



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELEN DE LIMA FERREIRA

**A BRINCADEIRA EM UMA CRECHE LOCALIZADA  
NO CONTEXTO SÍTIO-URBANO, EM CAMPINA GRANDE-PB:  
A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS**

CAMPINA GRANDE-PB  
2025

SUELEN DE LIMA FERREIRA

**A BRINCADEIRA EM UMA CRECHE LOCALIZADA  
NO CONTEXTO SÍTIO-URBANO, EM CAMPINA GRANDE- PB:  
A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

CAMPINA GRANDE-PB  
2025



Universidade Federal de Campina Grande - UFCG  
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

F383b

Ferreira, Suelen de Lima.

A brincadeira em uma creche localizada no contexto Sítio-Urbano, em Campina Grande- PB: a perspectiva de professoras / Suelen de Lima Ferreira. – 2025.

179 f. : il. color.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

“Orientação: Profa. Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal”.

Referências.

1. Práticas Educativas e Diversidades. 2. Professoras. 3. Pesquisa-Ação. 4. Educação Infantil. 5. Sítio Urbano. 6. Brincadeiras. 7. Creche. I. Leal, Fernanda de Lourdes Almeida. II. Título.

UFCG/BC

CDU 37.013(043.3)

SUELEN DE LIMA FERREIRA

**A BRINCADEIRA EM UMA CRECHE LOCALIZADA  
NO CONTEXTO SÍTIO-URBANO, EM CAMPINA GRANDE- PB:  
A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Aprovada em: 10 / 06 / 2025

**BANCA EXAMINADORA**



Documento assinado digitalmente

**Fernanda de Lourdes Almeida Leal**

Data: 22/09/2025 16:59:43-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Fernanda de Lourdes Almeida Leal**

**Orientador(a) (Presidente da Banca)**

**Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/PPGED**



Documento assinado digitalmente

**MARIA DAS GRACAS OLIVEIRA**

Data: 23/09/2025 14:01:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Oliveira**

**Membro da Banca (Avaliador Interno)**

**Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/PPGED**



Documento assinado digitalmente

**LEILIAM CRUZ DANTAS**

Data: 22/09/2025 18:26:38-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Leiliam Cruz Dantas**

**Membro da Banca (Avaliador Interno)**

**Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/UAEF**



Documento assinado digitalmente

**EMILIA PEIXOTO VIEIRA VAILLANT**

Data: 24/09/2025 08:21:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Emilia Peixoto Vieira**

**Membro da Banca (Avaliador Externo)**

**Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/PPGE**

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor, Jesus Cristo, que nunca me deixou desamparada em meio a tantas circunstâncias desafiadoras, guiando-me e concedendo-me sabedoria para concluir esta pesquisa. Minha gratidão eterna a Ele porque tudo foi feito para honra e glória Dele.

À minha estimada irmã, amiga e parceira, Suênia Ferreira, que me deu total apoio e contribuiu significativamente como uma grande colaboradora no início e durante esta jornada de pesquisadora. Foi com ela que eu pude contar, desabafar de fato e de verdade ao longo da pesquisa.

À minha maravilhosa orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Fernanda Leal, que além de exercer sua função, foi minha conselheira, amiga e parceira durante meu processo de formação. Com sua leveza, paciência e tranquilidade esteve comigo nos momentos bons e difíceis, arrancando-me sorrisos e fortificando-me a cada encontro que tínhamos. Agradeço a sua postura humana, ética, amigável, admirável e seus conhecimentos, os quais contribuíram para o meu processo formativo como pesquisadora.

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Oliveira que, além de ser membro da minha banca, ajudou-me juntamente com o professor Dr. José Luiz Ferreira, em uma das circunstâncias mais desafiadoras da minha pesquisa: fazer Pesquisa-Ação. Agradeço a imensa disponibilidade de me apoiarem e contribuírem com seus conhecimentos, que foram luz para a última etapa desta pesquisa.

A todos meus amigos que conheci no mestrado, em específico nas disciplinas, com quem dividi momentos de choro, muitas risadas, e formei grupos de trabalho, aprendendo uns com os outros e que estiveram comigo durante essa jornada: a realização deste curso foi de grande importância para minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Às professoras Leiliam Cruz Dantas e Emilia Peixoto Vieira, agradeço pela colaboração com a pesquisa e pelas contribuições valiosas como banca examinadora na qualificação.

Meu agradecimento especial vai para as professoras que, além de serem os sujeitos da pesquisa, são colegas de trabalho. Agradeço a elas pelo comprometimento, disponibilidade e colaboração, pois sem elas não existiria esta pesquisa. Nossos encontros foram para além da produção de dados, em uma relação recíproca de momentos divertidos, de escuta, apoio, nos quais que conseguimos fortalecer laços de amizade e respeito. De fato, aprendemos juntas!

O mesmo sentimento de gratidão vai para a gestora da creche, Ana Maria, pela abertura do espaço, disponibilidade, total apoio para que eu pudesse desenvolver este estudo e por

acreditar na proposta como uma contribuição ao campo científico, em uma perspectiva de transformação social.

É com muita SATISFAÇÃO, FELICIDADE e SENSACÃO de dever cumprido que eu concluo o curso de Mestrado em Educação, uma experiência muito valiosa e significativa, pois tudo construído aqui foi semeado desde a minha formação em Pedagogia.

## RESUMO

Este estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão/ DGP/CNPq), tem como tema a análise de como as professoras de uma creche municipal em Campina Grande, Paraíba, concebem e aplicam práticas lúdicas e brincantes no cotidiano com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. O objetivo desta pesquisa foi, portanto, conhecer e analisar a percepção dessas docentes sobre a brincadeira, explorando as possibilidades e os desafios encontrados na infraestrutura e na rotina escolar. Além disso, buscou refletir, junto às referidas professoras, sobre tais práticas e a importância da formação continuada para que a brincadeira se torne, de fato, um eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. No que tange à base teórica, o estudo baseou-se em autores que investigam a brincadeira e o jogo, relacionando-os ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança nas esferas cultural e social. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada por meio da Pesquisa-Ação. Os instrumentos de coleta de dados incluíram diário de campo, observação participante, questionário, entrevistas semiestruturadas e oficinas, com a Análise Temática sendo a abordagem de análise dos dados. Cinco temáticas nortearam as reflexões sobre os dados: 1) Criança, infância e Educação Infantil; 2) Perspectivas das professoras sobre lidar/brincar com as crianças cotidianamente; 3) A brincadeira na creche/Educação Infantil: propostas pedagógicas brincantes das professoras; 4) Intervenção/papel da professora na brincadeira; 5) Materiais, espaços e contexto da creche. Essas temáticas foram discutidas com as professoras e seguidas por uma oficina de brincadeiras populares. Os resultados apontam para um movimento de reflexão por parte das docentes sobre a brincadeira na creche, percebendo-se capazes de criar experiências brincantes mesmo diante de desafios estruturais e de tempo. A conclusão sugere a formação continuada como um caminho para que a brincadeira se torne um eixo estruturante das práticas pedagógicas das professoras participantes, assim como das demais da creche.

**Palavras-chave:** Creche; Brincadeira; Professoras; Pesquisa-ação; Sítio-urbano.

## ABSTRACT

This study, affiliated with the Research Line on Educational Practices and Diversity of the Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (UFCG) and Study and Research Group on Childhood, Early Childhood Education and Plural Contexts (Grão/DGP/CNPq), examines how teachers in a municipal daycare center in Campina Grande, Paraíba, conceptualize and implement playful practices in their daily interactions with children aged 0 to 3 years and 11 months. The primary goal of this research was to understand and analyze the teachers' perceptions of play, while exploring the opportunities and challenges posed by the school's infrastructure and routines. Furthermore, it aimed to reflect with these teachers on the significance of continuous professional development to ensure play becomes a foundational element of pedagogical practices in early childhood education. From a theoretical perspective, the study draws upon scholars who investigate play and games, connecting them to the cultural and social aspects of child development and learning. Methodologically, this is a qualitative study conducted through Action Research. Data was collected using a field diary, participant observation, a questionnaire, semi-structured interviews, and workshops, and was analyzed using Thematic Analysis. The reflections were guided by five key themes: 1) Children, childhood, and Early Childhood Education; 2) Teachers' perspectives on daily interactions with children; 3) Play in daycare/Early Childhood Education: teachers' playful pedagogical proposals; 4) The teacher's role in play; and 5) Materials, spaces, and the daycare environment. These topics were discussed with the teachers and followed by a workshop on traditional folk games. The results indicate a notable shift in the teachers' thinking about play, as they began to see themselves as capable of creating meaningful playful experiences despite infrastructural and time-related constraints. The conclusion suggests that continued professional development is a promising path for making play a central component of the pedagogical practices of both the participating teachers and the rest of the daycare staff.

**Keywords:** Daycare; Play; Teachers; Action research; Urban site.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - A Rua da Creche .....   | 43  |
| Figura 2 - A Creche Municipal.....   | 47  |
| Figura 3 - Área externa da creche (extensão do pátio) .....                        | 47  |
| Figura 4 - Mapa municipal de Campina Grande .....                                  | 49  |
| Figura 5 - Mapa de Campina Grande e seus bairros.....                              | 49  |
| Figura 6 - Creche Municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira.....           | 74  |
| Figura 7 - Bairro Catolé de Zé Ferreira (Rua de acesso para chegar à creche) ..... | 76  |
| Figura 8 - Animais que são encontrados onde a creche está inserida.....            | 77  |
| Figura 9 - Fábrica de biscoitos .....  | 78  |
| Figura 10 - Fábrica de arroz .....   | 79  |
| Figura 11 - Espaços da creche ocupados por matos .....                             | 80  |
| Figura 12 - Professoras (sujeitos da pesquisa).....                                | 95  |
| Figura 13 - Pátio da creche (Parte 1) .....  | 97  |
| Figura 14 - Pátio da creche (Parte 2) .....  | 97  |
| Figura 15 - Rememoração – Brincadeiras de quando eram crianças .....               | 98  |
| Figura 16 - Ciranda dos bichos ( Parte 1).....                                     | 99  |
| Figura 17 - Ciranda dos bichos (Parte 2).....                                      | 100 |
| Figura 18 - Corre Cotia.....   | 101 |
| Figura 19 - Pega abraço (Parte 1) .....  | 103 |
| Figura 20 - Pega abraço (Parte 2) .....  | 103 |
| Figura 21 - Acorda seu urso! (Parte 1) .....                                       | 105 |
| Figura 22 - Acorda seu urso! (Parte 2) .....                                       | 105 |
| Figura 23 - Acorda seu urso! (Parte 3) .....                                       | 106 |
| Figura 24 - Quente e frio (Parte 1) .....  | 107 |
| Figura 25 - Quente e frio (Parte 2) .....  | 108 |
| Figura 26 - Quente e frio (Parte 3) .....  | 108 |
| Figura 27 - Passa-anel.....  | 110 |
| Figura 28 - Relaxamento – Brincar de sonhar .....                                  | 111 |
| Figura 29 - Rememoração das professoras sobre as brincadeiras .....                | 112 |
| Figura 30 - Professoras fazendo a lista das brincadeiras .....                     | 119 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Artigos relacionados às palavras-chave “creche” e “brincadeira” (2009-2023) ....   | 15 |
| Quadro 2 - Teses e dissertações relacionadas às palavras-chave “creche” e “brincadeira” no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (2009-2023)..... | 17 |
| Quadro 3 - Dados sobre as professoras da creche que foram entrevistadas .....   | 53 |
| Quadro 4 - Professoras participantes do momento dialógico .....   | 84 |
| Quadro 5 - Professoras participantes da oficina .....   | 96 |



## LISTA DE SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| AC      | Análise do Conteúdo                                      |
| AT      | Análise Temática   |
| CAPES   | Catálogo de Teses e Dissertações                         |
| CB      | Cidade Brasil  |
| CG      | Campina Grande   |
| CH      | Centro de Humanidades                                    |
| CMPGMFL | Creche Municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira |
| DCNEI   | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil |
| DC      | Diário de campo  |
| ECA     | Estatuto da Criança e do Adolescente                     |
| EI      | Educação Infantil  |
| EE      | Eixos Estruturantes                                      |
| EL      | Entre-Lugar  |
| ES      | Entrevista Semiestruturada                               |
| FA      | Faixa Etária   |
| FNDE    | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação            |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística          |
| NR      | Novo Rural   |
| OP      | Observação Participante                                  |
| PA      | Pesquisa-Ação  |
| PB      | Paraíba  |
| PPGED   | Programa de Pós-graduação em Educação                    |
| SCIELO  | Scientific Electronic Library Online                     |
| SEDUC   | Secretaria de Educação                                   |
| SU      | Sítio-Urbano   |
| UAEd    | Unidade Acadêmica de Educação                            |
| UFCG    | Universidade Federal de Campina Grande                   |
| UESC    | Universidade Estadual de Santa Cruz                      |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>2 OS CAMINHOS DO JOGO E DA BRINCADEIRA: ALGUNS CONCEITOS DA PERSPECTIVA CULTURAL.....</b>                                    | <b>21</b> |
| <b>2.1 A brincadeira na Educação Infantil.....</b>  | <b>32</b> |
| <b>2.2 Culturas infantis .....</b>  | <b>38</b> |
| <b>3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>   | <b>43</b> |
| <b>3.1 Procedimentos metodológicos.....</b>   | <b>50</b> |
| <b>4 PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA CRECHE GITANA MARIA FIGUEIREDO LIRA.....</b>               | <b>53</b> |
| <b>4.1 Perfil das professoras entrevistadas.....</b>  | <b>53</b> |
| <b>4.2 Concepções das professoras .....</b>   | <b>55</b> |
| 4.2.1 Criança, infância e Educação Infantil.....  | 55        |
| 4.2.2 Perspectivas das professoras sobre lidar/brincar com as crianças cotidianamente .   | 60        |
| 4.2.3 A brincadeira na creche/educação infantil e as propostas pedagógicas brincantes das professoras.....                      | 63        |
| 4.2.4 Intervenção/papel da professora na brincadeira .....  | 68        |
| 4.2.5 Materiais, espaços e contexto da creche.....  | 74        |
| <b>4.3 Devolutiva dos dados das entrevistas às professoras da creche municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira.....</b> | <b>83</b> |
| 4.3.1 Reação das professoras sobre os resultados apresentados.....  | 84        |
| 4.3.2 Perspectivas das professoras ao se verem nos resultados.....  | 87        |
| 4.3.3 Brincadeira e desenvolvimento na perspectiva das professoras.....   | 90        |
| <b>4.4 Pesquisa-ação: oficina com brincadeiras.....</b>   | <b>95</b> |
| 4.4.1 Rememoração – Brincadeiras de quando eram crianças .....  | 98        |
| 4.4.2 Ciranda – Ciranda dos bichos .....  | 99        |
| 4.4.3 Corre Cotia .....   | 100       |
| 4.4.4 Pega abraço.....  | 102       |
| 4.4.6 Quente e frio .....   | 107       |
| 4.4.7 Passa-anel .....  | 109       |
| 4.4.8 Relaxamento – Brincar de sonhar.....  | 110       |
| 4.4.9 Rememoração das professoras sobre as brincadeiras .....   | 111       |
| 4.4.10 Sentimentos à brincadeira.....   | 114       |
| 4.4.11 Concepções das professoras sobre as possíveis brincadeiras que podem ser realizadas com as crianças.....                 | 117       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>125</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>133</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>137</b> |
| <b>Apêndice A – Questionário (professoras).....</b>  | <b>137</b> |
| <b>Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada (professoras).....</b>   | <b>139</b> |
| <b>Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>   | <b>140</b> |
| <b>(TCLE – Professoras - Questionário) .....</b>   | <b>140</b> |
| <b>Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Professoras – Entrevista Semiestruturada) .....</b> | <b>145</b> |
| <b>Apêndice E – Processo de análise dos dados das entrevistas (sínteses) .....</b>                                     | <b>150</b> |
| <b>Apêndice F – Geração das categorias da Análise Temática .....</b>   | <b>157</b> |
| <b>Apêndice G – Plano de Intervenção (Professoras) .....</b>   | <b>158</b> |
| <b>Apêndice H – Roteiro da Intervenção (Professoras) .....</b>   | <b>161</b> |
| <b>Apêndice I – Listas das brincadeiras criadas pelas professoras .....</b>  | <b>162</b> |
| <b>Apêndice J – Processo de análise dos dados das entrevistas (Sínteses At 2) .....</b>                                | <b>169</b> |
| <b>Apêndice K – Geração das categorias da Análise Temática 2.....</b>  | <b>171</b> |
| <b>Apêndice L – Processo de análise dos dados das entrevistas (Sínteses At 3) .....</b>                                | <b>172</b> |
| <b>Apêndice M – Unificação das sínteses da Análise Temática 3.....</b>   | <b>175</b> |
| <b>Apêndice N – Geração das categorias da Análise Temática 3.....</b>  | <b>175</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>177</b> |
| <b>Parecer Consubstanciado do CEP .....</b>  | <b>177</b> |

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Durante minha graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de atuar na Educação Infantil de uma escola pública em João Pessoa, Paraíba. Nessa experiência, participei de oficinas de confecção de brinquedos com materiais recicláveis, assim como de momentos lúdicos com as crianças e suas professoras, que sempre enfatizavam o Eixo da brincadeira. Ao ser aprovada no concurso público e assumir o cargo de professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campina Grande, Paraíba, passei a conhecer a realidade educacional pública dessa nova cidade, que se tornou o campo empírico desta pesquisa.

A partir disso, o presente objeto de pesquisa surgiu por meio de um estranhamento que tive ao iniciar a docência durante o contato diário com as crianças e professoras da Creche Municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira, localizada no contexto do sítio-urbano em Campina Grande-PB. Diante do que observei, reconheci a importância de refletir sobre o papel da brincadeira como Eixo Estruturante na creche municipal, pois percebi que as práticas pedagógicas nesse contexto pouco enfatizam a brincadeira na relação entre professoras e crianças. O sítio-urbano, que é o local da pesquisa, nos remete a diferentes possibilidades e culturas, considerando que, como definem Costa, Oliveira e Santos (2019, p. 2584), "o sítio urbano é o local onde a cidade está assentada, ou seja, onde teve possibilidade de desenvolver sua malha urbana ao longo do tempo".

Trata-se de uma área com aspecto rural (pecuária e agricultura) e urbano (comércio, transporte público etc.), que pode ser definida, à luz de Bhabha (1998), como um "Entre-lugar", por corresponder a um intervalo formado pelas experiências, interesses e valores sociais e culturais de espaços e culturas diversos. Conforme Silva (2002), esse local pode ser entendido como um novo rural brasileiro, que se urbanizou ao longo do tempo com o processo de industrialização da agricultura e o transbordamento da urbanização para esse espaço, antes definido como rural e distrito de Campina Grande. Durante minhas observações, pude verificar e sondar as profissionais que trabalham na unidade de ensino – como a gestora, as professoras, a secretária e os apoios escolares. Percebi que este local apresenta carência de recursos

---

<sup>1</sup> A opção por utilizar a primeira pessoa do singular em alguns momentos da introdução se justifica pela necessidade de a autora expressar sua percepção e a sua imersão pessoal nas experiências que fundamentam a pesquisa, como o contato direto com a realidade educacional abordada, que é o lócus do trabalho. Essa abordagem busca estabelecer uma conexão mais direta e transparente entre a pesquisadora, o objeto de estudo e o leitor, sem comprometer a formalidade e a objetividade acadêmica do texto. Além disso, essa escolha ressalta a importância da trajetória pessoal e profissional da autora, que se relaciona diretamente com a temática do trabalho, validando o conhecimento adquirido e exposto na dissertação a partir de sua vivência.

pedagógicos, incluindo materiais escolares, jogos e brinquedos, além da ausência de práticas lúdicas nas interações entre as professoras e as crianças.

Nesse sentido, o presente estudo pretende conhecer, aprofundar e intervir por meio da Pesquisa-Ação (Thiollent, 1986), junto a professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, refletindo com elas sobre essas práticas, o lugar e a concepção do Eixo Estruturante brincadeira nas práticas da Educação Infantil, reconhecendo a importância das práticas brincantes no desenvolvimento da criança na sua integralidade. A partir disso, levantamos o seguinte problema: Como as professoras de uma creche municipal em um contexto de sítio-urbano, em Campina Grande, Paraíba, compreendem e aplicam a brincadeira em suas práticas pedagógicas com as crianças?

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar como as professoras de uma creche municipal, localizada em um contexto de sítio-urbano em Campina Grande-PB, concebem e realizam práticas lúdicas com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e, por meio da Pesquisa-Ação, problematizar essa concepção.

Como objetivos específicos, elencamos:

- a) Conhecer como as professoras concebem as práticas brincantes entre elas e as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses;
- b) Identificar os possíveis motivos da ausência de práticas brincantes na creche municipal;
- c) Realizar práticas brincantes com as professoras e crianças de uma creche municipal;
- d) Refletir, com as professoras, sobre o lugar e o papel da brincadeira nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Realizamos um levantamento preliminar de trabalhos e artigos no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), buscando verificar como o tema central deste estudo vem sendo abordado. Nosso objetivo foi investigar se, na área da Educação, há um foco na relação do Eixo Brincadeira, conforme preconizado pelas DCNEI, como base para as práticas lúdicas de professoras da Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

Esse levantamento teve como foco especial a área da Educação Infantil, mais especificamente a creche, para entender se os trabalhos abordam a brincadeira como um eixo central nas práticas desenvolvidas com essa faixa etária. O processo foi dividido em três etapas: na primeira etapa, realizamos a busca nas plataformas SciELO e CAPES utilizando as palavras-chave "creche" e "brincadeira". Filtramos os resultados para o período de 2009 a 2023, pois a Resolução nº 5 de 2009 (Brasil, 2009) estabeleceu os Eixos Estruturantes "Interações e

Brincadeira". Na segunda etapa, analisamos os títulos e realizamos uma leitura flutuante dos resumos para identificar as produções mais próximas dos termos "creche" e "brincadeira". Na terceira etapa, selecionamos os estudos mais relevantes e organizamos as informações em quadros para uma análise detalhada.

Como ponto de partida, iniciamos pela plataforma Scielo - Brasil, pelas palavras-chave creche e brincadeira, o que resultou em seis estudos na área da Educação e da Psicologia. Dessa maneira, listamos no Quadro 1 as produções encontradas que se assemelhavam à temática deste estudo.

Quadro 1 - Artigos relacionados às palavras-chave “creche” e “brincadeira” (2009-2023)

| <b>Título</b>   | <b>Autoria</b>                      | <b>Instituição do(s) autor(es)/autora(s)</b>            | <b>Periódicos</b>   |
|---|-------------------------------------|---|---|
| A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP   | Prado e Anselmo (2020)              | Universidade de São Paulo                               | Revista Educação e Pesquisa                               |
| Empathic Communication in Cooperative Play of 2 and 3 Year Olds - Comunicação Empática na Brincadeira Cooperativa de Crianças de 2 e 3 Anos | Lira e Pedrosa (2019)               | Universidade Federal de Pernambuco                      | Revista Paidéia (Ribeirão Preto) Developmental Psychology |
| Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar à docência   | Coutinho (2014)                     | Universidade Federal do Paraná                          | Revista da investigação às práticas                       |
| Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças   | Viana e Pedrosa (2014)              | University of Oslo e Universidade Federal de Pernambuco | Revista Psicologia: Reflexão e Crítica                    |
| Brincando na creche: atividades com crianças pequenas   | Bonome-Pontoglio e Marturano (2010) | Universidade de São Paulo                               | Revista Estudos de Psicologia (Campinas)                  |
| Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a educação infantil   | Aguiar e Pedrosa (2009)             | Universidade Federal de Pernambuco                      | Revista Psicologia USP                                    |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com o Quadro 1, por meio da análise dos títulos e resumos, constatamos a predominância de trabalhos na área da Psicologia que abordam as palavras-chave que indicamos. Em contrapartida, encontramos apenas dois estudos especificamente voltados para a Educação. A relevância desse achado reside no fato de que todos esses trabalhos se assemelham a este estudo, reforçando a importância da pesquisa que estamos desenvolvendo na área da Educação.

A partir disso, elencamos os trabalhos encontrados: O artigo intitulado “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas”, da Universidade de São Paulo, teve como objetivo investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona e da comunicação pelo corpo das/os profissionais que atuam com crianças pequenas, a partir das próprias crianças (Prado; Anselmo, 2020). O trabalho intitulado “Empathic communication in cooperative play of 2 and 3 year olds” (“Comunicação empática na brincadeira cooperativa de crianças de 2 e 3 anos”) teve procurou compreender a construção de brincadeiras cooperativas por meio da empatia em crianças de 2-3 anos (Lira; Pedrosa, 2019).

Adicionalmente, outros trabalhos se mostraram relevantes. O artigo “Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência” (Coutinho, 2014) teve como objetivo dar visibilidade à complexidade das ações das crianças nas brincadeiras. Esse estudo, especificamente, abordou como o contexto educacional da creche em sua totalidade – incluindo sua estrutura, objetos, tempos e os sujeitos (crianças e adultos) – influencia essas ações, apresentando orientações para a atuação docente com crianças bem pequenas. Além disso, o trabalho “Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças” (Viana; Pedrosa, 2014) buscou identificar as estratégias mais utilizadas por crianças de 19 a 31 meses de idade para iniciar e manter uma ação cooperativa coordenada. Outro estudo, intitulado “Brincando na creche: atividades com crianças pequenas” (Bonome-Pontoglio; Marturano, 2010), objetivou verificar se a exposição da criança a atividades lúdicas mediadas por um adulto na creche favorece sua participação em brincadeiras e interações com outras pessoas.

Por fim, o artigo intitulado “Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a educação infantil” teve como objetivo compreender as possibilidades educacionais das situações observadas, ou seja, o que elas ofereciam quanto às possibilidades de aquisições e aprendizagens, tendo em vista um desenvolvimento harmonioso por parte da criança. Nesse caso, as autoras analisaram as atuações de crianças em situações espontâneas de interação, em brincadeira organizada por elas próprias, em uma creche (Aguiar; Pedrosa, 2009).

Apesar de os trabalhos mencionados terem relação com a temática desta pesquisa, eles se diferenciam pelo objeto de estudo – que, no seu caso, é o lugar da brincadeira para as professoras de uma creche em um contexto sítio-urbano – bem como pelo objetivo geral. Sua pesquisa visa analisar como as professoras de uma creche municipal em Campina Grande-PB concebem e realizam práticas lúdicas com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, problematizando

essa concepção por meio da Pesquisa-Ação. O problema de pesquisa, por sua vez, foca em como as docentes compreendem e executam a brincadeira nas práticas pedagógicas com as crianças. Diante desse levantamento, compreendemos que há poucos trabalhos voltados para a subetapa creche, o que nos faz perceber a pouca visibilidade que é dada a essa área de pesquisa.

No Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, a pesquisa pelas palavras-chave "creche" e "brincadeira" resultou em 51 trabalhos publicados entre 2009 e 2023. No entanto, para a leitura dos títulos e resumos na área da Educação, só foi possível encontrar produções a partir de 2014. Os trabalhos anteriores a esse ano não estavam disponíveis na Plataforma Sucupira, pois, conforme informado durante a busca em 2023, eles são considerados antigos. Diante dessa limitação, apresentamos no Quadro 2 as temáticas disponíveis na plataforma a partir de 2014, utilizando como critério de seleção as pesquisas que mais se assemelham a este estudo.

Quadro 2 - Teses e dissertações relacionadas às palavras-chave “creche” e “brincadeira” no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (2009-2023)

| <b>Título</b>   | <b>Autoria</b>  | <b>Tipo</b>                | <b>Programa de Pós- Graduação em que o trabalho foi apresentado</b>          |
|---|-----------------|----------------------------|--|
| As interações e o brincar no retorno presencial à creche em tempos de pandemia  | Alves (2022)    | Dissertação                | Universidade Municipal de São Caetano do Sul                                 |
| A prática do brincar na creche: uma análise crítico-propositiva   | Oliveira (2021) | Dissertação (profissional) | Universidade Nove de Julho   |
| As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche   | Valerio (2021)  | Dissertação                | Universidade municipal de São Caetano do Sul                                 |
| O brinquedo na creche na visão de graduandos de pedagogia   | Sgavioli (2020) | Dissertação                | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)          |
| O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB   | Reis (2019)     | Dissertação                | Universidade Federal de Campina Grande                                       |
| Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia  | Oliveira (2019) | Dissertação                | Universidade de São Paulo  |
| A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses                            | Silva (2017)    | Dissertação                | Universidade Presbiteriana Mackenzie   |
| As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque | Vieira (2016)   | Dissertação                | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente) |



| Título   | Autoria     | Tipo | Programa de Pós- Graduação em que o trabalho foi apresentado |
|--|-------------|------|--|
| Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche | Joia (2014) | Tese | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Diante das produções levantadas, identificamos, a partir da leitura de títulos e resumos, nove trabalhos que têm similaridade com a temática deste estudo. A dissertação intitulada *A prática do brincar na creche: uma análise crítico-propositiva* teve por objetivo analisar os registros da prática pedagógica de uma professora/pesquisadora no que se refere aos tempos e espaços do brincar (Oliveira, 2021). A produção denominada *O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB* objetivou analisar as práticas pedagógicas de professoras sobre o brincar em duas creches do município de Lagoa Seca/PB (Reis, 2019).

A dissertação *Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia* buscou discutir as possibilidades de potencializar transformações de práticas mediante a explicitação da perspectiva pedagógica orientadora do currículo da creche, à luz de pedagogias participativas (Oliveira, 2019). A pesquisa intitulada *As interações e o brincar no retorno presencial à creche em tempos de pandemia* teve como objetivo compreender o modo como as crianças ressignificam o brincar e as interações em face ao retorno presencial à creche em tempos de pandemia (Alves, 2022). Já a dissertação intitulada *As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche* objetivou compreender como vem sendo construído o “desemparedamento da infância” em uma creche da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul (Valério, 2021).

A tese intitulada *Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche* (Joia, 2014) buscou compreender se as crianças estão, de fato, brincando mais na nova configuração da creche, e como essas brincadeiras ocorrem. Outro estudo, a dissertação *A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses* (Silva, 2017), teve como objetivo analisar como a criança constrói seu processo de imaginação e criação ao interagir com sucata. Já a pesquisa *Cultura e brincar com crianças de Maceió: um estudo a partir de conceitos Winnicottianos* (Barboza, 2021) buscou investigar e analisar a relação entre cultura e o brincar infantil. A dissertação *As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em*

destaque (Vieira, 2016) objetivou verificar se as práticas de interação e brincadeira de duas professoras de berçário (0-2 anos) estavam em conformidade com a proposta pedagógica da creche e com as DCNEI (Brasil, 2009). Por fim, a dissertação *O brinquedo na creche na visão de graduandos de pedagogia* (Sgavioli, 2020) buscou analisar a percepção de graduandos de Pedagogia sobre o uso de brinquedos com bebês na educação infantil.

Encontramos dois trabalhos que mais se assemelhavam a esta pesquisa. O primeiro, intitulado *A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses apresenta experiências que foram desenvolvidas com crianças de dois anos a dois anos e três meses na criação do brincar com sucata por meio da Pesquisa-ação numa creche municipal* (Silva, 2017). O segundo, *As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque*, buscou verificar as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário (0-2 anos), fazendo um comparativo da prática com a Proposta Pedagógica da creche, tendo os Eixos Estruturantes Interações e Brincadeira como base da investigação (Vieira, 2016).

Em suma, este levantamento preliminar buscou nos aprofundar no campo temático de nosso estudo. Isso contribuiu para ampliar a análise de nosso objeto, evidenciando sua pertinência e relevância, sobretudo pela escassez de trabalhos que estabelecem a relação entre creche e brincadeira.

Nosso trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução, na qual abordamos a construção do objeto de estudo, os caminhos percorridos e os contextos que permearam sua elaboração. Nos capítulos subsequentes, apresentamos os elementos teóricos relevantes para o desenvolvimento da investigação, organizados a partir do diálogo com a literatura da área, assim como as informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas com as professoras que participaram da pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, com objetivo de situar alguns conceitos relacionados às crianças. Neste capítulo, exploramos perspectivas de autores sobre a brincadeira e a importância dela como Eixo Estruturante da Educação Infantil para reconhecimento do direito da criança. O segundo capítulo delinea o percurso metodológico da pesquisa, em que detalhamos as escolhas teórico-metodológicas do estudo, os procedimentos adotados e as estratégias de registro empregadas na construção do material empírico.

O terceiro capítulo aborda as perspectivas das professoras sobre a brincadeira no contexto da Creche Gitana Maria Figueiredo Lira. Para isso, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, realizadas em três momentos do estudo (início, meio e fim), e a pesquisa-ação, que incluiu uma oficina lúdica na própria creche com as professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Destacamos, neste capítulo, os possíveis motivos identificados para a ausência da brincadeira nas práticas pedagógicas dessas docentes. Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos uma síntese dos principais achados do estudo, debatendo suas implicações teóricas e práticas.

## 2 OS CAMINHOS DO JOGO E DA BRINCADEIRA: ALGUNS CONCEITOS DA PERSPECTIVA CULTURAL

Neste capítulo, apresentamos as considerações sobre alguns conceitos importantes à discussão do jogo e da brincadeira na perspectiva cultural. Tais ideias permeiam a estrutura teórica deste estudo, de modo que possamos compreender como a brincadeira pode ser pensada.

Trazemos algumas perspectivas sobre o jogo partindo de Huizinga (2019). O autor, em sua obra, concebe o jogo como um fenômeno cultural, mas ressalta que ele é, na verdade, mais antigo que a própria cultura, visto que tanto os animais quanto os seres humanos jogam e brincam. Como exemplo, podemos perceber as ações do brincar nas emoções exteriorizadas por cachorros, que seguem um ritual próprio, com regras, atitudes e gestos, vivenciando prazer e alegria durante a ação.

Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, em tudo isso experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento (Huizinga, 2019, p. 1).

Nesse sentido, o autor nos afirma que o jogo, além de ser mais antigo que a própria cultura, é dotado de significado. Ele surgiu com uma intencionalidade, ou seja, com uma necessidade humana, e transcende a atividade física ou biológica, indo além da necessidade imediata da vida e se remetendo à ação. Desse modo, a existência do jogo não é algo mecanizado, mas sim uma confirmação da situação humana, que se manifesta de acordo com o contexto e a época de cada indivíduo.

Huizinga (2019) tenta nos explicar que o conceito de jogo definido por ele foi mediante vários estudos de diferentes abordagens, tentando chegar mais perto de uma representação que não demonstre insuficiência na definição. Desse modo, sua perspectiva vai de encontro aos antigos conceitos de jogo definido pela psicologia e a fisiologia, em que o autor nos diz que essas abordagens “[...] se ocupam em observar, descrever e explicar o jogo dos animais, de crianças e adultos. Procuram determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema vital” (Huizinga, 2019, p. 2). O autor entende essa compreensão como limitante, mas, reconhece como importante e necessária, pois pode contribuir como ponto de partida para outras investigações ou ideias científicas do próprio campo.

A partir desse pressuposto, Huizinga (2019) nos mostra que existe uma grande diversidade de perspectivas sobre o jogo, principalmente aquelas que o definem por sua função

biológica. O autor nos apresenta teorias que o fundamentam como uma descarga de energia vital, uma forma de satisfação, uma preparação dos jovens para a vida adulta, uma prática de autocontrole, um ímpeto natural, uma competição, um escape, uma restauração de energia e uma realização de desejo.

No entanto, ele argumenta que, embora esses conceitos possam se complementar ou se excluir, eles buscam dar significado a algo que está fora do próprio jogo. Huizinga os considera compreensões superficiais, pois a verdadeira essência do jogo não pode ser explicada por análises biológicas. Ele nos lembra que “a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa absorção, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (Huizinga, 2019, p. 3).

Nesse ponto de vista, Huizinga (2019) nos explica que a realidade do jogo transcende a esfera da vida humana, animal e física. Para ele, não podemos limitar o conceito de jogo à racionalidade humana, pois a ação de jogar é autônoma, com uma existência inegável e imaterial. Além disso, o jogo não é mecanizado, mas deve ser compreendido como um fator cultural da vida. O autor exemplifica essa ideia ao afirmar que grandes atividades intrínsecas ao indivíduo são marcadas pelo jogo, como a linguagem, que é o principal meio pelo qual a sociedade se comunica e interage – seja pela fala, gestos ou escrita –, dando significado à vida.

Com base nisso, Huizinga (2019) nos apresenta diferentes características do jogo para que possamos compreender como ele é pensado em diversas culturas. Um exemplo é a designação grega (inda), que tem uma compreensão

[...] extremamente curiosa e específica para os jogos infantis. Em si mesmas, essas sílabas nada significam, limitando-se a dar a qualquer palavra a conotação de “jogar” alguma coisa. O sufixo *inda* é indeclinável e linguisticamente irreduzível. As crianças gregas jogavam *sfairinda* (bola), *helkustinda* (cabo-de-guerra), *streptinda* (jogo de arremesso) ou *basilinda* (rei do castelo) (Huizinga, 2019, p. 37).

Tal conceito, conforme Huizinga (2019), é designado como aquilo que seja próprio da criança, uma vez que indica a ludicidade presente na ação do jogar/brincar, relacionado à ideia de despreocupação e divertimento, mas que é parte da cultura sagrada grega. O autor nos diz que essa designação é única dos jogos infantis e que possui seus derivados como “*paidzein* (brincar), *paigma* e *paignion* (brinquedo)” (Huizinga, 2019, p. 37). Tais nomenclaturas se referem às formas lúdicas, levando em consideração as mais elevadas e sagradas. Já o jogo em sânscrito é compreendido como social e pode ser conceituado de forma mais geral, como “[...] *kridati*, que designa o jogo entre os animais, as crianças e os adultos”. (Huizinga, 2019, p. 39).

O jogo em chinês tem como ponto de partida a palavra considerada mais importante (*wan*) para a própria cultura, na qual

[...] predomina a ideia de jogo infantil, mas cujo âmbito semântico compreende os significados específicos seguintes: estar ocupado, ter prazer com alguma coisa, entreter-se, recalcitrar, dizer piadas, fazer troça. Serve também para designar a ideia de manejar, examinar, "farejar", dispor pequenos ornamentos e, finalmente, apreciar o luar (Huizinga, 2019, p. 41).

Acerca disso, o autor nos explica que esses aspectos estão interligados ao divertimento e à despreocupação, coincidindo com conceito grego. No que se refere aos jogos entre indígenas, há termos que são utilizados para designar jogos infantis (*koani*); já nos jogos de adolescentes/adultos esse termo não é utilizado por mais que se trate das mesmas brincadeiras, mas nesse conceito podemos perceber que não existem terminologias de brincadeira de criança ou brincadeira de adultos. Já no jogo japonês é entendido que o “substantivo *asobi* e o verbo *asobu* significam: jogo em geral, recreação, relaxamento, divertimento, passatempo, disponibilidade, excursão ou passeio, distração, deboche, preguiçar, ócio, jogo de azar, estar desempregado” (Huizinga, 2019, p. 43). Tais conceitos são compreendidos como uma ação de jogar alguma coisa ou simbolizar a cultura japonesa.

Diante do exposto, percebemos que as designações de cada língua e linguagem são reflexos de seus valores culturais. Conforme destaca Huizinga, a própria cultura surge na forma de jogo, sendo "jogada" desde seus primeiros passos. Até mesmo atividades essenciais para a sobrevivência, como a caça, tendem a assumir uma forma lúdica em sociedades primitivas (Huizinga, 2019, p. 59). O autor nos mostra que o lugar que o jogo e a brincadeira ocupam em uma sociedade é a forma como ela interpreta a vida. Essa relação acontece de maneira natural, manifestando-se em esferas como o sagrado, o conhecimento (folclore, filosofia, poesia), e a vida jurídica e política, o que pode ser reafirmado, atualmente, pelo lúdico. Assim, entendemos que o jogo e a brincadeira estão sempre presentes na sociedade, e o que muda são os diferentes tempos e modos de vida que são representados pela ação do brincar.

Ainda sobre o tema, o autor destaca que, independentemente de como o jogo é concebido em diferentes culturas, ele é uma função do ser vivo. No entanto, não é algo que possa ser definido por nomenclaturas fixas, sejam elas lógicas, biológicas ou estéticas. O jogo, para Huizinga (2019), possui conceitos distintos, pois está relacionado à estrutura da vida espiritual e social. Manifesta-se de diversas formas, como na dança, em corridas, espetáculos, músicas e torneios, sendo que todas essas atividades se definem como características próprias do jogo e da brincadeira, atreladas a uma função social.

Diante disso, ele nos diz que o jogo, inicialmente, é uma atividade voluntária, tendo como característica fundamental o jogar livre, ou seja, a liberdade simbólica, bem como exemplifica pelo “faz de conta” da criança, visto que “toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando” (Huizinga, 2019. p. 10). Logo, o autor nos detalha esse “faz de conta”:

O pai foi encontrar seu filhinho de quatro anos brincando "de trenzinho" na frente de uma fila de cadeiras. Quando foi beijá-lo, disse-lhe o menino: “Não dê beijo na máquina, Papai, senão os vagões não vão acreditar que é de verdade”. Esta característica de "faz de conta" do jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo frente à "seriedade", a qual aparece como primária (Huizinga, 2019, p. 10).

No entanto, o autor salienta que a seriedade pode surgir dentro do jogo, pois, conforme suas análises, a brincadeira pode consumir inteiramente quem a pratica, criando um contraste entre jogo e seriedade. Nesse contexto, os jogos podem ou não ser prazerosos. O prazer e a diversão ocorrem quando estão relacionados às circunstâncias do dia a dia, mas, caso contrário, Huizinga (2019) considera que há uma interrupção do processo que tem como finalidade a liberdade simbólica e a satisfação.

Huizinga nos explica que o jogo pode ser compreendido como um complemento ou parte integrante de todos os seres, já que se tornou uma necessidade para o ser humano e para a sociedade devido aos significados representados por sua função cultural.

Dito isso, o autor apresenta outra característica do jogo: a limitação de tempo e espaço. Ele explica que o jogo tem um momento para começar e para terminar, distinguindo-se assim da vida cotidiana.

O jogo começa e, num momento preciso, termina. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto ocorre, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo após ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória (Huizinga, 2019, p. 11-12).

À vista disso, Huizinga nos diz que o jogo, como um fator cultural, transmite-se e consolida-se como tradição, sendo passado de geração para geração e podendo ser repetido a qualquer momento. Para o autor, essa repetição é uma das características mais importantes do jogo. Toda ação do brincar, então, ocorre em uma área delimitada, "de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea" (Huizinga, 2019, p. 12). Nesse sentido, o autor caracteriza o jogo como um criador e uma forma de ordem, gerando "tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião". Ele continua, afirmando que o

jogo "vincula e desprende. Fascina. Ele conjura, quer dizer, cativa. Está investido das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia" (Huizinga, 2019, p. 13).

Essas análises corroboram para que possamos compreender como o jogo pode ser pensado, as características que permeiam suas ações e como elas são cruciais para a vida, sob uma perspectiva cultural. Tais ações são constituídas por regras, uma das principais características do jogo, que determinam o que é válido dentro do mundo temporário e delimitado da brincadeira. Essas regras possuem grande relevância, pois, caso sejam quebradas, a pessoa que joga, conforme o autor, é nomeada de trapaceira, desmancha-prazeres etc. (Huizinga, 2019).

Huizinga, então, conceitua o jogo como uma atividade especial, que envolve mistério e encanto. O ser que brinca é capaz de criar o que quiser com total liberdade para que possa se sentir realizado, já que não pode fazer o mesmo na vida real ou séria. Desse modo, o autor resume que o jogo é

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como "não séria" exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga, 2019, p. 16).

Logo, Huizinga (2019) afirma que o jogo une as diferentes culturas e estabelece relações sociais, podendo representar diversas situações criadas pelo imaginário, tanto da criança quanto do adulto, dentro do espírito da alegria e da liberdade, mesmo que o tempo seja limitado, mas que sempre terá sentido.

Ariès (1986) oferece uma contribuição à história dos jogos e das brincadeiras, afirmando que os jogos e as brincadeiras estão atrelados a uma função social e cultural de uma determinada época, principalmente quando eram praticados nas festas sazonais e tradicionais, que eram valorizadas e executadas de acordo com certos períodos do ano. Segundo Ariès, os jogos e as brincadeiras “[...] formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida” (Ariès, 1986, p. 94). As crianças e os jovens participavam desses jogos e brincadeiras tanto quanto os adultos, pois o que importava era desempenhar papéis designados pela tradição (Ariès, 1986). De igual modo, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que, atualmente, são pensados apenas para as crianças.

Nessa direção, o autor faz uma breve menção histórica aos jogos e brincadeiras da civilização, na metade do século XVII, quando explica que as crianças, jovens e adultos



realizavam jogos e brincadeiras populares e estes estavam relacionados a elementos culturais, como os costumes, hábitos, ritos, mitos, superstições, o modo de viver e ver a vida daquela época.

Dentro desse ponto de vista, Huizinga (2019) também nos fala que o jogo e a brincadeira possuem esse valor cultural na medida em que são representados como celebração dos acontecimentos principais da vida nas festas tradicionais e sazonais, levando em consideração as representações sagradas, igualmente importantes nas mudanças existentes no cotidiano da sociedade.

Ainda segundo Ariès (1986), algumas mudanças de perspectivas ocorreram durante as festas tradicionais e sazonais no mesmo século (XVII): por mais que as crianças brincassem de modo igualitário aos adultos, ocorreu uma transição na qual se percebeu o abandono do jogo e da brincadeira, como cabra-cega e esconde-esconde, em virtude das mudanças na educação, nos costumes, na religião e na moral da sociedade. A criança com dez anos passou a ser obrigada a ter comportamentos que a fizeram se afastar da ação do brincar e, logo, dessas brincadeiras, visto que o ato de educar acontecia a partir dos sete anos de idade, com características mais moralistas. A partir dos quatorze anos passou a ser forçada a se casar e a assumir deveres exigidos pela população, porém participando, agora, das brincadeiras sexuais, uma vez que foi despertado o sentimento do prazer sexual. Isso foi normalizado, já que, na época, não existiam referências e restrições aos assuntos sexuais. A criança não era vista como inocente, sendo tratada como igual aos adultos.

No século XVIII, ocorreram outras mudanças na forma de pensar o jogo e a brincadeira. Ariès (1986) nos diz que os médicos da época estavam inspirados nos tipos de jogos de exercícios dentro da perspectiva da higiene corporal por meio da cultura física. Pensava-se na época que para o ser humano crescer, era necessário que o corpo se agitasse, posto que o exercício físico era importante para o estímulo dos órgãos. Posteriormente, no fim do século XVIII, muda-se também a perspectiva sobre os jogos e brincadeiras, “[...] desta vez patriótica: eles preparavam os rapazes para a guerra. Compreenderam-se então os benefícios que a educação física podia trazer à instrução militar” (Ariès, 1986, p. 113).

Tais perspectivas, conforme Ariès (1986), referiam-se aos princípios da defesa comum, baseada na constituição, preocupando-se com a moral, saúde e bem comum da nação, em que se defendia que as crianças já eram soldadas antes de nascerem. Esses pensamentos passaram por influências de pedagogos humanistas, dos médicos iluministas e dos primeiros

nacionalistas, em que o jogo e a brincadeira deixam de ser pertencer a ótica do mito, passando a ser do treinamento militar.

Logo, surge o abandono dos jogos e brincadeiras pelos adultos, acarretando mudanças de perspectivas sobre o jogo no final do século XIX, período no qual o jogo passou a ser adotado pela burguesia e pelo esporte, sendo relacionado não apenas à característica do divertimento e sendo os jogos e as brincadeiras reservados às crianças. Desse modo, o autor nos diz que o jogo e a brincadeira transformaram a sociedade de igual modo que foram transformados, atrelando-se ao sentimento da infância e de classe (Ariès, 1986).

Tais mudanças ocorreram uma vez que a concepção e o conceito de criança a partir do século XIX mudaram, conseqüentemente, os jogos e brincadeiras foram ganhando públicos com faixas etárias específicas, sendo, na contemporaneidade, jogos e brincadeiras realizados mais com crianças, como a própria cabra-cega, pião, esconde-esconde, amarelinha, jogo de pedrinha, entre outros (Ariès, 1986).

Brougère (1997) nos traz conceitos mais contemporâneos de como o jogo e a brincadeira podem ser pensados também em uma perspectiva cultural. Em síntese, o autor nos diz que o jogo e a brincadeira passam a ser percebidos como uma atividade de aprendizagem, possuindo agora, um valor de conteúdo didático na educação da sociedade. Vejamos como o autor pensa a brincadeira:

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana (Brougère, 1997, p. 100).

Dentro deste conceito, Huizinga (2019) bem como Ariès (1986) e Brougère (1997) entram em consonância quando abordam que os jogos e as brincadeiras representam o modo de viver e ver a vida, independente do tempo que é vivenciado. Assim, Brougère (1997) explica que a ação do brincar não é um comportamento específico, porém a significação de uma situação específica, uma vez que supõe a interpretação e a comunicação.

Brougère (1997) salienta que o jogo e a brincadeira podem ser pensados de duas formas: pautados na aprendizagem, perdendo seu valor de brincadeira; ou, sendo compreendidos isoladamente, ou seja, na perspectiva do mito como já foi fundamentado por Huizinga (2019) e Ariès (1986).

Em virtude disso, Brougère (1997) atesta que os papéis desempenhados no jogo e na brincadeira são percebidos, atualmente, como conteúdo didático. Isso ocorre porque as regras

do brincar, como nas brincadeiras simbólicas, passam a fazer sentido para a convivência em sociedade. As regras, que são um acordo sobre papéis e ações, precisam ser aceitas ou negadas pelos participantes, podendo, assim, ser comparadas às regras reais do convívio social.

A partir dessas regras criadas no jogo, o autor nos diz que é possível desenvolver a criação e a imaginação de quem brinca, permitindo que as crianças, por exemplo, explorem sua criatividade ao construir novos princípios durante a ação. É por isso que Brougère define o jogo ou a brincadeira como um “espaço social”, uma vez que não é criado espontaneamente, mas como consequência de uma aprendizagem social e de uma convenção. Ele também ressalta a **autonomia** do jogo, pois as regras são criadas pelos próprios jogadores, que são livres para realizá-las. Conforme o autor, são essas regras que nos libertam dos limites estabelecidos pela vida cotidiana.

Brougère (1997) explica que o jogo e/ou a brincadeira fazem parte de um espaço social que supõe regras, um espaço de socialização, de relação com o outro e domínio da cultura no exercício da decisão e da criação, sendo também ambíguos. Essa ambiguidade pode ser compreendida de duas formas: “[...] pode, às vezes, ser mais um lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe. Nada garante que a inovação, a abertura, tenham sempre um papel importante. Como consequência, temos valores educativos que não podem se contentar com a brincadeira” (Brougère, 1997, p. 104). Assim, o autor diz-nos que, por mais que esse paradoxo exista, a ação do brincar parece possibilitar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais.

Brougère também busca relacionar o jogo e a educação, problematizando como o jogo e/ou a brincadeira são pensados, afirmando que não são educativos em si, mas podem se tornar, pela forma que se pensa e analisa, considerando noções e valores. Ele faz críticas a autores que analisam o jogo/brincadeira como apenas atividade lúdica, levando apenas em consideração as práticas pré-escolares. Ele afirma que a criança passa a ser submetida ao interesse do adulto e quando usufrui da sua autonomia e controla a atividade lúdica para o seu divertimento, inicia contestações sobre o interesse educativo verdadeiro (Brougère, 2002).

Nesse sentido, Brougère (2002) busca refletir como o jogo e a brincadeira podem se relacionar à educação, por meio de pontos positivos ou negativos em uma prática que remete a coerências sociais e culturais e de como a criança é representada em seu lugar na sociedade, criticando o discurso pedagógico que apenas relaciona o jogo ou a brincadeira à atividade lúdica, em uma ótica de teoria e prática.

Brougère (2002) destaca que a relação entre jogo, brincadeira e educação é complexa. Isso ocorre porque a diversidade de jogos é imensa, e a própria maneira como a educação é concebida pode se tornar genérica. Segundo ele, o discurso pedagógico tende a ver a criança como um instrumento para a educação, transformando até mesmo o seu divertimento lúdico em um meio de enriquecer a prática pedagógica. Assim, esse discurso defende que a criança deve brincar porque o jogo é educativo, e que o jogo e a brincadeira devem, portanto, ser transformados em práticas educativas.

Nesse contexto, ele nos explica que essa relação, na realidade, é contraditória, pois gera efeitos inesperados, como o domínio do adulto sobre a criança. Brougère (2002) problematiza essa questão ao afirmar que, quando passamos a considerar a criança como um ator social, torna-se válido questionar a especificidade do jogo e da brincadeira, que pode ser abordada de duas formas:

[...] uma dualidade entre uma cultura lúdica baseada no divertimento, que evolui, atualmente, em uma cultura do consumismo, das mídias e do lazer, mas que existe igualmente sob formas mais tradicionais em torno das proibições adultas; e uma cultura lúdica ligada à lógica educativa, seja colocada em prática pelos pais das jovens crianças, seja pelos sistemas escolares ou pré-escolares (Brougère 2002, p. 9).

Dessa forma, explica-nos que o discurso pedagógico busca relacionar o jogo e a brincadeira (real) a certos valores que advêm, conforme o autor, de uma pedagogia pragmática que manifesta a explicação teórica em uma cultura de/a avaliação/eficácia. Em consequência disso, Brougère (2002) tenta relacionar o jogo e a brincadeira na perspectiva cultural, pensando-os genuinamente.

O autor destaca que é irreversível a associação entre jogo, brincadeira e aprendizagem, independentemente de como essa relação seja estabelecida com a educação. Ele afirma que o jogo e a brincadeira são compostos por regras, decisão, banalidades e incerteza. Tais critérios são, ao mesmo tempo, divergentes e convergentes, pois, ao se submeterem às regras

Conduz (em) a uma convergência entre jogo e educação e explica o uso do mesmo termo (*ludus*) em latim para a escola e o jogo. Por outro lado, frivolidade e incerteza parecem antagônicas com um projeto educativo e uma educação que perseguem objetivos de aprendizagem. Enfim, o critério de decisão diverge de uma educação concebida de maneira tradicional, que coloca o mestre no centro, mas converge com as visões mais contemporâneas, que dão uma grande importância à iniciativa e à atividade do aluno (Brougère, 2002, p. 11).

Com base nisso, o autor nos diz que a análise teórica sobre o jogo e a brincadeira pode revelar tensões ao se relacionar com a educação, principalmente sobre os objetivos das ações e a ambiguidade do processo lúdico. Para definir o jogo e a brincadeira em relação às

aprendizagens, Brougère (2002) afirma que é necessário pensá-los em um conjunto de atividades plurais que convergem, e não apenas isoladamente (no mito), como analisa Ariès (1986), nem somente no contexto da educação formal. É preciso considerar todas as aprendizagens que ocorrem em diferentes circunstâncias, como em casa, com a família, na escola ou em qualquer outro espaço social, já que elas não são oferecidas com um único objetivo educativo.

Brougère defende que o jogo e a brincadeira, na perspectiva educativa, devem ser pensados em um contexto sociocultural, e nunca em uma abordagem psicológica, que limita o conceito de jogo. Ele justifica essa posição ao afirmar que “O jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos” (Brougère, 2002, p. 14). Dessa forma, o autor nos explica que o jogo e a brincadeira estão associados a qualquer atividade da vida cotidiana e podem ser compartilhados com outras atividades, oferecendo às experiências educativas a capacidade criativa da ação de brincar. Isso ocorre porque a ação do jogar tem um poder simbólico, recriando inúmeros objetos culturais por meio do divertimento.

Esse divertimento é compreendido pelo autor como uma apropriação dos significados da vida cotidiana. Ele defende que o jogo e a brincadeira se situam nas diversas atividades culturais, afirmando que “o que caracteriza o jogo não é uma vocação particular para a educação, mas uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos” (Brougère, 2002, p. 16). O autor nomeia esses conteúdos culturais como atividades informais, que podem ser encontradas no lazer, na família e em qualquer outro espaço social.

Com base nisso, o autor busca explicar o jogo e a brincadeira na perspectiva informal e formal, afirmando que, quando a ação do brincar é realizado apenas da esfera da educação formal, torna-se “fraca”: “essa formalização se dá pela criação de um material lúdico que inclui as finalidades pedagógicas” (Brougère, 2002, p. 17). Desse modo, defende que tal ação se torna enfraquecida, uma vez que as crianças ainda conseguem jogar/brincar ou organizar essa ação de acordo com o contexto em que vivenciam, por mais que o intuito pedagógico (formal) fosse que elas brincassem conforme o planejado, isto é, sem ser livre, mas conduzido (Brougère, 2002). A partir disso explica em quais contextos o jogo e a brincadeira podem aparecer de maneira formal

A formalização pode ser identificada em outras construções: por exemplo, a intervenção de um adulto, um pai, que conduz o jogo para objetivos concebidos como

educativos. A formalização vai aparecer ainda mais claramente nos espaços institucionais (creches, pré-escolas ou escolas), onde o jogo é (re)pensado em relação aos objetivos de aprendizagem, e a intervenção adulta pode ser mais ou menos significativa. Assim, a formalização crescente do exercício marca a entrada no sistema formal ou escolar. O jogo não é 'naturalmente' educativo, mas se torna pelo processo de formalização educativa, que se inicia com um sutil arranjo marginal do jogo, indo até à criação de uma realidade específica do jogo educativo formal (Brougère, 2002, p. 18).

Diante disso, Brougère (2002) nos diz que o jogo e a brincadeira podem resultar por vezes em uma situação distinta da educação que acompanha a veracidade do jogo em potencial. Então, defende que o jogo, em si, foge um pouco dessa esfera do formal educativo, uma vez que a intencionalidade da pessoa que brinca é o prazer/divertimento, ou seja, o informal, que pode criar efeitos educativos, unindo as características da vida cotidiana com as aprendizagens. Logo, o autor destaca que para definir o jogo e a brincadeira é necessário compreender os processos informais das aprendizagens, para que assim possamos sair do conceito isolado (rito) sobre o jogo e caminhar para a potencialidade do jogo.

Em síntese, o autor nos explica que para compreendermos o jogo e a brincadeira na contemporaneidade, torna-se necessário deixarmos de lado as ações isoladas (ótica do mito), mas analisarmos o contexto que essas ações estão inseridas e como estão sendo realizadas, não apenas do ponto de vista do formal ou informal, mas em ambos, para que possamos ter como ponto de partida o entendimento de como a criança brinca para, assim, conseguirmos compreender o jogo e a brincadeira com a perspectiva educativa relacionadas às aprendizagens.

Podemos compreender que Huzinga (2019), Ariès (1986) e Brougère (1997 e 2002) evidenciam a perspectiva sociocultural do jogo e da brincadeira, quando abordam que o jogo e a brincadeira são ações constituídas de fatores culturais, embora cada um enfatize aspectos diferentes, considerando que o jogo e a brincadeira podem ser pensados em diferentes línguas e linguagens, na relação com o sagrado (mito), o conhecimento (folclore, filosofia, poesia e psicologia), a esfera lúdica, as representações. Assim, defendem a relação do jogo e da brincadeira com a cultura, indo de encontro às definições advindas da psicologia e da fisiologia, as quais são definidas por Huizinga como conceitos limitantes (Huizinga, 2019).

Já Ariès nos trouxe uma breve menção histórica sobre o jogo e a brincadeira sendo analisados isoladamente, ou seja, do ponto de vista do mito, partindo das antigas civilizações (do século XVII ao XIX). Mostrou-nos como o jogo e a brincadeira foram se modificando conforme as mudanças históricas da sociedade.

Brougère buscou analisar o jogo e a brincadeira na contemporaneidade, a partir das ações da sociedade dentro da educação formal e informal, tentando relacionar o jogo e a

brincadeira com a educação, para que assim pudéssemos compreender o conceito de jogo e da brincadeira do ponto de vista das aprendizagens. Também, trouxe-nos como o jogo e a brincadeira podem ser pensados em outras abordagens, inclusive a psicológica, a qual ele critica e diverge. Apresentou-nos as ambiguidades existentes quando buscou relacionar o jogo com a educação, mas, defendendo que o jogo e a brincadeira, embora possam ser pensados como ações autônomas, é possível relacioná-los com a educação. Desse modo, essas ações podem se tornar educativas garantindo as aprendizagens dentro da educação formal.

Diante dos conceitos que apresentamos, este estudo adota a perspectiva cultural para compreender como as professoras concebem a brincadeira na Educação Infantil, mais especificamente na creche (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses). Contemplando a criança como ator social, buscamos adotar o ponto de vista de Brougère (2002), ao analisar o jogo e a brincadeira em suas potencialidades, mas, pensando esse jogo ou essa brincadeira no conjunto de pluralidades de atividades que podem convergir, levando em consideração as brincadeiras realizadas do contexto informal para o formal e relacionando às aprendizagens. Dessa forma, abordaremos, na seção seguinte, a brincadeira na Educação Infantil.

## **2.1 A brincadeira na Educação Infantil**

De acordo com o que abordamos sobre os conceitos de jogo e brincadeira na perspectiva cultural, nesta seção, discutiremos o papel da brincadeira na Educação Infantil. Consideramos o que autores atuais defendem sobre o tema, visto que a brincadeira é um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs (Brasil, 2009).

Nós percebemos, no decorrer do tempo, que a brincadeira foi ganhando espaço na Educação, especialmente na Educação Infantil, considerada uma etapa imprescindível para o desenvolvimento integral da criança. Legislações e documentos, como as DCNEIs (2009), defendem a brincadeira como um direito da criança, que deve estar presente nas práticas pedagógicas cotidianamente. Conforme Brougère (1997, p. 97), "a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura". Dessa forma, compreendemos que a criança é um ser social e cultural que está inserido em momentos lúdicos desde o seu nascimento e aprende a brincar por meio da interação com adultos ou com outras crianças, apropriando-se de sua realidade.

A Resolução nº 5 de 2009, que fixa as DCNEIs, afirma que a proposta curricular da Educação Infantil deve incorporar as interações e a brincadeira nas diversas vivências – corporais, sensoriais, expressivas, nas múltiplas linguagens, e nas vivências éticas e estéticas, sejam elas individuais ou coletivas –, realizadas na creche e na pré-escola (Brasil, 2009).

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento psíquico da criança. Prestes (2008) afirma que propiciar momentos lúdicos contribui para o exercício da plasticidade cerebral, bem como para a criação e a imaginação. Elas são a base de toda atividade criadora e contêm em si elementos afetivos, manifestados nos contextos sociais e culturais. De forma similar, Vigotski, conforme citado por Oliveira (1993), também enfatiza que as atividades que envolvem a criança em situações imaginárias podem promover o desenvolvimento de diversas linguagens. Tais linguagens, segundo Brougère (1997), são representadas por meio de significações que podem ser explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais. Para o autor,

[...] o simples gesto de estender um brinquedo pode servir de metacomunicação suficiente e deflagar a brincadeira, espaço específico onde as atividades vão ter um outro valor. A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular (Brougère, 1997, p. 99).

Podemos depreender que a brincadeira, vivida de diferentes modos, pode ganhar contornos diferentes e particulares na comunicação da criança que brinca. A criança torna-se livre, explora o espaço que desfruta, apropria-se da sua realidade social e cultural, desenvolvendo múltiplas linguagens e desenvolvendo-se por meio delas. Assim, ele nos afirma que

A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca (Brougère, 1997, p. 100).

Nesse sentido, Brougère (1997) nos explica a necessidade de a criança ter a livre escolha no brincar, posto que a brincadeira é a própria liberdade, mas também é necessário o envolvimento do outro – adulto ou criança – na iniciação dessa ação, seja em uma participação explícita ou implícita, isto é, no brincar juntamente com a criança ou possibilitar espaços que a criança possa explorar.



Para entendermos melhor a importância desse outro, particularmente daquele ou daquela que cuida da criança, na iniciação da criança na brincadeira, diante do contexto social e cultural, Brougère (1997) afirma que

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. Não tem sentido afirmar que uma criança de poucos dias, ou de algumas semanas, brinca por iniciativa própria. É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Porém, é certo que os adultos brincam com a criança. A criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e, depois, o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares ao jogo. Além dessa iniciação, seus comportamentos se originam, antes de mais nada, nas descobertas. Ao querer chamar de brincadeira o conjunto da atividade juvenil, perdemos a própria especificidade desse comportamento (Brougère, 1997, p. 98).

Logo, entendemos que a criança pode ter suas primeiras experiências de brincadeiras introduzidas pelo adulto, o qual, possivelmente, torna-se colaborador para o desenvolvimento psíquico, físico e social da criança. Tais experiências são conceituadas por Brougère (1997) como descobertas que supõem a metacomunicação entre o adulto ou outros pares com quem brinca.

A partir disso, compreendemos, de acordo com o autor, que a brincadeira propicia um espaço de inovação e criação para a criança, posto que é por meio das relações com o outro que a criança experimenta comportamentos que podem ser novos para elas dentro de uma criatividade relativa, mas que se torna essencial para a descoberta de suas competências. Tais experiências advêm da vida cotidiana que é vivenciada pela criança nos diversos contextos sociais, mas de acordo com o seu ritmo (Brougère, 1997).

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) nomeiam essas experiências de atividade socializadora, em que a criança aprende como explorar mais o momento brincante, mediante a criação advinda da imaginação, ou seja, do pensamento simbólico, como o “faz de conta”, podendo apresentar diversos tipos de comportamentos ou significações por meio dos gestos, das narrativas, dramatizações e da linguagem oral, também fazendo uso significativo dos objetos culturais, constituindo-se como criança coletiva.

Corsaro (2002) nos explica melhor sobre essas experiências quando aborda a reprodução interpretativa da criança na brincadeira, no contexto da Educação Infantil, afirmando que é por meio da interação com os colegas, no brincar, que a criança passa a produzir uma série de culturas de pares e essas experiências possibilitam que o conhecimento infantil e as práticas possam ser transformados gradativamente em conhecimento e competências para participar no

mundo adulto. Porém, o autor ressalta que essas experiências são vivenciadas não apenas pela imitação das crianças, mas

[...] as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta” (Corsaro, 2002, p. 114).

Quanto a uma brincadeira específica, que é a do faz de conta, Prestes (2016) afirma que o faz de conta surgiu pela mudança de pensamento sobre a criança na sociedade. A criança, que até a Idade Média era vista como adulto em miniatura, passa agora a ser impedida de realizar obrigações próprias ao mundo adulto, iniciando o processo de imitação desta rotina de responsabilidades por meio da brincadeira. Segundo a autora,

[...] a brincadeira tem origem social e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade. Impedidas de participar diretamente das atividades dos adultos, liberadas das preocupações com a sua sobrevivência, as crianças inventam a brincadeira de faz de conta que, por sua vez, exerce um papel decisivo no surgimento de períodos específicos do desenvolvimento humano, separados por determinados espaços de tempo (Prestes, 2016, p. 32-33)

Entendemos que, de acordo com a autora, a brincadeira do “faz de conta” é o campo de liberdade de ação das crianças em quaisquer espaços sociais, mas salientamos que é uma liberdade ilusória, que ainda pode ser controlada pelo adulto no tempo ou na forma de brincar. Porém, é nesse faz de conta que a criança cria e recria as suas próprias regras atreladas à realidade social e cultural, dando sentido e significado diante da sua imaginação nos momentos brincantes. Para Prestes (2016),

A situação imaginária impõe regras. São regras sociais que, na vida real, podem criar conflitos ao contrariarem o desejo da criança. A brincadeira de faz de conta é o cenário em que a criança pode agir de acordo com um determinado papel, mas, ao interpretá-lo, precisa seguir o que as regras ditam, senão a brincadeira acaba (Prestes, 2016, p. 34).

Tal entendimento nos fez perceber que a ação do brincar é crucial no desenvolvimento social, cultural e integral da criança. É como se entre a criança e a brincadeira houvesse uma relação estrutural. Prestes (2016) defende que, quanto à brincadeira do “faz de conta”, “essa brincadeira é a atividade que vai guiar o desenvolvimento da criança numa determinada idade. Ela será a atividade-guia, pois irá conduzir o desenvolvimento psicológico da criança, gerando

neoformações, alterando e reestruturando as funções psíquicas. Essa é a questão primordial” (Prestes, 2016, p. 35).

Desse modo, compreendemos a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança como ser integral. As DCNEIs, ao definir o currículo na Educação Infantil, trazem essa integralidade para o cerne, sendo que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem

[...] considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009, p. 1).

Nessa perspectiva, ao considerarmos a criança como centro do planejamento curricular, nós compreendemos que as situações que promovem interações e a brincadeira em toda a prática pedagógica são capazes de favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. Essas experiências também permitem que a criança crie e recrie, dando um novo sentido à brincadeira, reproduzindo e produzindo regras, valorizando a diversidade e a identidade, e constituindo-se de outras formas por meio das relações e experiências sociais.

Essas trocas de experiências sociais podem criar laços afetivos entre os pares, gerando memórias significativas enquanto a criança convive, brinca, participa, explora, se expressa e se conhece, favorecendo

[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

Diante disso, compreendemos que a BNCC (Brasil, 2018) nos diz que a brincadeira pode favorecer essas situações, tornando a criança ativa nas produções culturais, por meio das diversas experiências sociais e culturais de acordo com o seu contexto. Desse modo, entendemos que o brincar possibilita à criança uma participação efetiva nas atividades propostas pelo adulto, por outras crianças ou por elas mesmas, mediante reproduções e produções das próprias ações.

Prestes (2008) defende que essas reproduções e produções nos momentos brincantes despertam na criança um imaginário ilimitado, pois a brincadeira propicia uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, oportunizando à criança “ser o que quiser”, de acordo com seu contexto cultural. Podemos compreender que quanto mais a criança vivencia

situações que enriquecem seu imaginário por meio das relações entre pares, mais ocorrem desejos irrealizáveis advindos dessa imaginação, dando sentido ao objeto com que brinca, como afirmam Oliveira e Tebet (2010):

O cabo de vassoura pode ser o “cavalo”, ou, entre as meninas, o que se caracteriza como algo bem corriqueiro e já considerado como parte do universo infantil feminino, o uso da boneca como sua “filhinha”. O objeto utilizado na brincadeira não perde suas características, mas é transformado e ressignificado pelo imaginário infantil (Oliveira; Tebet, 2010, p. 50).

Compreendemos a brincadeira como uma ação de manifestação cultural e social, que se faz inerente à realidade vivida pela criança, possibilitando-lhe explorar e se desenvolver nas múltiplas esferas do simbólico. Essa manifestação ou significações pode estar presente em quaisquer espaços sociais, principalmente, na instituição de Educação Infantil, onde percebemos que

[...] a criança produz e também reproduz a sua realidade a partir de suas vivências, interações com seus pares ou com os adultos, mas também retira elementos dos programas que assiste na televisão, das histórias que lhe são contadas ou que ela própria lê, e também dos personagens dos seus jogos eletrônicos (Oliveira; Tebet, 2010, p. 50).

Tais produções e reproduções presentes na brincadeira oportunizam a constituição desse sujeito (criança), por meio das relações com o outro, com o qual constrói experiências e se desenvolve nas diversas linguagens, uma vez que compreendemos que “a criança é o ator social, o ser concreto que ocupa o espaço social denominado infância e que produz culturas específicas para a significação, sentido e entendimento de sua realidade, diferentemente do adulto” (Oliveira; Tebet, 2010, p. 52). Logo, podemos dizer que a brincadeira na perspectiva cultural, estando inserida nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pode associar-se à valorização da realidade cultural atrelada aos modos de vida da criança.

Diante do exposto, compreendemos a importância da brincadeira na vida da criança, especialmente na Educação Infantil. Prestes (2008), ao citar Vigotski, nos faz refletir que é por meio da brincadeira que a criança cria a estrutura de sentido e objeto, operando com o significado e realizando seus maiores desejos, pois essa atividade está diretamente associada à satisfação. Todos esses fatores colaboram na construção da integralidade desse sujeito, um direito que jamais pode ser negado.

A partir desse entendimento, podemos reafirmar que a brincadeira é um Eixo Estruturante, assegurado por documentos normativos e legislações. Ela também é um direito da criança em quaisquer espaços sociais, especialmente na Educação Infantil, que visa o

desenvolvimento integral do sujeito até os cinco anos de idade, de forma complementar ao papel da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, acreditamos que, se a instituição de Educação Infantil garantir esse direito às crianças, elas conseguirão se relacionar e ampliar a comunicação, de acordo com Corsaro (2002). Ao participarem coletivamente de experiências, elas vivenciam a cultura de pares e se apropriam de múltiplas linguagens. Isso se alinha ao pensamento de Brougère (1997), que entende a brincadeira como uma ação e um processo de relações interindividuais e, portanto, de cultura.

Diante de tudo, entendemos que a brincadeira é essencial para a formação integral da criança. Reconhecemos, assim, que ela pode estar atrelada à função pedagógica no que diz respeito ao desenvolvimento da criança nas esferas do simbólico e na satisfação de desejos irrealizáveis, como evidencia Prestes (2008) nas experiências lúdicas. Percebemos que essa discussão é fundamental para diversas questões relacionadas às crianças. Por isso, no próximo item, abordaremos as Culturas Infantis de forma breve, já que essas culturas existem em todas as circunstâncias vivenciadas pelas crianças, principalmente na brincadeira, que consideramos indissociável delas.

## **2.2 Culturas infantis**

Nesta seção, salientamos que as culturas infantis estão presentes em todos os momentos que as crianças se cruzam, principalmente na brincadeira, na qual a criança produz e reproduz cultura explicitamente. Logo, entendemos que a brincadeira é um elemento inseparável das culturas infantis. Desse modo, abordamos um pouco o modo como essas culturas podem ser constituídas e como ocorrem na Educação Infantil. Antes de iniciarmos o nosso diálogo, primeiramente, trazemos o conceito de criança, o qual adotamos de acordo com a Resolução nº 5 de 2009, no Art. 4 que

[...] é 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, 2009, p. 1).

Sobre o conceito de infância, nós seguimos Abramowicz, Lecovitz e Rodrigues (2009), que a conceituam como "aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que

somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos" (Abramowicz; Lecovitz; Rodrigues, 2009, p. 180).

É importante evidenciar que os conceitos de criança e infância que adotamos são relevantes para este tópico. Ele aborda as culturas infantis e nos mostrará como elas se formam e qual a importância de sua função social e cultural para o desenvolvimento integral da criança. Para isso, usamos como base os conceitos de autores que nos ajudam a entender essas culturas, assim como as DCNEIs (Brasil, 2009), que nos orientam sobre a criança.

Desse modo, trazemos Fernandes (2004), que defende que as culturas infantis são constituídas de elementos culturais — como saberes, práticas, modos de brincar e de agir da realidade vivida — e se caracterizam por sua natureza lúdica. O autor nos diz que essa cultura é formada pela influência da cultura adulta, que se transfere para o grupo infantil, semeando conhecimentos e mantendo-a viva. Um bom exemplo disso são os jogos e as brincadeiras populares, que foram passados da infância dos adultos para as crianças, garantindo sua permanência. Assim, nós compreendemos que a presença do adulto é essencial para que a criança dê continuidade a essa cultura, que passa de geração para geração.

O autor nos diz, ainda, que as culturas infantis atuam como suporte para os grupos de crianças em quaisquer espaços sociais. Neles, as crianças adquirem, durante a interação com seus pares, diversos elementos das ações presentes no grupo. Conforme Fernandes (2004), tais elementos vêm da cultura adulta, mas já incorporam a infantil. Isso nos mostra que são culturas inseparáveis, mas o que torna a cultura infantil única é a forma como a criança reproduz e produz o que sabe. Ou seja, é nas suas ações (brincadeiras) nos diversos contextos e espaços sociais que ela vivencia (Fernandes, 2004). O autor, então, nos dá exemplos de como a criança reproduz e produz nas brincadeiras, levando em conta seu contexto social e cultural.

Outro folguedo, como o de "casinha", em que podem entrar elementos materiais ("móveis", "utensílios", etc.), do mesmo modo: o genérico predomina. O brinquedo é idêntico em todos os lugares, variando apenas o número de participantes, coisa secundária e ocasional, e a qualidade dos "móveis", "utensílios", etc., que dependem mais das posses das crianças que, propriamente, da maneira de brincar.

A partir do que o autor nos exemplificou, nós percebemos a predominância da rotina do adulto nas ações das crianças, as quais representam elementos concretos de sua vida social. Essa influência se torna visível na Educação Infantil quando, de acordo com Sarmiento (2003) e em diálogo com Fernandes (2004), compreendemos as crianças como atores sociais de pleno direito. Elas manifestam suas culturas a partir de como interpretam o mundo por meio das interações simbólicas que estabelecem entre si e com os adultos.

Diante disso, podemos perceber que a cultura infantil carrega as marcas do tempo, expressando a sociedade em suas contradições, estratos e complexidade. Com isso, compreendemos que as brincadeiras são suportes ou elementos de conhecimentos e práticas mantidas por um determinado grupo. Também é por meio delas que percebemos como as crianças se relacionam com o mundo e o que inspira o seu imaginário (Sarmiento, 2003).

As culturas infantis podem ser percebidas em diversos espaços sociais, no movimento das relações entre crianças e adultos, principalmente na Educação Infantil, onde há uma gama de pluralidades raciais, sociais e culturais. A partir disso, Sarmiento (2003) nos faz compreender que "a 'marca' da geração se torna patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural" (Sarmiento, 2003, p. 54).

Nesse contexto, Fernandes (2004) e Sarmiento (2003) nos fizeram entender que as culturas infantis conceituadas por eles são aquelas produzidas e usufruídas pelas crianças. Um exemplo são as brincadeiras, que envolvem a realidade contextual, criações e crenças que fazem parte do conhecimento da criança, da sua forma de viver e de como passa a enxergar o mundo. Sarmiento, então, nos exemplifica como as crianças reproduzem e produzem brincadeiras a partir de tais elementos nas esferas do simbólico:

[...] brinquedos como o pião, os papagaios de papel, as tampinhas de garrafas de refrigerantes transformadas em veículos de corrida ou em bolas para jogos simulados de futebol em miniatura, os carrinhos de rolamentos, ou mesmo a brinquedos em relativo desuso como o arco e a roda ou o espeto. Mas integram também as culturas da infância modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos (Sarmiento, 2003, p. 57-59).

O autor nos diz que essas culturas se constituem como mútuo reflexo sobre as produções culturais dos adultos que são passadas para as crianças e das próprias crianças que são passadas para seus pares por meio das interações. Tais culturas são possuidoras de significados, mas, claro, que não surgem do nada, pois “[...] são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil” (Sarmiento, 2003, p. 54).

Entendemos, conforme Sarmiento (2003), que as culturas infantis são constituídas historicamente e são alteradas de acordo com a mudança da sociedade. Tais mudanças regem as possibilidades das interações entre seus pares por meio das múltiplas linguagens, em que elas

exteriorizaram seus pensamentos e sentimentos, apropriando-se dos códigos linguísticos e da criatividade de acordo com a realidade que vivenciam, principalmente, na brincadeira.

Essa interação entre pares é nomeada por Corsaro (2002) de reprodução interpretativa no brincar. O autor, além de dialogar com Sarmiento (2003) sobre as culturas infantis, explica-nos que a relação existente entre pares durante a brincadeira, não acontece apenas uma imitação ou reprodução sem sentido, mas

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhe é externa mas também se tornam parte da cultura adulta, i é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (Corsaro, 2002, p. 115).

Nessa direção, Sarmiento (2003) afirma que essas culturas são resultantes da ação concreta de cada criança, nas condições sociais que ele nomeia como estruturais e simbólicas que possibilitam a constituição da criança como sujeito e ator social. E nessa relação, elas estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus modos de vida.

Assim, entendemos que nas culturas infantis a criança se apropria do modo de vida a partir da rotina que vivencia e que são exteriorizadas nas brincadeiras ou folguedos, conforme Fernandes (2004). Sarmiento (2003) afirma que é na ação do brincar que a criança, além de se apropriar da sua realidade, pode oferecer condição de aprendizagem, em específico, em uma instituição de Educação Infantil, como local que possibilita a construção de processos educativos, tornando-se um “[...] lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo” (Sarmiento, 2003, p. 66).

Com isso, podemos depreender que as culturas infantis são indissociáveis das brincadeiras. Nós as entendemos como a “condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. Não é surpresa, portanto, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção de suas relações sociais (Sarmiento, 2003, p. 62).

Dito isso, nós entendemos que a instituição de Educação Infantil pode ser o lugar onde a criança recria e cria sua própria história, por meio de diversas manifestações, com ênfase nas brincadeiras. Essas atividades precisam ser oferecidas às crianças para que elas tenham mais autonomia na reprodução e produção de sua realidade social e cultural. Afinal, as DCNEIs (Brasil, 2009) preveem que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem assegurar às crianças os três princípios: Éticos (autonomia e diferentes culturas), Políticos (direitos de



cidadania) e Estéticos (liberdade de expressão em diferentes manifestações artísticas e culturais).

No capítulo seguinte, apresentaremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, que abordará o campo empírico que investigamos por meio da pesquisa-ação, além dos processos de análise que foram realizados.

### 3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Figura 1 - A Rua da Creche



Fonte: Google Maps (c2023).<sup>2</sup>

Neste capítulo, apresentamos um breve percurso que nos fez chegar ao campo empírico, (a creche) até a escolha do tipo do estudo e a metodologia desta pesquisa. Para melhor compreensão, abordamos aspectos teóricos da pesquisa-ação, entendendo seus conceitos e meios para realizar a intervenção, o contexto em que a creche está situada e os procedimentos de análises realizados.

A figura acima remete ao estranhamento que tivemos no primeiro contato com essa localidade para trabalhar como professora efetiva na Creche Municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira, localizada no contexto denominado sítio-urbano, em Campina Grande-PB. Tal estranhamento abriu caminhos para que pudesse surgir esta pesquisa, que foi desenvolvida com muitas curiosidades, incertezas e questionamentos sobre a brincadeira nesta creche situada no referido contexto.

A chegada ao campo de pesquisa nos marcou com o constante exercício de questionar nossas escolhas, possibilidades e desafios para compreender como as professoras concebem e

<sup>2</sup> Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/5ttBGFefTNb1z5Ca6>. Acesso em: 14 jan. 2023.

realizam as práticas lúdicas com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Indagações surgiram sobre os critérios para a escolha da creche, o tipo de estudo — se seria uma pesquisa-participante ou uma pesquisa-ação —, a natureza da ruralidade do local, a viabilidade da pesquisa de campo e a quantidade e perfil dos sujeitos participantes. Essas questões foram essenciais para a concepção do objeto de estudo, para as elaborações metodológicas iniciais e para as vivências na realidade investigada.

A partir disso, definimos que a pesquisa seria de abordagem qualitativa e realizada com as professoras por meio da Pesquisa-Ação. Segundo Thiollent (1986, p. 41), essa abordagem "pretende alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social". Nós compreendemos que essa perspectiva metodológica nos ajuda a aprofundar a relação entre pesquisa e ação. Nesse sentido, como afirma Morin (2017, p. 24), “a ação é a aplicação do movimento a alguma coisa ou à operação de um agente, encarada em seu desenrolar e em seu resultado”.

Avançando em nossa compreensão teórico-metodológica, definimos que a pesquisa-ação seria focada nas professoras da Creche Municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira, que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Para a coleta de dados, utilizamos vários instrumentos: questionário, diário de campo, observação participante das ações das professoras, entrevista semiestruturada e práticas de intervenção dialógica e lúdica. Realizamos diálogos e encontros com as docentes para refletir sobre a brincadeira como Eixo Estruturante das práticas pedagógicas, dando a devida importância às suas funções sociais e ao conhecimento gerado por ela.

Conforme Thiollent, a Pesquisa-ação pode ser definida como “método de sociologia aplicada”, quando há “[...] problemas sociais que merecem investigação e formulação de ações coletivas, com objetivos de consciência e comprometimento na busca de solução” (Thiollent, 1997, p. 29). Entendemos que tais problemas sociais necessitam da interação e reflexão entre os participantes envolvidos na ação. Nesse sentido, esta pesquisa buscou obter e construir informações, refletir e produzir conhecimentos através de ações que dessem autonomia aos participantes em relação à sua contribuição à investigação realizada pelo pesquisador.

Salientamos que a intervenção não pode solucionar todos os problemas, mas pode, de maneira reflexiva, causar alguma motivação, memórias e experiências significativas nos sujeitos pesquisados. Estas experiências estão ligadas “a toda ação que uma pessoa cumpre e que lhe permite adquirir conhecimentos, refletir sobre o vivido e tomar consciência a respeito” (Morin, 2007, p. 24-25).

De acordo com Thiollent (1997), a pesquisa precisa considerar de forma realista a clareza dos objetivos e das ações necessárias, principalmente no momento de avaliar seus efeitos. Ele nos alerta que, embora possam ocorrer mudanças, elas podem ser pequenas, afetando as representações, sentimentos e memórias dos sujeitos. Isso porque os objetivos não visam a "total libertação de todos os males que afligem a humanidade", mas são apenas "um esforço limitado da pesquisa para aumentar o conhecimento e a consciência das pessoas e dos grupos envolvidos no processo, com delineamento de ações concretas [...]" (Thiollent, 1997, p. 28).

Nós entendemos que o procedimento da pesquisa, do início ao fim, deve dar a devida importância à ação para a construção do conhecimento. O pesquisador e os sujeitos, portanto, "não devem ficar iludidos por visões absolutizadas de comprometimento e mudança". Em vez disso, o foco deve ser em "produzir novas informações, estruturar conhecimentos e delinear ações" (Thiollent, 1997, p. 28), que devem ser críticas e planejadas de acordo com as situações do contexto.

Para a execução da intervenção, Thiollent (1986) considera necessária a apropriação da linguagem. No entanto, ele defende que essa linguagem deve levar em conta os hábitos, costumes, as tradições, saberes e linguagens populares, tornando a pesquisa mais aberta ao diálogo e à interação, como também...

[...] é necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas (Thiollent, 1986, p. 76).

Nós também compreendemos a importância de ter clareza sobre os problemas e a forma como a ação será realizada. Por isso, destacamos a relevância de estudar as estratégias de intervenção, considerando a necessidade de Thiollent (1986, p. 16) de "definir com precisão: de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação".

A partir disso, nós entendemos que a maneira como o pesquisador conduz a pesquisa faz total diferença na mudança desejada, principalmente no campo profissional. Segundo Gadoua (2007, p. 36), "a experiência se define pela observação dos fatos, nos planos verbal e não-verbal ou comportamental". É fundamental ter um diagnóstico das estratégias para o

melhor desenvolvimento da intervenção, considerando a complexidade da realidade educacional. Isso porque, como Thiollent (1997, p. 33) nos lembra, esse desenvolvimento "não resulta apenas de experiências imediatistas. Seu suporte conceitual e sua metodologia não se dão no dia-a-dia", mas sim em uma (re)construção baseada em resultados das ciências da cognição, que não podem se limitar a observações de objetivos por meio de um processo imparcial.

Portanto, buscamos ter compromisso com a investigação social de base empírica e valorizamos a participação planejada do pesquisador na situação a ser investigada. Esse compromisso participativo deve se pautar em uma metodologia de aprendizagem institucional contínua, buscando, de forma reflexiva, "abrir leque de possibilidades para o futuro" (Thiollent, 1997, p. 24).

Com base em tudo isso, nós compreendemos que a pesquisa-ação explora o campo empírico, buscando colaboradores para contribuir com o campo da ciência. Ela leva em consideração os problemas e aspectos do contexto de forma realista, seja nas observações, na ação ou na coleta de dados. A pesquisa também "consiste em esclarecer os objetivos, as implicações da ação ou as condições de mobilização requeridas para o êxito dessa ação" (Thiollent, 1997, p. 19).

Desse modo, observamos a necessidade de contemplar esses aspectos durante o processo da pesquisa, não se limitando a uma única forma de ação, e sim buscando deixar evidente no trabalho uma prática reflexiva executando uma ação correta, fazendo observações antes, durante e após a ação. Entendemos que no contexto profissional, principalmente, devemos ter mais atenção, de modo que não haja uma confusão na relação no decorrer da pesquisa, pois, precisa ser mantida a ética profissional num constante compromisso com a verdade, com os sujeitos que estão inseridos na relação investigada, e, o mais importante, não deixar que os interesses dominantes perpassem a instituição de ensino (Thiollent, 1997).

Com base nisso, acreditamos que a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1986), pautada na transformação, propicia ao pesquisador a ótica realista dos fatos e contratempos decorrentes no campo empírico e com os participantes. Assim, percebemos a necessidade de, durante o processo da pesquisa, estudar, pensar e refletir quais melhores caminhos a serem traçados para concretização da intervenção, a fim de uma coleta de dados eficaz.

Por tal entendimento, buscamos conhecer como as professoras da creche na qual realizamos a pesquisa concebiam e realizavam práticas brincantes junto às crianças de 0 a 3

anos e 11 meses, refletindo com estas docentes sobre essas práticas, bem como sobre o Eixo Estruturante Brincadeira nas práticas da Educação Infantil.

Destacamos que este estudo, antes de ser realizado no campo de pesquisa, foi aprovado na Plataforma Brasil pelo Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande/ HUAC – UFCG, com o Parecer de número 6.780.719, no dia 23 de abril de 2024. Logo a pesquisa se deu no mês seguinte, iniciando pela aplicação do questionário, em seguida, pelas entrevistas semiestruturadas.

Figura 2 - A Creche Municipal



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Figura 3 - Área externa da creche (extensão do pátio)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Nosso campo empírico foi a Creche Municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira, situada no bairro Catolé de Zé Ferreira, em Campina Grande, Paraíba. A creche está inserida em um contexto conhecido pela população como sítio-urbano, uma vez que, antes, o local era um distrito da cidade, conforme o Wikimapia (2017)<sup>3</sup>. A creche Gitana Maria Figueiredo Lira faz parte do Programa Proinfância, do Governo Federal, e é uma das seis creches no município que integra o Programa, sendo a única em um contexto de sítio-urbano. Atualmente, a instituição tem 202 crianças matriculadas e uma equipe pedagógica formada por 23 professoras, das quais 8 são efetivas, além de uma supervisora e uma gestora.

A creche atende crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses (creche e pré-escola). Os bebês, a partir dos três meses, já podem frequentar a instituição em período integral. As crianças de 0 a 3 anos e 11 meses são atendidas em período integral (das 7h às 17h), enquanto as da pré-escola frequentam de forma parcial (manhã, das 7h às 11h, e tarde, das 13h às 17h). A creche possui 9 salas de referências com as seguintes turmas: Berçário I A (com banheiro infantil), Berçário II A e B (com banheiro infantil), Maternal I A (com banheiro infantil) e B (sem banheiro infantil), Maternal II A e B (sem banheiro infantil), Pré-I A e B (manhã e tarde, sem banheiro infantil) e Pré-II A e B (manhã e tarde, sem banheiro infantil). Além disso, a estrutura física conta com uma sala de leitura, diretoria, secretaria, almoxarifado, cozinha, um lactário (que não é utilizado), uma rouparia, quatro banheiros adultos (dois femininos e dois masculinos), quatro banheiros infantis externos (dois para crianças com deficiência física e dois de uso geral), uma garagem, e um jardim e pátio amplos.

O bairro onde a creche está localizada é considerado o mais novo da cidade. Por isso, ainda não foi identificado no mapa geográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nem no Cidade-Brasil, aparecendo apenas os bairros vizinhos: Velame, Catingueira e Três Irmãs. A partir disso, podemos compreender que este contexto pode ser definido como Entre-lugar, o qual é formado pelo estranhamento que

[...] é inerente aquele rito de iniciação extraterritorial e intercultural. Os recessos do espaço doméstico tornam-se os lugares das invasões mais intrincadas da história. Nesse deslocamento, as fronteiras entre casa e mundo se confundem e, estranhamente, o privado e o público tornam-se parte um do outro, formando sobre nós uma visão que é tão dividida quanta desorientadora (Bhabha, 1998, p. 30).

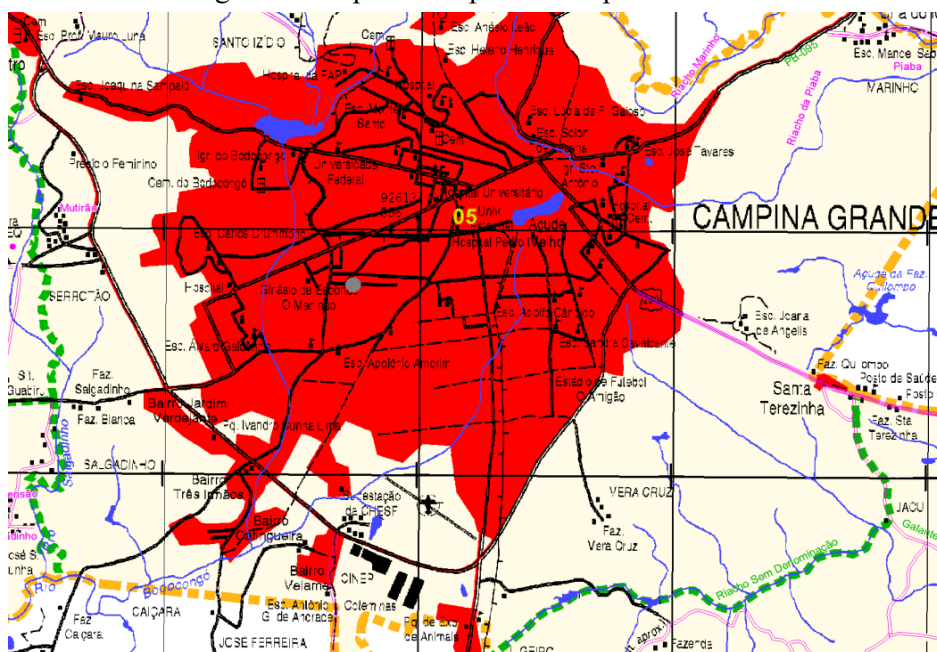
---

<sup>3</sup> É um mapa colaborativo multilíngue de conteúdo aberto.

Disponível em: <https://wikimapia.org/12159818/pt/Catol%C3%A9-de-Z%C3%A9-Ferreira>. Acesso em: 10 set. 2024.



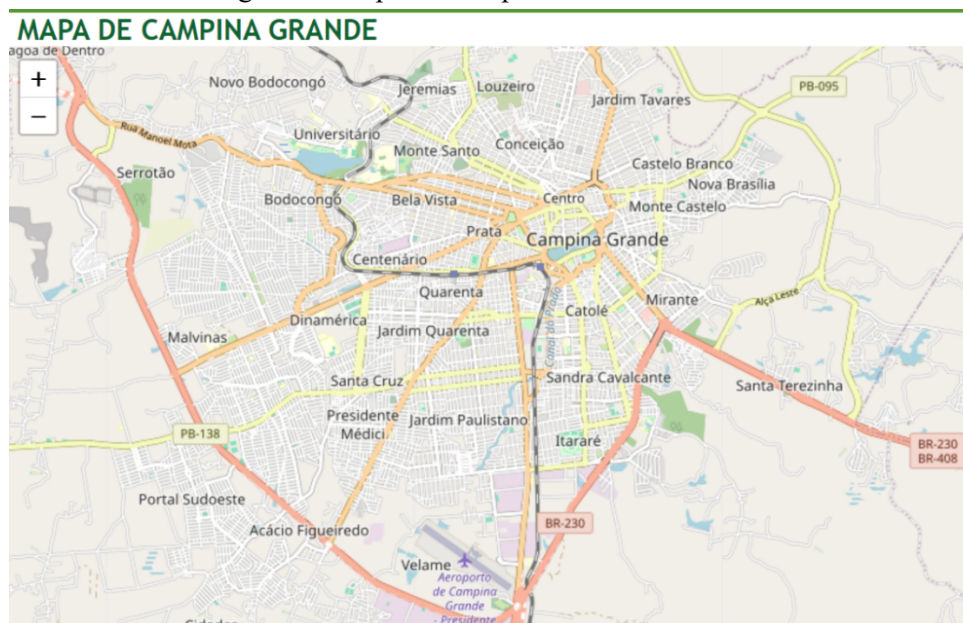
Figura 4 - Mapa municipal de Campina Grande



Fonte: IBGE (2019).<sup>4</sup>

De acordo com o que vimos no mapa do IBGE (2019), o bairro Catolé de Zé Ferreira não é integrado como bairro da cidade nem como parte da ruralidade que compõe o município de Campina Grande-PB.

Figura 5 - Mapa de Campina Grande e seus bairros



Fonte: Cidade Brasil (c2024).<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Disponível em:

[https://geoftp.ibge.gov.br/cartas\\_e\\_mapas/mapas\\_municipais/estimativas\\_populacionais/2019/PB/campina\\_grande\\_v1.pdf](https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_municipais/estimativas_populacionais/2019/PB/campina_grande_v1.pdf). Acesso em: 14 set. 2024.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-campina-grande.html>. Acesso em: 10 out. 2024.



Esse mapa do Cidade-Brasil também nos mostra os bairros que compõem a parte urbana de Campina Grande-PB, mas, como dissemos, o bairro Catolé de Zé Ferreira não está integrado na sua composição.

Nesse sentido, compreendemos que o bairro em que a creche está situada passa por um deslocamento, onde ocorrem atividades rurais não-agrícolas advindas do processo de urbanização (moradia, comércio e distribuidoras de arroz e biscoitos) e atividades rurais agrícolas (criação de gados e plantações de milho) (Silva, 2002).

É nesse tipo de contexto que esta pesquisa está situada, o qual se configura um novo espaço ou um novo rural, obtendo “serviços que foram agregados às tradicionais cadeias produtivas agroindustriais, criando um novo espaço para a emergência de pequenos e grandes empreendimentos nesse longo caminho, que hoje vai do produtor rural ao consumidor final” (Silva, 2002, p. 40), possibilitando experiências mediante o comércio, trocas das diferentes manifestações culturais decorrentes de um contexto, onde há uma pluralidade étnica, de gênero e racial. Tais fatores constituem o Entre-lugar.

Compreendemos que este contexto está incessantemente em construção, em que “a dependência cultural – fez com que fossem criados esses novos espaços, que, misturados às virtualidades globais e às regionalidades enunciativas, atendem ao apelo de instâncias subjetivas dos discursos em circulação” (Hanciau, 2005, p. 127).

Logo, podemos dizer que é um local formado por um contexto heterogêneo, que oferece um novo sentido para o espaço, criando identidades, sendo constituído por necessidades de moradia, recursos financeiros e alimentação, por diversos meios, como a agricultura, pecuária e o comércio, na busca por sobrevivência.

### **3.1 Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa ocorreu ao longo de seis meses, a partir da aprovação para sua realização na Plataforma Brasil, no mês de abril de 2024, quando foram feitos os primeiros diálogos com a gestora e as professoras da creche. No mês de maio, os questionários foram aplicados para as 20 professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Salientamos que essas professoras, que trabalham em um contexto denominado sítio-urbano, não moram no mesmo bairro que a creche está situada, mas por trabalharem há algum tempo nesta instituição já

conhecem a realidade da comunidade e das crianças. Algumas professoras residem na região mais urbanizada da cidade ou até mesmo em municípios vizinhos.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Esse instrumento de coleta de dados foi elaborado no sentido de traçarmos um perfil das professoras em termos de sexo, tempo de atuação, tipo de vínculo (concurso ou contrato), lugar de atuação, dentre outras questões.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas com 11 professoras, sendo três delas com vínculo efetivo. As entrevistas foram realizadas na própria creche, em uma sala do Pré-II, quando esta estava sem funcionamento, por seis dias consecutivos, no mês de maio de 2024. Levamos em consideração suas disponibilidades, interesse em participar da pesquisa, os diferentes tipos de vínculo (contrato ou concurso), o tempo de atuação na Educação Infantil e a representação de uma das turmas que compõem a oferta em creche. Selecionamos 11 professoras que atuavam, no momento da pesquisa, com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

A utilização desse tipo de entrevista é [...] quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (Boni; Quaresma, 2005, p. 75). Essa entrevista busca possibilitar a melhor coleta de dados com uma cobertura profunda sobre a temática da pesquisa. Assim, a entrevista foi guiada por um roteiro semiestruturado e buscou obter informações acerca de como essas professoras pensam a criança, a brincadeira e o contexto em que a instituição de ensino de Educação Infantil está situada. Consideramos que as análises realizadas sobre o contexto mais amplo nos auxiliam na compreensão de questões específicas de como essas professoras concebem e realizam as práticas brincantes com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

A teoria utilizada para analisar as entrevistas realizadas com as professoras foi a Análise Temática (AT), que pode ser compreendida como “método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2019, p. 52). Desse modo, a Análise Temática é uma faceta da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que visa obter temas, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das falas das pessoas entrevistadas e a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção.

Há seis fases que compõem a Análise Temática: 1) Familiarização com dados: transcrição das gravações das entrevistas feitas com 11 professoras, revisando-as, lendo e relendo o material e fazendo anotações das abstrações no decorrer da pesquisa. 2) Geração das

sínteses iniciais: levantamento de aspectos relevantes e interessantes em relação ao contexto do campo empírico e a temática da pesquisa, reunindo extratos do que foi falado nas entrevistas. 3) Busca de temas: reunião dos termos em temas potenciais, a partir de todas as falas pertinentes a cada tema em potencial. 4) Revisão dos temas: verificação se os temas identificados funcionavam em relação aos extratos empíricos e ao banco de dados como um todo gerando um mapa temático da análise. 5) Definição e nomeação dos temas: refinamento dos detalhes de cada tema e a história que a análise conta gerando definições e nomes claros a cada tema. 6) Produção do relatório: fornecimento de exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e literatura relatando cientificamente a análise (Braun; Clarke, 2006, 2013, 2014 *apud* Souza, 2019).

A pesquisa-ação foi realizada por meio de uma oficina, planejada e executada a partir de um plano e um roteiro de intervenção, disponíveis nos apêndices G e H deste estudo. Esses documentos foram elaborados em colaboração com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças e o Prof. Dr. José Luiz Ferreira, ambos vinculados à Unidade Acadêmica de Educação/CH/UFCG e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Com a pesquisa-ação, buscamos atingir os objetivos e a problemática do estudo, no intuito de contribuir com o conhecimento e refletir, junto às professoras, sobre o Eixo Estruturante Brincadeira nas práticas lúdicas realizadas com as crianças na creche. Para isso, utilizamos a técnica de observação participante, com diário de campo, fotos e vídeo gravações, que nos ajudaram a perceber diretamente a realidade investigada e a nos aproximar de situações comuns em seus contextos culturais, sociais e políticos.

Em seguida, abordaremos os resultados da primeira entrevista semiestruturada com as professoras, apresentando as informações obtidas nos questionários, com nomes fictícios, e suas perspectivas sobre o eixo brincadeira na creche.

## 4 PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA CRECHE GITANA MARIA FIGUEIREDO LIRA

Neste capítulo, apresentamos o perfil das professoras participantes da pesquisa e os resultados das entrevistas semiestruturadas<sup>6</sup> realizadas com elas. Organizamos os dados oriundos dessas entrevistas em temas, por meio da Análise Temática, conforme procedimentos apresentados no capítulo anterior. A organização desses temas está ilustrada no Apêndice E e F, bem como no roteiro de entrevista (Apêndice B). Obtivemos cinco temas das entrevistas realizadas: 1) Criança, infância e Educação Infantil; 2) Perspectivas das professoras sobre lidar/brincar com as crianças cotidianamente; 3) A brincadeira na creche/Educação Infantil: propostas pedagógicas brincantes das professoras; 4) Intervenção/papel da professora na brincadeira; e 5) Materiais, espaços e contexto da creche.

### 4.1 Perfil das professoras entrevistadas

Entrevistamos 11 professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses (turmas do Berçário I e II, Maternal I e II) na creche onde a pesquisa foi realizada. Durante a entrevista, perguntamos às professoras se autorizavam que a creche onde trabalhavam fosse identificada. Elas consentiram, mas com a condição de manter a identidade delas em sigilo. Por isso, elas foram nomeadas com nomes de flores. Vejamos o Quadro 3, que mostra informações relevantes sobre o perfil das professoras.

Quadro 3 - Dados sobre as professoras da creche que foram entrevistadas

| Nomes das professoras | Turmas      | Faixas etárias                  | Idade   | Formação                 | Tempo de docência na educação infantil | Vínculo empregatício | Turno    |
|-----------------------|-------------|---------------------------------|---------|--------------------------|--|----------------------|----------|
| Rosa                  | Berçário II | Crianças de 1 a 2 anos de idade | 43 anos | Pedagogia (especialista) | 11 anos                                | Contrato             | Integral |
| Lírio                 | Maternal II | Crianças de 3 a 4 anos de idade | 25 anos | Pedagogia (mestrado)     | 04 anos                                | Concurso             | Manhã    |

<sup>6</sup> As falas das professoras, transcritas a partir das entrevistas, mantêm as marcas da oralidade (como repetições, hesitações e expressões de fluência verbal) como uma escolha metodológica. Essa opção assegura a fidelidade ao modo de expressão das participantes e preserva a riqueza e a autenticidade de seus discursos, contribuindo para a análise contextualizada de suas percepções.

| <b>Nomes das professoras</b> | <b>Turmas</b> | <b>Faixas etárias</b>              | <b>Idade</b>     | <b>Formação</b>          | <b>Tempo de docência na educação infantil</b> | <b>Vínculo empregatício</b> | <b>Turno</b> |
|------------------------------|---------------|------------------------------------|------------------|--------------------------|---|-----------------------------|--------------|
| Margarida                    | Maternal II   | Crianças de 3 a 4 anos de idade    | 28               | Pedagogia                | 01 ano e 4 meses                              | Contrato                    | Tarde        |
| Flor                         | Berçário II   | Crianças de 1 a 2 anos de idade    | Não quis revelar | Pedagogia                | 04 anos e meio                                | Concurso                    | Manhã        |
| Dália                        | Maternal I    | Crianças de 2 a 3 anos da idade    | 46 anos          | Pedagogia (especialista) | 08 anos                                       | Contrato                    | Integral     |
| Jasmim                       | Maternal II   | Crianças de 3 a 4 anos de idade    | 50 anos          | Pedagogia                | 01 ano  | Contrato                    | Tarde        |
| Tulipa                       | Maternal I    | Crianças de 2 a 3 anos da idade    | 43 anos          | Pedagogia (cursando)     | 05 anos                                       | Contrato                    | Integral     |
| Violeta                      | Maternal II   | Crianças de 3 a 4 anos de idade    | 53 anos          | Pedagogia (especialista) | 11 anos                                       | Concurso                    | Manhã        |
| Girassol                     | Berçário II   | Crianças de 1 a 2 anos de idade    | 28 anos          | Pedagogia                | 04 anos                                       | Contrato                    | Tarde        |
| Lis                          | Berçário I    | Crianças de 04 a 11 meses de idade | 23 anos          | Pedagogia                | 05 anos                                       | Contrato                    | Integral     |
| Hortênsia                    | Berçário I    | Crianças de 04 a 11 meses de idade | 51 anos          | Pedagogia                | 12 anos                                       | Contrato                    | Integral     |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Vemos que as crianças são atendidas a partir dos três meses de vida. O corpo docente apresenta uma variação de idade entre 23 e 53 anos e é majoritariamente formado em Pedagogia, com exceção de uma professora que está cursando a graduação. A formação complementar inclui três especialistas e uma mestra. No que diz respeito à atuação, a experiência em Educação Infantil varia entre um e 12 anos, sendo apenas três delas concursadas. Quanto à jornada, cinco professoras trabalham em período integral e seis em período parcial.

A seguir, apresentaremos os dados das entrevistas, organizados por temas. Destacamos que esses dados foram transcritos mantendo a originalidade das expressões e do modo de falar das professoras.

## 4.2 Concepções das professoras

### 4.2.1 Criança, infância e Educação Infantil

Esse primeiro tema não se relaciona diretamente com a brincadeira, mas parece-nos importante para conhecermos as concepções das professoras sobre o sujeito criança, a categoria infância e a própria Educação Infantil. Entendemos que essas concepções são basilares para a maneira como elas concebem a brincadeira, visto que as práticas pedagógicas lúdicas na Educação Infantil se dirigem ou devem se dirigir às crianças, na relação com suas infâncias.

Quando perguntamos como definiam criança e infância, as professoras apresentaram diversas compreensões, destacando a criança como sujeito histórico e em desenvolvimento para aprender. Nesse sentido, a professora Girassol compreende que: “[...] ser criança é um sujeito que está ali para desenvolver suas habilidades. É um sujeito que está desenvolvendo suas habilidades, suas aprendizagens, é um sujeito histórico [...]”. Ao considerar a criança como sujeito histórico, a professora dialoga com uma compreensão presente nas DCNEIs (Brasil, 2009), a qual afirma que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009, p. 01).

Girassol disse conceber a *infância* como fase/período de aprendizagem da criança. Mesma ideia da professora Lis, que pensou a infância como fase única e especial do desenvolvimento humano, ao passo que disse compreender a criança na relação com a ação do brincar e do interagir entre pares sejam adultos ou crianças:

Eu acho que ser criança é brincar e interagir, estabelecer relações consigo mesma, com os adultos e com o mundo, na qual se insere. A infância é um período único, eu acho, e especial do desenvolvimento humano, no qual a criança tem o direito de brincar, aprender, ser protegida dos perigos e das responsabilidades da vida adulta.

A perspectiva da professora Lis, no que se refere à infância, vai ao encontro do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), documento segundo o qual as crianças “[...] 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).

Para a professora Margarida, ser criança é ter oportunidade/caminho para gozar de suas garantias ou dos seus direitos. Ela afirmou: “Ser criança, eu acredito que seja a oportunidade ser feliz, né? De desfrutar daquilo que tem direito”.

A professora Jasmim compreende a criança como um ser contínuo e a infância como período de alegria, em que a criança necessita, a partir do seu ponto de vista, encontrar na instituição de Educação Infantil e nas professoras que nela atuam acolhimento. Para ela, a infância é um período que tem que

[...] ser contínuo de aprendizado e desenvolvimento. Eu acredito que a infância tem que ser assim um período de alegria, principalmente, de segurança para a criança porque a criança tem que, eu acho, né? Que a criança tem que encontrar na gente, na gente professora, na gente escola, uma família.

A professora Tulipa define criança como ser de inocência: “É inocência, é ser pequena ao mesmo tempo querer ser grande, é carismática, curiosa. A infância é um momento deles agora de estar crescendo no dia-a-dia, estar vivendo, conhecendo cada momento, sabendo o que bom o que é ruim, o que é certo o que é errado”.

A professora Hortênsia entende a criança como um ser social e a infância como uma fase muito importante da criança, a melhor fase, mas que também pode ser podada pelo adulto:

Ser criança é ser autêntica, é um ser social, quando começa a estudar, ela começa a conhecer outro mundo, né? Outro mundo que ela não conhecia, que o mundo que ela conhecia era só da família. É na interação com outro que ela vai se desenvolvendo com o meio. É autêntica e genuína. A infância, para mim, é a fase melhor que tem. Eu tenho saudades dela, viu? É a fase da descoberta e tudo para você é maravilhoso. É a fase da imaginação que às vezes quando você está na escola, é podada, né? Alguns adultos, não só na escola, até mesmo em casa, poda.

A professora Violeta concebe a criança como ser espontâneo, sublime, puro e a infância como uma fase principal e o começo e base de tudo na vida de uma criança, trazendo também uma perspectiva do vir a ser, ou seja, o adulto que irá se tornar, como podemos ver:

Criança é ser espontâneo, é o natural, é a pureza, criança é criança. Eu acho que é algo tão sublime, tão maravilhoso que é tão difícil definir essa palavra. Não estou querendo buscar termos científicos, não, mas falando de uma questão espontânea minha, criança é pureza, criança é amor, criança é o começo de tudo. Infância que está justamente

aliada à criança, né? É justamente esse começo, né? É fase principal, é a base de tudo, é ali onde começa tudo, é por isso que tem muitos adultos hoje que tem “enes” problemas porque não teve uma infância positiva. Então, infância é a base de tudo, é o começo de tudo.

Diante do exposto, parece-nos que as professoras consideram a criança e a infância importantes ao defini-las. Contudo, nós compreendemos, conforme Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 193), que a maneira como elas entendem a criança e a infância está fundamentada em uma prescrição adultocêntrica. Essa visão concebe a criança como um ser que “[...] será educado no interior do que é ter uma infância, mas na direção de tornar-se um adulto”. Acerca disso, a professora Margarida traz esta mesma perspectiva e afirma que:

A infância, eu acredito que a infância é construída tudo na criança, então tudo está construído na infância. Se ela tiver uma boa infância, se a sociedade cooperar para que essa criança desenvolva uma boa infância, ela será um bom adulto, né? E a educação está totalmente atrelada nisso.

A professora Lírio relaciona sua compreensão de criança à questão física, biológica, fase e a infância como parte dessa questão:

[...] criança, para mim se remete a questão física, idade biológica, é o momento, uma fase, ser criança é uma fase. Infância faz parte desta fase, né? A infância está relacionada tanto a algo positivo quanto negativo, a depender do que a criança vivenciou, mas eu não posso dizer que uma criança não tem infância se ela vive uma infância.

A partir disso, identificamos que essas professoras compreendem a infância como intervalo preciso da vida do ser humano, mas entendemos, de acordo com Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), que a infância é múltipla, devendo ser entendida de uma forma mais ampla, não apenas como fase, mas dizendo respeito a diversos tempos, não somente uma fase/etapa passageira de desenvolvimento e de aprendizagens, mas

A ideia da infância carrega possibilidades de acontecimentos, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade (Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues, 2009, p. 195).

Desse modo, entendemos que a criança, por estar relacionada de forma indissociável à infância, não deve ser definida apenas como uma fase ou um período da vida. Diante dos relatos das professoras, evidenciamos que elas compreendem a criança e a infância a partir de seus conhecimentos e experiências, que são pautados em mentalidades que persistem, apesar de toda



uma gama de novos significados, como os apresentados por Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009). Nessa direção, a ideia de uma criança pura e de uma infância atrelada a essa pureza inibe que se pense nas crianças e infâncias reais, que são complexas e exigem compreensões igualmente complexas.

Também percebemos que as professoras consideram a criança e a infância importantes, não apenas pelo ponto de vista de sua existência e de seus processos de desenvolvimento e de aprendizagens, mas como sujeitos históricos, de direitos e que necessitam do apoio dos adultos – sejam eles da família ou da escola – para que seus processos não sejam limitados.

Perguntamos às professoras o que elas entendem por Educação Infantil. Lírio, Jasmim e Girassol apontaram compreensões mais formais, definindo-a como a primeira etapa da Educação Básica, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Brasil, 1996). A professora Lírio evidenciou o cotidiano da sala de aula com essas crianças, ressaltando a diversidade e, ao mesmo tempo, a individualidade delas, e identificou essa etapa como a mais importante na contribuição para o desenvolvimento infantil. Vejamos o que ela diz:

[...] educação voltada para a criança, contornada a ela e quando a gente se debruça de uma diversidade de crianças dentro de uma sala de aula, a gente vai experimentar, o professor, na verdade, pode propiciar, né? um pouco de educação diferente para cada uma porque tem que se respaldar também na individualidade. Então eu posso dizer que a Educação Infantil é a etapa mais importante e ela tá ali para contribuir com o desenvolvimento da criança.

Da mesma forma, a professora Girassol chama a atenção para essa etapa como sendo a base para a construção do sujeito, quando a criança chega nos seus primeiros anos de vida. Ela afirma:

A Educação Infantil eu defino como uma etapa, né? Muito importante para o desenvolvimento do indivíduo. É uma etapa da Educação Básica, né? Que é muito importante. é a base para que a criança chegue ali, tanto primeiro ano, como para a vida porque o que fica é o que a criança aprende na Educação Infantil, o que ela aprende, vai levar para a vida, certo? Então, é uma etapa da Educação Básica que eu considero muito importante para o desenvolvimento do sujeito, a construção do sujeito.

A professora Margarida também dá importância a essa etapa, sobretudo como contribuição ao desenvolvimento da criança, destacando a aprendizagem por meio da brincadeira:

Eu definiria como a oportunidade da criança de iniciar, de fato, a educação, né? Esse aprender, a aprendizagem é a porta aberta para esse caminho para que ela tenha esse

direito de desfrutar, de como aprender, o aprender brincando. É... saber como é estar dentro da sociedade e eu acredito que é esse o primeiro passo.

A professora Flor apresentou uma perspectiva fundamental para o desenvolvimento da criança e destacou a importância de ela aprender brincando na Educação Infantil. Segundo seu ponto de vista, em alguns momentos, força-se uma aprendizagem que não respeita a faixa etária da criança, o que compreende como um desrespeito a ela:

Educação Infantil é a base, a base porque, assim, se algumas coisas do desenvolvimento, não seria coisas que eu queria falar, mas eu estou esquecendo a palavra agora. A criança tem que se desenvolver. Então se algumas etapas não são respeitadas, então quando vai chegando assim no fundamental II, a gente sente o déficit, a gente sente, por exemplo, no fundamental, às vezes crianças de sexta série que não sabem ler, mas por quê? Será que não foi porque na Educação Infantil tentou se forçar um abc ou cálculos que não existem, que é para a criança tem que aprender brincando, então, eu acho que a deficiência na Educação Infantil atrapalha o resto todo, tanto na questão escolar como na questão de humano mesmo. Imagine uma criança que não teve uma base, não teve uma infância. Eu acho que depois a estrutura dela... fica sem estrutura, eu acho assim, na minha opinião.

A professora Jasmim compreende a Educação Infantil como uma fase de aprendizado que ocorre na infância, que precisa ser aproveitada: “Nessa etapa de aprendizado na vida de um ser humano e que tem que ser aproveitada, vamos dizer assim, bem aproveitada para não se tornar um adulto que não teve infância, então, eu acho que deve ser um momento de aproveitamento”.

A professora Violeta entende a Educação Infantil como “conhecimento de mundo”: “É o começo de tudo. Educação Infantil é esse conhecimento de mundo, e o indivíduo precisa desse conhecimento de mundo e tudo começa nessa fase infantil mesmo”.

Para a professora Hortênsia trata-se de uma fase que ensina a criança: “A Educação é a primeira fase, né? Que ensina. É a primeira fase da criança. Do mesmo modo, a professora Girassol concebe como etapa e base para a aprendizagem da criança e o que a criança leva para a vida:

A Educação Infantil eu defino como uma etapa, né, muito importante para o desenvolvimento do indivíduo. É uma etapa da Educação Básica, né, que é muito importante é a base para que a criança chegue ali, tanto primeiro ano, como para a vida porque o que fica é o que a criança aprende na Educação Infantil, o que ela aprende, vai levar para a vida, certo? Então, é uma etapa da Educação Básica que eu considero muito importante para o desenvolvimento do sujeito, a construção do sujeito.

De acordo com as perspectivas apresentadas, as professoras, de forma sintética, compreendem a *criança* como sujeito histórico e em desenvolvimento, como ser feliz, natural, sublime, genuíno, pequeno e espontâneo. Quanto à *infância*, a compreensão de que é uma fase

ou um período da criança revela, em uma perspectiva adultocêntrica, que a infância é um momento de um ciclo, um vir a ser, que olha ou prepara para as próximas etapas do desenvolvimento humano. Já a *Educação Infantil* é percebida como a primeira etapa da Educação Básica, sendo essa etapa, por diversas razões, a mais importante e que contribui para desenvolvimento da criança.

#### 4.2.2 Perspectivas das professoras sobre lidar/brincar com as crianças cotidianamente

No que se refere ao presente tema, as professoras relataram seus sentimentos/sensações e concepções ao lidar com as crianças cotidianamente, tanto nos momentos das brincadeiras como nas práticas pedagógicas. Muitas professoras demonstram, em suas falas, ter satisfação quando se trata da relação direta com a criança, como explana a professora Lírio:

Olha... se eu for falar no sentido sala de aula, meu mundinho, é maravilhoso. Minhas crianças, eu não tenho o que dizer porque a gente sabe que varia de turma para turma, mas, mesmo trabalhando dois anos nesta faixa etária, eu não tenho o que dizer, pois é maravilhoso. O momento de conversa, enfim, o que eles têm para contribuir, né? Para mim, enquanto professora, né? Um momento dialógico... um círculo de cultura que a gente faz, né? Durante as atividades. É maravilhoso!

A professora Lírio relatou que, nos momentos lúdicos, propiciados ou não por ela, se vê como criança, tenta se igualar e imaginar como as crianças de sua faixa etária (3 anos e 11 meses). Ela gosta de contextualizar as brincadeiras de acordo com a realidade infantil e acrescentou: "Eu me vejo como uma criança quando eu estou brincando com elas, eu tenho que me vê como uma criança, mas uma criança que tem uma intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem". Do mesmo modo, a professora Margarida afirmou que se sente realizada ao brincar com as crianças de sua turma: "Eu me vejo como uma eterna criança! É gratificante, né? Porque eu acho que, assim, você ser pedagoga, tem que ter esse lado infantil, esse lado que você senta, que você vai se divertir com eles, que você aprende, porque, de fato, a gente aprende com a criança e é isso".

A professora Rosa disse que se sente encantada e se vê como criança novamente quando está brincando com as crianças e prosseguiu: "Eu acho que me sinto criança também, né? Porque acaba você descobrindo coisas: 'Nossa! Como foi que ele fez isso?! Vou fazer também, né? Então é assim, acho que a gente está ali para ensinar, mas acaba aprendendo também muitas coisas com eles'".

A professora Dália relatou que a brincadeira é a parte que mais gosta em seu trabalho, pois se sente muito feliz e continuou: "Eu me lembro da minha infância, você vira, torna a ser criança. Isso é muito importante".

A professora Jasmim atestou que, ao brincar com as crianças de sua turma, esquece os problemas e consegue se tornar criança, estando ali, no papel e no mesmo nível que elas. Ela destacou: "Ah, eu me vejo uma criança! Me vejo uma criança ali, porque se é para ser mãe delas, eu sou mãe, eu falo como mãe, se for para ser criança, se for para ser filha, então, eu me torno uma criança". Ela concluiu: "Então eu me torno uma criança mesmo e sou muito feliz por isso, muito, sinceramente". Igualmente, a professora Girassol afirma que, quando brinca com as crianças, esquece a sua idade e acrescentou: "Esqueço quem eu sou e me igualo a elas e brinco juntamente com elas quando há um convite da parte delas".

Diante do exposto, percebemos como essas professoras se veem e o que sentem ao brincar com as crianças de suas turmas. Contudo, algumas professoras, quando questionadas sobre como se sentem brincando, consideram fundamental estarem bem pessoalmente para conseguirem se conectar com o universo infantil. Vejamos o que disse a professora Violeta:

[...] a gente enquanto professor, enquanto ser humano, a gente precisa estar bem consigo mesmo, tranquilo, bem porque criança... por mais que tem crianças peraltas no meio, mas se você parar para pensar quando eu falo da questão da pureza da criança, você vê por esse aspecto da criança pura, o que ela traz de lá é a base de tudo, então, você tem que estar muito bem, muito tranquilo, relaxado, para que você, realmente, entre no universo infantil, tire um pouco da criança que está dentro de você para fora e interaja com ela [...].

Essa professora relatou que é só por meio do seu próprio bem-estar que o brincar com a criança se torna prazeroso, trazendo uma possibilidade de voltar para infância e fazer naquele momento acontecer o prazer, mas se for no sentido de obrigação, não flui e assim destaca:

[...] se eu não estou bem naquele dia, tudo o que você faz quando não estar bem naquele dia, seja no pessoal ou até no trabalho mesmo, ou alguma coisa que lhe desfocou, aí não flui, eu digo por mim, porque você acaba desconcentrando, tirando seu foco daquela espontaneidade, daquele fazer.

Vale salientar que essa professora enfatiza a necessidade de se olhar para o professor da Educação Infantil e verificar o que esse profissional vivenciou na infância para conseguir ou não brincar com a criança e afirma:

[...] tem a ver a questão de como foi esse profissional, como foi esse indivíduo na infância? Será que indivíduo brincou bem? Será ele teve uma infância boa, positiva? Ele foi uma criança brincante? Alguém brincou com ele? Alguém deu atenção a ele?

Então, tudo isso interfere nessa relação psicológica para que esse indivíduo tenha essa boa relação com a criança.

A professora Violeta chama a atenção para questões importantes e nem sempre levadas em consideração sobre a brincadeira na Educação Infantil, bem como sobre outros temas presentes na realidade dessa etapa: o lugar da professora ou do professor no desenvolvimento de práticas junto às crianças, considerando seu bem-estar e sua própria experiência quando criança. A pesquisa-ação proposta nessa investigação é uma abordagem que pode incidir em questões como essa.

A professora Lis trouxe uma perspectiva de estímulo e observação do desenvolvimento da criança: “Estimulando a brincadeira proposta, mas também observar a criatividade e a concentração de cada bebê ou de cada criança, dependendo da faixa etária”.

A professora Flor afirmou que, ao trabalhar com bebês, não consegue brincar como gostaria porque não são crianças maiores, pois tem medo de machucar os bebês, afirmando que: “com os pequeninhos, que são bebês agora, tem que ter um cuidado né? Ao brincar com eles, mas quando são os maiores, assim, meio que eu estou brincando junto também, me divirto junto”. Destacou que também se diverte brincando com os bebês, mas essa faixa etária impossibilita de brincar do “jeito” que gostaria de brincar, e continuou: “[...] quando eu vou brincar com a bola, eu não posso brincar do jeito que eu gostaria de brincar porque se não vai machucar”

As professoras Lis e Flor mencionaram palavras que podem sugerir que a ação de brincar com as crianças, da parte delas, pode ser tímida ou inibida: observação e medo. Esses dados podem contribuir para ações de formação junto às professoras da creche, no sentido de problematizar a relação teoria-prática, uma vez que, em muitos momentos, as falas delas caminham na direção do reconhecimento da importância das crianças, suas infâncias e da etapa da Educação Infantil. No entanto, quando convidadas a refletir sobre as práticas, algumas barreiras aparecem.

Junto a essas questões, as professoras também relataram insatisfações nas questões estruturais da creche. A professora Lírio se remete aos espaços externos da creche como desafiantes: “[...] ao se tratar do contexto fora da sala de aula, para mim, já é algo preocupante porque não é algo que está sob minhas mãos, minha alçada. O que eu quero dizer é em relação à alimentação, em relação ao banheiro, banho... Há espaços... de questão de infraestrutura”.

Vale destacar a professora Lírio compreende que não é de sua alçada porque são questões estruturais, que fogem ao fazer pedagógico dela, mas que dependem de outra ação dentro da creche que não é desta professora, mas do poder público municipal. Do mesmo modo, a professora Violeta afirma:

Desafiador porque a gente poderia elaborar várias outras propostas de atividades brincantes e o próprio sistema traz essa limitação e acaba sendo desafiador porque a gente tem que seguir a realidade, a gente quer o melhor para a criança, a gente quer trazer outras novidades, mas também acaba dependendo um pouco só de nós, individualmente, mas não é justo [...]

A professora Rosa disse que não há espaços adequados, evidenciando a insuficiência ou restrição de possibilidades do uso do espaço: “Eu acho que se a creche tivesse mais espaços adequados, eu acho que a gente faria um trabalho melhor porque se nós tivéssemos espaços diferenciados, onde a criança pudesse ir, explorar aquele espaço... um espaço todo de motricidade, então eu acho que seria bem mais legal [...]”.

As professoras, ao falarem sobre como lidam ou brincam com as crianças no cotidiano da creche, evidenciaram mais obstáculos – como o espaço, a dependência do estar bem para desenvolver experiências brincantes, o medo e falta de infraestrutura adequada – do que possibilidades, induzindo-nos a pensar que elas ressaltam mais aspectos relacionados à falta do que relacionados à potencialidade da brincadeira nas práticas desenvolvidas junto às crianças, não parecendo, com ênfase, reflexões sobre o brincar com a criança e o que o brincar pode proporcionar e como brincam.

Tais desafios estruturais enfrentados por essas professoras nos fazem compreender a importância do espaço da creche, que é um lugar que não é apenas físico, mas também simbólico e propício a interações entre crianças e destas com adultos, onde a brincadeira, como Eixo Estruturante das práticas (Brasil, 2009), deveria estar presente como realidade e não como falta.

#### 4.2.3 A brincadeira na creche/educação infantil e as propostas pedagógicas brincantes das professoras

À luz dessa temática, pudemos verificar como as professoras compreendem a brincadeira na subetapa creche e na própria Educação Infantil, como um todo, e as possíveis propostas brincantes que elas sugerem para serem realizadas de acordo com o contexto que trabalham. Destacamos que grande parte dessas docentes convergem ao definirem a brincadeira como essencial para o desenvolvimento da criança, mas, muitas vezes, esse entendimento é instrumental.

A professora Rosa compreende a brincadeira como “[...] um instrumento de desenvolver habilidades”. A professora Rosa disse que é brincando que se aprende tudo que está a nossa

volta, que se torna possível desenvolver várias habilidades durante a ação do brincar. A professora Margarida disse que entende a brincadeira como necessidade, afirmando: “A criança precisa brincar para que ela esteja dentro do direito dela de ser feliz, dessa oportunidade de aprender. Então, eu acredito que o brincar é exatamente isso”.

Já a professora Lírio definiu a brincadeira como algo que a criança vai atribuir significado, que está relacionado ao pensamento simbólico e que esse brincar tem uma intencionalidade para o desenvolvimento da criança e avançou: “A brincadeira está presente em todo momento da fase da vida de uma pessoa, não só se remete à infância, à criança, mas a brincadeira ela é importante [...]”. A professora Lírio também destacou que a brincadeira é o Eixo Estruturante da Educação Infantil, que está na BNCC e ressalta: “[...] então, que eu posso afirmar é onde a criança se desenvolve a partir disso, da interação com o meio e com as brincadeiras. Ela é o pilar do desenvolvimento de uma criança da Educação Infantil”.

Com base nisso, percebemos que as professoras entendem que a brincadeira tem relação com a aprendizagem da criança, parecendo levar em consideração os Eixos Estruturantes Interações e Brincadeira, conforme as DCNEIs (Brasil, 2009), que compreendem os referidos eixos como experiências do cotidiano da infância, em que as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos durante as vivências brincantes.

As professoras expressam suas compreensões nessa direção quando afirmam que a brincadeira é um dos principais meios de aprendizagem, como compreende a professora Girassol: “[...] é por meio da brincadeira que a criança vai aprender e desenvolver habilidades, ela vai se desenvolver de forma global, ela vai desenvolver suas habilidades cognitivas, socioemocionais, motoras”.

A partir das respostas das professoras, percebemos a importância que atribuem à brincadeira, de acordo com seus conhecimentos pedagógicos e vivências. Essas compreensões confluem com o que Prestes (2008) afirma quando diz que a brincadeira é a linha principal do desenvolvimento da criança.

Além da perspectiva da brincadeira vinculada à aprendizagem, as professoras também a relacionam a momentos de diversão. A professora Flor, por exemplo, definiu: “[...] o brincar é um momento de diversão e de aprendizagem” e adicionou: “[...] a criança não sabe que está aprendendo, mas dependendo da brincadeira ela vai estar aprendendo. Acho que em todas as brincadeiras elas aprendem”. Do mesmo modo, a professora Lis afirmou: “Acho que é a ação de brincar, de se divertir, de se distrair. Acho que é um ato de agir de forma livre com prazer e alegria, sem muita seriedade e obrigações”. Já a professora Tulipa definiu a brincadeira como

de prazer e satisfação ao relatar: "A brincadeira é uma satisfação muito grande que gera recordações, emoções, sentimentos para a vida toda".

Quando perguntamos sobre a relação entre a brincadeira e o ambiente de trabalho, as professoras relataram algumas dificuldades. Entre elas, observamos a falta de valorização da brincadeira devido à má infraestrutura da creche, como ressaltou a professora Rosa:

Bem, aqui, eu acho que poderia ser mais desenvolvida se a gente tivesse mais espaço, né? Como a gente não tem, temos espaços limitados por falta de organização mesmo né? Então a gente não tem espaço para explorar com as crianças porque as crianças nessa fase elas precisam de local para a exploração e a gente não tem por falta de estrutura mesmo, né?

A professora Violeta demonstrou insatisfação quando problematizou o lugar do professor como alguém que também tem que ser brincante:

Muito limitada porque eu acredito o seguinte, que o professor deve ser um professor brincante, é importante que o professor seja brincante, é interessante até porque o professor brincante ele vai sentar na brincadeira e vai passar e repassar conteúdos importantes que é até orientado, e a gente aprendeu que quanto mais lúdico for a educação infantil e deve ser porque o lúdico está dentro da Educação Infantil, está dentro do faz de conta, mas, muitas vezes, quando eu digo limitado é porque o professor não tem apenas essa atribuição de ser um professor brincante.

A professora Violeta relatou que várias responsabilidades são atribuídas ao professor de Educação Infantil. Ela afirmou que é uma professora "entre aspas" porque, muitas vezes, precisa fazer o papel de cuidadora, uma exigência do sistema. Além disso, afirmou que na universidade vê-se uma série de teorias muito bonitas e bem elaboradas, mas a realidade é totalmente diferente. Nesse contexto, o professor deixa de exercer o seu papel para atender às exigências do próprio sistema municipal. A professora Jasmim também demonstrou insatisfação ao relatar que a brincadeira poderia ser mais valorizada em seu ambiente de trabalho, pois a criança, atualmente, vive em uma cultura digital e necessita ter mais tempo para interagir com outras crianças. Ela acrescentou:

Eu acho aqui no momento que a gente fica no parque com as crianças, cinco minutos, ou... quinze minutos, desculpas. Eu acho pouco que é tempo para um parque que é deste tamanho que tem vários brinquedos, né? E, tudo bem que tem o solário, mas o que tem no solário? Nada para as crianças brincarem, é a gente que tem que ali, brincando com elas mesmo porque não tem. Então é... muitas vezes a gente brinca mesmo dentro da sala. Tem espaço, o pátio é grande, mas acho que a gente deveria ter mais tempo com eles, nesse pátio.

De modo geral, as professoras compreendem que a brincadeira é um dos principais pilares para o desenvolvimento pleno da criança e elas relacionam o brincar à aprendizagem e



à diversão e, ainda, a uma necessidade da criança. A partir de suas compreensões, trouxeram suas insatisfações em relação à brincadeira no ambiente de trabalho, apontando problemas relacionados à insuficiente infraestrutura e ao tempo destinado à brincadeira, que é determinado pelo regimento da creche.

A partir desse descontentamento, elas apresentaram diversas propostas de brincadeiras que poderiam contemplar a realidade das crianças com as quais trabalham, como a professora Lírio, que propôs brincadeiras que não envolvem tantos recursos, pois a creche propicia mais brinquedos velhos ou feitos com materiais recicláveis: “[...] brincadeiras, por exemplo, amarelinha, entendeu? Coelhinho sai da toca, é... brincadeiras populares, né? Brincadeiras populares, que chamamos de populares, que faz parte né? Eles conhecem ou passarão a conhecer”. Ela argumentou: “[...] a creche se pauta muito em brinquedo e esquece mais da brincadeira. Quando as professoras propiciam brincadeiras, são brincadeiras livres, então a criança vai lá brincar sozinha [...]”. A professora entrevistada sugeriu as brincadeiras populares, pois afirmou que as crianças estão muito presas ao mundo da tecnologia. Desse modo, reiterou:

[...] eu não me refiro só a brincadeira popular relacionada a questão socioeconômica, me refiro a questão da ausência de recurso. Então, além das crianças aprenderem, né, através das brincadeiras populares, elas vão também se divertir e será uma inovação também na prática pedagógica do professor.

Do mesmo modo, a professora Dália sugeriu: “Penso, penso sim, em propostas voltadas para aquelas brincadeiras bem antigas, como diz a história, né? Brincadeiras assim, brincadeiras de corda, de amarelinha, né? brincadeiras de roda também, tudo isso”.

As professoras alegam que tais propostas brincantes têm como finalidade que as crianças possam ser protagonistas das suas experiências brincantes, levando em consideração que os pais não brincam com as crianças e a escassez de recursos na creche, como continuou a relatar a professora Lírio:

Então os pais não vão propiciar brincadeiras populares. Então se a creche não ofertar, eu digo se as professoras não sensibilizarem e disserem “olha aqui não tem recurso, eu também não vou estar todo o dia botando meus alunos para estarem brincando com pecinhas, né, uma pecinha ou outra que tem na sala de leitura, um alinhavo. Por que não um momento de brincadeiras?”

Já a professora Jasmim afirmou que, como professora, tem que pensar em brincadeiras que contemplem a realidade das crianças, pois considera como ponto positivo o professor pensar dessa forma. Ela sugeriu a brincadeira de faz de conta, emocionando-se quando disse:

[...] eu tenho uma... que eu não vou dizer o nome, mas quando ela me chama de mamãe, assim na brincadeira de faz de conta, os olhos dela brilham e eu atendo-a como mamãe: “filha, não filha! Toma o dinheiro, vá comprar o sorvete”. Tudo na brincadeira, mas ela dá um sorriso me chamando de mamãe e os olhos dela brilham. Então, eu acho que o brincar, não sei a realidade dessa criança, mas, como se ela não tivesse esse acesso à mãe, ela chama a mãe de mãe, mas o acesso de brincar, sabe? A realidade dela, talvez ela não brinque com a mãe e ter uma professora que ela pode chamar de mãe, muitas vezes ela que chama a professora de filha. Mesmo eu não conhecendo a realidade da criança, tem coisas que a gente brinca e que na verdade brinca sem intenção, mas é a realidade dela e descobre até no olhar.

A partir desse relato, entendemos a importância da relação professora-criança na brincadeira. Prestes (2008) afirma que é nesse contato que conseguimos identificar os elementos afetivos e compreender as manifestações das crianças no contexto social e cultural existente.

Nessa linha, a professora Girassol propôs: "Então, assim, ao perceber a turma, ao perceber que é uma criança que gosta mesmo de explorar, a gente procura fazer contextos de aprendizagens diversificados". Ela expôs, ao relatar sua prática pedagógica lúdica, realizada em uma sala de aula de berçário:

Um dia a gente prepara o espaço, umquinho no chão, a gente monta realmente o espaço estético para a criança, um espaço que seja convite, né? E as crianças vêm e brincam. A gente diversifica em materiais, a gente trabalha com macarrão colorido, com esses elementos diversificados. É dessa forma que a gente trabalha, montando contextos e deixar a criança livre ali brincando, explorando e aprendendo. É como se a gente buscasse trabalhar os direitos de aprendizagens ali, em uma única proposta.

Do mesmo modo, a professora Hortência sugeriu um lugar onde os bebês pudessem explorar: “[...] um espaço que tivesse banco de areia limpo, que não vá gato para sujar, que a gente possa colocar as crianças sem medo para explorarem. Um espaço limpo, organizado para os bebês”.

O que nos chama atenção para as propostas brincantes dessas professoras que atuam na turma de berçário é que elas trouxeram uma perspectiva de território de exploração, em que os bebês, do ponto de vista delas, necessitam de um espaço para explorarem. A professora Lis pensa a relação entre berçário e estímulo: “[...] na minha visão de berçário, eu tenho que estar estimulando mais o tato, a audição e o visual. A professora Girassol pensa a relação com a exploração do espaço: “A gente entende que a nossa turma, nossa faixa etária, não tem maturidade de seguir uma regra de uma brincadeira. A gente entende que ela precisa explorar e ampliar noções relacionadas ao objeto, entende?”.

Já a professora Violeta trouxe várias propostas, como uma brinquedoteca e a realização de uma oficina de brinquedos com materiais recicláveis, já que a creche não possui brinquedos.

Ela prosseguiu: [...] eu penso muito assim, a gente criar um projeto na creche, onde todos possam produzir jogos e brinquedos utilizando a sustentabilidade em si, que é tão trazida pela rede. Que a gente explore bastante a sustentabilidade, que eu acredito que seja importante também”. Ainda sugere:

Então, eu acho importante que tivesse esse espaço ou esse projeto para promover esse tipo de recurso. E dentre isso, explorar mais o projeto de leitura, né? também a questão da dramatização, muito importante, que não seja dramatizar só por eventos, mas que a gente possa criar algum tipo de projeto que pelo menos uma vez por mês a gente pudesse visitar uma salinha e a salinha ir para outras salinhas, os trocadilhos, momentos da dança, da dramatização, da arte, brincando com arte, “brincarte”, criar alguma coisa assim, coisas desse tipo que movimentasse esse brincar, esse faz de conta.

Como se pode ver, as professoras trouxeram diversas propostas brincantes que poderiam ser realizadas na creche a partir de suas perspectivas e experiências com as crianças de diversas faixas etárias com as quais trabalham. Elas também salientaram que as possíveis sugestões de brincadeiras se dão pela escassez de recursos e mais uma vez por questões de infraestrutura, mas poucas falaram de suas práticas brincantes com suas crianças.

#### 4.2.4 Intervenção/papel da professora na brincadeira

Nessa temática, as professoras relataram como elas percebem a diferença quando intervém na brincadeira e como pensam sobre o papel da professora de Educação Infantil nos momentos brincantes. Salientamos que colocamos em parênteses a faixa etária com a qual as professoras trabalham com intuito de compreendermos melhor suas perspectivas relacionadas às crianças das suas turmas.

A professora Rosa, professora do Berçário II (bebês de 1 a 2 anos), afirmou que tem diferença quando ela intervém no momento brincante das crianças, pois para ela a intervenção interfere no aprendizado da criança, assim disse: “[...] quando a gente intervém, por exemplo, eles (os bebês) estão brincando e a gente vai ali e mostra a situação... uma situação que eles criaram e que eles descobriram a criação que a gente fez, né? não tem lógica”. A professora Rosa disse também que intervir no momento brincante não é a melhor opção e por isso disse que pensa a prática pedagógica sem intervenção. Assim continuou: “[...] sem a intervenção, a gente fica observando de longe e vê como eles são espertos, e as coisas que eles fazem que é encantador porque a gente fica ‘nossa! Como é que ele conseguiu fazer isso?! Olha a ideia do outro!’ Então, isso é ótimo”.

Seguindo essa perspectiva, a professora também trouxe seu ponto de vista, quando perguntada sobre como pensa que deve ser o papel de uma professora de Educação Infantil na brincadeira e afirma:

[...] eu acho que o papel da professora ali é só, no caso específico, se a criança se machucar, você vai ter que realmente intervir aquilo ali, mas, a gente deixando-a à vontade, ela consegue fazer mais coisas do que a gente intervindo ali ou auxiliando. Acho que o papel do professor é só ficar de longe ali, observando e fazendo algumas anotações, né? E registrando.

Do mesmo modo, a professora Tulipa, professora do Maternal I (crianças de 2 a 3 anos), trazendo a intervenção como uma barreira que limita a criança, reiterou: “Há diferença porque uma criança sozinha, às vezes, ela não se limita na brincadeira e às vezes a gente na intervenção, a gente pode intervir uma criança não correr muito para não se machucar, uma criança para não empurrar a outra, para ela ter um pouco mais de cuidado [...]”. Mas a professora Tulipa, quando perguntada sobre o papel da professora de Educação Infantil nas experiências brincantes, trouxe uma contrariedade, afirmando que a professora tem a função de brincar e interagir com a criança e, afirmou: “[...] é de observar, interagir, brincar também”.

O que nos chama a atenção para o relato desta professora foi a forma como ela compreendeu a pergunta, fazendo parecer que ela entende a intervenção como forma de controlar as ações das crianças durante a brincadeira, pautando-se mais nessa questão do cuidado, ou seja, do não se machucar.

A professora Girassol, que atua no Berçário II (bebês de 1 a 2 anos), compreende que existe uma diferença em sua intervenção. Afirmou: "Há diferença porque assim, quando a professora faz uma proposta de atividade direcionada é como a criança ficasse limitada, apesar da criança ser um sujeito curioso, ela sempre cria novas possibilidades, mas quando é uma proposta direcionada, eu percebo isso". A professora também revelou seu ponto de vista quando disse que a intervenção docente interfere no desenvolvimento da criança e exemplificou com a brincadeira amarelinha:

Tipo um jogo de amarelinha que é uma brincadeira psicomotora, um exemplo, e se a gente intervir: “olhe, você vai jogar a pedrinha e pular”, e insistir nisso, é algo que limita. Já se preparar o espaço intencional com materiais diversos, eu percebo que a criança sempre transforma. Ela livre amplia, aprende mais [...]

Do mesmo modo, trouxe sua perspectiva quando perguntada sobre como pensa o papel da professora de Educação Infantil na brincadeira, afirmando que é de observar e registrar de longe e diz: “A ação do professor, ele deve estar ali para mediar e observar as crianças.

Registrando e observando de longe, sabe?” Complementou: “Deixar a criança ali brincar de forma livre, espontânea e o professor deve estar ali observando esse movimento e documentando que é o nosso papel enquanto professor”.

Nesse contexto, nós percebemos que as professoras Rosa, Tulipa e Girassol relataram que a intervenção no momento lúdico limita a aprendizagem da criança. Essa limitação se dá tanto na descoberta e exploração dos espaços e objetos quanto na questão da segurança – o “não se machucar”. Isso faz-nos entender que, possivelmente, ocorre uma ausência da interação professora-criança, do toque e da corporeidade durante a brincadeira. Elas parecem permear em uma perspectiva de professor como mero auxiliador ou facilitador das aprendizagens, em que as crianças aprendem brincando sozinhas.

A partir dessas respostas, compreendemos que, de acordo com Teixeira (2013), o papel do professor de Educação Infantil “[...] não é nem o jardineiro que deixa as plantinhas crescer naturalmente sem nada fazer, senão regá-las e adubá-las, nem o transmissor unidirecional de conhecimentos” (Teixeira, 2013, p. 191). Dentro do ponto de vista da autora, entendemos que a função dessa professora é de se envolver ativamente – é de uma professora que ensina e que nutre possibilidades relacionais de diversas formas.

Apesar de um grupo de professoras entender a intervenção pedagógica como uma prática que limita a aprendizagem das crianças e dos bebês, existiram outras docentes que trouxeram pontos de vista diferentes quando perguntadas sobre o papel da professora nas experiências brincantes.

Com base nisso, a professora Lírio, que atua no Maternal II (crianças de 3 a 4 anos), relatou que, quanto mais a professora participa das brincadeiras, mais as crianças têm vontade de brincar. Ela reiterou: “Quando a professora participa, estimula o pensamento simbólico. Elas têm vontade de brincar mais e mais, imaginam mais e mais, entendeu? E eles percebem que tem um adulto ali que está se igualando a eles, que tá pensando da mesma forma que eles”. Ela continuou: “A brincadeira se torna divertida porque o adulto, por ele ser justamente adulto, ter a capacidade [de] pensar mais – não dizendo que ele pensa maior que a criança, mas por ele pensar mais – ele pode inovar até as brincadeiras”.

A professora Lírio também relatou que é a partir da intervenção na brincadeira que a professora pode ensinar as crianças a aprenderem, e ainda relaciona essa intervenção ao afeto que pode ser desenvolvido durante o momento lúdico: “Então a professora pode ensinar a partir da participação dela na brincadeira. Ademais, uma coisa que acrescenta, o afeto, né? a dependência, entendeu? A brincadeira se torna mais divertida porque eles percebem que a

professora pode inovar". Quando questionada sobre o papel da professora, ela afirma que a docente tem a função de participar das experiências e deve encarar isso como um processo formativo, pois, assim, conhece mais as crianças que compõem sua turma. Ela complementou: "Então ela deve lidar ali como processo formativo para ela. Dela conhecer mais a criança, as crianças, a sua turma, a diversidade que tem a sua turma. Ela vai ter ali um olhar sensível, né? Olha, criança 'A' brinca de tal jeito, mas, criança 'B' é de outro."

Do mesmo modo, a professora Margarida, que também atua no Maternal II, falou que existe diferença na brincadeira com e sem sua intervenção. Ela relatou:

[...] é notória a diferença. É... acredito que sim porque as crianças ficam à vontade ao mesmo que veem a professora no meio delas e elas se espelham, né? eu acredito que isso, é... traz uma experiência maior para a criança e uma inspiração porque elas se sentem felizes em ver um adulto dentro do contexto dela.

A professora Margarida apresentou sua visão sobre o papel da professora de Educação Infantil nas experiências brincantes: "Eu acredito que ela deve se colocar no lugar da criança, sem barrar, sem querer ser a voz maior, mas se colocar ali como quem tá aprendendo também porque para a criança é interessante ver que a professora dela também estar aprendendo junto com ela e se mostrar que está disponível para aprender".

A professora Dália, que atua no Maternal I, relatou como ocorre sua intervenção na brincadeira: "Eu noto que quando eles estão brincando comigo, a turminha se achega mais". Ela mencionou: "Mesmo que aquele que está caladinho, eu chamo para brincar e às vezes, ele não quer brincar com o amiguinho, mas quando eu começo entrar na brincadeira, vai a maioria, né, e começa brincar e se sentem felizes". Ela também trouxe sua perspectiva sobre o papel da professora: "Eu acredito que elas devem interagir mais, né, com as crianças na hora das brincadeiras". E ressaltou: "Quando a professora chama nesse momento para participar das brincadeiras junto com as professoras, eu noto que elas sentem mais prazer, se sentem como se algo fosse novo, entendeu?".

Diante do exposto, o que nos chama a atenção nas respostas das professoras Lírio, Margarida e Dália é a importância que elas atribuem à participação nas experiências brincantes com as crianças. Essa participação favorece tanto a inclusão de outras crianças, que muitas vezes se sentem inibidas, quanto o desenvolvimento delas como sujeitos plenos. Isso faz-nos entender que elas, possivelmente, propiciam a satisfação e a alegria das crianças e também se sentem alegres ao brincar com as turmas. Nós percebemos isso quando a professora Jasmim, que atua no Maternal II, afirmou notar a diferença existente com e sem a sua intervenção na brincadeira:

Nossa, tem, eu me arrepiei agora! Tem muita diferença porque eu gosto de brincar, de correr com os meninos, com as crianças. Eu me jogo no chão, eu gosto de me jogar aqui, no tatame e as crianças em cima porque para mim isso é prazeroso, então tem uma brincadeira é diferentíssimo. Eu brinco de faz de conta, de vendinha, de tirar nada do bolso e dizer que é dinheiro. Então, nossa.... com certeza, tem muita diferença quando a professora, educador entra na brincadeira também. Eu estou arrepiada! E outra, a gente ver a alegria da criança, tipo assim: “ah, a tia está brincando comigo”. Eu sou a mamãe delas e tem horas que elas são as minhas mães também, e isso, para mim assim, é gratificante, sinceramente, como educadora é gratificante participar das brincadeiras.

Além disso, quando perguntada, apresentou sua perspectiva sobre o papel da professora de Educação Infantil na brincadeira: “Eu acho que é se jogar mesmo na brincadeira, participar ativamente, sinceramente... porque eu sou assim, se não for para eu brincar com eles de verdade, eu prefiro não brincar”. Continuou: “[...] se não for para brincar assim, de coração, de corpo mesmo, eu prefiro não brincar. Então, eu acho que tem grande importância na vida de uma criança”.

A professora Flor, que atua em uma turma de Berçário II, também mencionou a diferença com e sem sua intervenção na brincadeira:

[...] as brincadeiras dos bebês, quando eles estão brincando só, acho que é uma brincadeira assim que eles estão observando mais, estão mais atentos a algum objeto, aquilo ali e quando eu estou brincando junto parece que o sorriso é mais livre, parece que eles ficam mais felizes. É o que eu percebo, né? que eles ficam mais alegres quando tem algum adulto interagindo, é... se empolgando lá junto, acho que eles ficam mais contentes.

Quando perguntada sobre como pensa o papel de uma professora de Educação Infantil, afirmou: “Eu acho que tem que brincar junto também”. Prosseguiu: “[...] incentivar, às vezes tem criança que é mais quietinha e quando a gente chama, ela vem, ela fica contente e a gente percebe que tem criança que se você não chamar mesmo, se não for lá abraçar, pegar, elas vão permanecer lá no cantinho delas”.

A professora Hortênsia, que atua numa turma de Berçário I (bebês de 04 a 11 meses), atestou que tem diferenças com e sem sua intervenção e exemplificou a partir da sua realidade, de como ocorre na sua sala de aula, afirmando que quando realiza uma vivência e fala como um bebê tem que fazer é diferente quando mostra como tem que fazer. Dessa maneira, defendeu:

Tem diferenças porque quando a gente faz uma vivência lá, a gente coloca para a criança... vamos supor, uma caixa lá de um palhaço com a boca aberta para a criança colocar uma bola ou então um carretel de linha, eu já fiz no berçário. Aí você coloca os carretéis de linha no tatame, aí eu brinco com eles, coloco na boca e fico falando

dentro do carretel, já eles pegam carretel e faz outra coisa. Então é diferente quando você diz o que fazer como fazer e você mostra, porque para o bebê a gente mostra e quando eles pegam, fazem outra coisa. Você acha que é para uma coisa e a criança já cria outra coisa com ela, com o objeto, com o brinquedo, ela pode criar mil e uma possibilidades com aquele brinquedo na hora do brincar.

O que nos chamou a atenção na resposta da professora Hortênsia é o detalhe que ela deu ao relatar que, para brincar com os bebês, é necessário mostrar como fazer e não apenas dizer. Essa observação faz-nos entender a importância da participação ativa da professora na brincadeira. A docente ainda complementou: "E às vezes, é necessário intervir porque você quer chegar num objetivo [...]". E, quando perguntamos como ela pensa sobre o papel da professora de Educação Infantil nas experiências lúdicas, ela afirmou: "A professora deve brincar com ela, interagir com a criança nesse momento, observar como ela está brincando, de que forma, o que está sendo desenvolvido ali, no ato do brincar".

A professora Violeta compreende que a intervenção do professor de Educação Infantil agrega no conhecimento da criança e, assim, afirmou:

A intervenção do professor vai agregar também positivamente porque ele vai um pouco que nortear aquilo ali para que agregue mais conhecimento para criança, ampliar a visão dela do próprio mundo, do contexto, por exemplo, quando eu quero passar a criança sobre a importância da água, eu levo determinada possibilidades de brincadeiras e que só poderia estar brincando com água ali e achar que é bom, mas se eu levo no contexto de perguntas, fazer com que ela pense, ela vai dar a resposta.

Quando perguntamos sobre como entende o papel de um profissional docente da Educação Infantil, a professora reiterou: "Ser uma mediadora para que realmente aconteça o desenvolvimento desses aspectos – físico, emocional, social, cultural, enfim, vários aspectos que são importantes para o desenvolvimento da criança. Eu acho que se faz necessário sim essa mediação do professor".

Nós vimos que as falas das professoras Lírio, Margarida, Dália, Jasmim, Flor, Hortênsia e Violeta convergem na compreensão da intervenção como participação na brincadeira. Elas reforçam a importância dessa intervenção como função de nutrir possibilidades de interação no cotidiano. Também percebemos que essas professoras trazem a relevância de relatar os efeitos positivos ocasionados nessa relação professora-criança, como o desenvolvimento da afetividade, o estímulo ao pensamento simbólico e a contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, o que nos chama a atenção é que as respostas de todas as professoras entrevistadas parecem apontar para dois tipos de perspectivas e práticas pedagógicas que se divergem em relação à intervenção durante as experiências brincantes e à função do professor



de Educação Infantil. Vemos que, de um lado, as professoras Rosa, Tulipa e Girassol compreendem um professor como auxiliador/facilitador das aprendizagens, que não se envolve nas brincadeiras, mas que propicia um espaço que convide as crianças a explorar – ou seja, possivelmente, elas não interagem ativamente. De outro lado, as professoras Lírio, Margarida, Dália, Jasmim, Flor e Hortênsia parecem compreender um professor como mediador das aprendizagens, que entendemos como aquele que participa ativamente do contexto da criança, reconhecendo as singularidades das turmas.

#### 4.2.5 Materiais, espaços e contexto da creche

Figura 6 - Creche Municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Nesta seção, apresentamos as perspectivas das professoras sobre o contexto da creche em sua localidade e seus aspectos estruturais, incluindo os recursos pedagógicos. Salientamos que a instituição é uma Creche Proinfância Tipo B<sup>7</sup>, sendo uma das três únicas unidades desse

<sup>7</sup> O FNDE, no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, disponibilizou até 2015\*, o Projeto Proinfância Tipo B, modelo de projeto padrão de educação infantil.

O Projeto Proinfância Tipo B tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo B em terreno retangular com medidas de 40m por 70m e declividade máxima de 3%.

tipo existentes no município de Campina Grande, conforme informações da Secretaria de Educação (Seduc).

A partir dos relatos das professoras durante a entrevista realizada, percebemos que a creche se encontra em um cenário de vulnerabilidade social e carência, ficando à margem do poder público e estando situada em um contexto que elas classificam como zona rural. A professora Rosa, por exemplo, disse: "Eu acho que a creche em si, a localização não é adequada, não é? Pelo fato do acesso para chegar até à creche, pela falta da creche ser mais vista pelas autoridades". Ela continuou: "Então eu acho que se ela fosse mais na cidade, talvez, ela fosse mais vista. Eu defino como zona rural".

A professora Margarida compreende que o bairro é carente, mas salienta a importância de existir uma creche que atenda às crianças pertencentes a essa localidade e, assim, afirmou: "Aqui é um bairro carente, né? até para as crianças virem até aqui, principalmente nos dias de chuva, acredito que não é um ambiente favorável para que essas crianças cheguem até a creche". Ela ainda explicou: "Mas, o fato de ter uma creche num bairro tão carente como o Catolé de Zé Ferreira, é uma grande oportunidade para que essas crianças venham a aprender, né? Pelo contexto, a estrutura do bairro eu vejo como zona rural".

Do mesmo modo, a professora Lis define o contexto da creche como "Um bairro simples e para alguns de difícil acesso nos tempos de chuvas. Eu acho que estar mais ligada à zona rural". A professora Dália disse que a circunstância em que a creche está inserida abrange diversos tipos de famílias e que enxerga o contexto como zona rural. Ela explicou: "Eu vejo como se fosse zona rural por causa da distância também e me espelha assim, algumas vivências assim tipo plantação, tem aquele espaço calmo também, né? eu vejo mais isso". A professora Tulipa reforçou essa percepção ao relatar: "Aqui, o sistema da localidade aqui é rural, é sítio, fazenda, é um pouco longe da habitação normal que tem a cidade".

A professora Girassol, além de compreender o contexto da creche como carente, mencionou também que a instituição é desprovida de espaços. Salientamos aqui que, apesar de a creche ser estruturalmente grande e considerada uma instituição de Educação Infantil padrão, os espaços para o trabalho pedagógico com as crianças não são aproveitados, pois estão ocupados por mato. A partir disso a professora Girassol afirmou: "Num contexto bem carente tanto em questão do social, da família. São famílias que eu percebo que são bem carentes, também a questão da creche, eu percebo também que é carente de espaços, está entendendo?". Afirmou ainda: "Eu vejo um local de difícil acesso tanto para nós, profissionais, né? de toda equipe técnica da escola quanto também das famílias".

Figura 7 - Bairro Catolé de Zé Ferreira (Rua de acesso para chegar à creche)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A partir das informações que obtivemos, parece-nos que as professoras compreendem a localidade da creche como de difícil acesso e zona rural. Isso ocorre mesmo que, geograficamente, o bairro Catolé de Zé Ferreira seja identificado em sites – como o Wikimapia, que o caracteriza como um ex-distrito e, atualmente, um novo bairro da cidade, ou seja, zona urbana. No entanto, o local possui aspectos que remetem à ruralidade, tal como foi declarado pelas docentes.

Desse modo, a professora Jasmim também trouxe essa compreensão: "[...] quando a gente chega aqui na creche, na frente da creche, ao redor da creche, eu acho uma zona rural porque a gente só vê mato e fábricas, a gente não vê nem gente na rua". Ela acrescentou: "Então acho isso aqui meio isolado. A gente que depende de ônibus, é horrível ônibus para cá, né? então... é... eu acho assim um pouco distante de um ambiente assim familiar, vamos dizer assim, de um ambiente mais movimentado". Ademais, a professora Jasmim também mencionou que sente saudades de uma localidade mais movimentada, apesar de o local onde a creche está ser tranquilo: "É um lugar tranquilo, né? Mas que a gente sente falta, pelo eu menos eu sinto falta disso. Dali para cá eu... no momento assim, uma caminhada assim que a gente só vê mato, só vê mato, então é... nossa! Uma creche aqui."

À vista disso, há professoras que, quando perguntadas sobre como definem o contexto da creche, esclareceram que o veem como uma mescla de rural e urbano ou sítio-urbano. Esse conceito compreendemos como um novo rural ou Rurbano, de acordo com Silva (2002), como

afirma a professora Lírio: "Então, geograficamente, [é um] contexto sítio-urbano porque pega parte rural e a parte urbana, mas, se for no sentido social, ela de fato estar inserida numa questão de deficiência socioeconômica". A professora Lírio também compreende que a creche está inserida em um contexto pobre e que contempla uma diversidade de público que necessita da instituição e, assim, afirmou: "Ela está inserida em um contexto pobre, infelizmente, eu vejo isso aí também, ela está inserida em um contexto pobre porque ela justamente, contempla uma diversidade de público e que precisa da creche, né?". A professora Violeta definiu como uma localidade que está sendo urbanizada e explica seu ponto de vista:

Essa creche tem um aspecto muito rural, né? acredito que aqui, antigamente, logo quando foi construído, era mais esse ambiente rural ou propriamente rural. Hoje ela estar sendo mais urbanizada, mas, aos arredores daqui a gente vê algumas chácaras, alguns locais que tem animais e a gente sente o cheirinho de terra molhada, os animais ao lado da creche, alguns cavalos, jumentos, bois, vacas.

Figura 8 - Animais que são encontrados onde a creche está inserida



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A professora Violeta também fez comparações desta creche em que trabalha com as demais creches localizadas em área urbana e explicou como compreende isso:

Então assim, é uma creche que está no contexto bem de natureza mesmo, aqui aos arredores. É diferente de uma creche quando estar voltada para a cidade mesmo que quando você sai, só encontra ônibus mesmo passando, carro e pedras, enfim, veem mais coisas da cidade. Então, aqui está mais nesse contexto rural.

Do mesmo modo, a professora Flor expôs sua compreensão: "Então é assim, não é um local que está no centro urbano, mas também não é uma fazenda. É uma mistura, é uma mescla



dos dois”. Seguiu adiante: “Assim, a gente vê algumas coisas de interior: vacas... cavalos, que pelo menos eu não estou acostumada, não estava, né, ao observar no meu dia a dia”. Semelhantemente, a professora Hortênsia disse: “Eu passo ali, pelo que eu vejo, parece uma mistura, está mais para uma zona rural”. A professora Hortênsia também afirmou que a creche está inserida em um contexto que contempla as famílias onde as mães podem deixar suas crianças na creche para poderem trabalhar e disse: “[...] vai favorecer às famílias que moram ali, naquele local. É bom para as famílias, né?” Continuou: “As mães que trabalham fora têm onde deixar seus filhos porque poderia estar em outro lugar, mais distante”

As respostas das professoras Lírio, Violeta, Flor e Hortênsia apontam para uma incerteza na definição do contexto da creche. Parece-nos que elas compreendem que a instituição está inserida na própria cidade de Campina Grande, mas que, ao mesmo tempo, possui fortes aspectos rurais.

A partir dos relatos de todas as professoras, percebemos que o contexto da creche está passando por uma transição de urbanização, o que compreendemos, segundo Silva (2002), como um novo rural (ou Rurbano). O local apresenta características de uma agropecuária moderna e de agroindústria, com atividades que giram em torno da agricultura rudimentar e da criação de animais – por exemplo, ao lado da creche existe um curral e plantações de milho. No entanto, também há atividades não agrícolas ligadas à indústria e à prestação de serviços, como duas fábricas, uma de arroz e outra de biscoitos.

Figura 9 - Fábrica de biscoitos



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A figura acima representa, como podemos ver, uma atividade não agrícola, que fornece para a população do bairro uma geração de renda, fazendo parte desse processo de urbanização.

Figura 10 - Fábrica de arroz



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Do mesmo modo, há essa fábrica de arroz, que fica ao lado da fábrica de biscoitos, localizadas na rua onde a Creche Gitana está inserida. A partir disso, de acordo com as respostas das professoras e do que observamos durante a convivência na instituição de ensino infantil, compreendemos que o cenário em que a creche se encontra vem se transformando em alternativas importantes de empregos e renda no meio rural, o qual vem sendo urbanizado, ampliando a população, também rota de ônibus específica para o bairro.

Durante o momento das entrevistas relacionadas à situação que a creche se encontra, as professoras também foram perguntadas se elas consideram que a creche oferece espaços e materiais para o desenvolvimento de brincadeiras com crianças da faixa etária que trabalham (0 a 3 anos e 11 meses). As professoras explicaram que acreditam que a localização da creche, por ser distante da cidade, evidencia ser um fator para a ausência de verbas, ficando, automaticamente, invisibilizada pela Secretaria de Educação do município. Isso mantém a instituição com escassez de materiais e os espaços sendo ocupados por mato, como afirma a professora Rosa:

Espaço tem, mas tem que ser explorado os espaços e reajustado para as crianças, né? Porque a gente tem muito espaço que só tem muito mato e que a gente não pode

explorar. Que fosse um espaço limpo, como eu já disse, tivesse uma área de motricidade, uma área de banco de areia, um banco de brita que a gente pudesse explorar, seria excelente, né?

Figura 11 - Espaços da creche ocupados por matos



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A professora Rosa também discorreu sobre a escassez de recursos pedagógicos da creche para serem trabalhados na sua turma de berçário: “Tudo bem, eu sou de acordo em utilizar material de sucata, mas, eu também sou de acordo que a instituição tenha alguns materiais que sejam oferecidos, pelo menos uma colher de pau... uma colher de pau que é tão simples e não tem na instituição”.

A professora Lírio disse que a creche tem espaço, mas que não tem infraestrutura nas áreas externas para desenvolver brincadeiras com as crianças da sua turma do Maternal II: “Espaço tem, não tem infraestrutura, não tem recurso, simples”. Afirmou que, mesmo que a creche tenha recursos pedagógicos, há má infraestrutura e continuou: “Mesmo que tenha o pátio, quando chove, chove dentro”. Complementou: “Espaço tem. Dar para ser muito bem aproveitado se tivesse uma reforma, mas em relação a infraestrutura é péssima! Principalmente os materiais porque não dar nenhum subsídio ao professor para o professor construir, para o professor trabalhar”.

A professora Lírio demonstrou uma preocupação em relação a um projeto elaborado pela Secretaria de Educação (SEDUC) do próprio município. O objetivo desse projeto era que as professoras o desenvolvessem na creche, mas ele exigia a utilização dos espaços externos da

instituição. Diante disso, a professora Lírio expressou sua insatisfação e questionou: "Inclusive agora, quando chegou um projeto da SEDUC, território, como é que vai ser?". Ela acrescentou: "Mesmo que a gente utilize materiais inteligentes, né, que são os recicláveis, como é que vai ser? Eu já estou pensando como é que vai ser, entendeu? Mas não tem infraestrutura".

A professora Margarida relatou, ao ser questionada, que a creche possui espaços, mas que estão ocupados por mato. Ela também sugeriu que o projeto de exploração de territórios da SEDUC poderia ser desenvolvido nesses locais e afirmou: "O final da creche, ali dava para ser um espaço enorme para a gente trabalhar com exploração de territórios com eles. Dava para fazer jardim, só que não tem o recurso financeiro para isso, né? Para que aquele espaço esteja totalmente limpo, esteja cuidado, esteja com estrutura, na verdade".

A professora Flor quando perguntada, respondeu que a creche não oferece recursos para que consiga desenvolver brincadeiras com as crianças e argumentou:

Material não porque apesar de eu não ser a favor do consumismo, mas, eu acho que algumas coisas teriam que ser fornecidas, o básico, né? porque eu acho que não é papel do professor fazer a reciclagem em si, acho que tem coisas que são... porque aqui nem um bloco de madeira de tamanhos diversos, né?

Ainda declarou sobre a infraestrutura da creche: "É difícil, complicado. E espaço a gente tem bastante, mas os espaços estão sendo ocupados por coisas, por exemplo, mato, entulhos". A professora Flor, durante o momento dessa entrevista, trouxe uma perspectiva de como esses espaços que estão sendo ocupados por matos poderiam ser aproveitados e, logo, afirmou:

Assim, já pensou se a gente tivesse esse espaço todinho, e a gente pudesse fazer o que a gente quisesse. Vou sonhar um pouquinho... até um lago ali para as crianças terem vivências com a água, que a água traz coisas boas para todo mundo, imagine o que é você crescer perto de uma fonte de água, até um lago ali dava para colocar de tanto espaço que tem. Parques sensoriais, tem espaço para tudo, para que a gente quer tapete sensoriais se a gente tem um espaço deste tamanho? Imagine um espaço com areia, espaço com grama, com pedra, com árvores. Aqui dar para fazer um monte de coisas, só falta a verba. Sei lá, é a minha opinião.

Diante desses relatos, percebemos as angústias dessas professoras quando se trata da infraestrutura da creche em que trabalham e a escassez ou poucos recursos pedagógicos. Nesse sentido, sobre os materiais, a professora Tulipa alegou: "[...] não vou dizer que a gente tem muito não porque deixa a gente a desejar. A gente gostaria que houvesse mais materiais para estar fazendo uma brincadeira nova, uma atividade nova para as crianças e isso deixa a desejar".

Do mesmo modo, a professora Jasmim revelou que a creche se encontra escassa de materiais pedagógicos e espaços e também criticou o sistema educacional do município,



fazendo comparações dessa creche em que trabalha com as demais também pertencentes ao próprio município. Desse modo, esclareceu: “Não, acho que falta muita coisa ainda. A gente ver em rede sociais creches também da nossa cidade terem mais brinquedos que aqui, não sei se é porque a gente está localizado num local mais distante, não sei, mas, eu acho que falta muita coisa aqui”. Continuou: “O nosso município tem muita possibilidade para isso e tem profissionais que se tivesse mais materiais, eu acho que mais profissionais seriam felizes. Eu acho que oferece pouco espaço e poderia oferecer mais e materiais também”

A professora Girassol fez uma crítica aos poucos materiais que a creche possui, os quais não são apropriados para os bebês e crianças bem pequenas, e argumentou:

A Educação Infantil, principalmente, nesta faixa etária de zero a três anos de idade... folha, papel, lápis de madeira, isso é o de menos. Isso não é interessante, no momento não, para fazer uma atividade não. O que uma criança precisa nesta faixa etária, não tem lá, que são as brincadeiras com cestos, materiais não estruturados, até o próprio contato com a natureza que é algo que não precisa ser comprado, mas a creche não disponibiliza.

Da mesma forma, a professora Hortênsia, ao falar dos espaços e recursos pedagógicos, explicou que, devido à escassez desses materiais, ela precisa custeá-los: "Espaço tem muito, materiais é complicado porque muita coisa que a gente vai fazer tem que custear. Tem espaços maus cuidados como é aquele lá de trás que está um matagal, ela mandou limpar, mas já voltou de novo". Ela continuou: "Até no berçário que a gente vai fazer a vivência, a gente tem que comprar alguma coisa para desenvolver com a criança porque não tem".

De modo geral, pudemos perceber que as professoras compreendem que a creche se insere em um contexto rural ou urbano, de vulnerabilidade, e que possui problemas estruturais, os quais resultam na falta de espaços e recursos pedagógicos. No entanto, a creche contempla uma diversidade de famílias que necessitam da instituição. Vale destacar que percebemos que os relatos das professoras não se centralizaram no desenvolvimento de brincadeiras com as crianças, mas estiveram mais voltados para a exploração de territórios (projeto da Secretaria de Educação) e para um trabalho pedagógico genérico – ou seja, para as práticas pedagógicas relacionadas às vivências que realizam cotidianamente.

Na seção a seguir, apresentamos o resultado da análise dos dados aqui expostos às professoras. Essa foi uma das etapas da pesquisa-ação.

### 4.3 Devolutiva dos dados das entrevistas às professoras da creche municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira

O brincar é de grande importância na vida da criança, é brincando que ela constrói o conhecimento para a vida.<sup>8</sup>

Iniciamos esta seção apresentando o resultado das entrevistas com as professoras e que foram apresentados a elas de forma remota. Buscamos realizar esse momento de forma dialógica: antes de realizarmos o encontro, criamos um grupo no WhatsApp com todas as participantes da pesquisa e colocamos uma enquete com os possíveis dias, turnos e horários que elas estariam disponíveis para participarem. As professoras votaram e a enquete indicou que deveríamos fazer a apresentação em duas noites, já que era o turno que elas estariam disponíveis. Após votação, criamos um *link* no Google Meet para desenvolvermos esses encontros dialógicos. Apresentamos os resultados da primeira entrevista por meio de slides, que foram organizados numa sequência: título da pesquisa; objetivos geral e específicos; participantes da pesquisa (o nome delas fictícios - flores); as perspectivas delas sobre a brincadeira no contexto da creche enquanto subetapa e instituição; os resultados das entrevistas, abordando as cinco categorias com os relatos de todas sendo distribuídos para as respectivas subseções ; as considerações das entrevistas e as perguntas do encontro.

As perguntas foram: 1 - Como vocês veem os resultados? 2 - Como vocês se veem nos resultados? 3 – Como vocês pensam o Eixo Brincadeira? Esses dois momentos aconteceram levando em consideração as suas disponibilidades e interesse de participar. Eles foram divididos em dois grupos e ocorreram nos dias 18 e 19 de novembro de 2024, às 19h e às 20h, respectivamente. Fizemos essa divisão para oportunizar que todas pudessem falar, participar. No primeiro dia, realizamos com as professoras Lírio, Violeta, Jasmim e Margarida. Ressaltamos que a professora Margarida não quis falar no momento dialógico, apenas quis ouvir os resultados. No segundo dia, realizamos o encontro com as professoras Tulipa, Girassol, Lis, Hortênsia, Flor, Dália e Rosa, mas a professora Lis pediu para não participar mais da pesquisa, afirmando que estava sobrecarregada com o trabalho pedagógico e doméstico. No total, conseguimos realizar esse momento com nove professoras.

---

<sup>8</sup> Esta citação pertence a uma das professoras participantes da pesquisa, e foi obtida durante as entrevistas. O trecho foi selecionado para atuar como epígrafe desta seção, pois sintetiza a convicção central do nosso estudo: a importância da brincadeira como mecanismo de construção de conhecimento e desenvolvimento integral na vida da criança. Ao iniciar a seção de devolutiva com esta voz, reforçamos o valor do conhecimento prático das docentes e estabelecemos a brincadeira como o ponto focal da reflexão dialógica que desenvolvemos com elas.

Para mantermos a coerência sobre as professoras que participaram dos encontros, elaboramos um quadro com seus respectivos nomes e as turmas com as quais trabalham. Levamos em consideração, inclusive, a presença das duas professoras que não quiseram participar ativamente, mas que estiveram no momento dialógico.

Quadro 4 - Professoras participantes do momento dialógico

| Professoras | Turmas                  | Participação | Grupos     | Vínculo  |
|-------------|-------------------------|--------------|------------|----------|
| Lírio       | Maternal II             | sim          | 1º momento | Efetivo  |
| Violeta     | Maternal II             | sim          | 1º momento | Efetivo  |
| Jasmim      | Maternal II             | sim          | 1º momento | Contrato |
| Margarida   | Maternal II             | não          | 1º momento | Contrato |
| Tulipa      | Maternal I              | sim          | 2º momento | Contrato |
| Girassol    | Berçário II             | sim          | 2º momento | Contrato |
| Lis         | Berçário I              | não          | 2º momento | Contrato |
| Hortênsia   | Berçário I              | sim          | 2º momento | Contrato |
| Flor        | Berçário II             | sim          | 2º momento | Efetivo  |
| Dália       | Maternal I e Berçário I | sim          | 2º momento | Contrato |
| Rosa        | Berçário II             | sim          | 2º momento | Contrato |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

#### 4.3.1 Reação das professoras sobre os resultados apresentados

Durante a exposição dos resultados das entrevistas, percebemos que as professoras que participaram do primeiro momento – Lírio, Jasmim e Violeta – demonstraram disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, uma vez que estavam com a câmera aberta, demonstrando que estavam dando importância sobre o que estava sendo apresentado. Isso ocorreu do mesmo modo com as professoras do segundo momento: Tulipa, Girassol, Hortênsia, Flor, Dália e Rosa. Elas demonstraram satisfação ao participarem por mais que estivessem cansadas após um dia árduo de trabalho.

Após a exposição desses resultados, perguntamos às professoras como elas viam as informações. As docentes selecionaram as falas de outras colegas, expostas na apresentação em *slide*, que mais lhes chamaram a atenção e deram seus pontos de vista. A professora Lírio

iniciou, relatando que via pontos em comum nas falas, principalmente quando se tratou da infraestrutura, da creche enquanto instituição e do tempo limitado da brincadeira (recreação) das crianças no parque: "[...] em relação à infraestrutura, há falta de organização".

No que diz respeito à temática "intervenção/papel da professora na brincadeira", as professoras que trabalham no Maternal II observaram pontos em comum nas diferentes perspectivas expostas. A professora Lírio relatou que as perspectivas divergentes das professoras são relativas, pois dependem da prática pedagógica de cada uma, e acrescentou: "eu acredito que todas nós que estamos aqui, a gente acredita muito no intervir, até porque a gente vê essa necessidade. Se a gente não intervir, não flui em nada, com brincadeiras, não é Jasmim? Se não for na brincadeira, se não for na atividade, não flui em nada". A professora Jasmim concordou com a professora Lírio e falou sobre a importância de intervir, ou seja, brincar com a criança, e reagiu com surpresa, afirmando: "eu fiquei chocada com esses resultados, porque eu não consigo imaginar uma professora de Educação Infantil deixar de se envolver com as crianças". A partir disso, ela relatou que esses resultados foram incentivos para ela, que continua nessa linha de pensamento de participar e se envolver com as crianças, e complementou: "[...] sempre lembrando a cada dia que eu posso ser uma melhor professora, uma melhor profissional e seguir feliz e satisfeita com a minha profissão".

A professora Violeta deu seu ponto de vista, dizendo que viu coerência nos resultados apresentados, e prosseguiu:

[...] eu vi que os resultados foram bem apresentados e foi satisfatório. As pessoas se envolveram realmente e apresentaram suas falas na entrevista falando das suas práticas e seus conceitos alinhando a teoria e a prática do seu fazer profissional, né? E a gente pode ver ali naquele momento do encontro com o grupo, pensamento de um, a fala do outro, é... a questão de como faz para a prática acontecer. Achei bastante satisfatório, positivo e motivador porque abriu um leque da gente pensar assim, de como é gostoso a gente parar para falar da nossa prática, né?

A professora Violeta também deu importância aos resultados das entrevistas quando destacou a importância do momento (resultados das entrevistas) que foi vivenciado, alegando que tais resultados fizeram com que ela refletisse sobre a sua prática como professora de Educação Infantil e que ela deveria despertar a criança que habita nela para que conseguisse brincar com as crianças da sua turma e defendeu:

É motivador para a gente pensar um pouquinho sobre a nossa prática, para saber de como ela estar sendo feita, o que seria bom mudar, o que seria bom acrescentar, né? E enfim, é muito bom essa partilha, é uma interação muito prazerosa, muito motivadora, por isso que eu digo que foi um momento satisfatório, positivo e motivador.

Já as professoras do segundo momento, ao serem perguntadas sobre como viam os resultados, a professora Flor trouxe seu ponto de vista, defendendo a importância de o professor de Educação Infantil ter dois tipos de práticas: o brincar junto e o brincar observando: "Eu achei muito interessante, né? como as professoras colocaram as suas perspectivas, e realmente, né, a gente pensa que brincar é estar junto, mas também é válido o que elas falaram que o brincar também é observar". A professora Flor deu destaque, também, aos relatos das colegas em relação aos espaços da creche, em um aspecto crítico, observando que a creche realmente tem muito a melhorar. Do mesmo modo, demonstrou a necessidade de todas as professoras serem ouvidas e, assim, relatou: "em questão de materiais e de espaços, apesar da creche ter um espaço grande, mas tem muitas coisas que precisam ser melhoradas e as professoras colocaram bem cada ideia. Seria interessante, né, que realmente alguém escutasse, visse e pudesse fazer a voz de cada uma valer se fosse possível".

A professora Tulipa afirmou que gostou dos resultados, falando da importância de as professoras serem ouvidas, e fez críticas à forma de organização da rotina da creche. Ela demonstrou um descontentamento ao relatar que as professoras ficam muito presas dentro da sala por causa da rotina limitada, considerando os quinze minutos de recreação como pouco tempo. Ela continuou:

Foi bom escutar o que todas falaram porque a gente tem uma ideia e cada uma tem um jeito, um olhar, né? mas o nosso olhar é o principal ali, que é o espaço, a questão dos materiais, o brincar com a criança, né? A limitação do horário que é bem preocupante, porque às vezes quando a criança tem o gosto de começar a brincar já tem que voltar para a sala porque tem que tomar banho, porque tem que fazer atividade, né? Aí acaba perdendo um pouco a graça do brincar com a criança.

Percebemos a insatisfação dessa professora em relação à desorganização da rotina da instituição. Entendemos que a prioridade na práxis institucional está sendo dada ao tempo dedicado às atividades de cuidado (como o banho) e àquelas que a professora Tulipa classifica como não lúdicas, o que indica um possível desequilíbrio no planejamento.

A professora Dália, por sua vez, mencionou que apreciou a forma como os resultados foram apresentados, sobretudo pelo espaço que a pesquisadora proporcionou para que todas pudessem se manifestar e ser ouvidas.

A professora Girassol declarou que a pesquisa em desenvolvimento é muito interessante e rica, pois aborda o contexto da creche que elas vivenciam. Ela acrescentou: "Eu achei muito interessante a pesquisa, as falas foram bem colocadas sobre o nosso atual contexto, as diferentes percepções de nós, professoras, achei superinteressante".

A professora Hortênsia avaliou os resultados como positivos, pois conseguiu conhecer como as demais colegas de trabalho pensam e vivenciam suas práticas com as turmas. A partir disso, argumentou:

Eu vejo esses resultados positivos porque dar para ver a realidade de cada uma professora porque mesmo trabalhando no mesmo local, as turmas são diferentes, as faixas etárias são diferentes e a realidade é outra. Foi positivo porque a gente vê a ótica de cada professora, o que é mais importante para elas, na prática. É muito positivo para a gente escutar, saber sobre o que cada uma pensa, o que cada uma falou, né?

A professora Rosa, de maneira sucinta, expõe como vê os resultados: “A criança como principal sujeito e a importância do brincar!

Diante dos diálogos realizados com essas professoras, percebemos que elas ainda não haviam tido a oportunidade de conhecer a perspectiva uma das outras quando esses resultados foram apresentados. Ademais, notamos também que o espaço dialógico propiciados para e por elas foram essenciais, pois todas entraram em um consenso quando afirmaram da importância de serem ouvidas, encarando o momento como processo formativo e reflexivo para com suas práticas. Do mesmo modo, conseguimos identificar mais uma vez as críticas feitas à organização da rotina da Educação Infantil na creche onde atuam, à escassez de materiais e aos espaços inadequados da instituição. Vimos também os diferentes pontos de vistas entre elas no momento que pensam sobre o papel delas na brincadeira.

#### 4.3.2 Perspectivas das professoras ao se verem nos resultados

Nesta seção discutimos sobre como as professoras se expressaram ao se verem nos primeiros resultados da pesquisa. As professoras Lírio, Jasmim e Violeta expressaram que se viam em uma perspectiva de contribuição da parte delas, também em uma forma de refletir sobre suas práticas. Nesse caso, a professora Lírio relatou:

Eu acho que eu contribuí muito para pesquisa, e assim, faz-me refletir muito. Eu acho que devo brincar mais, se eu já brinco, mas acho que eu devo brincar mais. De fato, tem dias que a gente não está a fim, mas, se não for em uma coisa, é em outra. Então, isso que eu acho interessante. Eu não estou a fim de correr, mas eu vou tirar um momento que eu queira ficar sentadinha ali e interagir com eles, sabe? Ou até mesmo um processo de conversa. Uma roda de conversa, tipo hoje, eu não corri, mas tipo, Violeta estava dando banho nos meninos, eu disse: meninas, vamos ali comigo, fazer uma filhinha para a gente passear, quem quer ir?! Foram as meninas tudo atrás de mim, fui passear, fui falar com Adriana pedindo folhas para fazer a cartinha do Papai Noel e as meninas ficaram na árvore dizendo: tia, deixa eu segurar a folha que eu quero fazer a carta para o Papai Noel! Então assim, eu não corri, verdade, mas eu fui lá, passei com elas pela creche, um momento tão inesperado para elas. Então eu acho

que temos que incluir as crianças em tudo, sair mais dessa posição de professora ou até mesmo trazer as crianças para essa profissão.

A professora Lírio ainda mencionou que acredita que seja interessante trazer a criança para o mundo da professora, fazendo que as crianças não sintam que estão em um contexto de superioridade e inferioridade, em que a professora se torna hierarquia. A professora Lírio deu o seu ponto de vista quando falou que vê a necessidade de explicar o que vai fazer na sala de aula para as crianças e trazer as crianças para o mundo da professora, pois as crianças adoram, uma vez que o Eixo Estruturante é também interação e complementou: “[...] eu me vejo assim, sabe? Eu consigo trazer as crianças para o meu mundo e eu entrar no mundo delas”. E ainda falou que quando se viu nos resultados, começou a refletir e continuou: “[...] eu fiquei refletindo. Olha só o que a gente faz, o que a gente precisa fazer, enfim, é isso”.

A professora Jasmim declarou: “Eu vejo que ao relatar sobre minhas experiências diárias, minhas vivências com os meus alunos, eu contribuí e acrescentei para o desenvolvimento deste trabalho. Então, eu me vejo parte, contribuinte desta realização”. A professora Violeta disse que, diante dos resultados apresentados, se viu viajando e explicou:

Eu me vi viajando, eu me vi em um filme, de que forma? Analisando, avaliando, observando, avaliando-me enquanto profissional, na minha prática, o que eu precisaria mudar, o que eu precisaria melhorar, tipos de práticas que eu tinha com mais frequência tempos atrás e que hoje houve uma diminuição. Serviu para que eu pudesse me perguntar: por que eu diminuí tais práticas? Diminui a intensidade dessas práticas? O Porquê da acomodação, talvez devido ao cansaço ou outro problema a mais. Talvez assim, isso foi até motivador para mim.

A professora Violeta também explicou que precisa retomar aquilo que ela fazia, que precisa refazer aquilo que está fazendo e disse: “eu preciso refazer para que eu possa melhorar minha prática. Eu acho que o profissional tem que ser esse profissional que não pode ficar estabilizado no que sabe, no que aprendeu”. Relatou também que, muitas vezes, a ausência da prática brincante pode ser causada pelo cansaço, problemas pessoais ou até mesmo de saúde e acrescentou:

É normal do ser humano ter alguns momentos, né? às vezes tem o cansaço, problemas pessoais, de saúde, às vezes tem n's processos que faz você enquanto profissional dá aquela parada, uma travada, mas, é importante que o profissional procure se autoavaliar e ver em que eu preciso mudar, o que eu preciso melhorar para tornar essa prática melhor, o que eu fazia antes que era tão bem-visto, tão bem quisto pelas crianças e que hoje eu nem faço mais? Seja tipos de brincadeiras ou formas de fazer tais brincadeiras ou o fazer profissional. Então eu me vi dessa forma: me autoavaliando, não me julgando, mas, me autoavaliando no sentido de retomar, melhorar, de buscar, gerenciar, foi assim que eu me vi. Eu até sorri para mim mesma e disse: eu gostava tanto de fazer isso assim, assim, e nem fiz mais. Eu vou retomar!

E, às vezes, a gente acaba até retomando de uma forma melhor, de uma forma com mais elementos, de uma forma mais prazerosa.

Diante disso, conseguimos perceber durante as falas da professora Violeta que, além de sua desmotivação na práxis pedagógica, a possível razão para ela não brincar com as crianças de sua turma pode ser a idade, bem como questões pessoais e de saúde.

Quando as professoras Tulipa, Girassol, Hortênsia, Dália e Flor foram questionadas sobre como se viam nos resultados, a professora Girassol declarou: "Eu me vejo aprendendo com os diferentes pensamentos, diferentes ações colocadas pelas professoras no seu projeto. Eu me vejo ali aprendendo a partir do seu projeto, ainda mais".

A professora Dália apresentou seu ponto de vista: "Eu vejo que estou aprendendo com você e com as demais, acho gratificante. A cada dia é uma descoberta, eu vejo como uma grande oportunidade de aprender".

A professora Tulipa comentou: "Eu acho que o que eu falei não foi tão fora do padrão comparada as outras meninas. Eu gostei muito de ter escutado as falas das outras. Eu achei interessante porque teve pontos que as professoras apontaram e eu não tinha visto. Foi bem gratificante, eu gostei e vou começar observar mais".

A professora Flor mencionou que, embora se ver no resultado não tenha sido tão proveitoso, apreciou conhecer as perspectivas das demais professoras, e o momento proporcionado pela pesquisa a ajudou a repensar suas práticas na sala de aula:

Então, assim, né? Ver-me como objeto de pesquisa não foi mais o interessante porque a gente vê em que podemos contribuir, né, com a minha fala. Mas, assim, escutar os outros é maravilhoso porque a gente aprende escutando o outro, vendo as perspectivas que as pessoas têm a respeito, então é como Girassol falou, é aprender com outro é muito bom e a gente perceber que só em escutar a opinião de outra pessoa, a gente pode pensar na nossa prática e a partir daí mudar. Às vezes não precisa de nada, mas só em escutar alguém, o grupo que participou da pesquisa em algumas questões já ajuda a se desenvolver como pessoa e profissional.

A professora Hortênsia atestou que se identificou com os relatos apresentados das professoras que trabalham no berçário e, a partir disso, reafirmou que os espaços da creche são inadequados, principalmente para a faixa etária com a qual atua:

Eu me vejo nessas falas aí, eu me vi mais na parte da minha turma do berçário, né? O local que tem que ser apropriado para os bebês e realmente não tem, entendeu? Porque a gente sente muita dificuldade de sair com eles. Até naquele banco de areia ali, quando a gente os coloca ali, eu fico de olho o tempo todo porque a todo momento tem criança colocando pedrinha na boca, os cocôs, aquela areia contaminada. As pedrinhas que a criança pode pegar e se engasgar e acontecer uma tragédia, entendeu? Então quando a gente sai com eles seja para o solário, seja lá para frente, tem que está de olho a todo momento porque em todo canto da creche, em todo espaço tem alguma



pedrinha, tem um negócio que a criança... a faixa etária da gente... tudo que eles pegam colocam na boca.

A professora Rosa explicou como se viu neste resultado evidenciando o descontentamento: “Com a mesma linha de pensamento das demais, afirmando a importância de ter espaços brincantes na instituição”.

Isto posto, percebemos que, durante o momento dialógico, as professoras interagiram ativamente. A professora Lírio, por exemplo, compartilhou um pouco de suas práticas pedagógicas. Conseguimos entender que todas valorizaram a pesquisa e o espaço proporcionado para que pudessem participar e ser ouvidas.

Compreendemos que houve um descontentamento inicial por parte da professora Flor ao se ver como sujeito da pesquisa. No entanto, ela mencionou que apreciou conhecer as diferentes perspectivas das colegas de trabalho. Também ocorreu um processo de identificação de práticas pedagógicas entre algumas professoras, reafirmando suas visões.

Mais importante, percebemos que esse momento dialógico gerou uma reflexão que serviu como autoavaliação de suas práxis. Mais uma vez, elas entraram em consenso ao ressaltarem que os espaços da creche são inadequados, um ponto de preocupação especial das professoras que trabalham no berçário.

#### 4.3.3 Brincadeira e desenvolvimento na perspectiva das professoras

As Professoras Lírio, Jasmim e Violeta, quando perguntadas sobre como pensam o Eixo brincadeira a partir dos resultados apresentados, a professora Lírio relatou:

Brincadeira... já não é à toa que conforme as DCNEI's é o Eixo Estruturante, né? Interações e Brincadeiras é o que move a Educação Infantil. A criança só aprende se interagir, interagir brincando. Não é à toa que tudo para eles é brincadeira. Dê um lápis, eles fazem ali uma varinha mágica.

Tal entendimento da professora parte da definição das DCNEIs, que define a brincadeira como Eixo Estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A própria normativa afirma que a brincadeira deve estar presente em todas as experiências da vida da criança (Brasil, 2009).

A partir de sua compreensão sobre o Eixo Brincadeira, a professora Lírio descreveu uma experiência que ela vivenciou com as crianças da sua turma durante o momento da recreação, a qual se relacionava com esse eixo:

Eu estava sexta-feira, que foi o aniversário de Violeta. Estava Adrielle bem plena na areia com uma cumbuca enterrando um cavalo, e eu me acabando de ri: “o que estava passando na cabeça dela?” eu estava tentando entender, mas na mente dela, o pensamento simbólico dela estava a mil ali, e eu tirei foto porque eu achei lindo e engraçado a vê enterrando o cavalo na areia. Eu não sei o que estava passando na cabeça dela. E José Miguel, não foi Violeta? Alimentando o caminhão com terra dizendo: “abra a boca”. Então assim... com o carro dele, na brechinha que tem, ele pegando assim a colher e botando terra: “aaa”. Como se fosse um filhinho. A gente se acabando de ri, mas a gente estava achando lindo.

Nessa circunstância, percebemos que a professora possibilita uma experiência que incentiva "a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza" (Brasil, 2009, p. 4). Além disso, ela observa como e de que forma a criança brinca, entendendo que a brincadeira pode propiciar não apenas o divertimento, mas também a aprendizagem.

A professora continuou sua compreensão sobre a brincadeira, ressaltando o contexto que vivencia na creche enquanto instituição de ensino:

Então, assim, é o que move, tudo para eles é festa, tudo para eles é brincadeira. É incrível! Imagine quando a gente participa, nossa... é outra história. Então, de fato, é o que mobiliza a Educação Infantil, desde a entrada até a saída. Eles não ficam quietos. Tudo, eles mexem a mão já é brincadeira, eles fazem de tudo... acho que é por isso que a gente até consegue passar, às vezes, com os materiais de sucata. A gente sabe que é muito pobre, mas eles conseguem inventar em cima daquilo, então... viva a brincadeira! Porque é só devido a brincadeira que a Educação Infantil funciona.

Tal afirmação da professora Lírio faz menção àquilo que Brougère (1997) defende sobre a importância do adulto na brincadeira como processo de relações interindividuais. O autor argumenta que a criança, desde cedo, entra progressivamente na brincadeira desse adulto, aprendendo a dominar e produzir uma situação específica, distinguindo-se de outras. Tais ações são relatadas pela professora Lírio quando diz que eles "conseguem inventar em cima daquilo".

A professora Jasmim deu seu ponto de vista a respeito do referido eixo: "Como eu penso o Eixo brincadeira? A brincadeira para mim é o elo que marca a infância. A brincadeira dá sentido ao ser criança, acho que é basicamente isso".

A professora Violeta trouxe sua compreensão a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Então, vamos lá... bem, o eixo brincadeira dentre as tantas propostas dadas pela BNCC, o eixo brincadeira faz parte dessa proposta como eixo estrutural. Eles contribuem significativamente para essa fase em que a criança está em processo de conhecimento de mundo, sabe? A brincadeira, eu vejo assim que promove várias experiências através de interações entre criança da mesma idade, de outras idades, crianças bebês, crianças menores, bem menores e maiores. Então, a gente vê muito isso no território quando a gente promove o território, a gente vê toda a Educação

Infantil com a suas fases, suas faixas etárias envolvidas, do berçário ao maternal e a gente vê o quanto eles interagem tanto entre eles, entre os pares, mas também com o que está sendo apresentado, as atividades e os recursos. Então, assim, a gente vê o quanto a brincadeira promove várias experiências através das interações, como eu falei e através desse momento que a criança vai estruturar, apresentar, vai interagir e apresentar aos seus colegas suas ideias, os seus sentimentos, né? o faz de conta e as fantasias que são tão próprios delas. Através das brincadeiras, as crianças também têm a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, as habilidades afetivas, emocionais, físicas, sociais. Então, tudo isso define o Eixo brincadeira na Educação Infantil apresentado pela BNCC. Ele contribui para a formação estrutural da criança, né? essa estrutura que engloba tanto a questão afetiva, emocional, física, psicomotora e tudo isso faz parte do eixo estrutural.

Quando as professoras Tulipa, Girassol, Hortênsia, Dália e Flor foram perguntadas sobre como elas pensam o Eixo Brincadeira, elas deram seus pontos de vistas de acordo com os resultados apresentados. A professora Girassol compreende que pensar a brincadeira de acordo com as leituras que já realizou é forma de como a criança se vê e acrescentou:

a brincadeira é a forma de como a criança existe. Então, assim, eu vejo a brincadeira como uma parte essencial no desenvolvimento infantil. É através da brincadeira que as crianças trazem, simbolizam ações de vivências de sua casa, de seu cotidiano, e elas vão aprendendo, vão interagindo com o outro. A brincadeira é algo essencial, é um Eixo que... ele é um direito da criança, é a brincadeira, é o brincar. Essa é minha visão de brincadeira, de ser super importante na Educação Infantil, devido ao que como a criança se enxerga, ela vive através da brincadeira, é a forma de como ela vive.

Tal relato da professora Girassol lembra aquilo que Brougère (2002) nos fala sobre a brincadeira, que é a representação daquilo que a criança vivencia em casa, com a família, no lazer, ou seja, no seu cotidiano, que ele nomeia de educação informal e que pode ser transformado em circunstâncias de aprendizagens como parte essencial do divertimento/prazer e do desenvolvimento da própria criança.

A professora Flor trouxe sua compreensão quando relacionou o conceito de brincadeira à ideia de infância e continuou:

Porque apesar de a ideia de infância ser algo bem recente, historicamente, mas assim, criança sempre foi criança, mesmo que não existisse esse termo de infância. Então é... ser criança é brincar. Então se a criança não está brincando, eu acho que tem algum problema, alguma dificuldade em algum campo porque se é criança e não brinca, com certeza se não tiver problemas na infância, vai ter problemas futuros. Além de ser um direito da criança, eu acho que é algo que faz parte da criança. A criança já nasce e começa a brincar, brinca com a mãozinha, com o pezinho dela, depois começa a descobrir o mundo brincando, nunca é algo assim bem estruturado, é brincando. Então a criança precisa brincar, tanto as bem pequenas, os bebês, os maiores.

A professora falou também que seria muito bom se, na Educação Infantil, tudo fosse brincando, lúdico, apesar disso se tornar um pouco difícil e acrescentou: “[...] até o brincar mesmo ser sem interrupções do adulto, só ter a liberdade de brincar do jeito que elas gostam,

eu acho que seria mais interessante”. Dentro desse ponto de vista, a professora Flor expôs sua compreensão da brincadeira sem a intervenção do adulto, em que compreendemos que a liberdade de brincar está relacionada com a não limitação do tempo, com o fato de a criança poder explorar os espaços e recursos presentes no momento brincante.

A professora Dália compreende que o brincar é muito importante e, assim, continuou: "É muito importante para o desenvolvimento da criança, principalmente a atividade lúdica também, a criança se sente feliz, e isso a gente vai descobrindo que cada criança tem o seu jeito". A professora também afirmou que é por meio da brincadeira que conhece o modo de ser de cada criança, inclusive se ela não gosta de participar dos momentos lúdicos. Ela relatou: "Aquele criança caladinha e a gente pergunta: por que ela não quer brincar? E a gente vai investigando o motivo dela brincar sozinha, não interagir com as demais. Então através da brincadeira que a gente descobre muitas coisas, é muito importante e as crianças gostam bastante".

A professora Tulipa mencionou: "Eu gostei do que a professora Girassol falou na questão das crianças, do brincar, sobre o que Flor também falou que é uma realidade, desde bebês eles já brincam com o pé, com a mãozinha, já vai se descobrindo ali. A professora Dália também quando falou que as crianças gostam muito de brincar, né?". Ela continuou:

[...] e a gente tem que ter esse olhar para as crianças também que não brincam, né? isso é importante. Às vezes a criança está ali, tem todo aquele espaço, mas, não tem a ideia do brincar. E às vezes a gente como interventor, nós professores, temos que incentivar, animar também as crianças a brincar, mostrar para ela o meio do brincar. Como é que ela vai brincar ali?

Tal entendimento vai ao encontro daquilo que Brougère (1997) afirma: “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem” (Brougère, 1997, p. 98). Compreendemos, a partir do relato da professora e do conceito de Brougère (1997), que a brincadeira é um espaço social, em que a criança necessita ser estimulada para aprender a brincar. O próprio autor atribui a esse brincar decisões contínua da criança, regras estabelecidas, momento que pode ser marcado “pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário” (Brougère, 1997, p. 103).

Diante do exposto, a professora Tulipa contou uma situação, exemplificando a importância da brincadeira na sua perspectiva:

Hoje a professora Dália fez uma coisa que eu não gosto: ela fez um trenzinho, as crianças puxando a blusa. Eu não gosto que menino que puxe a minha blusa não, sabe? Mas ela estava tão feliz e eles felizes também brincando ali, sabe? É uma forma de

brincadeira e eles gostaram de brincar, né? mas o brincar é isso, é uma descoberta para crianças, tudo para eles é novidade, tudo para eles é gostoso, é novo, é válido uma brincadeira. A gente sabe que em casa não brinca, é só televisão, *video game*, celular, né? muito difícil uma criança ir para a rua brincar e é isso. A gente vê aquela criança paradinha ali, a gente tem que incentivar tem que intervir mesmo, mostrar para ele um meio de brincar, essa é minha opinião.

Isto posto, percebemos que a professora Tulipa refletiu sobre sua prática: mesmo que não gostasse do tipo de brincadeira que as crianças realizavam, ela reconheceu que a brincadeira é criar e imaginar, ou seja, é a exploração do pensamento simbólico, gerado pelo prazer e pelo divertimento. De acordo com Brougère (1997, p. 103-104), a brincadeira é "[...] um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Mas, tudo isso ocorre segundo o ritmo da criança [...]".

Já a Professora Hortênsia compreendeu o eixo brincadeira como importante para o desenvolvimento da criança e relatou:

A brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança. A criança que não brinca, não se desenvolve, eu tiro isso como uma criança que chegou no berçário há pouco tempo, com 8 meses, ela não foi estimulada, é uma criança que nem se sentar, senta direito. Então, a brincadeira estimula, no meu caso, dos bebês, estimula, a criança se desenvolver. A criança quando chega lá no berçário, entra a partir de 4 meses. Teve criança que já chegou com 8 meses como essa, a outra também no começo tinha 9 meses e nem sabia se arrastar direito. Então precisa de estímulo, precisa do brincar para elas se desenvolverem porque a criança aprende, desenvolve-se brincando.

Tal relato da professora Hortênsia chama-nos à atenção quando ela afirma a importância de a criança, desde bebê, brincar para que possa se desenvolver. Brougère (1997) defende que a brincadeira é um espaço de inovação e criação para a criança, salientando a necessidade de considerar a criança dentro desse estímulo, ou seja, nas experiências que lhe são possibilitadas.

A professora Rosa resumiu sua compreensão: "O brincar é de grande importância na vida da criança, é brincando que ela constrói o conhecimento para a vida".

Diante do exposto, percebemos como as professoras compreendem o Eixo Brincadeira: a professora Lírio trouxe uma perspectiva a partir das DCNEI's e definiu esse eixo com base em seu olhar profissional sobre as brincadeiras espontâneas e orientadas. A professora Violeta concebe a brincadeira à luz da BNCC, ressaltando que tal documento contribui para sua compreensão sobre o desenvolvimento da criança nas múltiplas linguagens. Outras professoras fundamentam sua compreensão em conceitos de Brougère (1997).

De modo geral, compreendemos que as professoras entendem a brincadeira ao relacionarem-na com o que vivenciaram na infância, mas também apresentam uma compreensão baseada na realidade das crianças com as quais trabalham, destacando as

vivências na creche. Além disso, concebem esse eixo como pilar de desenvolvimento e de possibilidades de aprendizagens, reconhecendo-o como um direito da criança e um estímulo essencial para o desenvolvimento infantil, desde bebê.

Logo, observamos que esse encontro dialógico proporcionou às professoras a oportunidade de serem ouvidas, conforme seus relatos, e de manifestarem o desejo de que cada palavra e sentimento expostos na pesquisa pudessem ser atendidos. Ao observarmos suas expressões, elas demonstraram satisfação, surpresa e alegria ao verem as perspectivas semelhantes e diferentes das colegas de trabalho. Isso faz-nos perceber que o encontro foi concebido por elas não apenas para se verem como sujeitos da pesquisa, mas para serem ouvidas e aprenderem com as diversas perspectivas apresentadas.

#### 4.4 Pesquisa-ação: oficina com brincadeiras

Figura 12 - Professoras (sujeitos da pesquisa)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Abrimos esta seção com uma fotografia que representa a satisfação, dedicação e compromisso das professoras ao participarem da oficina de brincadeiras populares, que ocorreu no dia 27 de novembro de 2024, no período da tarde, das 12h às 13h15min.

Quadro 5 - Professoras participantes da oficina

| <b>Professoras</b> | <b>Turmas</b>                | <b>Vínculo</b> |
|--------------------|------------------------------|----------------|
| Flor               | Berçário II A                | Efetivo        |
| Violeta            | Maternal II B                | Efetivo        |
| Jasmim             | Maternal II B                | Contrato       |
| Tulipa             | Maternal I B                 | Contrato       |
| Lírio              | Maternal II B                | Efetivo        |
| Dália              | Berçário I A e Maternal II B | Contrato       |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

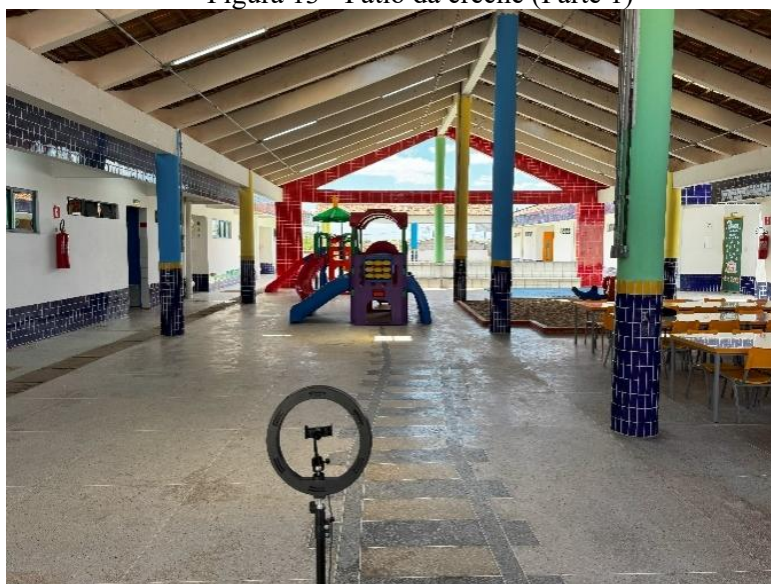
Salientamos que a exposição da imagem que abre esta seção bem como das outras fotografias que detalham a oficina foram autorizadas pelas professoras, mas deixaram evidente que gostariam de manter os nomes fictícios, uma vez que se afeiçãoaram por serem nomes de flores.

Esta oficina foi executada com base em um plano de intervenção, que foi planejado estrategicamente com o apoio da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Oliveira (UAEd/CH/UFCG e PPGEd/UFCG) e do Professor Dr. José Luiz Ferreira (UAEd/CH/UFCG). O plano foi elaborado previamente, de forma presencial, na Universidade Federal de Campina Grande, onde foram apresentadas algumas sugestões de brincadeiras contidas em um CD pela professora Graça para que pudéssemos decidir quais brincadeiras seriam importantes para incluirmos na oficina. O professor José Luiz sugeriu brincadeiras que utilizassem mais o corpo, já que o nosso foco era em práticas brincantes que pouco utilizassem recursos, e sim, mais o corpo e os espaços da creche (instituição). A partir do que foi discutido, elaboramos um roteiro das possíveis brincadeiras e de que forma elas poderiam ser realizadas com as participantes da pesquisa. O plano de intervenção detalhado consta no apêndice G.

Três dias antes de iniciarmos a oficina, realizamos uma conversa informal com as professoras e dialogamos sobre o interesse de participação delas na oficina que seria realizada na própria creche. Organizamos a oficina considerando a disponibilidade delas e o tempo necessário para a realização da oficina, buscando compatibilizar a rotina delas na creche, especialmente com as crianças. Escolhemos o pátio da creche, por ser um local amplo, para realizarmos a oficina.



Figura 13 - Pátio da creche (Parte 1)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Figura 14 - Pátio da creche (Parte 2)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Nossa pesquisa contou com o total apoio da gestora, que foi uma grande colaboradora, contribuindo na designação de alguns funcionários de apoio. Eles estiveram à disposição para nos auxiliar no que fosse necessário e para que a rotina da instituição fosse mantida. Antes de iniciarmos a intervenção, solicitamos aos funcionários de apoio que os *playgrounds* fossem afastados a fim de que pudéssemos ampliar o espaço do pátio e que colocassem os tatames para a realização da oficina.



Destacamos que só foi possível realizar a oficina com as seis professoras pela maior disponibilidade delas, considerando suas cargas horárias de trabalho pedagógico. Justificamos a escolha dessas docentes, enquanto as outras permaneceram em sala de aula, a partir do diálogo que realizamos após o encontro de apresentação dos resultados das entrevistas. Assim, utilizamos os seguintes critérios: professoras que demonstraram interesse em participar da intervenção e que apresentavam mais flexibilidade de horário.

Desse modo, explicaremos no item seguinte como a oficina foi realizada, o horário, e como as professoras interagiram, expressaram seus sentimentos e trouxeram suas perspectivas durante a ação.

#### 4.4.1 Rememoração – Brincadeiras de quando eram crianças

Figura 15 - Rememoração – Brincadeiras de quando eram crianças



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Iniciamos a oficina fazendo uma roda com todas as professoras em pé, no pátio – o espaço mais amplo da creche. Partimos da explicação de como o momento seria realizado, começando pelas brincadeiras mais agitadas e, posteriormente, pelas mais calmas. Deixamos todas à vontade para tirarem seus calçados e brincarem como crianças.

Após a explicação, dedicamos um momento à rememoração das brincadeiras que elas praticavam na infância. As respostas das professoras sobre essa rememoração serviram como dados que nos possibilitaram um processo de análise temática.

Diante deste primeiro momento, elas demonstraram grande entusiasmo, representando por meio de gestos e movimentos. Elas dançaram e giraram ao relembrarem as brincadeiras que já vivenciaram. Para nós, enquanto pesquisadoras, foi um momento que trouxe contentamento, uma vez que as participantes demonstraram satisfação e confiança no que iríamos vivenciar.

#### 4.4.2 Ciranda – Ciranda dos bichos

Figura 16 - Ciranda dos bichos (Parte 1)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Principiamos esse segundo momento com uma ciranda, nomeada de Ciranda dos bichos – Palavra Cantada. Percebemos que essa brincadeira fez jus aos relatos de algumas professoras, representando-as quando eram crianças.

Tal momento vivenciado fez-nos perceber o quanto as professoras estavam dispostas para brincar e que ficaram empolgadas para dançar, pois até mesmo as que não conheciam a música e a coreografia tiraram seus calçados e quiseram viver como crianças.

Figura 17 - Ciranda dos bichos (Parte 2)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Tal brincadeira exigiu um pouco do esforço físico de cada professora, mas percebemos nesta imagem acima que todas quiseram aprender a coreografia e a cantar, expressando alegria durante a ciranda.

#### 4.4.3 Corre Cotia

Após a ciranda, apresentamos a brincadeira que seria realizada: "Corre Cotia". Perguntamos primeiramente se elas conheciam essa brincadeira e, simultaneamente, as professoras Tulipa, Jasmim e Dália começaram a cantar: "Corre Cotia na casa da tia, corre cipó na casa da avó, lencinho na mão, caiu no chão, moça bonita do meu coração!". A professora Tulipa continuou: "Pode jogar? Não! Alguém pode olhar? Não!".

Em seguida, a professora Lírrio relatou que conhecia outra versão da música e cantou: "Corre cotia de noite ou de dia, debaixo da cama de Dona Maria, corre cipó na casa da avó, paninho na mão, caiu no chão!". Logo, decidimos utilizar a versão que era mais conhecida pela maioria das professoras.

A professora Violeta, por não conhecer a brincadeira, perguntou: "A gente faz o quê?". A professora Tulipa se habilitou para explicar: "Uma vai ficar com o lencinho e vai ficar rodando assim, aí tem que descobrir onde é que está o paninho". Seguidamente, complementamos a explicação da professora Tulipa, comunicando que a brincadeira ocorre com todas sentadas no chão, e que, durante a ação, cantaríamos a música "Corre Cotia".

Explicamos que a "cotia" é quem fica com o pano na mão e vai colocá-lo atrás da pessoa escolhida, momento em que todos na roda precisam ficar com os olhos fechados.

Após a explicação, como tínhamos percebido que a maioria das professoras conhecia a brincadeira, perguntamos quem se habilitaria para ser a cotia, e a professora Tulipa se dispôs a iniciar. As professoras Tulipa e Lírio não quiseram sentar no chão, pedindo para que a brincadeira ocorresse no tatame – que já estava montado para outras atividades. No entanto, as quatro professoras (Flor, Dália, Violeta e Jasmim) quiseram sentar no chão, alegando não haver problema. Realizamos, então, a brincadeira no chão, conforme a vontade da maioria.

Figura 18 - Corre Cotia



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Depois que todas as professoras se sentaram no chão, a professora Tulipa explicou a parte final da canção: "Na parte que eu perguntar: 'Ninguém vai olhar?', 'Não!'. Aí vocês terão que fechar os olhos". Iniciamos a brincadeira com a professora Tulipa sendo a Cotia, e as professoras que conheciam a canção cantaram.

Quando a Cotia disse que poderíamos abrir os olhos, o pano tinha sido colocado atrás da professora Violeta, e esta perguntou: "É para correr agora?". As professoras responderam em meio a risos: "Sim!". Em seguida, a professora Violeta, por ainda não ter entendido a regra da brincadeira, levantou-se e correu para outra localidade do pátio. Logo a professora Dália, com altos risos, falou: "Volta para cá, cotia. É aqui".



O momento continuou por mais duas rodadas para que a professora Violeta compreendesse a regra da brincadeira. A partir disso, elas começaram a ficar mais entusiasmadas com a brincadeira, querendo brincar mais, como a professora Lírio, que demonstrou não ter corrido, pediu para ser a Cotia e começou a imitar uma criança da sua turma. Diante disso, explicamos que, por causa do tempo e porque ainda haveria outras brincadeiras, teríamos que descontinuar esta ação.

Isto posto, percebemos que essa brincadeira possibilitou aprendizagem para quem não a conhecia, mas também a diversão, proporcionando o prazer de brincar com euforia. Elas expressaram a alegria com muitos risos, mesmo que ainda estivessem preocupadas com o tempo que passavam fora da sala de aula, com exceção da professora Lírio.

#### 4.4.4 Pega abraço

Iniciamos esse momento perguntando às professoras se elas conheciam a brincadeira, e elas responderam que não. Logo, exemplificamos fazendo uma comparação com o "Toca Gelo". Explicamos que, nessa brincadeira, é necessário haver um pegador, o qual corre atrás das professoras. A pessoa que ele toca fica parada de braços abertos e, para ser salva (voltar a correr), alguém precisa abraçá-la.

A partir disso, perguntamos se alguma delas queria ser a pegadora. Em seguida, a professora Flor, que estava com uma caneta no bolso, sugeriu: "Vamos girar a caneta, para onde ela apontar a pessoa será a pegadora". A caneta girou, parou na pesquisadora e, assim, começamos a brincar.

Figura 19 - Pega abraço (Parte 1)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Figura 20 - Pega abraço (Parte 2)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A primeira imagem representa o momento em que a pesquisadora tocou na professora Violeta e explicou como ela deveria ficar para que as outras professoras pudessem salvá-la. Já a segunda imagem mostra as professoras Tulipa e Lírio correndo para salvá-la e abraçando-a ao mesmo tempo, dando continuidade à brincadeira.

Percebemos que esta brincadeira exigiu esforço físico das professoras Tulipa, Violeta e Dália. Elas apresentaram limitações durante a corrida, manifestadas por tosse e cansaço. Inclusive, a professora Violeta pediu para ser pega, pois não aguentava correr mais, e solicitou a interrupção. Por tais motivos, levamos em consideração o desgaste físico, e a brincadeira durou poucos minutos (cerca de 2 minutos), visto que compreendemos que elas estavam cansadas.

Apesar desses fatores, elas demonstraram interesse em participar, ou seja, em dar continuidade às demais brincadeiras. Assim, respeitamos o tempo de descanso delas antes de prosseguirmos para a próxima atividade.

#### 4.4.5 Acorda seu urso!

Antes de iniciarmos a brincadeira "Acorda seu urso", procuramos saber se as professoras a conheciam, e elas disseram que não. A partir disso, explicamos que a brincadeira requer que alguém seja o urso, o qual deve ficar deitado no chão, dormindo. As demais teriam que gritar perto do urso e falar: "Acorda urso!". Quem fosse pego pelo urso se tornaria o novo urso. Em seguida, a professora Lírio sugeriu que a atividade fosse realizada no espaço com tatames.

Devido à mudança de local, tivemos que mover os recursos de gravação (celular e o *Ring Light*) para perto do novo espaço. Simultaneamente, a professora Tulipa demonstrou cansaço e perguntou: "Não tem uma brincadeira, assim, de mãos dadas?". Diante disso, explicamos que primeiro brincaríamos com as mais agitadas e, posteriormente, realizaríamos as brincadeiras mais calmas.

Figura 21 - Acorda seu urso! (Parte 1)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A imagem acima representa o momento em que estávamos ajeitando a localidade da câmera para a gravação. A professora Jasmim estava muito animada e já se habilitou para ser o urso e, logo, deitou-se no tatame.

Figura 22 - Acorda seu urso! (Parte 2)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).



Figura 23 - Acorda seu urso! (Parte 3)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A primeira imagem acima apresenta o momento em que começamos a brincar quando gritamos: Acorda, seu urso!” Em seguida, a professora Jasmim se levantou e começou a correr para tentar pegar as outras professoras. Percebemos as expressões de surpresa delas quando a professora Jasmin se levantou para correr e tentar pegá-las. Já a segunda imagem mostra o momento em que a professora Jasmim consegue pegar a professora Lírio para torná-la o urso.

A brincadeira se repetiu quando a professora Lírio se tornou o urso, sendo finalizada apenas nesta última rodada (com duração de 3 minutos). Isso ocorreu devido ao impacto físico na professora Violeta, que pediu um preparo maior, visto que as práticas eram novas para sua experiência docente. Ela precisou se retirar do momento da oficina por sentir o impacto no próprio corpo.

Embora tenha ocorrido essa situação, procuramos saber se a professora Violeta estava bem, e ela afirmava que sim, apenas não podia fazer muito esforço físico. A partir disso, levando em conta o seu estado físico e emocional, perguntamos se ela gostaria de continuar participando da oficina, já que, a partir daquele momento, iríamos brincar com atividades mais leves. A professora Violeta demonstrou que queria continuar na oficina e justificou seus problemas de saúde.

Quando decidimos descontinuar a brincadeira por este acontecimento, a professora Flor demonstrou que gostaria de continuar brincando e falou: "Essa estava tão boa". A professora

Lírio concordou: "Também achei". Apesar de essas professoras quererem dar continuidade à brincadeira, percebemos que todas demonstraram preocupação com a professora Violeta.

Portanto, continuamos a perceber a euforia delas durante a brincadeira, o que as fez esquecer da preocupação com o tempo que passavam fora da sala de aula. Mesmo com suas limitações físicas, quiseram dar continuidade à oficina.

#### 4.4.6 Quente e frio

Iniciamos este momento explicando que tínhamos escondido um laço cor-de-rosa, e elas teriam que procurar esse objeto. Orientamos que, ao estarem perto, diríamos "tá quente!", e se longe, "tá frio", ou "tá morno", se não estivessem nem perto nem longe. Em seguida, a professora Violeta disse: "Isso é peinha quente". Ela continuou a explicação: "[...] peinha quente porque era com a chinela, quem encontrasse a chinela dava uma peinha". Ela acrescentou seu relato com risos: "isso era na minha época, há uns quarentas anos atrás".

Escondemos o laço em um local que, possivelmente, elas teriam dificuldade para encontrar, exigindo um esforço cognitivo. Durante a brincadeira, a professora Flor já perguntou: "eu estou quente ou fria?". Nós dissemos que ela ainda estava fria. A brincadeira durou cerca de 2 minutos, e algumas professoras começaram a se aproximar do objeto escondido. Quanto mais dizíamos que estava quente, mais elas ficavam entusiasmadas para encontrar.

Figura 24 - Quente e frio (Parte 1)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Figura 25 - Quente e frio (Parte 2)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Ao observar o momento brincante, percebemos que elas estavam bem competitivas, principalmente as professoras Lírio e Flor, como bem apresenta a imagem acima. Elas subiram no *playground*, entraram debaixo do brinquedo, desafiaram-se física e cognitivamente para encontrar o laço.

Figura 26 - Quente e frio (Parte 3)



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Por fim, a professora Flor quando encontrou o laço e disse: “Eu achei!”, mostrando que ficou muito feliz ao se considerar a vencedora da brincadeira e as demais professoras a aplaudiram.

#### 4.4.7 Passa-anel

Nesta brincadeira, reunimos todas as professoras no tatame e pedimos que ficassem sentadas. Em seguida, mostramos um brinco de argola, que representaria o anel. Perguntamos se elas já haviam brincado com essa atividade, e todas confirmaram. Destacamos que, nesta intervenção, houve a participação do filho de uma das professoras – criança que também é sujeito desta pesquisa, mas que não estava presente na oficina.

A brincadeira começou pela pesquisadora. Ao passarmos o brinco de mãos em mãos, explicamos que, depois de terminarmos de passar, elas teriam que adivinhar com quem estava o anel.

Durante a brincadeira, a professora Jasmim falou: "Quando eu brincava com essa brincadeira dizia: '**meu cumbuco, meu cumbuco, quando eu fui para a Bahia, onde deixei meu anel?**'. É porque eu sou baiana por isso que cantávamos essa música". A partir disso, começamos a querer aprender e cantar a letra da música.

Depois que havíamos terminado de cantar, perguntamos com quem estava o anel. A professora Jasmim respondeu: "está com a tia Tulipa". A professora Violeta disse: "está com tia Jasmim". A professora Lírio afirmou que estava com a criança que participava do momento. A professora Flor disse: "está com Tulipa". Quando perguntamos novamente com quem estava o anel, a professora Tulipa se revelou. Todas as professoras começaram a gritar e a bater palmas para a próxima sequência.

Figura 27 - Passa-anel



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A segunda rodada foi iniciada pela professora Tulipa, mas durante a brincadeira a professora Jasmim sugeriu para mudarmos a letra da música: “Meu cumbuco, meu cumbuco, quando fui para Campina Grande, onde deixei o meu anel?”. Logo, adotamos a letra e começamos a cantar.

Isto posto, a brincadeira se repetiu por quatro vezes, durando cerca de cinco minutos, momento em que demonstraram muita alegria e satisfação ao brincar, com muitos risos, querendo brincar mais, fazendo-nos perceber que cada brincadeira de que participavam ficava mais evidente a despreocupação com o tempo que estavam fora da sala de aula.

#### 4.4.8 Relaxamento – Brincar de sonhar

Depois que elas já estavam mais calmas, bem menos cansadas, propiciamos um momento de relaxamento que durou cerca de cinco minutos, no mesmo local em que brincamos com a brincadeira “Acorde seu urso!” e “Passa-anel”. Em seguida, pedimos para que elas se deitassem nos tatames, entrassem no pensamento simbólico e relaxassem a mente.



Figura 28 - Relaxamento – Brincar de sonhar



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Colocamos para tocar a música "Brincar de Sonhar – Xuxa". Logo, elas começaram a deitar no tatame e a fechar os olhos. Durante o relaxamento, começamos a passar um pano nelas para que pudessem relaxar e sentir a leveza do momento. Ressaltamos que a criança também quis participar, entendendo a proposta da intervenção e, ao mesmo tempo, se divertindo.

Quando a música parou, pedimos para que elas se levantassem. Em seguida, a professora Violeta falou: "deixa a gente ficar aqui mesmo". A professora Tulipa acrescentou: "a gente quer ficar quietinhas". Bem que gostaríamos de tê-las deixado deitadas por mais tempo, mas, por conta do horário, tínhamos que dar seguimento à oficina.

#### 4.4.9 Rememoração das professoras sobre as brincadeiras

Este último momento da oficina ocorreu no mesmo local em que estávamos. Inicialmente, explicamos que seria o momento reflexivo sobre tudo o que vivenciamos. Informamos que algumas perguntas seriam feitas, mas que elas deveriam se sentir à vontade para falar abertamente tudo que pensassem e sentissem naquele momento.

Figura 29 - Rememoração das professoras sobre as brincadeiras



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

Quando foram direcionadas a rememorar as brincadeiras de sua infância, a professora Flor relatou: "Eu brincava de elástico, pula corda, de pega, todo dia era pega, eu acho, de esconde, queimada". A professora Lírio mencionou: "dono da rua, pega bandeira, queimada...". A professora Dália respondeu: "Eu brincava de casinha, né? de profissão. É algo que eu sempre relatei da minha infância, que eu me lembro: um dia eu quero ser professora! Brincava de casinha e de ser professora, no outro dia: eu quero ser enfermeira! Brincava de enfermeira, vestia a roupa branca e tal, juntava-me com equipe todinha e era bem divertido[...]". Simultaneamente, a professora Lírio disse: "Hoje ela é 'profermeira!'". A professora Dália continuou: "Eu era as duas coisas. Amo as minhas duas profissões! Então assim, tudo você pensa que é uma brincadeira, termina virando um sonho, né? Assim, depende de você, é lógico. Fácil não foi, tive muito obstáculo, foi mesmo na época da pandemia."

A professora Violeta relatou: "Eu sempre brinquei muito de casinha e de médica porque eu queria ser médica, depois as coisas foram mudando, mas... aí, eu brincava muito de ciranda, gostava de brincar de ciranda e de esconde-esconde, eu chamava de 'Peinha quente', que era esconder o chinelo e dizer se está quente ou frio. Eu chamava de peinha quente, mas é peia hoje?". A professora Lírio respondeu: "É quente e frio". A professora Violeta continuou: "Na minha época a gente chama de peinha quente". Em seguida, a professora Jasmim perguntou: "o

que é peinha e quente e frio?". A professora Lírio respondeu: "É quando a gente esconde o objeto e diz tá quente, tá frio na hora da pessoa tentar encontrar esse objeto".

Enquanto elas relatavam essas brincadeiras, a pesquisadora que vos escreve pensou: de qual realidade elas vêm? Por quanto tempo brincaram? Ficavam descalças? Com quem brincavam?

A professora Tulipa relatou: "Eu brincava de casinha, de professora, de veterinária. Ai eu cresci e fui para a rua brincar de esconde-esconde, pega-pega, de futebol, de corda. Na minha rua só tinha menino, só tinha eu de menina". A professora Violeta acrescentou: "Sim, eu gostava muito de me olhar no espelho e ficar dançando, bailando, eu bailava muito como se eu tivesse no teatro. Eu gostava muito".

Elas ainda acrescentaram sobre as brincadeiras que mais gostavam de brincar. A professora Violeta mencionou:

Casinha, catar florzinha, eu amava catar florzinha. Na época não me disseram que era proibido não, isso é agora. Mas, na época, tantos anos atrás, era na rua que tinha tanta florzinha, era um monte de menina, pegava uma na mão da outra e dizia: bora catar florzinha?! Era lindo, mas era assim... não era uma brincadeira, mas era coisa que a gente criava, da fantasia, do mundo imaginário, né? e assim, tantos outros como pega-pega, entre outros, o que eu mais gostava era casinha, de fazer comidinha, brincar de médico.

A professora Dália relatou:

A minha assim, em específico, era a dança, amo a dança desde pequenininha porque na época meus pais não tinham televisão, eu tinha que assistir em outra casa e ficava lá passando o fantástico, aquelas meninas dançando e eu continuava a dançar. Por isso que até hoje, para mim é uma coisa que não sai da minha mente: que é a música. Gosto demais, é algo que marcou a minha vida, que eu me lembro de cada trajetória.

A professora Lírio disse: "Eu acho difícil dizer o porquê eu gostava tanto de dono da rua quanto andar de bicicleta. Eu lembro alguns momentos..., mas, eu acho que vou ficar com o dono da rua. Era bom". A professora Tulipa comentou:

Eu tenho duas lembranças: até os oito anos de idade, em casa, brincando de casinha e de comidinha sempre sozinha, às vezes na casa de vó também e depois dos nove anos na rua até meus quatorze anos, eu acho que a brincadeira que eu mais gostava, assim, que era com os meninos, né, era de taco, é um que era a garrafa e jogava a bolinha que tinha que bater no taco, aí saía correndo na rua atrás da bola, na casa do vizinho, era todo domingo, todo domingo era essa brincadeira. Então são duas brincadeiras que marca muito, muito e muito.

Complementou a professora Violeta: "Na verdade, cada uma de nós continuamos com a criança interior, ela está aqui, entre nós e muitas vezes a gente não permite que ela exteriorize, mas é importante".



A professora Jasmim relatou:

Eu tenho dois momentos, duas lembranças assim: uma era de brincar de areia, fazer bolinho, comidinha. Agora, a gente fazia... montava as barraquinhas para a gente vender. Aí, hoje eu acho interessante porque é uma coisa que eu não gosto de fazer é comidinha. Eu brincava sempre com os meus irmãos. Somos muitos filhos, então minha mãe não deixava a gente ir para a casa da vizinha. Os vizinhos vinham para a casa da gente. Então, eu brincava mais com os meus irmãos, meus irmãos eram mais novos e eram eles que brincavam durante o dia, à tarde. E a noite, eles eram meus alunos, e o que prevaleceu foi eu ser professora na minha vida. Então são duas coisas assim: comidinha, que eu não gosto de fazer hoje e professora que é a minha profissão.

A professora Flor afirmou:

De pega e assim, eu passava minhas férias aqui, em Campina Grande, aí lá, eu brincava... toda brincadeira era no quintal, eu não podia nem pensar em olhar para rua. Eu brincava com os primos, com o pessoal lá, mas quando eu vinha para cá, aí tinha uma brincadeira que a gente imaginava, inventava assim coisa que chegava a ser real, imaginava que tinha uma bruxa escondida no esgoto, que tinha um monstro. Aí a gente ia falar com essa bruxa e saía correndo. Era uma imaginação que ficava. todo ano que eu vinha não morria, ficava aquilo ali. Nem sei se elas lembram, as minhas primas, a gente brincava disso também, eu gostava.

Isto posto, percebemos que, durante seus relatos, elas se emocionaram ao relembrar as brincadeiras de infância, associando-as ao prazer e ao divertimento, e até expressaram saudades. A forma como relembraram as brincadeiras corrobora com a visão de Huizinga (2019), que trata o jogo como fenômeno cultural, de Ariès (1986), que discute os jogos e brincadeiras, e de Brougère (2002), que concebe a brincadeira como ação. As lembranças mencionadas – a dança, os jogos e brincadeiras populares, o ato de colher florzinhas – representam a significação de algo que foi importante em suas vidas.

#### 4.4.10 Sentimentos à brincadeira

Nesta seção, as professoras trouxeram seus sentimentos atrelados às brincadeiras de sua infância. Do mesmo modo, fizeram comparações com a realidade vivenciada pelas crianças da creche com as quais trabalham.

Quando perguntamos o que elas sentiram ao realizar as brincadeiras na oficina e se já haviam sentido isso em outras situações de suas vidas, a professora Violeta relatou: "Saudades". A professora Dália mencionou: "Lembranças" e continuou: "lembra a minha infância todinha, todo tempo". A Professora Lírio disse: "aquele sentimento de querer brincar e não podia". A professora Jasmim afirmou: "Eu me senti criança". A professora Flor disse:

Eu gosto da adrenalina. Na verdade, eu sempre gostei de correr com o meu filho. Então eu gosto de correr. A brincadeira quando é mais calma assim ou de dançar eu não tenho muita coordenação.... eu fico meio..., mas quando é brincadeira de correr, essas coisas... eu gosto dessas brincadeiras mais.

Ao mesmo tempo, a professora Lírio concordou com a professora Flor e complementou: "Por isso que eu queria brincar mais do acorda o urso, brincar de quente e frio. Por isso que eu perguntei se ia ter só uma, para eu poder ganhar de Flor".

A partir disso, elas expressaram em quais momentos de suas vidas vivenciaram esses sentimentos. A professora Violeta relatou: "saudades dos entes queridos, né?". Em seguida, a professora Tulipa mencionou: "eu já senti quando eu brinquei na rua quando era criança, já senti quando eu brinquei com as crianças aqui na creche, com os meus filhos". A professora Flor comentou: "eu senti na questão da adrenalina, né? na adrenalina eu senti outra vez quando eu estava brincando com uns amigos, tipo torna na cara, fazia as perguntas....". A professora Violeta retomou sua fala, relacionando o momento proporcionado pela pesquisa com situações vivenciadas em formações pedagógicas, e disse que sentiu saudades:

[...] de momentos vividos que também foram intensos e passou. Eu fiz uma viagem, eu parei e fiquei assim pensando... tantos momentos que eu vivi de formação mesmo de a gente está aqui, eu passei por formações e aí, eu me recordei da saudade que eu tive esses momentos de fazer como você está fazendo tudo isso aí, bateu-me uma saudade.

A professora Lírio relatou suas sensações, fazendo um comparativo com risos ao que vivencia: "Eu senti... toda vez que eu me sento na bicicleta da academia, eu lembro de quando eu andava de bicicleta e como é diferente. Hoje eu morro, mas quando era criança eu rodava sem parar, sem cansar. Eu gosto também da adrenalina. Negócio que eu possa correr, andar sem parar".

Diante desses relatos, perguntamos o motivo pelo qual esses sentimentos são aflorados. A professora Lírio respondeu: "a vida adulta, né? A pressão da vida adulta. Não tem mais o mesmo pensamento". A professora Flor complementou: "Brincar é bom, né? a gente deixa de brincar com o tempo, a rotina não deixa". Em seguida, a professora Dália acrescentou: "quando eu estou nas aulas, eu gosto de sempre estar brincando, até do berçário mesmo, tipo algum gesto para o sorriso da criança". A professora Lírio complementou: "eu acho que é por isso que a gente se sente realizada na Educação Infantil porque é através da Educação Infantil que a gente pode voltar a ser criança, né?". A professora Dália reforçou: "eu mesmo quando estou aqui, criança sou e quando eu estou no maternal sou a mesma coisa. Aqui, às vezes, a criança está assistindo, eu faço um gesto de algum vídeo, ela começa a rir. Aquilo ali é muito bonito, vê a

criança". A professora Jasmim declarou: "eu acho que a gente sente saudades porque foi exatamente aquilo que a gente viveu, brincou e a brincadeira marcou a vida da gente. Então, hoje, a gente só lembra e sente saudades".

Ademais, a professora Tulipa continuou o diálogo: "E assim, antes a gente brincava, a gente era inocente na brincadeira e não tinha limite. Hoje não, a gente já sabe, né, como é que é, hoje tem mais um limite". A professora Jasmim complementou: "Até de tempo, limite até de tempo. A gente está brincando, mas olha, já tem que entrar para sala... só tem meia hora". A professora Lírio finalizou: "aí tem o desprazer, infelizmente". A professora Tulipa continuou: "é aquela questão de quando a gente sai com as crianças para o parque, quando começa... a gente vê que eles estão bem, estão brincando, mas já tem que voltar para a sala". A professora Dália acrescentou: "eles poderiam entender, assim, uns minutos a mais porque é tão rápido, porque o intervalo é muito rápido". A professora Violeta concluiu: "dependendo desse tempo, a gente para a brincadeira e a criança diz: ô tia, eu quero continuar!".

Durante os relatos delas, também recordamos do nosso tempo de criança, em especial, quando brincávamos de correr nas ruas e em casa, sempre entre pares. Sentimos saudades e, talvez, tristeza por não conseguirmos retornar àquele tempo. Tal comoção, que há muito tempo não era despertada, foi rememorada quando começamos a nos ouvir. As brincadeiras que não tinham limites para se encerrarem, como salientaram estas professoras, porque tudo era lúdico – uma boneca apenas com uma cabeça, ou seja, sem corpo, fazia com que passássemos horas brincando. Ao refletir sobre isso, acreditamos que atuar na Educação Infantil não pode ser apenas planejar, "dar aula" e pronto. É preciso se entregar, rememorar as brincadeiras de infância e brincar entre pares, dessa vez, com as crianças com as quais convivemos, conforme sua realidade e faixa etária.

Logo, percebemos que as professoras falam de suas sensações e recordações de infância, mas fazem um comparativo entre essas recordações e a realidade que as crianças vivenciam na instituição. Elas demonstram que a brincadeira é desvalorizada na creche por causa da rotina. Convergem na compreensão de que a criança vive da brincadeira e é a própria brincadeira, fazendo essa comparação ao tempo delas, na qual relataram que brincavam sem restrições, e hoje, a criança é limitada do próprio direito de brincar, que apresentam em seus relatos como a própria existência da criança.

#### 4.4.11 Concepções das professoras sobre as possíveis brincadeiras que podem ser realizadas com as crianças

Nesta seção, as professoras trouxeram suas concepções sobre as possíveis brincadeiras que podem realizar com suas crianças, tendo como destaque as atividades que realizamos na oficina. Ao serem questionadas se as brincadeiras do encontro poderiam ser realizadas na creche, a professora Dália iniciou sua fala afirmando que sim, mas que é necessário um bom planejamento. Ela respondeu: "Pode sim. Planejar direitinho porque a gente não vai fazer de todo jeito, né? Planejar de acordo com a faixa etária da criança, também tem isso". A professora Violeta disse: "só precisa se planejar, né? permitir-se, organizar-se". A professora Lírio complementou: "até porque tem brincadeiras que tem regras, né? então, precisa de toda orientação".

A professora Jasmim trouxe sua compreensão: "Essas brincadeiras para as nossas crianças hoje são novidades. Então é tudo novidade e para elas é ótimo". A professora Flor mencionou sobre as brincadeiras que sua turma gosta de praticar: "As minhas gostam de brincar de lobo, é meio que uma brincadeira que eu brincava antes, só muda o personagem e eles imaginam, né? escondem-se do lobo". A professora Tulipa acrescentou sobre a realidade de sua turma: "Esse do urso, não tem? Eles se deitam no chão só que é o lobo, aí o lobo acorda e corre atrás deles. É assim que eles brincam". O que nos chamou a atenção nos relatos das professoras Flor e Tulipa foi quando elas mencionaram o que as crianças de suas turmas gostam de brincar. Tais afirmações convergem com o que Brougère (1997) defende sobre a necessidade de a criança ter livre escolha no brincar, visto que a brincadeira pressupõe a própria liberdade. Assim, entendemos que a criança se apropria de sua cultura nesse cruzamento com outras culturas, enquanto brinca e dá significado a essa brincadeira.

Após apresentarem seus pontos de vistas, perguntamos quais dessas brincadeiras realizadas na oficina ou qual elas poderiam brincar com suas turmas. A professora Dália respondeu: "Eu, de roda, ciranda". Em seguida, a professora Violeta disse: "Já começamos o ano explorando muito as brincadeiras de roda, depois vieram outras propostas, depois a gente foi, né...". A professora Lírio complementou sua colega de trabalho, Violeta:

Mas sempre que a gente senta no tatame, gostamos de fazer uma rodinha e justamente, essa ideia que Violeta trouxe porque eles não sabiam fazer uma roda, tinha maior dificuldade, aí Violeta disse: vamos começar a trabalhar roda com eles, ciranda com eles para que possam aprender fazer um círculo porque eles não sabiam, hoje, eles sabem.

A professora Tulipa falou:

No maternal I, conhecendo a turma, as crianças, eu acho que essa do urso, que eles já brincam que é a do lobo. A de ciranda. Essa do anel não dá certo porque eles são pequenos e eles mesmo se entregam. A do gelo, eles vão correr, tocar um no outro, mas não vai entender qual o sentido da brincadeira, entendeu? A do caça ao tesouro dá certo também. Aquela do corre cotia não dá certo porque eles mesmo se acusam. Eles não têm aquele entendimento de levantar e entender as regras.

Quando a professora Tulipa nos disse que a brincadeira "Acorda seu urso" é um tipo de atividade que suas crianças já praticam, mas que nomeiam de "lobo", percebemos a reprodução interpretativa do brincar no faz-de-conta entre pares que Corsaro (2002) descreve. As crianças reproduzem a brincadeira, mas conferem a ela outro significado, produzindo cultura nesse cruzamento interativo, de acordo com suas realidades.

A professora Dália mencionou: "essa brincadeira de vivo-morto não dá certo no maternal porque eles não vão entender". Logo a professora Flor discordou e afirmou: "Pois no berçário dá certo, não com todos, mas a maioria quando eu dizia: morto! Eles se abaixam, e vivo, eles se levantam". A professora Violeta complementou: "Mas, depende muito do treinamento que você vai fazendo, por exemplo...". Foi interrompida pela professora Tulipa: "agora, a dança das cadeiras dá certo, aquele da terra e mar também dá certo". A professora Flor continuou: "Terra e mar está no meu planejamento amanhã, não sei se vai dá certo, mas eu vou tentar".

A professora Violeta continuou o diálogo, relatando uma brincadeira que ocorreu no dia anterior com sua colega Jasmim: "Jasmim trouxe uma brincadeira ontem que foi maravilhosa, que trabalha a coordenação motora nos potinhos e logo no começo, a gente vê a dificuldade deles, mas no que foi trabalhando, foi dando certo. Trabalhando várias vezes, aí eles pegam". A professora Flor também mencionou: "Durante as olimpíadas, eu brinquei com eles de virar cambalhotas. Aí eles...". Foi interrompida pela professora Violeta, que perguntou sobre o horário. A professora Lírio falou: "acho que dá para brincar com as crianças com a acorda o urso e quente e frio, eu acho muito interessante". A professora Violeta concluiu: "E tem inúmeras brincadeiras, já com a faixa etária certa que a gente escolhe e pronto. É querer e organizar".

Diante dos relatos dessas professoras, percebemos, em específico, que a professora Violeta concebe a atividade pedagógica como brincadeira. Ao relatar uma atividade que trabalha a coordenação motora, ela utilizou a nomenclatura "treinamento", trazendo uma perspectiva de desenvolvimento nas linguagens dentro de uma abordagem que vai de encontro ao que Brougère (2002) critica e nos apresenta na contemporaneidade. O autor afirma que o

discurso pedagógico adota um conceito sobre a brincadeira em uma ótica de avaliação e eficácia, ou seja, a criança brinca para se desenvolver em alguma linguagem, brinca para aprender e mostrar algum resultado.

A partir disso, observamos que esta professora não mencionou em sua fala o brincar pelo prazer ou divertimento, como ocorreu em seu relato da rememoração. Pelo contrário, ela nos mostrou que, para brincar com as crianças, é necessário planejar, organizar-se e querer fazer, o que parece ser uma compreensão diferente das recordações e sentimentos que todas elas trazem sobre as brincadeiras de sua infância – e, curiosamente, a questão do tempo limitado não foi mencionada por ela.

Percebemos, ainda, que a forma como estas professoras definem a brincadeira voltada para suas práticas pedagógicas está atrelada ao olhar que direcionam à criança, pois entendemos, conforme Brougère (2002), que o conceito de brincadeira é concebido de acordo com a maneira como a criança é pensada na sociedade.

A partir do que relataram, pedimos para elas fazerem uma lista de brincadeiras para incluir no planejamento e definirem quais seriam as mais adequadas para as faixas etárias com as quais trabalham.

Figura 30 - Professoras fazendo a lista das brincadeiras



Fonte: acervo da pesquisa (2024).

A imagem acima representa o momento em que elas estavam fazendo a lista das brincadeiras para colocarem nos seus planejamentos de acordo com a turma que elas trabalham. Depois que elas terminaram de fazer a lista, disponível no Apêndice I, perguntamos a elas o porquê escolheram essas brincadeiras e o que essas brincadeiras tinham de bom para as crianças. Em seguida, a professora Violeta (Maternal II) respondeu:

Escolhi ciranda, passa-anel, passa o bambolê, passa a bola, pulo do sapo, quente e frio, gincana relâmpago, gato e rato, tempestade, morto/vivo, casinha, toca do coelho, amarelinha, caça ao tesouro, bola surpresa. Escolhi essas porque é tão bom, estou brincando, é porque trabalha vários aspectos importantes, como coordenação motora, atenção, concentração, cooperação com outros, esperar a sua vez, agilidade, motricidade, umas séries de coisas”.

Logo, a professora Dália (Berçário I e Maternal I) perguntou se poderia citar as brincadeiras também e concordamos, deixando-a à vontade para falar:

Brincadeiras de roda é muito importante porque você vai envolver toda turminha. Amarelinha do pula, né? como eu falei de acordo com a faixa etária. De vez em quando eu fico brincando aqui com a turminha porque assim você vai observar como é que é a criança, se ela consegue mexer com pé, se ela pula com os pés, se ela tem alguma deficiência. Você vai ter sua visão através das brincadeiras. Aí tem passa a bola para trabalhar a coordenação motora ampla e quente e frio para a curiosidade da criança, saber identificar onde é que está aquele brinquedo, musicalização, como eu falei é a parte que eu mais gosto e eu noto que eles gostam demais quando eu coloco uma musiquinha e eles começam a se movimentar. Também você vai trabalhar ali a atenção, têm vários aspectos a serem trabalhados. Tem caixa surpresa que você pode planejar essa aula... fazer várias coisas com a caixa surpresa, identificar o coleguinha, chamadinha também. Brincadeira de corda é uma brincadeira bem interessante, onde você vai ver a criança se vai conseguir pular ou não, e bambolê que é uma brincadeira bem importante.

A professora Lírio (Maternal II) complementou:

Eu pontuei seis, né? acorda o urso, quente e frio, corre cotia, ciranda, mas sempre que eu trabalho ciranda, eu gosto de trabalhar a encenação como a linda rosa juvenil, pega-pega que é uma coisa que eles já brincam e dentro/fora que dá para trabalhar espaçamento, lateralidade, então, todas essas brincadeiras justamente, proporcionam o desenvolvimento global da criança, né? integral. Além de ser um momento de descontração também, que é não só atividade. Então ajuda a criança aprender a regra, a regra da brincadeira, a regra de convivência e o desenvolvimento integral mesmo, o pensamento simbólico, a coordenação motora fina e grossa, a atenção, percepção visual, pronto.

Em seguida, a professora Violeta acrescentou com risos: “Trabalha o eixo estrutural da BNCC”. Acrescentou a professora Lírio:

É! Interações e brincadeiras. E você pode adaptar de acordo com a temática que você trabalhou na semana, até mesmo adaptar aos projetos. E eu vou colocar no meu planejamento o acorda o urso, só que vai ser o acorda papai Noel. Vou adaptar, colocar uma barbinha para eles internalizarem o papai Noel.

Compreendemos que, diante dos relatos das professoras, elas pensam a brincadeira e a inserem nas práticas pedagógicas a partir do que a criança "precisa" desenvolver em determinada habilidade ou linguagem. Isso situa-se em uma perspectiva formal com fins educativos.

Diante disso, dando continuidade com base na fala da professora Lírio, fizemos uma proposta – que estava fora do roteiro – para que as professoras incluíssem essas brincadeiras no plano de aula, as executassem e registrassem por meio de fotos ou vídeos. Todas as presentes concordaram e garantiram que iriam brincar com as crianças utilizando uma das atividades que colocaram na lista.

Seguidamente, a professora Dália mencionou o que colocaria no plano de aula: "Vou colocar a brincadeira do gorro do Papai Noel porque eu achei bem interessante. Quando eu estou planejando, eu gosto de pesquisar e eu pesquisei essa ideia e disse: é agora que eu vou botar". A professora Tulipa (Maternal I) deu continuidade ao diálogo:

Eu coloquei ciranda, acorda o urso que será o lobo, quente e frio também é legal, bolhas de sabão que eles gostam muito, terra e mar que eu já brinquei com eles, pula corda e a gente está assim, de vez em quando ou de vez em nunca a gente faz por conta da coordenação, passa a bola, a gente já brincou, dança da cadeira que eles gostam e a dança da estátua que eles gostam muito. Eu acho assim, que é uma forma de interagir, não são brincadeiras individuais, trabalham a coordenação motora, tudo, a socialização e habilidades”.

Logo, a professora Jasmim (Maternal II) começou a ler a sua lista:

As minhas eu coloquei esconde-esconde que a brincadeira que eu brinco com os meus meninos, o mestre mandou, mãe da rua, chicotinho queimado, passa-anel, coelhinho sai da toca. Eu queria pontuar aqui esse cravo e a rosa que eu fiz recentemente, que foi muito bom. Aí, eu coloquei algumas palavras na música: o cravo brigou com a rosa debaixo de uma escada porque eles se escondem debaixo da escada do escorrego. E por que eu fiz isso? Porque eu já isso na escola quando eu era criança. Eu me arrepiei agora! E Terezinha de Jesus.

As brincadeiras sugeridas pelas professoras Lírio (Acorda o urso, Quente e frio, Corre cotia, Ciranda, Pega-pega) e Jasmim (Esconde-esconde, O mestre mandou, Mãe da rua, Chicotinho queimado, Passa-anel, Coelhinho sai da toca) são atividades nas quais as crianças podem aprender a brincar a partir do incentivo do adulto, nesse caso, das professoras, conforme Brougère (1997). Além disso, elas podem tornar-se formas culturais produzidas e fruídas espontaneamente pelas crianças, de acordo com Corsaro (2002), diante de uma memória que foi construída significativamente, na qual a criança passa a reproduzir e produzir segundo seus conhecimentos e sua criatividade.



A professora Flor (Berçário II) explicou: "Eu coloquei essas porque trabalha a coordenação motora grossa, a concentração, paciência também. Eu coloquei terra e mar, quente e frio, acorda o urso e ciranda".

Isto posto, relembramos o combinado de que, quando elas executassem uma das brincadeiras listadas, registrariam por meio de fotos e enviariam para a pesquisadora. Em seguida, recebemos aplausos das professoras que estavam presentes sobre a oficina realizada. Elas agradeceram por terem sido chamadas para participar, demonstrando afeto por meio de abraços. Dessa forma, agradecemos a colaboração e a disponibilidade delas ao darem importância a esta pesquisa que estuda a realidade da Educação Infantil.

Acerca disso, destacamos que também nos envolvemos na oficina, participando das brincadeiras, "voltando a ser criança" por um instante. Foram oportunizadas lembranças, diversão, e sensações de liberdade e felicidade, que só foram sentidas dessa forma quando éramos crianças.

Percebemos que em todos os momentos vivenciados na oficina pudemos relembrar o nosso tempo de criança e proporcionamos um momento acolhedor para as professoras e para nós mesmas. Isso fez-nos perceber que elas se sentiram à vontade, mesmo que essas brincadeiras fossem novidades para suas práticas docentes, gerando um impacto em seus corpos. No entanto, nada disso impediu o desejo de brincar e de sair um pouco da rotina do trabalho, o que as fez esquecer do tempo que passavam fora da sala de aula. Este momento também nos fez compreender o quão foi interessante, a ponto de a criança que observava as brincadeiras ter tido o interesse de participar e se envolver na brincadeira "Passa-anel", no relaxamento e até mesmo no momento de reflexão. Do mesmo modo, os funcionários de apoio se divertiram ao assistirem à oficina e, após o evento, declararam vontade de participar, pois relembraram as brincadeiras de sua infância. Dessa forma, a pesquisa foi parabenizada não apenas pelas professoras que são nossas sujeitas, mas por todos esses funcionários da creche que acompanharam cada execução da intervenção.

Por conseguinte, esta oficina durou em média uma hora e quinze minutos, ultrapassando o tempo estipulado no plano de intervenção, que era de uma hora. No entanto, levamos em consideração os acontecimentos e o interesse demonstrado pelas professoras em participar. O plano de intervenção, o roteiro e a lista das brincadeiras elaboradas pelas docentes estão disponíveis nos apêndices G, H e I desta pesquisa, para que se possa compreender todo o planejamento na execução da pesquisa-ação, fundamentada em Thiollent (1986).

Por outro lado, no que se refere aos relatos, percebemos contradições: quando tratam de suas memórias de infância, elas atribuem à brincadeira o significado de prazer e divertimento atrelados à vida cotidiana, de acordo com Brougère (2002). Contudo, ao abordarem a realização de brincadeiras com suas turmas, algumas adotam o discurso pedagógico da avaliação/eficácia – isto é, o pensamento de possibilitar momentos lúdicos pelo que a brincadeira pode desenvolver na criança. Reconhecemos que, talvez, elas não tivessem a intenção de caminhar apenas por esta perspectiva, já que trouxeram brincadeiras alinhadas às suas realidades, nas quais as crianças podem aprender a brincar a partir de seus incentivos, e a partir disso, reproduzir e produzir culturas no cruzamento com outras crianças. Evidentemente, percebemos que essa oficina foi estimulante e contribuiu para que elas listassem brincadeiras que podem ser produzidas e fruídas pelas crianças. Logo, observamos também que os sentimentos de prazer e divertimento do tempo de criança ficaram restritos ao momento da rememoração. Depreendemos que isso pode estar relacionado a diversos fatores, como a pressão da vida adulta, a cobrança docente ou o esgotamento físico e emocional.

Entendemos que a forma como as professoras pensam e incluem as brincadeiras em suas práticas pedagógicas representou a mim antes mesmo de entender a criança em seu conjunto de pluralidades, como defende Brougère (2002). Para que pudéssemos compreender o que é a brincadeira, em específico, o que as DCNEIs nos dizem, foi necessário sentar, ler e reler para que conseguíssemos entender a ação do brincar na perspectiva cultural.

Durante o processo de pesquisa, não foram apenas as professoras que se viram em um processo de aprendizagem. Nós também nos vimos nesse processo ao escutarmos cada uma delas que se fez presente neste estudo. Aprendemos e entendemos as concepções semelhantes e diferentes relatadas por elas durante a convivência, que ocorreu nas entrevistas semiestruturadas, nos encontros dialógicos e reflexivos, e na oficina, onde tivemos a oportunidade de conhecê-las um pouco e brincarmos juntas.

Por outro lado, salientamos que, a partir do que observamos e analisamos sobre como as professoras concebem e realizam as brincadeiras na creche, Brougère (2002) defende e nos explica a importância de analisar a brincadeira ao relacioná-la com a educação. É necessário avaliar a partir de como a criança pode estar sendo representada na sociedade, levando em consideração sua realidade social e cultural. O autor fala da possibilidade de analisarmos a brincadeira no conjunto de pluralidades em que esta criança se encontra, para que, possivelmente, não se realizem práticas que caminhem apenas na conduta psicológica ou sem intencionalidades.

A partir disso, depreendemos que os possíveis motivos para a ausência da brincadeira nas práticas pedagógicas dessas professoras podem ser diversos, incluindo limitações físicas, motivação, formação ou orientação pedagógica. Tais razões também podem estar compostas pela forma como pensam a criança, pelo esquecimento de relacionar como elas brincavam na infância (prazer e divertimento) às suas práticas docentes, e também pela falta de "querer fazer".

Nesse sentido, percebemos que estas professoras demonstraram no primeiro encontro, quando foram mostrados os resultados das entrevistas, que o momento era de aprendizado. Elas relataram ter aprendido umas com as outras ao verem as perspectivas diferentes e semelhantes sobre a realidade que vivenciam. O mesmo ocorreu na oficina com as brincadeiras e na reflexão que fizemos. Tivemos essa compreensão durante e após a intervenção, especificamente quando as professoras Violeta e Dália mencionaram que a oficina foi prazerosa e que elas precisavam refletir e de orientações para poderem brincar com as crianças de suas turmas.

Portanto, com a realização desta oficina, deduzimos que elas necessitam de formação e orientação para implementarem e desenvolverem as brincadeiras em suas práticas pedagógicas. Isso fez-nos compreender que, possivelmente, elas efetivariam essas brincadeiras no cotidiano da creche, relacionando-as ao prazer e divertimento como potencialidades da brincadeira, da forma como relataram em suas lembranças. Diante disso, trazemos duas possibilidades: ou teriam que receber formação e orientação de alguém alinhado a essa perspectiva e que refletisse juntamente com elas, ou precisaríamos estudar suas histórias de vida para compreendermos o real motivo da ausência da brincadeira na instituição em que trabalham.

Logo, não sabemos ao certo se essas seriam as respostas ou os motivos. No entanto, trouxemos essas possibilidades mediante a análise e observação dos relatos das professoras, conforme os aportes teóricos que baseiam este estudo. Nosso objetivo é responder ao problema da pesquisa: Como as professoras da Educação Infantil de uma creche municipal localizada num contexto sítio-urbano em Campina Grande–PB compreendem e realizam a brincadeira nas práticas pedagógicas realizadas por elas junto às crianças?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira, eu vejo assim que promove várias experiências através de interações entre criança da mesma idade, de outras idades, crianças bebês [...].<sup>9</sup>

Inicialmente, apresentamos nossa trajetória acadêmica e profissional, demonstrando como o vínculo com o tema do estudo foi constituído. Em seguida, abordamos o Estado do Conhecimento, que nos permitiu constatar a escassez de trabalhos que relacionam creche e brincadeira no período de 2009 – ano de publicação das DCNEIs – a 2023.

Posteriormente, desenvolvemos um percurso analítico de cunho teórico para compreender como a brincadeira pode ser pensada na atualidade. Para isso, partimos do conceito de jogo como fator cultural, proposto por Huizinga (2019). Ele nos forneceu uma base ampla e atemporal, explorando conceitos da psicologia, fisiologia e cultura para entendermos a existência e a representação do jogo em diversas culturas.

Já Ariès (1986) discutiu os jogos e brincadeiras e suas transformações entre os séculos XVII e XIX, mostrando como essas mudanças sociais levaram as brincadeiras a serem praticadas mais com as crianças. Em seguida, Brougère (1997-2002) nos auxiliou a entender como a brincadeira pode ser pensada na atualidade, considerando a forma como a própria criança é vista hoje e a importância de analisarmos a brincadeira no conjunto de pluralidades que a criança vivencia. Para aprofundar essa compreensão sobre a brincadeira, especificamente na Educação Infantil, e as culturas infantis que se manifestam nos diversos espaços sociais, utilizamos autores como Prestes (2008), Corsaro (2002), Abramowicz, Lecovitz e Rodrigues (2009), Oliveira e Tebet (2010), Sarmiento (2003) e Fernandes (2004). Todo esse aporte teórico serviu como base sólida para a realização deste estudo.

Dentro do percurso teórico-metodológico, poderíamos dizer que foi uma pesquisa complexa, visto que, para conseguirmos envolver essas professoras, foram necessários vários encontros e diálogos para mostrarmos que este estudo é pertinente e que só seria possível realizá-lo se houvesse a contribuição delas. Todo esse processo foi árduo, mas entendemos que o campo empírico foi pesquisado pela primeira vez e isso gerou impacto e novidade. A partir disso, compreendemos o medo, o desconforto e até mesmo a rejeição. Por mais que a pesquisadora esteja professora também neste campo empírico, foi desafiador sair do lugar de

---

<sup>9</sup> Citação de uma das professoras participantes da pesquisa, obtida durante as entrevistas. O trecho foi selecionado para atuar como epígrafe das Considerações Finais por sintetizar a essência do trabalho, destacando a percepção das docentes sobre a importância do brincar na promoção de experiências e interações significativas na Educação Infantil.

docente para pesquisadora, porém não foi impossível. Tivemos que pensar em estratégias durante as investigações para trazer essas professoras para pesquisa.

Desse modo, iniciamos este estudo por meio da aplicação de questionários. Posteriormente, observamos, antes de iniciarmos a entrevista semiestruturada com cada professora, um pouco do desconforto, que conseguimos associar à apreensão de serem entrevistadas, visto que não sabiam as perguntas que estavam escritas no roteiro de entrevista. Salientamos que já tínhamos conversado previamente sobre a entrevista que seria realizada, justificando que faz parte do nosso estudo de mestrado acadêmico, de modo que garantisse a participação de todas neste procedimento. Para certificar que a pesquisa seguisse os princípios éticos, tiveram acesso e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Todavia, conseguimos perceber essa aflição com a maioria das professoras, em específico, as contratadas. Ressaltamos que já esperávamos que elas sentissem receios, pois pensavam que a entrevista poderia prejudicá-las de alguma forma, especificamente no que se refere à perda de emprego.

No decorrer das entrevistas, as docentes começaram a se sentir mais à vontade, percebendo que as perguntas estavam diretamente atreladas à nossa pesquisa e que, de modo algum, as prejudicariam. Isso as deixou confiantes para expor suas perspectivas e até mesmo se emocionarem ao relembrares de suas infâncias e das práticas pedagógicas que exercem em suas turmas. Identificamos, também, insatisfações relativas à rotina, à organização dos espaços e à escassez de recursos na creche onde trabalham. Percebemos que essas questões de infraestrutura e materiais pedagógicos estão diretamente ligadas à sua desmotivação no trabalho educativo, principalmente no que se refere ao brincar com as crianças.

Além disso, durante e após as entrevistas, identificamos como essas professoras pensam e a importância que dão ao Eixo Brincadeira no âmbito da Educação Infantil. No entanto, ao abordarem a brincadeira em sua realidade de trabalho, relacionando o conceito à prática na instituição de ensino, constatamos as contrariedades relatadas por algumas delas. Elas alegaram que a brincadeira é "desvalorizada", "limitada", que "o tempo de brincar é insuficiente", e que "poderia ser mais desenvolvida" ou "melhorar". Tais perspectivas nos fizeram perceber que, possivelmente, elas atribuem a responsabilidade pelas práticas brincantes a uma autoridade superior que pode estar limitando a possibilidade de momentos lúdicos na creche e na instituição.

No entanto, outras professoras, mesmo ao refletirem sobre a realidade que vivenciam, definiram a brincadeira como "algo fundamental", "principal meio de aprendizagem",

"indispensável" e algo que torna "as crianças mais felizes". Tivemos a impressão de que essas concepções contrastam com as perspectivas das outras professoras, como se as docentes deste parágrafo tivessem encontrado maneiras de promover momentos lúdicos, superando as barreiras impostas pela infraestrutura ou pelo tempo limitado da rotina da creche.

Nesse sentido, conseguimos perceber como as professoras pensam sobre o eixo brincadeira e, do mesmo modo, percebemos o confronto de perspectivas quando compreendem o papel do professor de Educação Infantil; pois algumas relatam que, quando o professor brinca juntamente com a criança, "limita" o desenvolvimento dela, mas há professoras que entendem o papel do professor na brincadeira como fundamental, algo que pode propiciar a "inclusão", "inovação", "intencionalidade", "aprendizagem e alegria atrelada ao prazer, afeto e felicidade da criança".

Considerando que as professoras tinham relatado os problemas estruturais e a insuficiência de material pedagógico como as principais razões para a falta de brincadeiras, nós as questionamos sobre quais atividades lúdicas poderiam ser desenvolvidas na creche, levando em conta esse contexto. Em resposta, elas propuseram uma variedade de brincadeiras, incluindo brincadeiras populares, oficinas de brinquedos com materiais recicláveis, brincadeiras de faz de conta, atividades de motricidade, e a criação de territórios diversificados. Além disso, sugeriram o uso de elementos simples como macarrão colorido, colheres, funis, copos e água, a implementação de um espaço com areia higienizada e até mesmo a criação de uma brinquedoteca.

Com base nesses dados, havíamos compreendido que os problemas estruturais e a insuficiência de materiais pedagógicos relatados por elas poderiam ser entendidos como possível motivo da ausência da brincadeira. Tais propostas, fizeram-nos entender que, provavelmente, as brincadeiras estariam inclusas nos seus planejamentos e nas práticas pedagógicas se a instituição de ensino tivesse estrutura material e física.

Diante disso, com objetivo de esmiuçarmos realmente como elas concebem e realizam o eixo brincadeira nas práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, buscamos trazê-las mais ainda para dentro deste estudo. De que forma? Após termos realizado a primeira entrevista, analisamos e mostramos a elas os resultados como estratégia para envolvê-las na pesquisa. Esse retorno foi essencial para conseguirmos reuni-las em seu ambiente de trabalho e iniciar um processo dialógico. Nosso intuito era demonstrar que este estudo não apenas contribui para o fazer científico, mas também é um espaço para que as professoras sejam

ouvidas e para que a vontade e a disponibilidade de cada uma delas em contribuir para a pesquisa fossem valorizadas.

Em seguida, queríamos conhecer suas impressões e perspectivas diante do que havia sido apresentado. Para isso, fizemos três perguntas voltadas ao objetivo geral de nosso trabalho: analisar como elas concebem e realizam práticas lúdicas com as crianças. Nosso objetivo era, portanto, saber como elas pensavam a brincadeira depois de ver os resultados, se suas perspectivas haviam mudado e o que pensavam sobre os diferentes e semelhantes pontos de vista ali expostos.

Desse modo, depreendemos que uma das professoras, Violeta, afirmou na primeira entrevista que era essencial ter um recreador infantil nas creches municipais. No entanto, ao ter contato com os resultados apresentados, ela relatou ter iniciado uma reflexão sobre sua própria trajetória na docência, percebendo como ela era no início de sua carreira e o que se tornou depois de tantos anos. Assim, manifestou o desejo e a necessidade de voltar a brincar com as crianças. Embora compreenda a brincadeira como o "coração da Educação Infantil", ela não deixou de ressaltar a importância do recreador, mas passou a entender que o professor também deve brincar com a criança. Ela explicou que, no início de sua carreira, havia um recreador infantil nas escolas, que era um professor de educação física e que realizava as brincadeiras com as crianças.

O relato dessa professora nos fez perceber que suas compreensões sobre o objeto de estudo estão diretamente ligadas ao seu processo histórico de formação e profissão. Essa constatação não se aplica apenas a ela, mas também às outras docentes que atuam há bastante tempo na Educação Infantil, a maioria delas com idades entre 40 e 50 anos, e a minoria com idades entre 25 e 28 anos.

Percebemos que, ao identificarem as diferentes e semelhantes perspectivas, as professoras demonstraram surpresa, como se houvesse pouco diálogo entre os grupos etários. Em alguns momentos, houve críticas a concepções que iam de encontro às suas. Contudo, suas opiniões convergiram quando se tratou da questão dos espaços inadequados e da escassez de recursos pedagógicos na creche. Compreendemos que essa ainda é a principal causa para as dificuldades na realização de suas práticas, não se limitando apenas à brincadeira.

Nesse *feedback*, elas não só continuaram a defender seus pontos de vista sobre o objeto de estudo, mas também mostraram grande satisfação com o momento proporcionado. Isso pode ser exemplificado na fala da professora Flor, que expressou: “Seria interessante, né, que realmente alguém escutasse, visse e pudesse fazer a voz de cada uma valer se fosse possível”.

Da mesma forma, a professora Dália demonstrou a importância do encontro ao dizer: “eu vejo que estou aprendendo com você e com as demais, acho gratificante. A cada dia é uma descoberta, eu vejo como uma grande oportunidade de aprender”.

Mesmo após as análises das entrevistas e da referida devolutiva para as professoras entrevistadas, aprofundamos o estudo por meio da pesquisa-ação, que foi realizada como oficina, com brincadeiras em que usamos o instrumento principal, o corpo, tendo a observação participante, diário de campo, fotos e vídeos como instrumentos de coleta de dados para sabermos se realmente a ausência da brincadeira são fomentadas pelos fatores expostos acima.

À vista disso, realizamos essa oficina por meio de brincadeiras que enfatizassem mais o uso do corpo, os espaços e alguns recursos (tatames e *playgrounds*) da própria creche municipal, com seis professoras que representassem cada grupo etário (Berçário I e II, Maternal I e II). Durante a oficina, percebemos que as docentes estavam com disposição, animadas e curiosas sobre os tipos de brincadeiras que iríamos praticar. O primeiro momento da oficina aconteceu por meio de uma rememoração das brincadeiras que elas brincavam quando eram crianças. Enquanto elas relatavam com emoções ao relembrares das suas vivências brincantes, conseguimos compreender um terço das suas histórias, que todas brincaram e exploraram os espaços sociais nos quais estavam inseridas, com quase sem recursos.

Entendemos que a oficina demonstrou que a ausência da brincadeira nas práticas pedagógicas não era apenas uma questão de escassez de recursos e espaços inadequados, como as professoras haviam relatado, mas, sim, uma questão de permitir-se, de organização e de planejamento. Isso ficou evidente quando lhes mostramos que as brincadeiras realizadas conosco exigiam, sobretudo, o uso do corpo e de poucos recursos já disponíveis na instituição. Da mesma forma, o pátio foi utilizado apenas com o reposicionamento dos playgrounds. A lista de brincadeiras que solicitamos que elas fizessem comprovou, ainda mais, que a brincadeira é possível de ser realizada com as crianças com as quais atuam. No entanto, percebemos que os possíveis motivos para essa ausência podem ser outros.

Acreditamos que um dos maiores desafios para a realização deste estudo foi a participação das professoras, principalmente no momento da intervenção. Por ser uma pesquisa que só poderia ser desenvolvida com o engajamento delas, foi necessário um processo de diálogo contínuo. Nós batemos de porta em porta nos horários "livres" de trabalho para mostrar a elas que a pesquisa era fundamental para a creche, por ser a primeira vez que esse campo era investigado, e que o estudo não oferecia riscos. Pensamos que esses desafios foram superados porque tivemos o apoio da gestão da instituição e, também, porque éramos colegas de trabalho.



Além disso, utilizamos estratégias para envolvê-las cada vez mais, a fim de que se sentissem seguras e à vontade para expressar suas perspectivas e sentimentos. Isso se tornou perceptível na última etapa da pesquisa, a intervenção, em que elas não só participaram com satisfação, segurança e comprometimento, mas também autorizaram o uso de suas imagens no estudo.

Além disso, a pesquisa-ação, por meio da oficina, possibilitou um maior envolvimento e proximidade das professoras com o estudo, o que nos permitiu ir além dos relatos das entrevistas e identificar as contradições em suas perspectivas. Essa dinâmica também nos fez refletir, a partir de suas falas, sobre o antes e o agora da pesquisadora que vos escreve. Ao analisar suas próprias práticas, ela se questionou se era uma professora brincante e de que maneira brincava com suas crianças. Tais indagações a levaram a pensar na criança de uma forma diferente, em seu conjunto de pluralidades. Ela passou a levar em consideração não apenas o que é chamado de domínio do professor, mas também o que as crianças vivenciam em diversos espaços sociais e os saberes, costumes e brincadeiras que trazem para a creche. A pesquisadora, então, refletiu que pensava e agia da mesma forma que suas colegas e participantes do estudo, e que não tinha a consciência de relacionar sua prática com o que Brougère (1997/2002) e as DCNEIs defendem sobre o cotidiano da criança, contemplando-a em sua integralidade.

Desse modo, a partir de Thiollent (1986), visamos refletir dentro de uma perspectiva transformadora juntamente com essas professoras sobre o porquê da ausência da brincadeira nas suas práticas pedagógicas, bem como pensar a criança como sujeito pleno e salientar a importância da brincadeira na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Dentro deste momento, havíamos sugerido que elas escolhessem algumas das brincadeiras vivenciadas e realizassem com as crianças das suas turmas. Três professoras (Dália, Tulipa e Flor) brincaram com suas crianças e registraram o momento por meio de fotos e vídeos. As demais professoras relataram que estavam cansadas mental e fisicamente, já que estavam no final do ano letivo.

Entendemos que a reflexão não muda o mundo, mas pode ser um passo dado para o caminho de uma transformação da realidade, pois tal transformação, conforme Thiollent (1986), tem que levar em consideração o contexto das participantes da pesquisa, com as suas formas de expressão, linguagens e suas trajetórias.

Thiollent (1986) não apenas fez as professoras refletirem, mas também, por meio de nossas inquietações e descontentamentos presentes em seus relatos, nos fez refletir sobre a importância de dar voz e vez a cada uma delas, bem como de compreender as diferentes

concepções e práticas do que é ser professora. Consideramos que, talvez, nossas práticas não pudessem ir ao encontro da teoria por não haver um trabalho ou tratamento de qualidade.

Nesse sentido, buscamos contemplar um dos principais objetivos da pesquisa-ação, de acordo com o autor: dar ao pesquisador e aos sujeitos da pesquisa os meios de se tornarem capazes de responder aos problemas da situação em que vivem, por meio de uma ação transformadora. Desse modo, demos voz e vez às participantes e buscamos soluções para um problema real: a ausência da brincadeira. Tal problema nos fez compreender que a questão não era mais a escassez de recursos e espaços inadequados. Seguimos, então, as orientações de Thiollent (1986) por meio das entrevistas semiestruturadas, dos encontros dialógicos e da oficina, com o objetivo de aproximar e envolver as professoras nesta pesquisa, dando-lhes voz e vez na busca por refletir sobre a importância da brincadeira como eixo estruturante em suas práticas pedagógicas.

Nós conhecemos e analisamos como as professoras concebem e realizam a brincadeira com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Para isso, utilizamos como pilar da base teórica a perspectiva transformadora de Thiollent (1986) no processo de intervenção, levando em consideração a realidade e os pontos de vista de cada professora. Também nos baseamos no conceito de Brougère (1997-2002) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) para pensar a brincadeira na contemporaneidade. Nossas análises nos levaram a refletir que os possíveis motivos para a ausência da brincadeira podem estar relacionados ao processo histórico de vida de cada docente, à desmotivação, à desvalorização salarial, à idade (cansaço) ou à falta de formação e orientação de um supervisor escolar com foco na brincadeira como eixo da Educação Infantil. Isso é uma contradição, visto que percebemos que, apesar de defenderem a brincadeira em uma perspectiva alinhada às DCNEIs, elas não a incluem em suas práticas pedagógicas.

Ao final, reiteramos algumas questões importantes. A primeira é que este estudo pode contribuir não apenas com a realidade atípica (sítio-urbano) que vivenciamos, mas com muitas outras realidades semelhantes ou relacionadas à nossa. A segunda é que a nossa pesquisa, realizada na Creche Municipal Professora Gitana Maria Figueiredo Lira, em Campina Grande – PB, foi a primeira a investigar e analisar o contexto de transição do Entre-lugar (Bhabha, 1998) e as perspectivas das professoras que atuam na subetapa creche.

A epígrafe que abre essas considerações merece destaque, pois entendemos que a brincadeira precisa ser enfatizada na Educação Infantil, especialmente na subetapa creche, que muitas vezes se torna invisibilizada. Embora a perspectiva relatada por essa professora seja

breve, ela nos diz muito sobre a riqueza das experiências. São essas experiências que Gilles Brougère nos convida a considerar, em meio às pluralidades existentes na vida das crianças, desde a primeira infância.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, v. 20, p. 179-197, 2009.

AGUIAR, Maria Cecília Antunes de; PEDROSA, Maria Isabel Patrício de Carvalho. Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 389-415, set. 2009.

ARIÈS, Philippe A746h. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis & Gláucia Rente Gonçalves. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BONOME-PONTOGLIO, Carina de Figueiredo; MARTURANO, Edna Maria. Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 365-373, jul./set. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 9 de out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 de set. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 28 jun. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época).

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, sociedade & culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, L. R. F.; OLIVEIRA, V. P. V.; SANTOS, J. O. Fragilidade ambiental no contexto de sítio urbano na sub-bacia hidrográfica do Rio Banabuiú-Ceará. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 12, n. 07, p. 2580-2594, 2019

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. **Revista da Investigação às Práticas**, Porto, v. 4, n. 1, p. 48-61, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do bom Retiro. **Pro-posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.

HANCIAU, Nubia Tourrucô Jacques. O entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Euridice. **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: Editora UFJF/Niterói: EdUFF, 2005. p. 125-141.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: **o jogo como elemento de cultura**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JOIA, Adelaide. **Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche**. 2014. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9813>. Acesso em: 28 set. 2025.

LIRA, Paula Rasia; PEDROSA, Maria Isabel. Empathic communication in cooperative play of 2 and 3 year olds. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, e2939, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORIN, André; GADOUA, Gilles; POTVIN, Gérard. (org.). **Saber, ciência, ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-23052019-175104>. Acesso em: 28 set. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**, p. 32-46, 2010.

OLIVEIRA, Glaucê Custódio de. **A prática do brincar na creche: uma análise crítico-propositiva**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninove.br/handle/baroni/5004>. Acesso em: 28 set. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e214189, p. 1-21, 2020.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016.

REIS, Janice Anacleto Pereira dos. **O brincar na educação infantil**: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 2003.

SGAVIOLI, Ana Júlia Ribeiro. **O brinquedo na creche na visão de graduandos de pedagogia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/123456789/27179>. Acesso em: 28 set. 2025.

SILVA, Giselle Carolina da. **As interações e o brincar no retorno presencial à creche em tempos de pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: [www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/797](http://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/797). Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, José Francisco Graziano. **O novo rural brasileiro**. Campinas: Instituto de Economia, 2002.

SILVA, José Graziano; DEL GROSSI, Mauro; CAMPANHOLA, Clayton. O que há de realmente novo no rural brasileiro. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 19, n. 1, p. 37-67, 2002.

SILVA, Márcia Tostes Costa da. **A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata**: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/44b579be-981a-4bd7-8ce5-7f8f82215e2e>. Acesso em: 28 set. 2025.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. Atlas, 1997.

VALERIO, Silvia Helena da Silva. **As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/229>. Acesso em: 28 set. 2025.

VIANA, Luciana Santos; PEDROSA, Maria Isabel. Brincadeiras coordenadas cooperativas e o compartilhamento de intenções em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 777-785, 2014.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva. **As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/140654>. Acesso em: 28 set. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Questionário (professoras)

#### QUESTIONÁRIO (PROFESSORAS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISADORA: SUELEN DE LIMA FERREIRA  
ORIENTADORA: PROFª DRª FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL  
PESQUISA: A BRINCADEIRA NUMA CRECHE LOCALIZADA NO CONTEXTO SÍTIO-  
URBANO, EM CAMPINA GRANDE- PB



Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na rede municipal (em anos ou meses): \_\_\_\_\_

Contrato ( ) Concurso ( )

Tem outro vínculo? Sim ( ) Não ( )

Se sim, em qual rede? Rede pública ( ) Rede Privada ( )

Sempre atuou/ atua na Educação Infantil?

Sim ( ) Não ( )

Já atuou em outra etapa da Educação Básica e hoje atua na Educação Infantil?

Sim ( ) Não ( )

Atua na Educação Infantil e em outra etapa da Educação Básica?

Sim ( ) Não ( )

Tempo de atuação na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em creche: \_\_\_\_\_



Período/turno que trabalha:

Integral ( ) Parcial: Manhã ( ) Tarde ( )

Formação Inicial (graduação): \_\_\_\_\_

Instituição Pública ( ) Instituição Privada ( )

Pós-graduação: Sim ( ) Não ( )

Se sim, em que nível (indicar a Pós-graduação mais recente):

Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Instituição Pública ( ) Instituição Privada ( )

Presencial ( ) À distância ( )

## Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada (professoras)

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORAS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISADORA: SUELEN DE LIMA FERREIRA  
ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL  
PESQUISA: A BRINCADEIRA NUMA CRECHE LOCALIZADA NO CONTEXTO SÍTIO-  
URBANO, EM CAMPINA GRANDE- PB



1. Qual a função desempenhada por você nesta instituição?
2. Como você define criança? E Infância?
3. Para você, o que é a brincadeira?
4. Como você define Educação Infantil?
5. O que você entende por culturas infantis?
6. Como você define o contexto que a creche está situada?
7. Como você enxerga a brincadeira no contexto da creche e da Educação Infantil, como um todo?
8. Para você, há diferenças quando as crianças brincam com ou sem a intervenção da professora? Fale sobre sua impressão.
9. Se sim, como você pensa que um profissional de Educação Infantil deve lidar durante as experiências brincantes desenvolvidas com as crianças?
10. Ainda considerando a atuação de um profissional de Educação Infantil, para você, como é lidar com crianças 0 a 3 anos e 11 meses no contexto em que a creche está situada?
11. Como você se vê brincando com as crianças?
12. Você considera que essa instituição educacional oferece espaços e materiais para um desenvolvimento de brincadeiras com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses?
13. Você pensa em propostas pedagógicas que contemplem as realidades das crianças, do ponto de vista das brincadeiras?

## Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Professoras - Questionário)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG



### Objetivos específicos:

- a) Conhecer como as professoras concebem as práticas brincantes entre elas e as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses;
- b) Realizar práticas brincantes com as professoras e crianças de uma creche municipal;
- c) Identificar os possíveis motivos da ausência de práticas brincantes pelas professoras de uma creche municipal;
- d) Refletir, com as professoras, sobre o lugar e o papel da brincadeira nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

II) O desejo de refletir com as professoras sobre o lugar e o papel da brincadeira incluída nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças surgiu partindo do entendimento que as brincadeiras ajudam as crianças se desenvolverem nas múltiplas linguagens. Também pela grande importância da interação professora-criança durante o momento brincante contribuindo neste desenvolvimento. Nesse sentido, é importante voltar o olhar para a relação professora-criança mediante as práticas brincantes por meio do refletir a relevância da brincadeira nas suas práticas para com as crianças da creche. Desse modo, pretende-se realizar uma pesquisa na busca contribuir para o estudo de uma lacuna encontrada no campo da docência com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, a saber, na identificação dos possíveis motivos de ausência de práticas brincantes por estas professoras. Pessoalmente, o interesse por esta temática advém pelo contato diário no ambiente de trabalho com as professoras e com as crianças desta creche municipal. Foi observado e percebido a importância da relação professora-criança no desenvolvimento das práticas brincantes. Nesse sentido, a importância da temática adotada, atesta a relevância desta pesquisa pela escassez de trabalhos por meio da pesquisa-ação no desenvolvimento de práticas brincantes com professoras e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, no Estado da Paraíba. No que se refere aos procedimentos metodológicos, buscaremos realizar uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. E como instrumentos de geração de dados: questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante, gravação, encontro/diálogo com as docentes, fotografias e diário de campo.





**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG



- III) Atendendo à exigência do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos pretende-se detalhar os riscos da pesquisa. Como riscos possíveis aos participantes nas observações e nas entrevistas destacam-se: invasão de privacidade; constrangimento; uso de imagem; Imposição na realização da coleta de dados como a entrevista e aplicação de questionários; tomar tempo do sujeito ao responder a entrevista. Para minimizar esses riscos serão tomadas as seguintes providencias pela pesquisadora: garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa; para serem minimizados possíveis desconfortos aos entrevistados será necessário realizar as entrevistas em local reservado, garantindo a liberdade do/a entrevistado/a para não responder questões que lhe parecerem constrangedoras e/ou comprometedoras; a entrevistadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante, garantindo também a confidencialidade das respostas do/a entrevistado/a; com relação às crianças e suas expressões faciais, corporais, orais e emocionais serão interpretadas como aceite ou recusa a participar da pesquisa, sendo respeitadas. A pesquisa visa contribuir com a área da educação infantil, e, mais especificamente com as professoras participantes. Os resultados da pesquisa, a partir do conhecimento sobre essa realidade da Creche Professora Gitana Maria Figueiredo Lira, em Campina Grande-PB, poderão contribuir para os participantes da pesquisa o desenvolvimento de práticas brincantes que contemplem o contexto em que as crianças estão situadas. Também permitirão a geração de novos conhecimentos para com os sujeitos a respeito da temática do projeto. Do mesmo modo, beneficiará a área da Educação Infantil, e, mais especificamente o campo empírico que será investigado e as professoras participantes no que se refere a participação em cursos de formação continuada, acesso às pesquisas e material didático elaborado pela universidade, parceria em coautoria de artigos científicos a serem publicados em periódicos da área. As crianças serão beneficiadas no que tange ao momento propiciado com as práticas brincantes, possibilitando o desenvolvimento nas múltiplas linguagens. O retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as/os professoras/es participantes poderão contribuir de forma significativa com a reflexão deles/as sobre a suas práticas brincantes desenvolvidas com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

- IV) Acompanharemos os participantes da pesquisa no período de três meses;



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG



V) Caso decida a qualquer momento, desistir da pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você e também não resultará em necessidade de qualquer explicação ou penalização;

VI) Garantimos manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto para fins de divulgação científica;

VII) Aceito participar da pesquisa na etapa do questionário

☐ Sim ☐ Não

VIII) Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

☐ Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

☐ Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

IX) O participante da pesquisa receberá uma via do TCLE;

X) As despesas da pesquisa serão cobertas pelo Pesquisador responsável pela pesquisa;

XI) Não haverá prejuízo financeiro aos participantes desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que poderá ocasionar danos físicos ou financeiros ao voluntário. Deste modo, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável;

XII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG



Pesquisadora Responsável pelo Projeto: **Suelen de Lima Ferreira**

Telefone para contato: (83) 98602-9013  
E-mail: [suelen.dlferreira@hotmail.com](mailto:suelen.dlferreira@hotmail.com)

## Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Professoras – Entrevista Semiestruturada)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA)

#### ESTUDO: A BRINCADEIRA EM UMA CRECHE LOCALIZADA NO CONTEXTO SÍTIO-URBANO EM CAMPINA GRANDE-PB

*Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_ (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF/MF \_\_\_\_\_ nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), estou sendo consultado sobre a minha participação na pesquisa “**A BRINCADEIRA EM UMA CRECHE LOCALIZADA NO CONTEXTO SÍTIO-URBANO EM CAMPINA GRANDE-PB**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) A pesquisa possui os seguintes objetivos:

#### Objetivo geral

Conhecer como as professoras de uma creche municipal localizada no contexto sítio-urbano em Campina Grande - PB concebem e realizam práticas brincantes junto às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.





COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG



**Objetivos específicos:**

- a) Conhecer como as professoras concebem as práticas brincantes entre elas e as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses;
- b) Realizar práticas brincantes com as professoras e crianças de uma creche municipal;
- c) Identificar os possíveis motivos da ausência de práticas brincantes pelas professoras de uma creche municipal;
- d) Refletir, com as professoras, sobre o lugar e o papel da brincadeira nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

II) O desejo de refletir com as professoras sobre o lugar e o papel da brincadeira incluída nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças surgiu partindo do entendimento que as brincadeiras ajudam as crianças se desenvolverem nas múltiplas linguagens. Também pela grande importância da interação professora-criança durante o momento brincante contribuindo neste desenvolvimento. Nesse sentido, é importante voltar o olhar para a relação professora-criança mediante as práticas brincantes por meio do refletir a relevância da brincadeira nas suas práticas para com as crianças da creche. Desse modo, pretende-se realizar uma pesquisa na busca contribuir para o estudo de uma lacuna encontrada no campo da docência com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, a saber, na identificação dos possíveis motivos de ausência de práticas brincantes por estas professoras. Pessoalmente, o interesse por esta temática advém pelo contato diário no ambiente de trabalho com as professoras e com as crianças desta creche municipal. Foi observado e percebido a importância da relação professora-criança no desenvolvimento das práticas brincantes. Nesse sentido, a importância da temática adotada, atesta a relevância desta pesquisa pela escassez de trabalhos por meio da pesquisa-ação no desenvolvimento de práticas brincantes com professoras e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, no Estado da Paraíba. No que se refere aos procedimentos metodológicos, buscaremos realizar uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. E como instrumentos de geração de dados: questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante, gravação, encontro/diálogo com as docentes, fotografias e diário de campo.



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG



III) Atendendo à exigência do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos pretende-se detalhar os riscos da pesquisa. Como riscos possíveis aos participantes nas observações e nas entrevistas destacam-se: invasão de privacidade; constrangimento; uso de imagem; Imposição na realização da coleta de dados como a entrevista e aplicação de questionários; tomar tempo do sujeito ao responder a entrevista. Para minimizar esses riscos serão tomadas as seguintes providencias pela pesquisadora: garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa; para serem minimizados possíveis desconfortos aos entrevistados será necessário realizar as entrevistas em local reservado, garantindo a liberdade do/a entrevistado/a para não responder questões que lhe parecerem constrangedoras e/ou comprometedoras; a entrevistadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante, garantindo também a confidencialidade das respostas do/a entrevistado/a; com relação às crianças e suas expressões faciais, corporais, orais e emocionais serão interpretadas como aceite ou recusa a participar da pesquisa, sendo respeitadas. A pesquisa visa contribuir com a área da educação infantil, e, mais especificamente com as professoras participantes. Os resultados da pesquisa, a partir do conhecimento sobre essa realidade da Creche Professora Gitana Maria Figueiredo Lira, em Campina Grande-PB, poderão contribuir para os participantes da pesquisa o desenvolvimento de práticas brincantes que contemplem o contexto em que as crianças estão situadas. Também permitirão a geração de novos conhecimentos para com os sujeitos a respeito da temática do projeto. Do mesmo modo, beneficiará a área da Educação Infantil, e, mais especificamente o campo empírico que será investigado e as professoras participantes no que se refere a participação em cursos de formação continuada, acesso às pesquisas e material didático elaborado pela universidade, parceria em coautoria de artigos científicos a serem publicados em periódicos da área. As crianças serão beneficiadas no que tange ao momento propiciado com as práticas brincantes, possibilitando o desenvolvimento nas múltiplas linguagens. O retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as/os professoras/es participantes poderão contribuir de forma significativa com a reflexão deles/as sobre a suas práticas brincantes desenvolvidas com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

IV) Acompanharemos os participantes da pesquisa no período de três meses;



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG



V) Caso decida a qualquer momento, desistir da pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você e também não resultará em necessidade de qualquer explicação ou penalização;

VI) Garantimos manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto para fins de divulgação científica;

VII) Aceito participar da pesquisa na etapa da entrevista

☐ Sim ☐ Não

VIII) Autorizo a gravação durante o momento da entrevista

☐ Sim ☐ Não

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

☐ Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

☐ Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

IX) O participante da pesquisa receberá uma via do TCLE;

X) As despesas da pesquisa serão cobertas pelo Pesquisador responsável pela pesquisa;

XI) Não haverá prejuízo financeiro aos participantes desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que poderá ocasionar danos físicos ou financeiros ao voluntário. Deste modo, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável;

XII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG

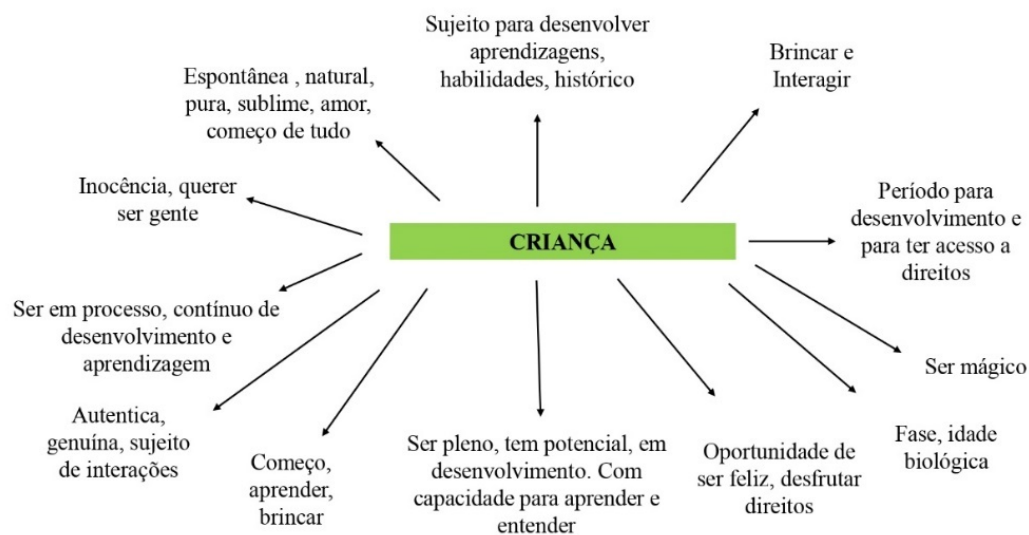


Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

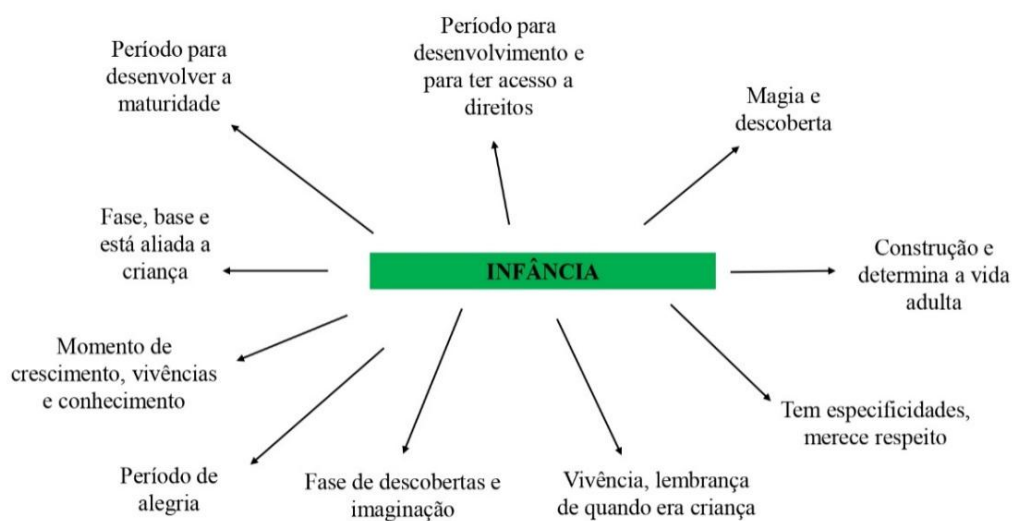
Pesquisadora Responsável pelo Projeto: **Suelen de Lima Ferreira**

Telefone para contato: (83) 98602-9013  
E-mail: [suelen.dlferreira@hotmail.com](mailto:suelen.dlferreira@hotmail.com)

## Apêndice E – Processo de análise dos dados das entrevistas (sínteses)



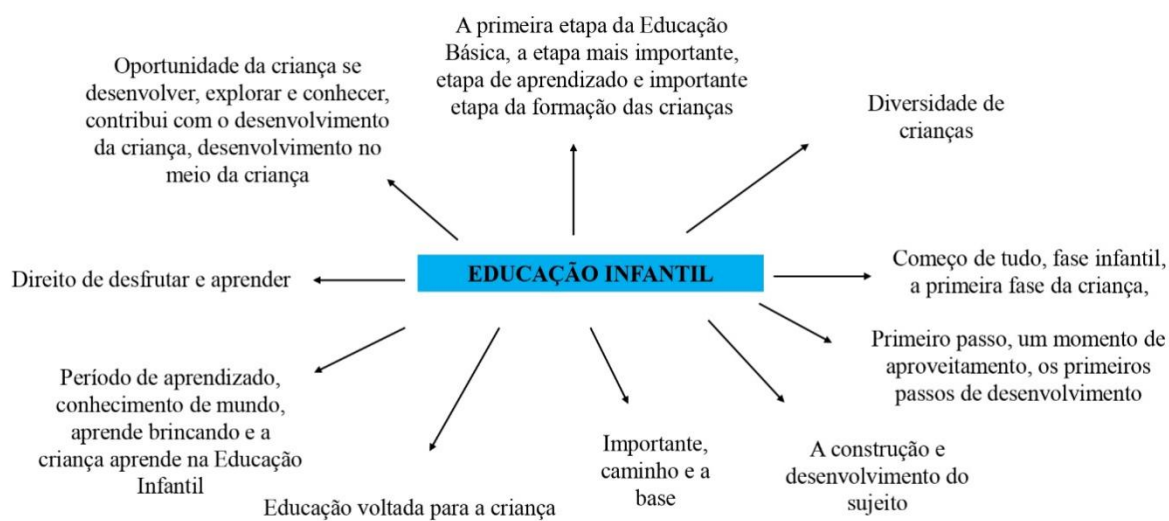
### PREVALECE A IDEIA DE SUJEITO EM DESENVOLVIMENTO



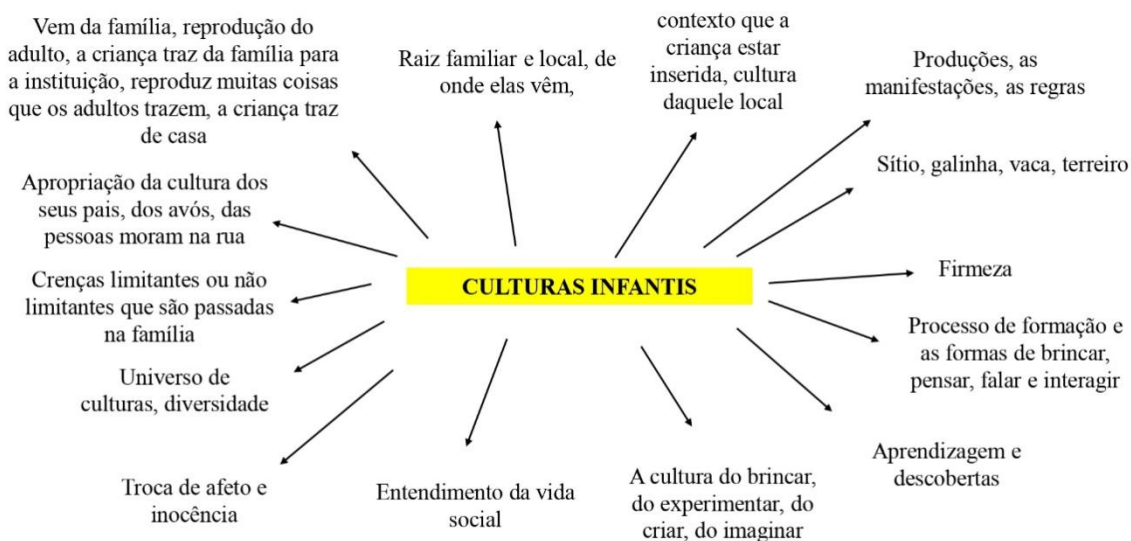
### PREVALECEM AS IDEIAS DE FASE, PERÍODO, MOMENTO PARA DEFINIR A INFÂNCIA. OUTRAS IDEIAS: CONSTRUÇÃO, ESPECIFICIDADES, DESCOBERTAS



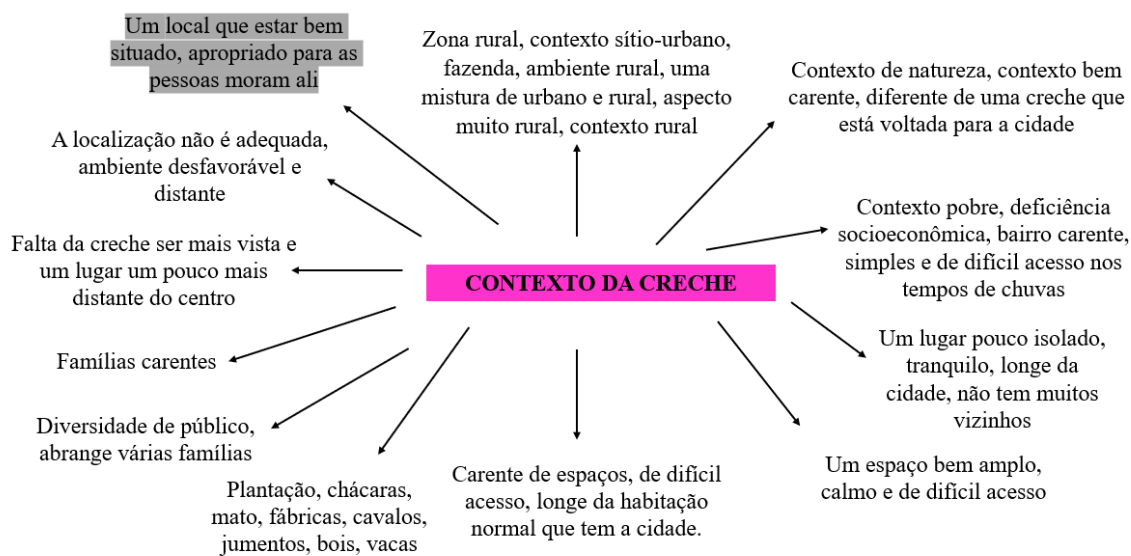
**PREVALECE AS IDEIAS DE APRENDIZAGENS E SENTIMENTOS**



**PREVALECEM AS IDEIAS DE ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, FASE/PERÍODO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

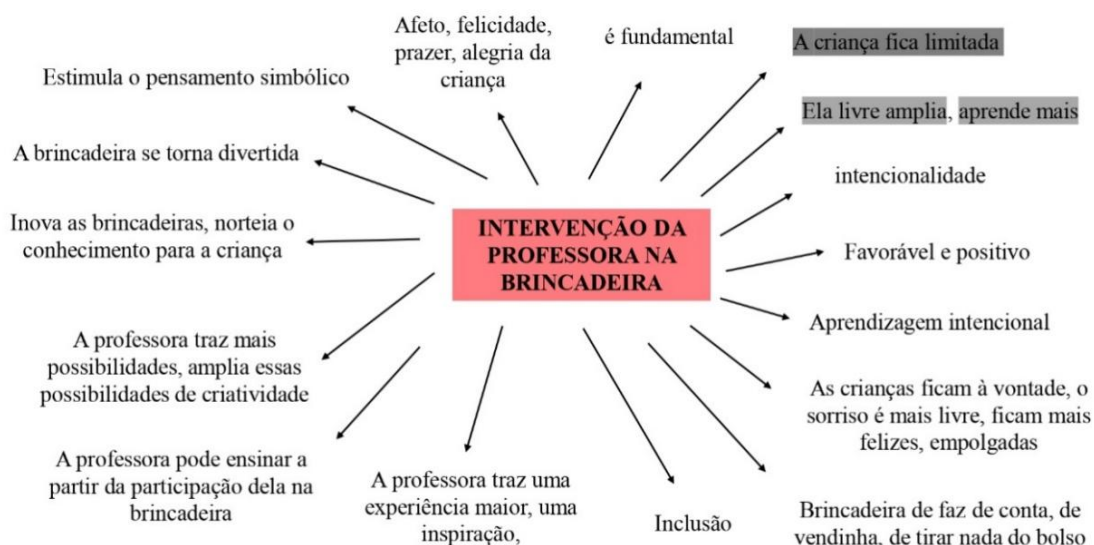


**PREVALECE AS IDEIAS DE REPRODUÇÃO DO ADULTO/FAMÍLIA E CULTURA LOCAL**



**PREVALECE AS IDEIAS DE ZONA RURAL, LOCAL DE DIFÍCIL ACESSO E CARENTE**



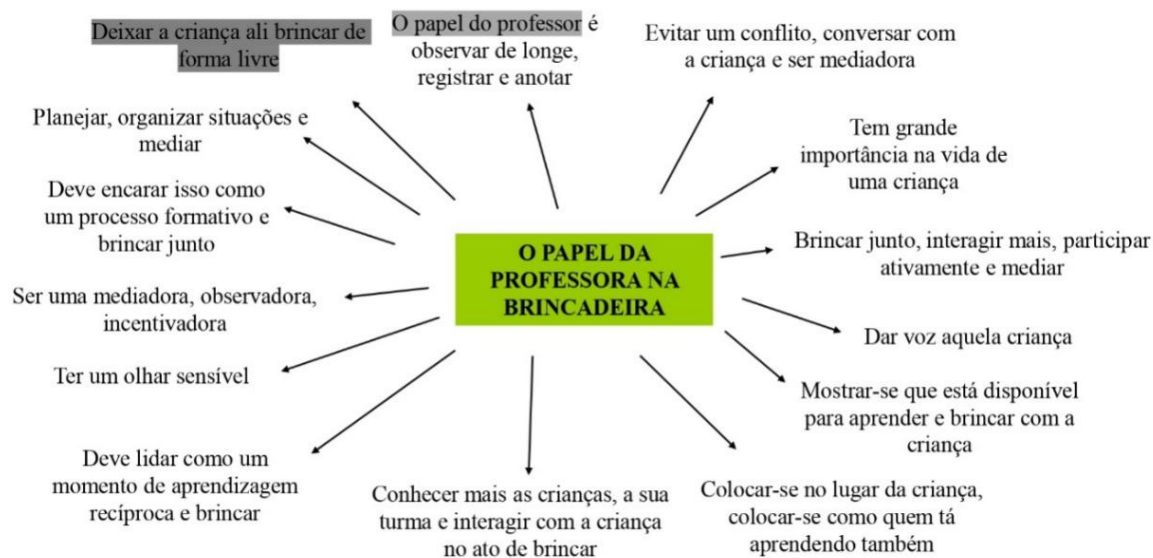


**PREVALECEM AS IDEIAS DE POSSIBILIDADES E SENTIMENTOS**

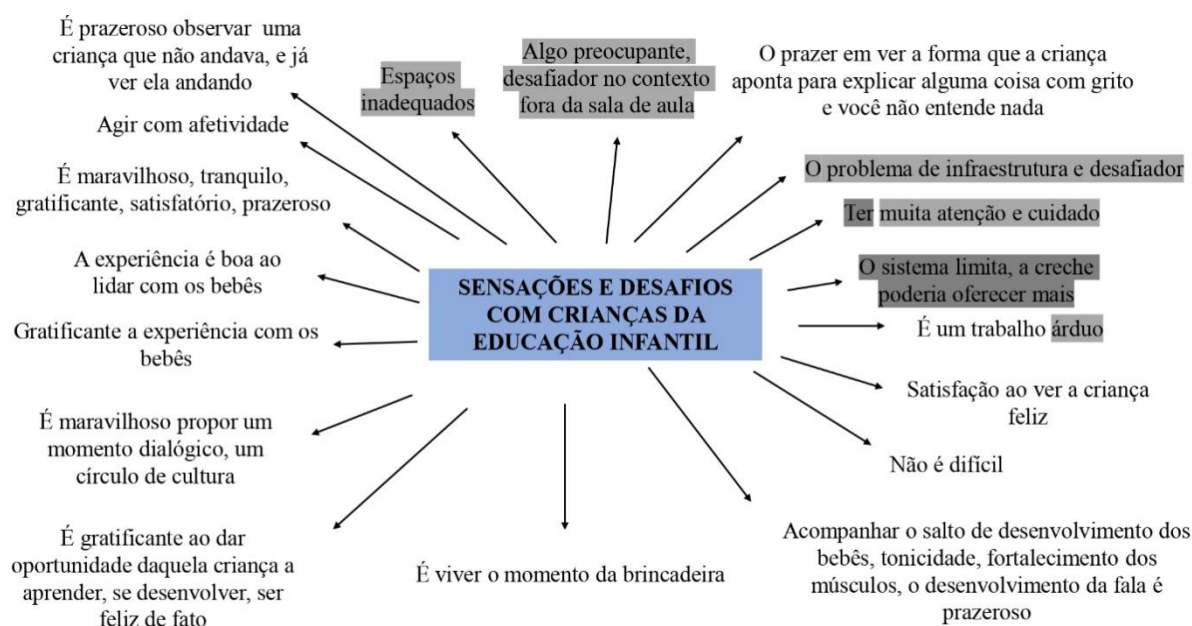


**PREVALECEM AS IDEIAS DE DESENVOLVIMENTO, PILAR E LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS**

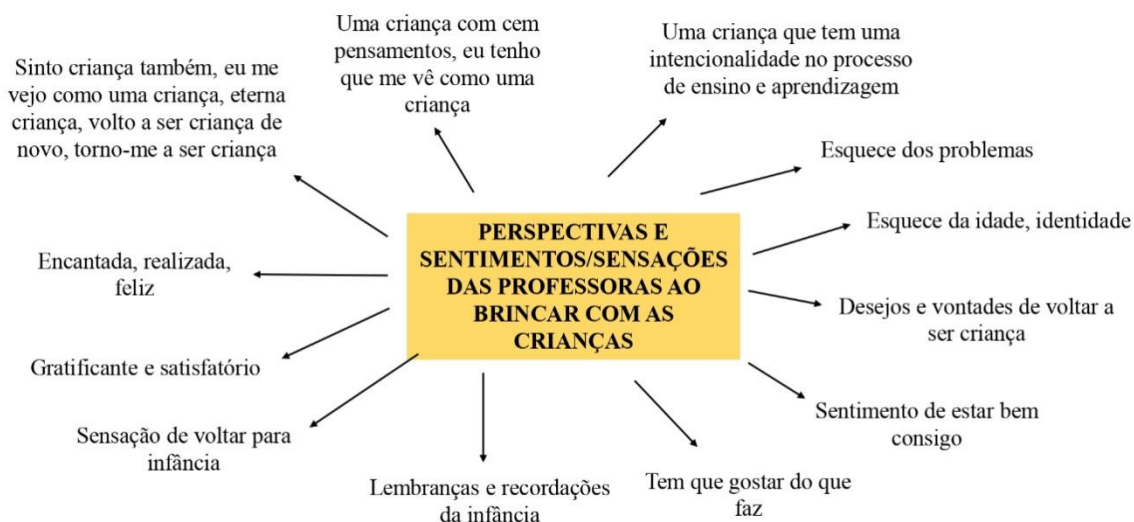




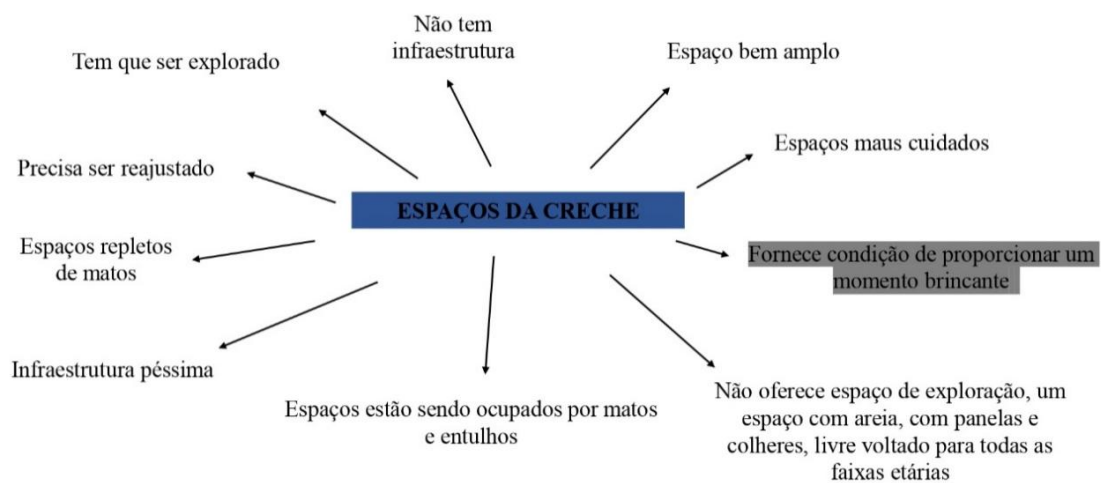
**PREVALECEM AS IDEIAS DE PROFESSORA MEDIADORA E BRINCAR JUNTO COM A CRIANÇA**



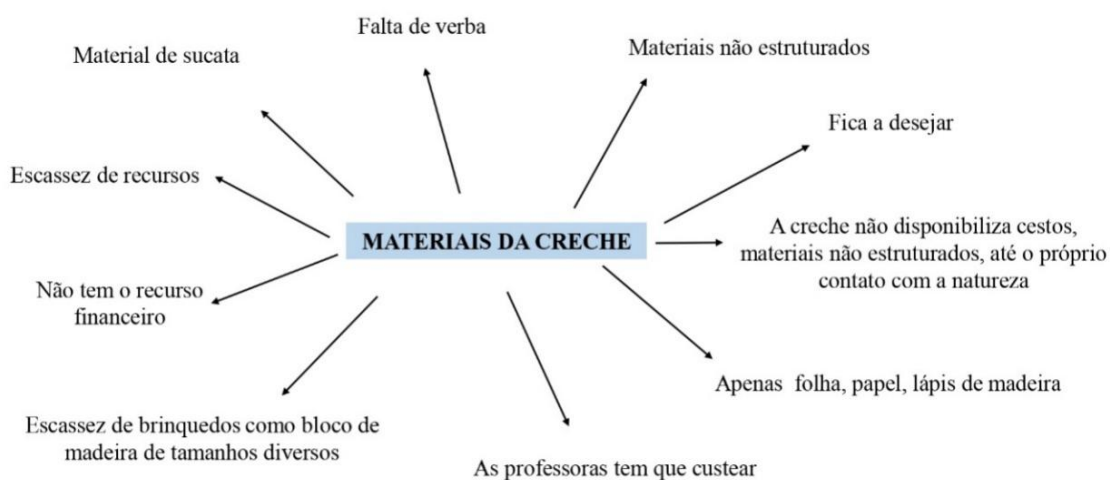
**PREVALECEM AS IDEIAS DE SATISFAÇÃO E LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS**



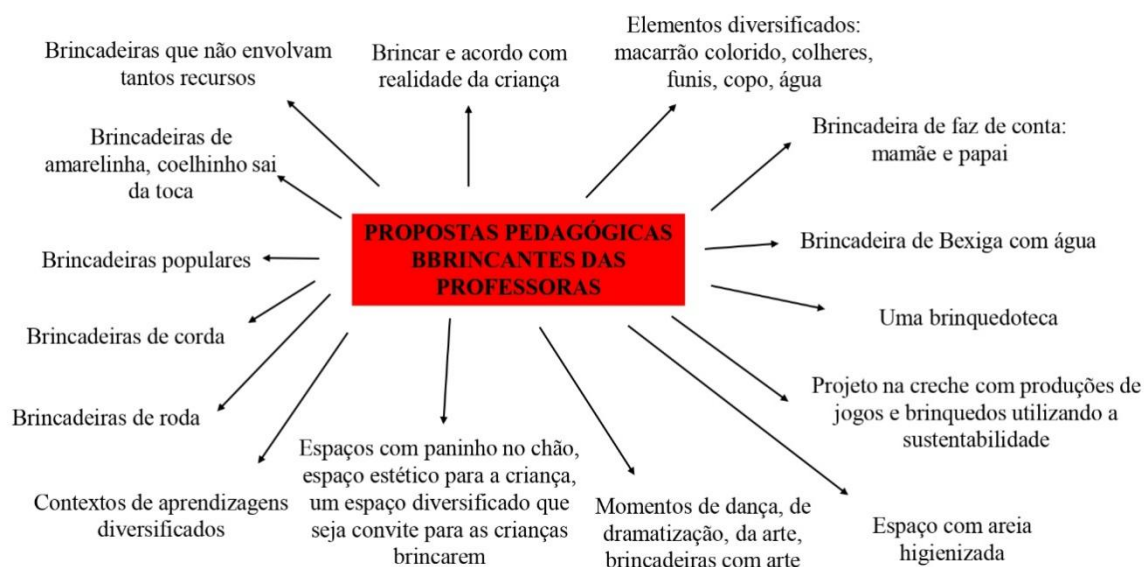
**PREVALECEM AS IDEIAS DE TORNA-SE CRIANÇA, SENTIMENTOS AO BRINCAR COM AS CRIANÇAS**



**PREVALECEM AS IDEIAS DE PROBLEMAS ESTRUTURAIS**



**PREVALECEM AS IDEIAS DE ESCASSEZ DE RECURSOS**



**PREVALECEM AS IDEIAS DE BRINCADEIRAS POPULARES E PROPOSTAS DIVERSIFICADAS**

## Apêndice F – Geração das categorias da Análise Temática

Os dois temas: **CRIANÇA, INFÂNCIA e EDUCAÇÃO INFANTIL** podem ser unificados por se relacionarem a um período/fase da criança

Os dois temas: **PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE O LIDAR/BRINCAR COM AS CRIANÇAS COTIDIANAMENTE** podem ser unificados por se relacionarem com sentimentos/sensações que as professoras tem ao lidar com as crianças cotidianamente.

Os temas: **A BRINCADEIRA NA CRECHE/EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS BRINCANTES DAS PROFESSORAS** podem ser unificados por se relacionarem à própria ideia de brincadeira e das produções/reproduções social no momento brincante

Os temas: **MATERIAIS NA CRECHE, ESPAÇOS NA CRECHE e CONTEXTO DA CRECHE** podem ser unificados por se relacionarem à má infraestrutura material e física que a creche estar inserida/possui

Os dois temas: **INTERVENÇÃO DA PROFESSORA NA BRINCADEIRA e O PAPEL DA PROFESSORA NA BRINCADEIRA** podem ser unificados por se relacionarem à ideia de ação da professora para com as crianças

## Apêndice G – Plano de Intervenção (Professoras)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PESQUISADORA: SUELEN DE LIMA FERREIRA  
ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL  
PESQUISA: A BRINCADEIRA NUMA CRECHE LOCALIZADA NO CONTEXTO SÍTIO-  
URBANO, EM CAMPINA GRANDE- PB: A PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS

### PLANO DE INTERVENÇÃO

**Data:** 27/11/2024

**Duração:** 1 hora

**COORDENADORA:** Suelen de Lima Ferreira

**COLABORADORES:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Oliveira e Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> José Luiz Ferreira

**PÚBLICO-ALVO:** Professoras da Educação Infantil da Creche Gitana Maria Figueiredo Lira

**OBJETIVO GERAL:** Refletir sobre as brincadeiras na Educação Infantil

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Propiciar experiências com brincadeiras de cunho popular/cultural para as professoras;
- Promover a reflexão sobre as brincadeiras após as experiências realizadas.

**METODOLOGIA:**

**1º momento (10 minutos)**

Pretendemos fazer um momento de rememoração com as professoras na creche, em um espaço amplo, de preferência no pátio da instituição, das brincadeiras que elas brincavam durante a infância, indagando-as: Quais brincadeiras vocês brincavam quando eram crianças?

Após elas responderem, explicaremos sobre a oficina que será realizada com brincadeiras de cunho popular/cultural utilizando o corpo e alguns objetos como instrumentos.

## **2º momento (30 minutos)**

Iremos iniciar esta oficina com seis professoras, as quais já foram entrevistadas, realizando uma ciranda utilizando uma caixa de som com a música **“Ciranda dos Bichos” – Palavra Cantada**. Posteriormente, iremos brincar com a primeira brincadeira **Corre Cotia** utilizando um lenço ou uma sandália. A brincadeira ocorrerá da seguinte forma: Faremos uma roda com todas as professoras com os olhos fechados e sentadas no chão, eu, a pesquisadora, serei a cutia neste primeiro momento. Durante a brincadeira, cantaremos a música “Corre, cotia, na casa da tia. Corre, cipó, na casa da vó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita do meu coração”. Simultaneamente, a pesquisadora deixará um pedaço de pano ou uma sandália atrás de alguma professora, quando terminarmos de cantar, as professoras abrirão os olhos e olharão atrás procurando o pano/sandália. Quem estiver com o objeto atrás, terá que pegá-lo e correr atrás da cotia, e a cotia tentará sentar no lugar que estará vago. Caso consiga sentar-se neste lugar, deixará de ser a cotia.

Logo depois, realizaremos outro momento brincante com a segunda brincadeira **Pega Abraço**, em que ocorrerá da seguinte maneira: o pegador, que poderá ser a pesquisadora ou outra professora que se disponibilize para iniciar a brincadeira, irá tentar pegar alguma professora e quando pegar, ela ficará parada com os braços abertos. As outras professoras tentarão salvar essa professora que foi pega dando um abraço.

Seguidamente, faremos o terceiro momento com a brincadeira **Acorda seu urso**, que será realizada da seguinte forma: Alguém terá que ser o urso, o urso estará deitado no chão e dormindo. As professoras gritarão perto do urso: “Acorda urso! Acorda urso!” em seguida, o urso irá se levantar para tentar pegar essas professoras. A professora que for pega, tomar-se-á o urso.

Para deixarmos o ambiente mais calmo, realizaremos a quarta brincadeira **Quente e Frio**, que ocorrerá da seguinte maneira: a pesquisadora irá esconder algum objeto no pátio da creche, as professoras tentarão encontrar este objeto, quando elas estiverem perto do utensílio, a pesquisadora dirá: “está quente!”, quando estiverem longe: “está frio!”, quando estiverem nem tão perto e nem tão longe: “está morno!”, até encontrarem e uma delas serem a ganhadora.

Logo, brincaremos com a quinta e última brincadeira mais calma: **Passa-anel**, onde todas ficarão sentadas no chão em forma de círculo, e passaremos o anel. Uma dessas professoras tentará adivinhar onde está o anel, quem acertar será a vencedora.

Por fim, faremos um momento de relaxamento com a música **Brincar de sonhar – Xuxa**, onde as professoras ficarão deitadas no chão e ouvirão a música repousando.

### **3º momento (20 minutos)**

Pretendemos refletir com as professoras sobre as brincadeiras que foram vivenciadas. Então continuaremos numa roda sentadas no chão, e a partir disso, a pesquisadora fará perguntas que possam desenvolver a reflexão em cada professora.

### **RECURSOS:**

- Caixa de som;
- Música (Spotfy);
- Lenço;
- Laço de cabelo;
- Pedra/anel;
- Ring Light;
- Celulares;
- Tatames

## Apêndice H – Roteiro da Intervenção (Professoras)

### ROTEIRO DA INTERVENÇÃO (PROFESSORAS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PESQUISADORA: SUELEN DE LIMA FERREIRA



ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> FERNANDA DE LOURDES ALMEIDA LEAL  
PESQUISA: A BRINCADEIRA NUMA CRECHE LOCALIZADA NO CONTEXTO SÍTIO-  
URBANO, EM CAMPINA GRANDE- PB: A PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS

**COLABORADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Oliveira

- 1) O que vocês sentiram ao realizar as brincadeiras? Explique já sentiu isso em outras situações da sua vida? Conte-nos uma delas.
- 2) Por que será que sentimos isso?
- 3) Quais eram as brincadeiras que vocês mais gostavam quando crianças? Onde brincavam? Com quem brincavam?
- 4) Essas brincadeiras do nosso tempo podem ser realizadas na escola? Por quê?
- 5) Das que brincamos hoje, qual ou quais você brincaria com as suas crianças? Por quê?
- 6) Vamos fazer uma lista de brincadeiras para colocar no nosso planejamento. Quais brincadeiras seriam mais adequadas? (fazer o registro das listadas pelas professoras).
- 7) Por que escolhemos essas? O que elas têm de bom para as crianças?



## Apêndice I – Listas das brincadeiras criadas pelas professoras

## MAT. II B.

- ① CIRANDA.
- ② PASSANDO O SÍMBOLO.
- ③ PASSA BOLA.
- ④ PULO DO LOPO
- ⑤ QUENTE / FRIO
- ⑥ GINCANA RECOMPAGO.
- ⑦ BATO E RITO
- ⑧ TEMPESTADE
- ⑨ MORTE/VIVO
- ⑩ CASINHA
- ⑪ JOGO DO COELHO.
- ⑫ ~~JOGO DO COELHO~~ AMARELINHA
- ⑬ COÇA AO TESOURO.
- ⑭ BOLA SURPRESA.

M.T.B

- Enciclopedia de nodes
- amarelinha
- Passa de lado
- Quente e frio
- musicalização
- caida <sup>supressa</sup> <sub>enciclopedia de</sub>
- cora
- Brancos



## Maternal II-B

- ① Granda O Urso
- ② Quente e frio
- ③ Cone cotia
- ④ Ciranda (a linda rosa juvenil)
- ⑤ Conexão /rega
- ⑥ Dentro/para

# Planejamento

com gosto de  
noel

Acorda o verso (Acorda papai  
noel) - Trabalhando o natal

Proporciona para a criança a  
exploração do pensamento simbólico,  
a criatividade, coordenação motora  
fina, atenção, percepção visual.  
Além de trabalhar as regras da  
brincadeira, e momento de descreta-  
ção.



## MATERNAL IB

Ciranda

Acorda urso (lobo)

Quente ou frio

Bolhos de sabão

Terra - mar

Pula corda

Passa Bola

Dança da Codeira

Estatua (Dança)

## MATERNAL II

esconde . esconde  
mestre mandou  
mãe da rua  
chicotinho queimado  
passa orel  
colhinho sai da toca  
cravo e a rosa.  
têzizinho de Jesus.

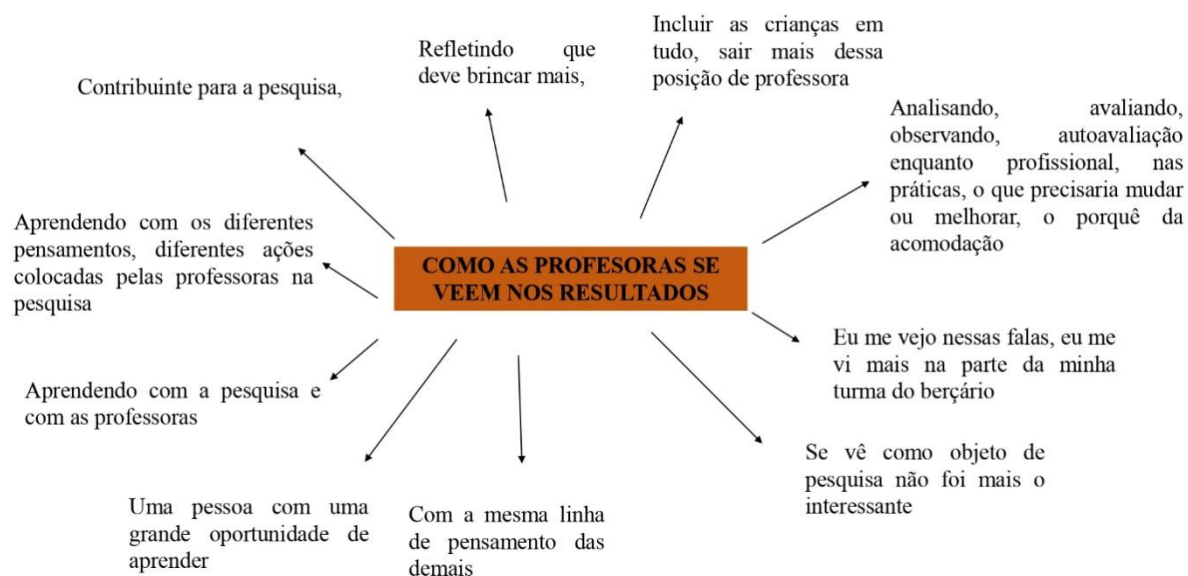
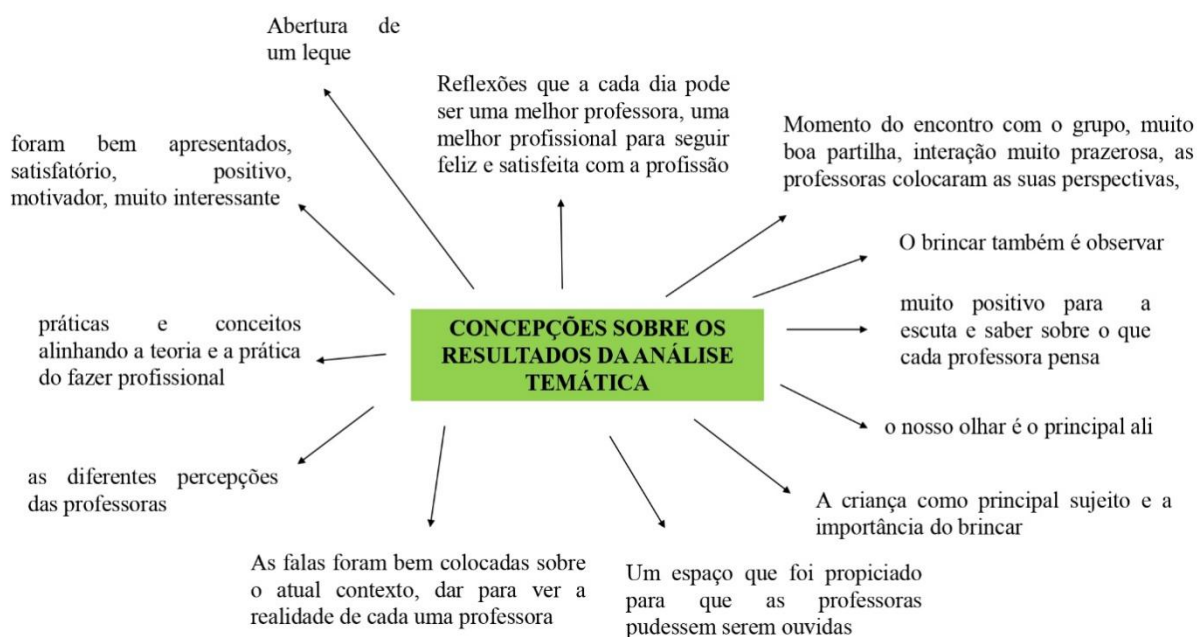


Bencario II

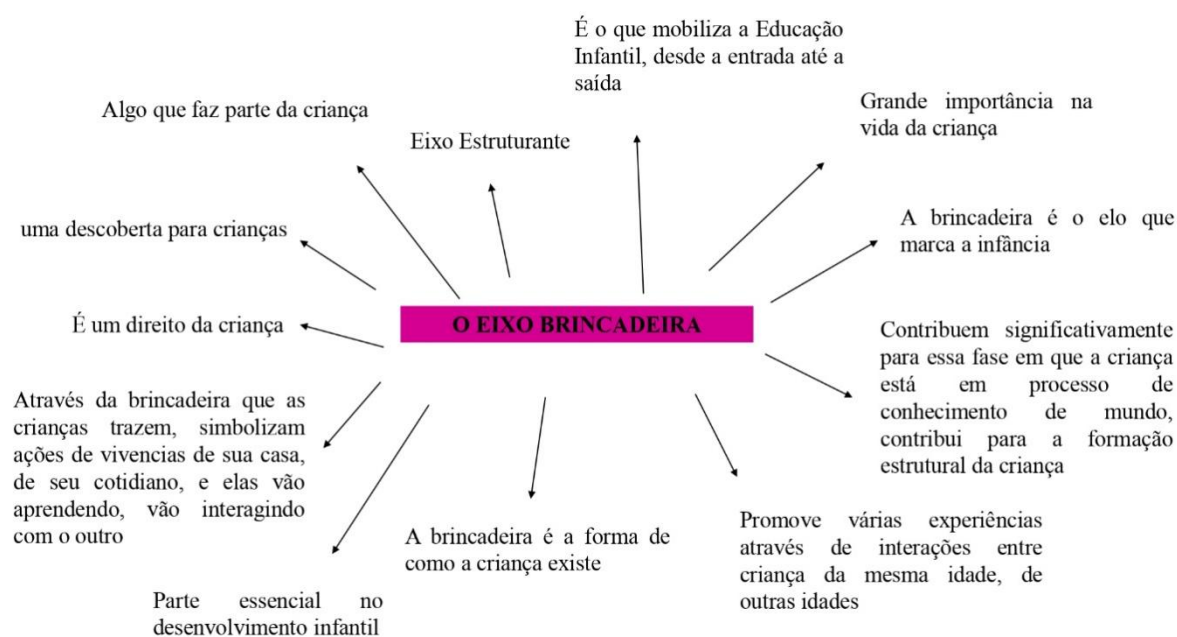
Brincadeira

- Terna / man
- quente / frio
- aconda o unco
- ananda
-

## Apêndice J – Processo de análise dos dados das entrevistas (Sínteses At 2)







## **Apêndice K – Geração das categorias da Análise Temática 2**

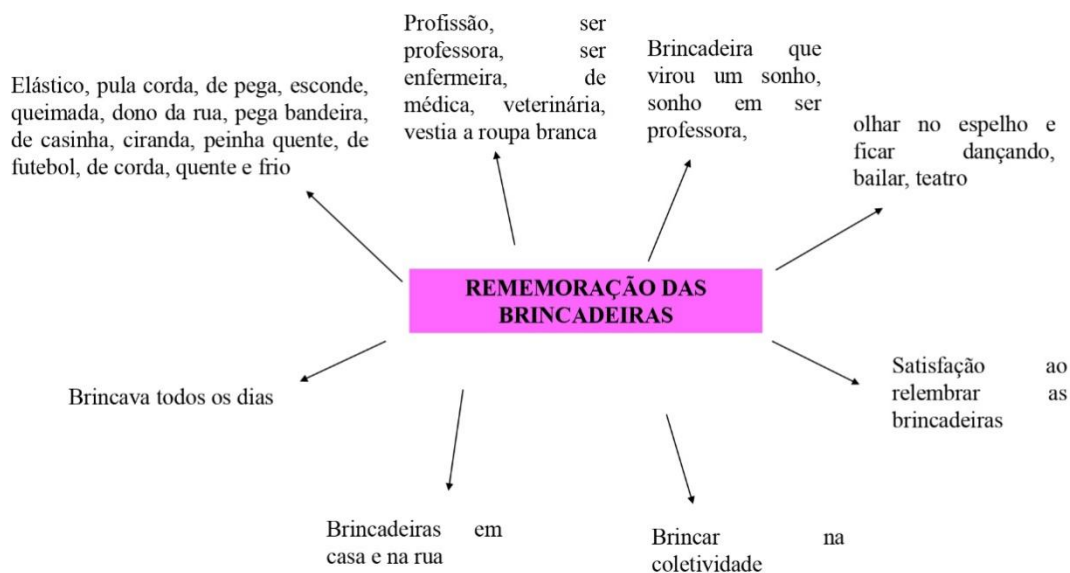
### **GERAÇÃO DOS TEMAS:**

CONCEPÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DA ANÁLISE TEMÁTICA = **CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE OS RESULTADOS DA ANÁLISE TEMÁTICA;**

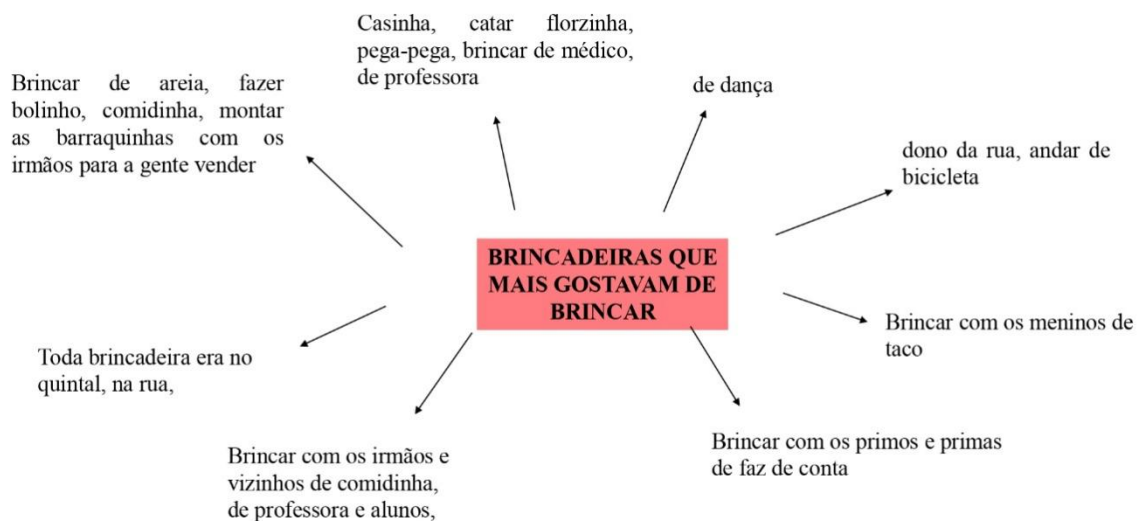
COMO AS PROFESSORAS SE VEEM NOS RESULTADOS = **PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS AO SE VEREM NOS RESULTADOS;**

EIXO BRINCADEIRA = **A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O EIXO BRINCADEIRA**

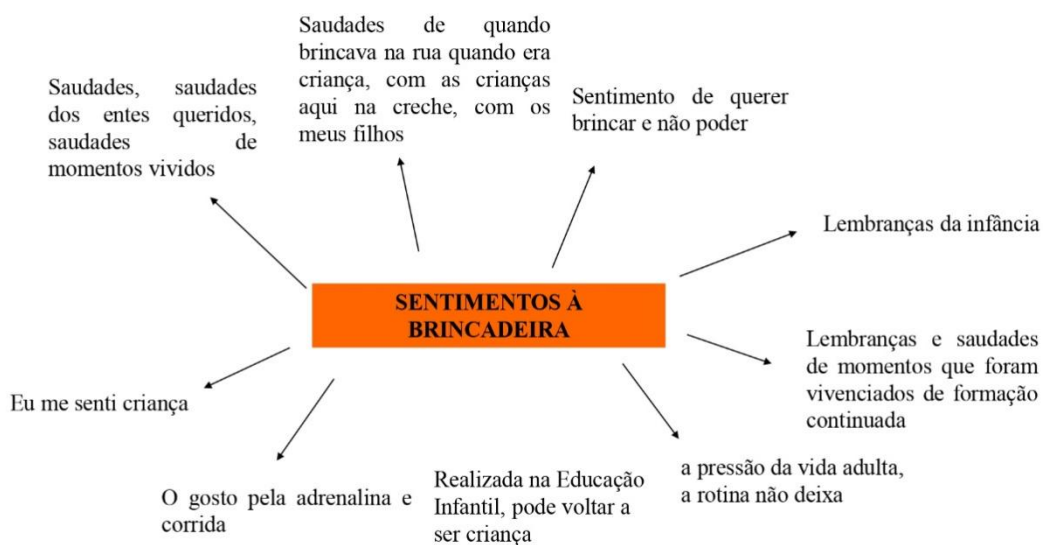
## Apêndice L – Processo de análise dos dados das entrevistas (Sínteses At 3)



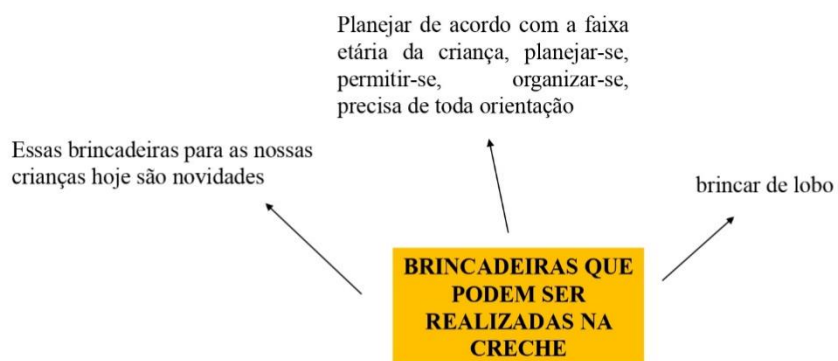
Respostas rememoração



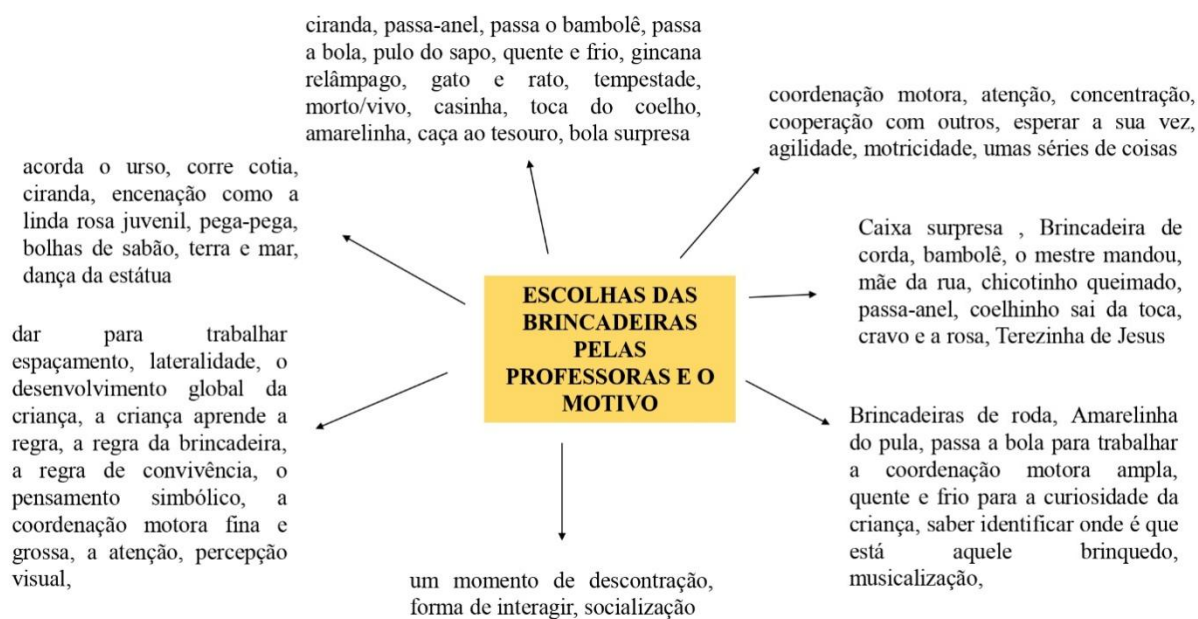
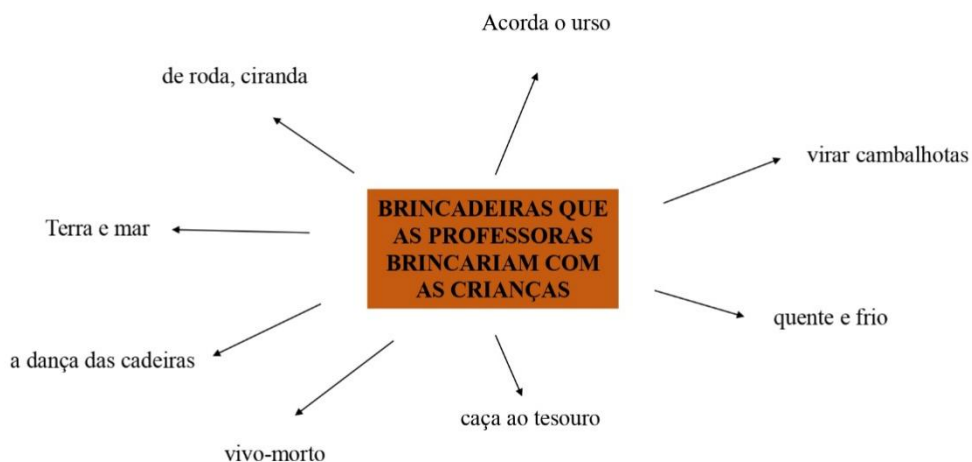
Essa síntese (3 pergunta) se une com a rememoração das brincadeiras



Respostas 1 e 2



Concepções das professoras sobre as brincadeiras que brincavam e, atualmente podem ser realizadas na creche + as brincadeiras que elas brincariam com as crianças delas (resposta nº 5)



### Apêndice M – Unificação das sínteses da Análise Temática 3

#### UNIFICAÇÃO DAS SÍNTESES:

Os temas **REMEMORAÇÃO DAS BRINCADEIRAS + BRINCADEIRAS QUE MAIS GOSTAVAM DE BRINCAR** podem ser unificados por se relacionarem aos períodos vividos pelas professoras quando eram crianças.

#### **SENTIMENTOS À BRINCADEIRA**

Os temas **BRINCADEIRAS QUE PODEM SER REALIZADAS NA CRECHE + BRINCADEIRAS QUE AS PROFESSORAS BRINCARIAM COM AS CRIANÇAS + ESCOLHAS DAS BRINCADEIRAS PELAS PROFESSORAS E OS MOTIVOS** podem ser unificados por se relacionarem e demonstrarem possibilidades de brincadeiras para serem realizadas com as crianças da creche.

## **Apêndice N – Geração das categorias da Análise Temática 3**

### **GERAÇÃO DOS TEMAS:**

REMEMORAÇÃO DAS BRINCADEIRAS + BRINCADEIRAS QUE MAIS GOSTAVAM DE BRINCAR =  
**REMEMORAÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE AS BRINCADEIRAS;**

SENTIMENTOS À BRINCADEIRA = **SENTIMENTOS E SENSações À BRINCADEIRA**

BRINCADEIRAS QUE PODEM SER REALIZADAS NA CRECHE + BRINCADEIRAS QUE AS PROFESSORAS  
BRINCARIAM COM AS CRIANÇAS + ESCOLHAS DAS BRINCADEIRAS PELAS PROFESSORAS E OS MOTIVOS =  
**CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS POSSÍVEIS BRINCADEIRAS QUE PODEM SER REALIZADAS  
COM AS CRIANÇAS**

## ANEXOS

## Parecer Consubstanciado do CEP

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A BRINCADEIRA EM UMA CRECHE LOCALIZADA NO CONTEXTO SÍTIO-URBANO EM CAMPINA GRANDE- PB

**Pesquisador:** SUELEN DE LIMA FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 76132823.4.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.780.719

## Apresentação do Projeto:

Trata-se de revisão documental sobre exigências deste comitê a respeito do projeto de pesquisa sobre práticas brincantes utilizadas por docentes em uma creche no contexto sítio-urbano, com crianças de zero a 3 anos e 11 meses, com vistas a elaboração de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande.

## Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora aponta como Objetivo Geral:

Conhecer as práticas brincantes das professoras de uma creche municipal localizada no contexto Sítio Urbano em Campina Grande-PB com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

E como objetivos específicos:

- a) Realizar práticas brincantes com as professoras e crianças de uma creche municipal;
- b) Identificar os possíveis motivos da ausência de práticas brincantes pelas professoras de uma creche municipal;
- c) Refletir, com as professoras, sobre o lugar e o papel da brincadeira nas práticas pedagógicas

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br



UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.780.719

desenvolvidas com as crianças;

d) Caracterizar o contexto sítio urbano que a creche municipal está situada.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora aponta como Riscos da pesquisa:

¿ Exposição da imagem; ¿ Imposição na realização da coleta de dados como a entrevista e aplicação de questionários; ¿ Constrangimento ao participante da entrevista; ¿ Divulgação dos dados da pesquisa.

As estratégias para minimizar os Riscos são apontadas pela pesquisadora como:

¿ Os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados, a pesquisadora usará para cada participante um pseudônimo;

¿ A aplicação dos questionários e a entrevista serão realizadas em local confortável e seguro;

¿ A pesquisadora ficará atenta para evitar desconforto com palavra e gestos no momento da entrevista; ¿

Todos os participantes terão acesso aos dados da pesquisa; ¿ Os participantes da pesquisa terão a garantia de que seus dados não serão divulgados.

Também no projeto de pesquisa aparecem os riscos, as formas de minimizá-los, assim como no TCLE.

A pesquisadora aponta como Benefícios:

Os resultados da pesquisa, a partir do conhecimento sobre essa realidade da Creche Professora Gitana Maria Figueiredo Lira, em Campina Grande-PB, poderão contribuir para os participantes da pesquisa o desenvolvimento de práticas brincantes que contemplem o contexto em que as crianças estão situadas. Também permitirão a geração de novos conhecimentos para com os sujeitos a respeito da temática do projeto. Do mesmo modo,

beneficiará a área da Educação Infantil, e, mais especificamente o campo empírico que será investigado e as professoras participantes no que se refere a participação em cursos de formação continuada, acesso às pesquisas e material didático elaborado pela universidade, parceria em coautoria de artigos científicos a serem publicados em periódicos da área. As crianças serão beneficiadas no que tange ao momento propiciado com as práticas brincantes, possibilitando o desenvolvimento nas múltiplas linguagens. O retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as/os professoras/es participantes poderão contribuir de forma

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 6.780.719

significativa com a reflexão deles/as sobre a suas práticas brincantes desenvolvidas com as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de Campo revelante e atual que tem como metodologia a Pesquisa-Ação e Análise Temática como métodos de análises dos dados coletados por meio de observação participante, questionário e entrevista semi-estruturada. Na fase de coleta de dados, a amostra total será de 18 participantes, sendo que 18 professoras responderão ao questionário e 8 participarão de entrevista. Também serão utilizados na coleta de dados fotografias, encontro/diálogo com as docentes e Diário de Campo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória foram adequadamente reformulados e depositados. Não havendo mais pendências sobre este item.

**Recomendações:**

Não há recomendações no momento, haja vista que todas as recomendações realizadas em parecer anterior deste mesmo projeto foram acatadas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências no momento, já que o projeto satisfaz as exigências da legislação vigente.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo   | Postagem               | Autor                   | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2245722.pdf   | 18/12/2023<br>18:24:56 |                         | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_COMITE_SUELEN_DE_LIMA_FERREIRA_.pdf     | 18/12/2023<br>18:18:01 | SUELEN DE LIMA FERREIRA | Aceito   |
| Outros  | TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf         | 18/12/2023<br>18:14:02 | SUELEN DE LIMA FERREIRA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TODOS_OS_TERMOS_SUELEN_DE_LIMA_FERREIRA_VS2.pdf | 18/12/2023<br>18:12:49 | SUELEN DE LIMA FERREIRA | Aceito   |

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.780.719

|                |                           |                        |                            |        |
|----------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_Suelen.pdf | 28/11/2023<br>18:43:18 | SUELEN DE LIMA<br>FERREIRA | Aceito |
|----------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|--------|

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 23 de Abril de 2024

---

**Assinado por:**  
**Andréia Oliveira Barros Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br