiam constantemente e várias brincavam isoladamente; além disso, a agente de desenvolvimento infantil acrescentou que um outro desafio enfrentado foi despertar o interesse das crianças pelas brincadeiras, já que algumas mal pegavam um brinquedo e logo queriam fazer outra coisa, algo que a educadora atribuiu supostamente a um tempo maior de exposição às telas no período em que elas permaneceram em casa, em isolamento social.

Segundo as educadoras, o vínculo entre as crianças foi se constituindo gradativamente em 2021 (ano anterior à pesquisa), visto que as educadoras permaneceram com o mesmo grupo em 2022. Além disso, as crianças manifestaram seu desconforto abaixando as máscaras em várias situações, o que reitera a afirmação de Silva (2022) de que as necessidades das crianças pequenas não cabem em protocolos sanitários.

Nesse sentido, as interações entre as crianças foram afetadas negativamente em decorrência do período de isolamento social, o que lhes exigiu re(aprender) o convívio com a diversidade e o brincar, em razão de este configurar-se como uma atividade cultural que se aprende por meio das relações sociais, conforme apontam Brougère (2010) e Kishimoto (2009). Por conseguinte, esses dados reiteram a importância da creche enquanto espaço educativo promotor de experiências significativas que favoreçam as relações e as brincadeiras.

Quanto às interações entre as crianças no decorrer da pesquisa (em 2022), os dados revelaram que as relações de amizade são marcadas por demonstrações de afeto e por gestos de gentileza, mas também por conflitos, seja por disputas de brinquedos, de papéis sociais ou divergências quanto aos rumos da brincadeira, o que exige negociações a fim de se chegar a um consenso. Isso evidencia que mesmo as crianças bem pequenas são capazes de resolverem desentendimentos entre si, mesmo tendo recorrido, em algumas situações, às educadoras ou à pesquisadora para ajudar na resolução.

Em muitos momentos, as crianças também compartilham seus saberes, interesses, conquistas ou alguma tarefa em conjunto com seus pares e com as educadoras e/ou a pesquisadora. Neste sentido, esse intercâmbio entre as crianças e com as pessoas adultas possibilita novas aprendizagens para ambas as partes.

Durante as brincadeiras, há situações em que as crianças tendem a impedir a entrada de novos membros, como uma forma de continuar compartilhando algo com um(a) colega específico(a), enxergando a chegada de outros(as) como uma ameaça. Essa tendência é definida por Corsaro (2011) como uma proteção do espaço interativo. No entanto, verificou-se, no decorrer da pesquisa, que nem sempre a recusa em aceitar a inserção de outra criança na brincadeira estava relacionada a este conceito, visto que, em algumas ocasiões, uma criança era rejeitada, mas, logo em seguida, outra era prontamente bem-vinda, o que indica que a afinidade constituía um

critério utilizado para aceitar ou não um novo componente na brincadeira. Em alguns episódios, mesmo que uma criança estivesse brincando sozinha, esta recusava-se a aceitar a presença de outra, provavelmente, em razão do desejo de ela própria manter o controle sobre a atividade lúdica.

Em contrapartida, as crianças que não estão inseridas na brincadeira se utilizam de diferentes estratégias para obter acesso a ela, sendo que nesta pesquisa foram identificadas várias estratégias, tais como: observar à distância e/ou se aproximar para, posteriormente, realizar uma ação relacionada ao contexto da brincadeira; pedir para brincar junto aos pares, seja perguntando diretamente aos(às) colegas ou solicitando que as educadoras ou a pesquisadora pedissem; além de outras ações como, por exemplo, inserir um brinquedo que, aparentemente, não estava relacionado ao enredo da brincadeira em questão. Embora dificilmente fossem utilizados pelas crianças pedidos oficiais para adentrar na brincadeira, houve situações em que a utilização deste tipo de recurso foi bem-sucedido, o que, de uma certa maneira, relativiza as argumentações de Corsaro (2011) acerca de que estratégias indiretas de primeiramente observar para, em seguida, praticar uma ação coerente com a situação lúdica, eram mais prontamente aceitas do que estratégias diretas em que se solicita a participação.

É importante ressaltar que, em vários momentos, as crianças recorriam às educadoras/pesquisadora, fosse para inseri-las nas brincadeiras, fosse para demonstrar atos de gentileza, compartilhar suas ideias, interesses, habilidades ou realizar uma tarefa de maneira conjunta, ou ainda, imitar as ações das pessoas adultas, também recriando a partir disso. Ademais, houve momentos em que as adultas eram procuradas para prestar algum tipo de auxílio para a resolução de conflitos ou para fazer algo que a criança não conseguia.

Além disso, as crianças empregaram técnicas para desafiar a autoridade adulta, tais como: ignorar comentários ou perguntas das educadoras e da pesquisadora em alguns momentos, a fim de continuarem a brincar; transgressões às regras, fossem das brincadeiras tradicionais ou

das regras estabelecidas pela professora de não misturarem os brinquedos de um canto com os de outro, ou referente ao lugar para brincar; tentar justificar o próprio comportamento, a fim de evitar repreensão por algo que fez; bem como zombar da pesquisadora, no sentido de fazer piada durante as brincadeiras.

Não devemos olhar para essas ações das crianças como simples transgressões, mas, talvez, como reivindicação acerca de seu lugar de ator social protagonista e que, portanto, tem direito de participar das decisões que lhe dizem respeito (URRUTIA, 2016). Nesse sentido, precisamos ter uma escuta sensível às manifestações infantis e, assim, repensar práticas pedagógicas mais conectadas às necessidades dos(as) pequenos(as).

Em suma, os dados da pesquisa reiteram a imagem da criança como sujeito de direitos, competente, que se encanta, inquieta-se, levanta hipóteses na tentativa de compreender a realidade, e, desta forma, reinterpreta as informações provenientes da cultura dos(as) adultos(as), em um processo coletivo, por meio da relação com seus pares. São crianças que resistem às regras, muitas vezes, como forma de reivindicar e de fazer valer seus desejos e necessidades.

A legislação destinada à Educação Infantil em nosso país, bem como as pesquisas acadêmicas na área apresentam essa visão de criança competente e de direitos. Todavia, sabemos que, muitas vezes, isso não se reflete nas instituições educacionais e nos demais contextos sociais.

A pandemia tornou mais evidentes as contradições em relação ao modo como, no discurso, é concebida a criança, e na forma como, de fato, relacionamo-nos com elas. Tais contradições estiveram presentes na atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) durante período mais crítico da crise sanitária, ao desconsiderar as especificidades da Educação Infantil e impor a esta modalidade o ensino remoto, além de outras medidas relacionadas ao retorno presencial.

A gestão municipal de Santo André também apresentou ambiguidades ao ter no Documento Curricular do município um enunciado de valorização

do brincar, mas, por questões burocráticas, não liberar a verba do conselho de escola para a aquisição de brinquedos, e tampouco disponibilizar recursos materiais, além de não se preocupar com a instalação de um parque na creche em que a investigação ocorreu, tendo já se passados dois anos de sua inauguração.

Na instituição pesquisada, as educadoras, em vários momentos, atuaram de maneira a potencializar interações e brincadeiras no grupo, disponibilizando-se a brincar com as crianças quando convidadas, bem como sendo flexível na forma como as crianças organizavam a brincadeira; inclusive, a docente comprou vários brinquedos como forma de contornar a falta de recursos na instituição, dentre outras ações. Mas também houve momentos em que elas restringiram o brincar e as relações, ao não permitirem que as crianças misturassem os brinquedos de um canto com os de outro, ao limitarem a quantidade de brinquedo, o controle corporal em algumas ocasiões e ao intervirem de forma direta, sem incentivar que as crianças resolvessem antes. Essas discrepâncias, possivelmente, podem estar relacionadas à concepção de criança, já que entender o real significado da criança como produtora de cultura ainda se constitui como um desafio para as educadoras.

Até mesmo nós, pesquisadores(as), estamos suscetíveis a cometer deslizes na relação com os(as) pequenos(as). No decorrer do estudo, a pesquisadora também percebeu em sua postura a presença de alguns resquícios de uma visão adultocêntrica, ao analisar os vídeos e verificar que os silêncios das crianças diante das muitas perguntas que ela fazia indicavam, possivelmente, que elas não gostariam de serem interrompidas em suas brincadeiras.

Nesse contexto de inúmeros paradoxos, acreditamos que os inéditos viáveis<sup>18</sup> para uma Educação Infantil de qualidade implicam na mudança de relação com as crianças, de modo que estas passem a serem escutadas em

---

<sup>18</sup> Conceito freiriano que consiste em uma denúncia em relação às práticas e que, ao mesmo tempo, por meio da codificação e da decodificação da realidade, constitui-se como uma consciência crítica e, neste sentido, busca possibilidades de transformação.

suas singularidades. No entanto, isso exige um exercício contínuo da práxis (ação e reflexão crítica desta) e discussões que envolvam todo o grupo de professores(as), a fim de que possamos refletir juntos(as) acerca de que modo nossas ações, durante toda a rotina, convergem ou não para a concepção de criança que consta na legislação e, a partir disso, realizar as devidas modificações em nossa atuação. A práxis deve se configurar como um exercício contínuo não apenas de todos(as) os(as) profissionais de educação, mas também do poder público ao viabilizar políticas públicas que assegurem os direitos das infâncias.

Na perspectiva de contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir dos resultados da presente pesquisa, pretende-se, por meio de um E-book, elaborar um produto educacional com narrativas que proporcionem visibilidade às produções culturais infantis em situações de brincadeira.

Ao reconhecermos que somos seres inacabados, a consciência acerca dessa condição nos impulsiona na busca por “ser mais”, conforme assevera Freire (1996). Neste sentido, compreendemos que os resultados desta pesquisa não são conclusivos, mas se abrem a novas questões sobre as infâncias, tais como: Como nós, pesquisadores(as), temos nos relacionado com as crianças durante as investigações? Como as produções culturais das crianças têm sido valorizadas e potencializadas no interior das instituições de Educação Infantil? Como ocorrem as situações de mediação nos contextos brincantes da Educação Infantil? Que possamos manter viva em nós a atitude de se inquietar e de transformar, tal como ocorre nas crianças!

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Juliane S.; RIBEIRO, Larissa M. S. A.; SILVA, Elenice B. T. Um ano sem escolas: narrativas de crianças em tempos (im)previstos. **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 114-138, set./dez. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ANTONIO, Severino; TAVARES, Katia. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2019.

ARRUDA, Harumi M. A. **O brincar no contexto da Educação Infantil: o que revelam as crianças?** 2019. 77f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

BARBOSA, Maria C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0011>

BARBOSA, Maria C. S.; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e81274>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIAZAN, Cintia C. E.; JULIANI, Viviane F. Educação Infantil e ensino remoto: a retomada da escolarização precoce em tempos de pandemia. *In*: MONÇÃO, Maria A. G.; BARBOSA, Luciane M. R. (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 451-481. projeE-book.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**, Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Dispõe sobre as metas para a educação entre 2014 e 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto – Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020a. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm).

Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência saúde pública que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm).

Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima atual, em razão da pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2020c. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 07 de julho de 2020. Estabelece orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2020d. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN112020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 06 de outubro de 2020. Estabelece Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2020e. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECP N152020.pdf?query=2020](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECP N152020.pdf?query=2020). Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/ CP nº 6/2021, de 06 de julho de 2021. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2021. Disponível em:

[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 mar. 2022.

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

BROUGÈRE, Gilles. O jogo e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019, p. 19-32.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p.1420-1443, dez. 2020.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria M. *et al.* **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Brasil, mai. 2020. Disponível em:

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para\\_um\\_retorno\\_a\\_escola\\_e\\_a\\_creche-2.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf). Acesso em: 05 mar. 2022.

CARDOSO, Michele D. R. **E os bebês na creche...brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 197p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2242>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CARVALHO, Rodrigo S.; FOCHI, Paulo S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

CASTELLI, Carolina M. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 294 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2939>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CASTELLI, Carolina M; DELGADO, Ana Cristina C. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedade e Infâncias**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 31-42, 2021.

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

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, mai./ago. 2013.

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

CRUZ, Maria N. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. *In*: SILVA, Daniele N. H; ABREU, Fabrício S. D. (Org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, cap. 3, p. 67-90.

CRUZ, Silvia H. V.; MARTINS, Cristiane A.; CRUZ, Rosimeire C. A. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan. 2021.  
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>

ELKONIN, Daniil B. Origem do jogo na ontogenia. *In*: ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, cap. 4, p. 207-231.

FARES, Lygia S.; OLIVEIRA, Ana L. M.; ROLIM, Lílian N. Gênero, trabalho remoto e trabalho reprodutivo não remunerado no Brasil durante a pandemia de COVID-19. **Mercado de trabalho**, [S.l.], n. 72, out. 2021.  
<http://dx.doi.org/10.38116/bmt72/nt2>

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para a pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 67-99.

FERNANDES, Natalia; CAPUTO, Stella G. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. **Sociedade e Infâncias**, v. 5, p. 5-19, 2020.  
Disponível em:  
<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/71598/4564456555724>.  
Acesso em: 05 mar. 2022.

FERNANDES, Natália; BARRA, Marlene. Trancadas em casa! As crianças fintam a COVID-19. **Sociedade e Infâncias**, v. 4, p. 251-254, 2020.  
Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/342981133\\_Trancadas\\_em\\_casa\\_As\\_crianças\\_fintam\\_a\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/342981133_Trancadas_em_casa_As_crianças_fintam_a_COVID-19). Acesso em: 05 mar. 2022.

FONTES, Naiane L. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

FRANCESCHINI, Luciene. **“Apenas brincando?”** Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil de São Caetano do Sul. 2018. 203f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, cap. 2, p. 21-35.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In*: BRASIL. Senado Federal. **O livro da profecia**: o Brasil no Terceiro Milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997, p. 670-686. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/2575/FPF\\_OPF\\_03\\_013.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/2575/FPF_OPF_03_013.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 02 de mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FURLAN, Susana A. *et al.* A valorização das culturas infantis através das brincadeiras imaginativas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 4, p. 11-15, out./dez. 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/issue/view/129>. Acesso em: 05 mar. 2022.

GAMA, Claudia V. N.; CERQUEIRA, Maria M. A.; ZAMPIER, Patrícia P. Educação Infantil em tempo de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 522-548, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.12957/riae.2021.55378>

GESTRADO. CNTE. **Trabalho Docente em tempos de Pandemia – Relatório Técnico**, 2020. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v02.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

GIL, Antônio C. Como delinear um levantamento? *In*: GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p.111-128.

GÓES, Geraldo S.; MARTINS, Felipe S.; NASCIMENTO, José A. S. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Carta de Conjuntura**. n. 52, 3º trimestre de 2021. Brasília: IPEA, 2021.

HORN, Maria G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria G. S.; BARBOSA, Maria C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas

atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFSC, nov. 2010. p. 1-20. Disponível em: [moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1](http://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1). Acesso em: 20 nov. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-48.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brincar é diferente de aprender**. Portal do professor. [S.l.], 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>. Acesso em: 25 maio 2021.

KOHAN, Walter O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *In*: SILVA, Marta R. P.; MAFRA, Jason F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, cap. 3, p. 83-100.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>

KRAMER, Sonia. “Precisamos estar preparados para brincar muito”. [Entrevista concedida a] Anelise Nascimento, Nazareth Salutto, Sílvia Neli Falcão Barbosa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 775-791, maio/ago. 2020.

LIMA, Venício A. **Paulo Freire: a prática da liberdade para além da alfabetização**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

LÖFFLER, Daliana. **Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário**. 2019. 334p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: [guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5588](http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5588). Acesso em: 05 mar. 2022.

MACHADO, Sandro. **Culturas lúdicas infantis na pré-escola**. 2019. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: [/lume.ufrgs.br/handle/10183/217059](http://lume.ufrgs.br/handle/10183/217059). Acesso em: 20 jun. 2021.

MAGALHÃES, Cassiana; FARIAS, Cristiane S. A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, 2021. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15877.019>

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016, cap. 3, p. 57-97.

MARIETTO, Marcio L. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 5-18, out./dez. 2018.

MARINS, Mani T. *et al.* Auxílio emergencial em tempos de pandemia. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 669-692, maio/ago. 2021. DOI: 10.1590/s0102-6992-202136020013

MARTON, Marcelo T. **Espaços pedagógicos na creche Herbert de Souza**: um olhar para a primeira infância. 2019. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019. Disponível em: [www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/55](http://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/55). Acesso em: 2 jun. 2022.

MENEZES, Eunice A. O. Crianças e reinvenções lúdicas: produção de culturas infantis em tempos de COVID-19. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-20, 2021. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5807>

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.** Notas e posicionamentos. Brasília, 19 abr. 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/posicionamento-publico-do-movimento-interforuns-de-educacao-infantil-do-brasil-mieib-relativa-a-proposta-de-parecer-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-sobre-reorganizacao-dos-calendarios-escolar/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

MORAES, Amanda. Estudo mostra que 61% dos pais brasileiros sentem falta de uma rede de apoio para a criação dos filhos. **Crescer**. 07 jun. 2022. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Educacao-Comportamento/noticia/2022/06/estudo-mostra-que-61-dos-pais-brasileiros-sentem-falta-de-uma-rede-de-apoio-para-criacao-dos-filhos.html>. Acesso em: 27 out. 2022.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Elaine C. S. G. **Pedagogia do Brincar:** concepções docentes na Educação Infantil. 2020. 289p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2341/2/Elaine%20Carla%20Sartori%20Guedes%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA, Ivone M.; PADILHA, Ana Maria L. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. *In*: SILVA, Daniele N. H.; ABREU, Fabrício S. D. (Org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015, cap. 1, p. 17-38.

OSOWSKI, Cecília I. Cultura. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 197-199.

PAIVA, Eny D. *et al.* Comportamento infantil durante o distanciamento social na pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem - REBEN**, Rio de Janeiro, n. 74, ed. suplementar, p. 1-7, 2021.

PANTALEONI, Ana; BATTISTA, Gianluca. Francesco Tonucci: “Não percamos esse tempo precioso com lição de casa”. **El País**, Barcelona, 12 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PENZANI, Renata. Muito além do ouvido: o que é efetivamente escutar uma criança? **Lunetas**, [S.l.], 19 fev. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/escuta-infantil/>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PEREIRA, Fábio H. Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 291-315, jan. 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78977>

REZENDE, Marianne C. M. D. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil**. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25748>. Acesso em: 27 abr. 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RNPI. Rede Nacional Primeira Infância. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/docs/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SÁ, Ticiania S. **Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da Educação Infantil**. 2016. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21778>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SANCHES, Eduardo O. A reiteração como mecanismo de gestão do tempo pela criança. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 40, p.1-18, 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189816>

SANCHES, Emília C.; TOQUETÃO, Sandra C.; MONTEIRO, Shirlei N. (Orgs.). **Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SANTANA, Juliana P. *et al.* De que crianças(s) estão falando? – Análise dos memes veiculados no Brasil no período da pandemia do coronavírus. **Sociedade e Infâncias**, v. 4, p. 185-288, 2020. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69664>

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação – DEIF/SE. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André: 2019.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.317, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no município de Santo André. Santo André, 2020a. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/28361](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/28361). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.319, de 17 de março de 2020**. Estabelece alteração no Decreto nº 17.317, que inclui a suspensão das aulas para a rede privada de ensino como medida temporária para enfrentamento da emergência de saúde pública para enfrentamento da emergência de saúde pública, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André. Santo André, 2020b. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31318](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31318). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.322, de 19 de março de 2020.** Declara situação de emergência no município de Santo André para fins de prevenção e enfrentamento do Coronavírus e estabelece outras providências. Santo André, 2020c. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31321](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31321). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.335, de 23 de março de 2020.** Declara estado de calamidade pública no município de Santo André para enfrentamento da pandemia decorrente do Coronavírus. Santo André, 2020d. Disponível: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31334](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31334). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.339, de 31 de março de 2020.** Dispõe sobre a distribuição de alimentos perecíveis e não perecíveis, Kit merenda e Kit higiene, aos alunos da rede municipal de ensino, durante o período de suspensão das aulas e dá outras providências. Santo André, 2020e. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31343](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31343). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto municipal nº 17.345, de 03 de abril de 2020.** Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17.323, de 19 de março de 2020 e nº 17.326, de 20 de março de 2020. Santo André, 2020f. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31349](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31349) Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.358, de 17 de abril de 2020.** Altera o Decreto nº 17.345, de 03 de abril de 2020, para estabelecer novos prazos de vigência aos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17.323, de 19 de março de 2020 e nº 17.326, de 20 de março de 2020. Santo André, 2020g. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31368](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31368). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.360, de 20 de abril de 2020.** Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17.323, de 19 de março de 2020, nº 17.326, de 20 de março de 2020 e nº 17.327, de 20 de março de 2020. Santo André, 2020h. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31370](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31370). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.363, de 24 de abril de 2020.**  
Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17.323, de 19 de março de 2020, nº 17.326, de 20 de março de 2020 e nº 17.327, de 20 de março de 2020. Santo André, 2020i. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31373](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31373). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.367, de 01 de maio de 2020.**  
Estabelece regime especial para as atividades escolares, na forma de aulas não presenciais, para os alunos da Rede Municipal de Ensino de Santo André, em decorrência da pandemia causada pelo Coronavírus. Santo André, 2020j. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31379](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31379) Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.368, de 01 de maio de 2020.**  
Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17.323, de 19 de março de 2020 e nº 17.326, de 20 de março de 2020. Santo André, 2020k. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31380](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31380). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.370, 01 de maio de 2020.**  
Dispõe sobre o uso de máscaras de proteção facial, para evitar a transmissão comunitária do Coronavírus, no Município de Santo André. Santo André, 2020l. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31382](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31382). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.375, de 09 de maio de 2020.**  
Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17.323, de 19 de março de 2020, nº 17.326, de 20 de março de 2020 e nº 17.356, de 17 de abril de 2020. Santo André, 2020m. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31393](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31393). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.390, de 29 de maio de 2020.**  
Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17.323, de 19 de março, nº 17.326, de 20 de março de 2020 e nº 17.356, de 17 de abril de 2020. Santo André, 2020n. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31420](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31420). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.394, de 05 de junho de 2020.**  
Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17.323, de 19 março de 2020, nº 17.326, de 20 de março de 2020 e nº 17.356, de 17 de abril de 2020. Santo André, 2020o. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31424](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31424). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.398, de 12 de junho de 2020.**  
Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.317, de 16 de março de 2020, nº 17323, de 19 de março de 2020, nº 17. 326, de 20 de março de 2020 e nº 17.356, de 17 de abril de 2020. Santo André, 2020p. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31428](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivo/31428). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.465, de 26 de agosto de 2020.**  
Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das atividades escolares na Cidade de Santo André, em razão da pandemia decorrente do Coronavírus. Santo André, 2020q. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29222](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29222). Acesso em: 10 abr. abril.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.498, de 05 de outubro de 2020.**  
Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das atividades escolares, em razão da pandemia decorrente do coronavírus. Santo André, 2020r. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29263](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29263). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.510, de 16 de outubro de 2020.**  
Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.326, de 20 de março de 2020 e nº 17.498, de 05 de outubro de 2020. Santo André, 2020s. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29288](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29288). Acesso em: 10 abr. 2022.

**SANTO ANDRÉ. Decreto Municipal nº 17.519, de 29 de outubro de 2020.**  
Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.326, de 20 de março de 2020 e nº 17.498, de 05 de outubro de 2020. Santo André, 2020t. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29297](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29297). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.526, de 16 de novembro de 2020.** Prorroga os prazos previstos nos Decretos nº 17.326, de 20 de março de 2020 e nº 17.498, de 05 de outubro de 2020. Santo André, 2020u. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29313](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29313). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Protocolos Sanitários:** orientações, práticas de rotinas e cuidados essenciais no atendimento de creches municipais e conveniadas do município de Santo André, DEIF, 2020. Santo André, 2020v.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021.** Dispõe sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, em razão da pandemia decorrente do Coronavírus. Santo André, 2021a. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29383](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29383). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.596, de 25 fevereiro de 2021.** Altera o Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, no que se refere ao início das aulas presenciais na rede pública de ensino. Santo André, 2021b. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29417](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29417). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.606, de 04 de março de 2021.** Altera o Decreto nº 17.568, de 15 de janeiro de 2021, que dispõe sobre as atividades escolares na Cidade de Santo André, no que se refere ao início das aulas presenciais na rede pública de ensino. Santo André, 2021c. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29429](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29429). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.647, de 09 de abril de 2021.** Dispõe sobre as atividades escolares, na rede pública e privada da cidade de Santo André e altera dispositivo do Decreto nº 17. 568, de 15 de janeiro de 2021, no que se refere à aplicação do percentual de presença de alunos nos estabelecimentos escolares. Santo André, 2021d. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29480](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29480). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.666, de 29 de abril de 2021.** Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das atividades escolares, na forma presencial, na rede pública de ensino da Cidade de Santo André. Santo André, 2021e. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29507](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29507). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.679, de 14 de maio de 2021.** Dispõe sobre o retorno presencial das atividades escolares, de forma gradual, na rede pública da cidade de Santo André, durante o período de pandemia decorrente do Coronavírus. Santo André, 2021f. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29526](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29526). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.727, de 21 de julho de 2021.** Dispõe sobre as atividades escolares na cidade de Santo André, em razão da pandemia decorrente do Coronavírus. Santo André, 2021g. Disponível em: [www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29606](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29606). Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação – DEIF/SE. **Resolução 13/2021-SE.** Dispõe acerca do retorno presencial das atividades escolares no âmbito do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos da rede pública municipal de Santo André. Santo André, 2021h.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.904, de 09 de março de 2022.** Dispõe sobre a flexibilização do uso de máscaras de proteção facial no município de Santo André. Santo André, 2022a. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29908>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.910, de 18 de março de 2022.** Dispõe sobre a flexibilização do uso de máscaras de proteção facial no município de Santo André. Santo André, 2022b. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29931>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 64.862, de 13 de março de 2020.**

Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20ado%C3%A7%C3%A3o%20no,recomenda%C3%A7%C3%B5es%20no%20setor%20privado%20>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 64.881, de 22 de março de 2020.**

Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares.

Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. modernidade**. Minho, 2004. Disponível em:

<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, Giselle C. **As interações e o brincar no retorno presencial à creche em tempos de pandemia**. 2022. 230f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: [www.uscs.edu.br/post-stricto-sensu/arquivo/797](http://www.uscs.edu.br/post-stricto-sensu/arquivo/797). Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, Giselle C.; SOUZA, Michele M.; SILVA, Marta R. P. As interações e o brincar no retorno presencial à creche: primeiras aproximações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA, 2., 2021, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNASP, 2021. Disponível em: [www.even3.com.br/Anais/CIIEE2021/390960-AS-INTERACOES-E-O-BRINCAR-NO-RETORNO-PRESENCIAL-A-CRECHE--PRIMEIRAS-APROXIMACOES](http://www.even3.com.br/Anais/CIIEE2021/390960-AS-INTERACOES-E-O-BRINCAR-NO-RETORNO-PRESENCIAL-A-CRECHE--PRIMEIRAS-APROXIMACOES). Acesso em: 10 maio 2021.

SILVA, Marta Regina P. “Essa ciranda não é minha só, é de todos nós”: o brincar e as culturas infantis. **Guia de Estudantes – Pedagogia EAD**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2017a.

SILVA, Marta Regina P. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, [S.l.], Dossiê, p. 83-100, 2017b.

SILVA, Marta Regina P.; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. *In*: SILVA, Marta Regina P.; MAFRA, Jason F. (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 57-82.

SILVA, Marta Regina P. Criança, infância e cidadania: diálogo de inspiração em Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 1, p. 359- 379, jan./abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i1.10088>

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da COVID-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 316-332, 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e76802>

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). **Manual de orientação: #menos telas #mais saúde**. [S.l.], dez. 2019. Disponível em: [www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_MenosTelas\\_\\_MaisSaude](http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude). Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, Camila L. **Percepções de professoras sobre o brincar arriscado na pré-escola**. 2020. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

SOUZA, Ellen L. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil**. 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: [repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2627/4402.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2627/4402.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 abr. 2021.

SOUZA, Tásia. Pressão irresponsável por retorno às aulas presenciais coloca interesses econômicos à frente da vida. **Central dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil**. [S.l.], 24 jul. 2020. Disponível em: <https://ctb.org.br/educacao/pressao-irresponsavel-por-retorno-as-aulas-presenciais-coloca-interesses-economicos-a-frente-da-vida/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

TEMPO de tela de crianças aumentou 50% desde 2020. **CRESCER Online**. [S.l.], 18 nov. 2022. Disponível em: [revistacrescer.globo.com/criancas/saude/noticia/2022/11/tempo-de-tela-de-criancas-aumentou-50percent-desde-2020.ghtml](https://revistacrescer.globo.com/criancas/saude/noticia/2022/11/tempo-de-tela-de-criancas-aumentou-50percent-desde-2020.ghtml). Acesso em: 5 fev. 2023.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

URRUTIA, Keila O. **“Professora eu tenho uma coisa pra falar”**: as culturas infantis em um contexto institucional da Educação Infantil. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: [repositorio.ufsm.br/handle/1/7275](https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7275). Acesso em: 5 jun. 2021.

VALÉRIO, Viviane G. A. **As interações e o brincar na e com a natureza**: construindo uma infância desemparedada. 2021. 212f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: [www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/655](http://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/655). Acesso em: 15 nov. 2022.

VASCONCELOS, Jeyse S. A. **Vivências de crianças ribeirinhas da Amazônia e seu processo de humanização na creche**. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: [bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOPA-2\\_3c254a42380287acc7dada8bc3e21a85](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOPA-2_3c254a42380287acc7dada8bc3e21a85). Acesso em: 6 jun. 2021.

VICENTE, Agleide J. **“Queremos um lugar para brincar em dia de chuva”**: a participação política das crianças na autoavaliação institucional da creche. 2021. 219f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: [www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/637](http://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/637). Acesso em: 5 fev. 2023.

VIEIRA, Natália F. S. **A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia**: narrativas da trajetória de aprendizagem. 2021. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: [www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/723](http://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/723). Acesso em: 14 abr. 2022.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil**. 2018. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: [repositorio.ufes.br/handle/10/10770](http://repositorio.ufes.br/handle/10/10770). Acesso em: 20 out. 2022.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a professora e com a ADI

#### I PERFIL DA ENTREVISTADA

- 1) Idade:
- 2) Sexo/gênero:
- 3) Formação inicial / curso:
- 4) Especializações / pós-graduação:
- 5) Tempo de experiência na docência:
- 6) Tempo de experiência na creche:
- 7) Tempo de atuação no município:

#### II CONCEPÇÕES SOBRE CRIANÇA E O BRINCAR

- 1) O que é ser criança, para você?
- 2) Na sua concepção, o que é o brincar?
- 3) Para você, o que significa dizer que a criança é produtora de cultura?  
Poderia dar algum exemplo de uma produção cultural das crianças?
- 4) Qual é o seu papel nas brincadeiras das crianças?
- 5) Onde e com que frequência brincam as crianças da sua turma?

#### III O BRINCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

- 1) Como ocorreu o retorno presencial das atividades da creche no ano passado (2021) e neste (2022)?
- 2) Como as crianças da turma vivenciaram esse retorno presencial?
- 3) Quais foram – ou têm sido – os principais desafios no retorno presencial, tanto no ano passado (2021) quanto agora (2022)?
- 4) Sobre os protocolos sanitários, como estes vêm sendo considerados na organização dos contextos brincantes?
- 5) As crianças da sua turma manifestaram-se ou manifestam-se em relação à pandemia por meio de conversas, brincadeiras ou por outras linguagens?  
Se sim, poderia descrever uma situação?

6) Para finalizar, gostaria de comentar sobre mais alguma coisa que julgue importante acerca do brincar neste retorno presencial em tempos de pandemia?

## ANEXO

### ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A produção das culturas infantis em contextos brincantes no retorno presencial à creche

**Pesquisador:** MICHELE MATOS DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 55519722.6.0000.5510

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SAO CAETANO DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.230.367

##### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1892156.pdf) e/ou Projeto Detalhado (projeto.pdf).

##### Introdução:

Atualmente, mais do que nunca, as crianças e seus direitos têm sido o foco central de intensas discussões de vários segmentos (profissionais da Educação, líderes políticos e membros da sociedade civil), devido ao atual contexto pandêmico de Covid-19 iniciado há mais de um ano, que levou ao fechamento das escolas em todo território nacional e também em várias partes do mundo. Nesse cenário a Educação tem enfrentado grandes desafios que se tornam ainda maiores no âmbito da Educação Infantil, e em especial na creche, em que as interações e brincadeiras são os eixos norteadores do processo educativo, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que a brincadeira é para a criança um dos principais meios de expressão que favorece a investigação e aprendizagem sobre o mundo por meio da interação com seus pares (BRASIL, 2012). Diante disso, as instituições educacionais têm enfrentado o grande impasse de seguir o protocolo sanitário de retorno presencial e, ao mesmo tempo, garantir os direitos de aprendizagem (brincar, conhecer-se, participar, explorar, conviver e expressar) às

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50

**Bairro:** Centro

**CEP:** 09.521-160

**UF:** SP

**Município:** SAO CAETANO DO SUL

**Telefone:** (11)4239-3282

**Fax:** (11)4221-9888

**E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.230.367

nossas crianças, conforme estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2018), assim como respeitar a individualidade de cada uma e o direito de ser acolhida. Com o intuito de verificar o que já foi investigado até o momento sobre as culturas infantis em situações de brincadeira no contexto da pandemia, combinou-se diferentes descritores (Brincar OR brincadeira AND pandemia OR covid, Creche AND pandemia, Creche AND covid, "Educação infantil" AND pandemia, "Educação infantil" AND covid, "Culturas infantis" AND pandemia), visto que não foram encontradas teses e dissertações a esse respeito, considerou-se estudos publicados em periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Restaram somente 6 que se assemelham ao tema ou que possam contribuir com esta pesquisa. Nesse sentido, o presente estudo tem como objeto de estudo a produção das culturas infantis em situações de brincadeira no retorno presencial à creche, com foco na seguinte questão: Como as crianças de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses produzem suas culturas, em contextos brincantes, no retorno presencial à creche? Partiu-se do pressuposto de que após um longo período em casa (mais de um ano), ouvindo notícias e conversas sobre o Covid – 19 e observando mudanças na rotina em decorrência disso, meninos e meninas incluem elementos sobre essa temática na relação com seus pares em situações de brincadeiras, produzindo cultura. Nesse aspecto, objetivamos compreender as produções culturais das crianças de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses em contextos brincantes no retorno presencial à uma creche da rede municipal de Santo André. Quanto aos objetivos específicos pretende-se: compreender como são construídas as relações sociais e afetivas entre as crianças em situações de brincadeiras marcadas pelo retorno presencial, identificar e analisar os interesses, questionamentos e hipóteses expressos nas culturas de pares, bem como analisar os protocolos sanitários de retorno presencial à luz das especificidades da educação infantil. A presente pesquisa poderá contribuir no sentido de dar visibilidade aos saberes, desejos, interesses, necessidades e potencialidades de meninos e meninas na creche em situações de brincadeiras considerando o retorno presencial. O estudo também poderá trazer reflexões quanto às relações entre o(a) educador(a) e as crianças e destas com seus pares, assim como fornecer subsídios aos processos formativos referentes à escuta e à produção das culturas infantis.

#### Metodologia:

A metodologia adotada será uma pesquisa de inspiração etnográfica em que se pretende desenvolver uma escuta sensível da pesquisadora em relação às culturas infantis em situações de brincadeira neste contexto de retorno presencial à creche, tornando mais visível os saberes,

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50

**Bairro:** Centro

**CEP:** 09.521-160

**UF:** SP

**Município:** SAO CAETANO DO SUL

**Telefone:** (11)4239-3282

**Fax:** (11)4221-9888

**E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.230.367

desejos e potencialidades dos(as) pequenos(as) para toda a comunidade escolar. O processo investigativo acontecerá em uma creche da Rede Municipal de Santo André – SP, em uma turma do 1º ciclo final com crianças entre 2 anos e 11 meses e 3 anos e 10 meses. Optou-se por utilizar como instrumentos de coleta de dados a observação participante, registros escritos em diário de campo, gravações audiovisuais e fotografias, permitindo assim um posterior cruzamento de informações e uma compreensão mais profunda acerca das culturas infantis em situações de brincadeiras. Também será feita uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade a ser pesquisada, da proposta curricular municipal com foco na concepção de criança e o lugar do brincar, assim como dos protocolos sanitários à luz das especificidades da Educação Infantil. Será agendada uma reunião presencial com os(as) responsáveis pelas crianças para apresentar e explicar os objetivos da pesquisa em uma linguagem acessível, esclarecer dúvidas, bem como a solicitação de autorização para a participação no processo investigativo. Para quem autorizar será lido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), se esclarecerá possíveis dúvidas e solicitará a assinatura deste documento. Também será realizada uma entrevista semiestruturada com as famílias que assinaram o TCLE para entender quando a criança voltou a frequentar a creche, visto que o retorno presencial ficou a critério das famílias no ano de 2021, assim como entender o contexto familiar quanto aos aspectos culturais e sociais. Estes dados podem auxiliar na compreensão das produções culturais das crianças. As crianças também serão consultadas se desejam participar ou não da pesquisa, uma vez que como sujeito histórico e de direitos, devem ser escutadas e respeitadas em suas escolhas, podendo desistir de participar em qualquer fase do processo de investigação. A pesquisadora fará uma roda de conversa com a turma para explicar o objetivo da pesquisa em uma linguagem acessível e consultá-las se desejam ou não participar do estudo. Mesmo que haja concordância a criança tem o direito de mudar de opinião em qualquer fase da pesquisa e desistir de participar. Haverá uma entrevista semiestruturada com a professora da turma a ser pesquisada visando uma compreensão acerca das concepções de criança e qual o lugar do brincar nas práticas pedagógicas no retorno presencial. Portanto, este estudo adotará a tríade observação, análise documental e entrevista e haverá um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para a participação da criança na pesquisa (TALE), a ser assinado pelo familiar; um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para realização de entrevista com o(a) responsável pela criança e um para a professora da turma a ser pesquisada.

Justificativa:

A presente pesquisa poderá contribuir no sentido de dar visibilidade aos

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9886

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.230.367

saberes, desejos, interesses, necessidades e potencialidades de meninos e meninas na creche em situações de brincadeiras considerando o retorno presencial. O estudo também poderá trazer reflexões quanto às relações entre o(a) educador(a) e as crianças e destas com seus pares, assim como fornecer subsídios aos processos formativos referentes à escuta e à produção das culturas infantis.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a produção das culturas infantis em situações de brincadeira no retorno presencial à creche, com foco na seguinte questão: Como as crianças de 2 a 3 anos produzem suas culturas, em contextos brincantes, no retorno presencial à creche? Partiu-se do pressuposto de que após um longo período em casa (mais de um ano), ouvindo notícias e conversas sobre o Covid – 19 e observando mudanças na rotina em decorrência disso, meninos e meninas incluíam elementos sobre essa temática na relação com seus pares em situações de brincadeiras, produzindo cultura. Nesse aspecto, objetivamos compreender as produções culturais das crianças de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses em contextos brincantes no retorno presencial à uma creche da rede municipal de Santo André. Quanto aos objetivos específicos pretende-se: analisar como são construídas as relações sociais e afetivas entre as crianças em situações de brincadeiras marcadas pelo retorno presencial e identificar e compreender os interesses, questionamentos e hipóteses expressos nas culturas de pares.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Os riscos aos sujeitos do estudo são mínimos, visto que pode ocorrer algum desconforto durante a realização dos registros fotográficos e filmagens. Nesse sentido, a pesquisadora ficará atenta, para caso perceba ou a criança e/ou responsável se manifeste, seja interrompida a coleta de registros em tais situações. Os(as) responsáveis e as próprias crianças têm a liberdade de recusar a participação ou a continuação da participação em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Também pode ocorrer algum incômodo com relação as questões propostas durante a entrevista ao(à) responsável pela criança ou à professora da turma a ser pesquisada, tendo o direito de recusar-se a responder alguma pergunta. O contato com estes(as) no decorrer da entrevista será realizado sempre individualmente, sem quaisquer divulgações de dados, mesmo entre os(as) participantes da pesquisa. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no. 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

##### **Benefícios:**

**Endereço:** Rua Santo Antonio, 50

**Bairro:** Centro

**CEP:** 09.521-160

**UF:** SP

**Município:** SAO CAETANO DO SUL

**Telefone:** (11)4239-3282

**Fax:** (11)4221-9888

**E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.230.367

Quanto aos benefícios, para as crianças destaca-se a escuta atenta às suas vozes, buscando uma melhor compreensão quanto às suas interações e as produções culturais infantis no brincar, com intuito de melhor atentar-se às suas necessidades nesses aspectos. Para a produção acadêmica, a investigação contribuirá na construção de procedimentos para a escuta dos(as) profissionais da educação às crianças pequenas, bem como com os estudos que têm se voltado ao entendimento das infâncias neste contexto pandêmico.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de Dissertação do mestrado em Educação.

Número de participantes: 53 participantes, sendo 26 responsáveis pelas crianças, 26 crianças e 1 professora.

**Critério de Inclusão:** Inicialmente será realizado um levantamento de quais creches a maioria das crianças do 1º ciclo inicial tiveram menor assiduidade no segundo semestre de 2021, visto que o objetivo geral da pesquisa tem como finalidade compreender as produções culturais das crianças de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses em contextos brincantes, no retorno presencial; ou seja, tentar apreender como as crianças irão ressignificar o brincar por meio da interação com seus pares durante e após a pandemia. Neste sentido, esse aspecto é relevante para a escolha de possíveis instituições educativas. Esses dados quanto a frequência serão fornecidos pela Secretaria de Educação. Após a verificação das unidades que atendem a este critério, haverá um sorteio da primeira até a última instituição, formando uma listagem por ordem de prioridade. Desse modo, caso a primeira unidade sorteada aceite a participação será contemplada ou se não houver interesse, o convite será feito a próxima instituição da lista e assim sucessivamente até encontrar uma creche que tenha o desejo de participar do estudo.

**Critério de Exclusão:** Dentre as unidades educacionais de creche com menor assiduidade das crianças do 1º ciclo inicial no segundo semestre de 2021, serão excluídas as que forem sorteadas e a equipe gestora ou professores(as) não demonstrarem interesse em participar da pesquisa.

Início do estudo: 01/04/2022      Fim do estudo: dezembro de 2022.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.230.367

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

**Recomendações:**

Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram identificados óbices éticos neste protocolo de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-USCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS No 510 de 2016 e na Norma Operacional CNS No 001 de 2013, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Este CEP ressalta a importância do envio dos relatórios parciais e final, sendo uma responsabilidade assumida pelo pesquisador ao submeter o seu projeto para apreciação. De acordo com a Resolução CNS No 510 de 2016, consta no capítulo VI, Art. 28, incisos I a V, que: "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais cabendo-lhe:

- I – conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- II – apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- III – manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- IV – apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo deverão ser apresentadas ao CEP-USCS de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 1892156.pdf	02/02/2022 23:10:44		Aceito

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.230.367

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/02/2022 22:49:02	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito
Outros	autorizacaoinstitucional.pdf	02/02/2022 22:24:33	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista2.pdf	02/02/2022 22:23:18	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista1.pdf	02/02/2022 22:22:27	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3.pdf	02/02/2022 22:20:52	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	02/02/2022 22:20:34	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	02/02/2022 22:20:21	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/02/2022 22:19:39	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/02/2022 22:19:16	MICHELE MATOS DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CAETANO DO SUL, 08 de Fevereiro de 2022

**Assinado por:**

**Brigitte Rieckmann Martins dos Santos  
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br