



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

ANA PAULA GOMES DE ARAUJO

A PRÁTICA DO BRINCAR NA CRECHE: UMA ANÁLISE CRÍTICA
PROPOSITIVA

SÃO PAULO
2021

ANA PAULA GOMES DE ARAUJO

**A PRÁTICA DO BRINCAR NA CRECHE: UMA ANÁLISE CRÍTICA
PROPOSITIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

**SÃO PAULO
2021**

Araujo, Ana Paula Gomes de.

A prática do brincar na creche: uma análise crítica propositiva. / Ana Paula Gomes de Araujo. 2021.

93 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Lúcia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Brincar. 2. Creche. 3. Professora. 4. Registro. 5. Crianças.

I. Vercelli, Lúcia de Carvalho Abões.

II. Título.

CDU 372

A PRÁTICA DO BRINCAR NA CRECHE: UMA ANÁLISE CRÍTICA PROPOSITIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 25 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (Uninove)

Membro: Marta Regina Paulo da Silva, Dra. (USCS)

Membro: Nadia Conceição Lauriti, Dra. (Uninove)

Membro: Eliete Jussara Nogueira, Dra. (Uniso)

Membro: Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. (Uninove)

Dedico este trabalho à minha família, em especial, à minha mãe Célia e aos meus filhos Matheus, Lucas e Mariana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de poder concluir o Mestrado.

Agradeço à Universidade Nove de Julho (Uninove), por ter me concedido uma bolsa de estudos sem a qual não seria possível realizar este sonho.

Agradeço à professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, minha orientadora, pela confiança e por possibilitar a concretização dessa importante etapa na minha vida acadêmica e profissional, pelas contribuições no percurso da pesquisa, pela paciência e zelo pelo trabalho.

Agradeço a minha mãe Célia, pelo apoio em todos os momentos de minha vida e por me incentivar a nunca desistir da realização do sonho do mestrado.

Agradeço aos meus filhos Matheus, Lucas e Mariana, que me incentivaram e acompanharam a realização desta pesquisa.

Agradeço a minha cunhada Fabíola, que me incentivou e me apoiou em todos os momentos.

Agradeço às crianças que passaram pela minha vida pessoal e profissional, pelos momentos em que foi possível vivenciar as brincadeiras que certamente foram determinantes para minha compreensão da importância do brincar;

Agradeço aos meus colegas de trabalho, pelo apoio em todos os momentos de minha vida; em especial a Alexandra Campos, Alexandra Fransoze, Ana Paula Leão, Creusa, Elisabete, Elza, Francisca, Marcelo, Odete, Roseli, Sonia, Vera Lúcia... Todos foram fundamentais para a realização desta pesquisa, seja por uma palavra amiga, um cuidado, um incentivo, ou simplesmente pela presença.

Agradeço às caríssimas professoras doutoras Eliete Jussara Nogueira e Nádía Conceição Lauriti, que se dispuseram a participar das bancas de qualificação e de defesa, contribuindo ricamente com esta pesquisa.

Agradeço às minhas amigas, Aline Zan, Roberta Rossi e Vanessa Oliveira companheiras de estudos e orientação, com as quais aprendi muito nesta trajetória de pesquisa.

Agradeço a todas as pessoas, que direta e indiretamente contribuíram para o êxito desta dissertação.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 2003, p. 61).

RESUMO

O objeto do presente estudo é o brincar na creche. Visa responder às seguintes questões: O que apontam os registros da prática pedagógica de uma professora/pesquisadora de creche sobre o brincar? Os registros vão ao encontro do que estabelecem o manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche e as legislações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular? Tem por objetivo analisar os registros da prática pedagógica de uma professora/pesquisadora no que se refere aos tempos e espaços do brincar. Como objetivos específicos, busca-se verificar o que apontam os registros da prática pedagógica de uma professora/pesquisadora de creche sobre o brincar; verificar se os registros vão ao encontro do que estabelecem as legislações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e o manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche. A hipótese levantada é a de que o brincar ainda é mal-entendido pelos professores da infância e, em função disso, esses momentos são pouco contemplados no contexto escolar. O universo da pesquisa é uma creche localizada no município de Santo André (SP). O sujeito é a professora/pesquisadora de Educação Infantil do segmento creche, que leciona para crianças de 3 anos de idade. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados são os registros da professora/pesquisadora referente ao brincar das crianças em diferentes momentos e espaços da creche. O referencial teórico está pautado em autores da Pedagogia Crítica que se debruçam sobre a temática, a saber: Tizuko Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann, Gile Brougère, Lev Vygotsky. Os dados revelam que a professora/pesquisadora propicia muitos momentos de brincadeiras para as crianças, porém muitas vezes interfere mediando conflitos sem esperar para ver como elas os resolvem; proíbe, em algumas ocasiões, brincadeiras mais arriscadas, como correr, subir em árvores e pular, com medo de que os pequenos possam se machucar. Além disso, também se percebeu o quanto um espaço que parece ocioso, por não ter brinquedos, pode ser potencializador do desenvolvimento infantil. Faltou, por parte da coordenação dessa instituição, uma leitura minuciosa dos registros para que todos os elementos apontados pudessem ser problematizados com a professora/pesquisadora e ressignificados junto às crianças. Tais reflexões nos mobilizaram a repensar a prática pedagógica no que se refere ao brincar no cotidiano da creche.

Palavras-chave: Brincar. Creche. Professora. Registro. Crianças.

ABSTRACT

The object of this study is the act of playing at daycare. It aims to answer the following questions: What do the records from pedagogical practice of a daycare teacher/researcher indicate about playing? Do the records meet the established Toys and Games manual and the National Curriculum Guidelines and the National Common Curricular Base legislations? Its goal is to analyze the records from pedagogical practice of a teacher/researcher in regards to time and space for playing. For specific goals, it aims to verify what is brought by the records of the teaching practice of a daycare teacher about playing, verify if the records are aligned with the established Toys and Games manual, National Curriculum Guidelines and National Common Curricular Base legislations. The hypothesis brought is that playing is still misunderstood by kindergarten teachers, and, because of that, these moments are left aside in a school context. The universe of this search is a daycare centre set in the city of Santo André (SP). The subject is the kindergarten teacher/researcher that teaches 3 year old kids. It is about research of qualitative nature, and the means of collecting information are the records of the teacher/researcher about the playing of kids in different moments and spaces of daycare. The theoretical references are based on authors from toys and games, national curriculum guidelines, national common curricular base legislations who broad the theme of knowledge: Tizuko Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann, Gile Brougère, Lev Vygotsky. The informations reveal that the teacher/researcher allows lots of playing moments for the children, however, a great amount of times she interferes dealing with conflicts without waiting to see how they solve it themselves; forbids, in some occasions, more risky plays, like running, climbing trees and jumping, scared that the little ones might get hurt. Besides that, she also realized how a space that looks tedious by not having toys, can be potentializing in children's development. It lacks, by the coordination of this institution, a careful reading of the records so all the elements brought can be discussed with the teacher/researcher and remade alongside with the children. Those reflexions enabled us to rethink the teaching practice in regards to playing on daycare.

Keywords: Paying. Daycare. Teacher. Records. Children.

RESUMEN

El objeto del presente estudio es el acto de jugar en la guardería. Desea contestar las siguientes preguntas: Lo que apuntan los registros de la práctica pedagógica de una maestra/investigadora de la guardería acerca del jugar? Los registros están conforme a lo que establecen el manual de Juguetes y Juegos y las legislaciones Directrices Curriculares Nacionales y Base Común del Plan de Estudios Nacionales ? Desea analizar los registros de la práctica pedagógica de una maestra/investigadora a lo que se refiere a los tiempos y espacios para jugar. Para objetivos específicos, busca averiguar lo que apuntan los registros de la práctica pedagógica de una maestra/investigadora de la guardería acerca del jugar; averiguar si los registros están conforme lo que establecen el manual de Juguetes y Juegos y las legislaciones Directrices Curriculares Nacionales y Base Común del Plan de Estudios Nacionales. La hipótesis es que el jugar aún es mal entendido por los maestros de la infancia y, por eso, estos movimientos son poco analizados en el contexto escolar. El universo de la pesquisa es una guardería situada en la ciudad de Santo André (SP). El sujeto es la maestra/investigadora de educación infantil del segmento guardería que enseña para chicos de 3 años de edad. Es una pesquisa de sello cualitativo, y los instrumentos de coleta de datos son los registros de la maestra/investigadora acerca del jugar de los niños en diferentes momentos y espacios en la guardería. El referencial teórico está basado en autores de la Pedagogía Clínica que estudian la temática, como: Tizuko Morchida Kishimoto, Adriana Friedmann, Gile Brougère, Lev Vygotsky. Los datos revelan que la maestra/investigadora habilita muchos momentos de juegos para los niños, pero muchas veces interfiere resolviendo peleas sin esperar para ver como ellos si resuelven, prohíbe, en algunas ocasiones, juegos más arriesgados, así como correr, subir em árboles y saltar, com miedo de que los pequeños si lastimen. Además, también fue percibido por lo tanto un espacio ocioso, por no tener juegos, puede ser potenciador en el desenvolvimiento infantil. Era preciso, por parte de la coordinación de esta institución, una lectura minuciosa de los registros para que todos los elementos apuntados pudieran ser problematizados con la maestra/investigadora y reformulados junto a los niños. Estas reflexiones nos movilizaron a repensar la práctica pedagógica en lo que se refiere al jugar en el cotidiano de la guardería.

Palabras claves: Jugar. Guardería. Maestra. Registros. Niños.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos acadêmicos que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo	19
Quadro 2 – O papel da Educação Infantil em cada campo de experiência	30
Quadro 3 – Instalações da creche	45
Quadro 4 – Caracterização dos(as) professores(as) da creche	48
Quadro 5 – Caracterização dos auxiliares de desenvolvimento infantil e estagiários.....	50
Quadro 6 – Atendimento	53
Quadro 7 – Horário fixo de rotina (1º ciclo final)	63
Quadro 8 – Horário dos espaços coletivos (1º ciclo final)	64
Quadro 9 – Categorias e subcategorias do brincar arriscado.....	79
Quadro 10 – Sugestões lúdicas.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inauguração da revitalização da creche.....	44
Figura 2 – Rampa de acesso antes da transformação	55
Figura 3 – Piso da rampa de acesso em transformação	56
Figuras 4 e 5 – Pintura da rampa de acesso	57
Figura 6 – Parque OMO	58
Figuras 7 e 8 – Floresta (área verde)	59
Figuras 9, 10 e 11 – Lousa para giz, lousa de azulejo e parque externo	59
Figuras 12 e 13 – Sala multiuso ou brinquedoteca sem funcionalidade pedagógica	60
Figuras 14 e 15 – Sala multiuso ou brinquedoteca sem funcionalidade pedagógica vista de outro ângulo.....	60
Figura 16 – Sala multiuso ou brinquedoteca: ressignificação	61
Figuras 17 e 18 – Sala multiuso ou brinquedoteca: ressignificação vista de outro ângulo	61
Figuras 19 e 20 – Cantinho do mercado	62
Figuras 21, 22, 23 e 24 – Pátio superior	62
Figuras 25, 26, 27 e 28 – Sala de aula (1º ciclo final)	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AAE – Agente de Apoio Educacional
- ACEAR – Associações Comunitárias Educacionais Assistenciais Recreativas
- ADI – Auxiliares de Educação Infantil
- AP – Assistente Pedagógica
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
- CEAR – Centro Educacional Assistencial e Recreativo
- CESA – Centro Educacional de Santo André
- CRAISA – Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André
- CSE – Coordenadora de Setor Educacional
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DDC – Declaração de Direitos da Criança
- DUE – Diretora de Unidade Escolar
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- FEASA – Federação das Entidades Assistenciais de Santo André
- GRUPEIFORP – Grupo Pesquisa de Educação Infantil e Formação Profissional
- IAM – Instituição Assistencial Meimei
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIMAPE – Linha de Pesquisa e Intervenção Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PCCol – Pesquisa Crítica de Colaboração
- PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PROSAN – Promoção Social de Santo André

PSA – Prefeitura de Santo André

PROGEPE – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RI – Recreação Infantil

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 O DIREITO À BRINCADEIRA NA LEGISLAÇÃO VIGENTE E O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	24
2.1 O direito da criança à brincadeira na legislação vigente	24
2.2 O brincar no desenvolvimento infantil	31
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ E A CRECHE, CENÁRIO DA PESQUISA	40
3.1 A Educação Infantil no município de Santo André	40
3.2 O cenário da pesquisa.....	42
3.3 Os espaços de brincar na creche	54
4 A PRÁTICA DO BRINCAR NA CRECHE: UMA ANÁLISE CRÍTICA PROPOSITIVA.....	66
4.1 Problemas e objetivos da investigação.....	66
4.2 Metodologia.....	66
4.3 Registro semanal e suas respectivas análises	69
4.3.1 Dia 12/08/2019	69
4.3.2 Dia 13/08/2019	70
4.3.3 Dia 14/08/2019	71
4.3.4 Dia 15/08/2019	71
4.3.5 Dia 16/08/2019	72
4.4 Categorias de análise	72
4.4.1 Brincadeiras das crianças	73
4.4.2 Inferências e comando da professora.....	75
4.4.3 Cuidado para não se machucarem.....	78
4.4.4 Limitações dos espaços, tempos e qualidade do brincar	81
4.5 Plano de intervenção	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91

APRESENTAÇÃO

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. (FREIRE, 1992, p. 17).

Para que eu possa explicar o porquê da escolha do meu objeto de pesquisa – o brincar na creche: análise dos registros da prática pedagógica de uma professora – vale, inicialmente, referir-me à minha história de vida, pois ela aponta todo interesse que cerceou minha vida em relação à Educação Infantil.

Desde muito pequena, passava horas brincando com meus primos, pois era a única menina da família. Com o passar do tempo, percebi que meu gosto pelas brincadeiras dava lugar ao desejo de frequentar escola, na época, pré-escola, já que meus primos e irmão, mesmo que mais novos que eu, já frequentavam essa instituição, porém eu não podia ir, pois, segundo os ensinamentos recebidos pelos meus pais, menina pequena era para ficar em casa.

Para mim, a escola era um local mágico, colorido e com cheiro de chiclete. Os dias mais felizes eram aqueles de festas, principalmente as juninas, pois minha mãe me vestia a caráter; misturada com as crianças da escola, sentia-me como uma delas. Ao completar 7 anos, fui matriculada no Ensino Fundamental, e a tão sonhada escola passou a fazer parte da minha rotina. Comecei a estudar em janeiro, pois, naquela época, crianças que não haviam frequentado a pré-escola teriam que iniciar antes das demais. A escola era acolhedora, porém diferente do que eu esperava. As carteiras eram altas, quebradas, pesadas e individuais, e o cheiro era de madeira, sequer de chiclete. E isso ocorreu até o final do Ensino Fundamental II.

No ano de 1990, ingressei no Ensino Médio Técnico em Magistério e, concomitantemente, consegui estágio remunerado em uma escola estadual próxima a minha residência, sonho de qualquer estagiário da época, pois ao término do curso, provavelmente, estaria com emprego garantido. Nos primeiros meses de trabalho, ora me encontrava em sala de aula substituindo a falta de algum professor, ora mimeografando atividades a fim de auxiliar os docentes, porém aquele cheiro de álcool, a cada dia mais, fazia o cheirinho de chiclete se distanciar.

Em 1994, prestei concurso público na Rede Municipal de Santo André. Fui aprovada em 20º lugar para ocupar o cargo de monitora de creche. Iniciando no novo trabalho, foi necessário desconstruir o que imaginava ser a Educação Infantil, uma vez que a realidade da creche municipal, com falta de materiais, pais ausentes por motivos diversos, era uma nova realidade que ia ao encontro à minha concepção de escola da infância.

Com o tempo e vínculo com os colegas de trabalho, apropriei-me da realidade da escola e fui aprofundando meus estudos e me tornando professora. As ideias e atividades eram de fácil planejamento, pois partiam da necessidade e da realidade das crianças; elas forneciam todas as informações necessárias para que eu pudesse alcançar meus objetivos.

A escola não contava com materiais pedagógicos, mas tinha papelão, terra e argila, esta retirada de um barranco perto da instituição. Também não possuía pátio, mas havia um barranco gramado no qual as crianças, meus colegas e eu escorregávamos. Árvores e cordas eram a maneira ideal de sentir aquele frio na barriga, sem contar com as amoras colhidas, com as quais pintávamos as paredes, escrevíamos nossos nomes, além de saboreá-las.

Em 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a creche, assim como toda a Educação Infantil, foi incorporada à Educação Básica; portanto, foi necessário contratar professoras com formação em Pedagogia. Dessa forma, o município ofereceu às monitoras de creche, formadas no Ensino Médio Técnico em Magistério, a oportunidade de cursar Pedagogia na Fundação Santo André, e eu fui uma das contempladas.

Com essa oportunidade, assumi, como jornada suplementar de trabalho, várias escolas de acordo com a necessidade da rede e, felizmente, voltei a vislumbrar o cheirinho de chiclete, aquela Educação Infantil tão sonhada na infância. Percebi que a creche era meu lugar e permaneço nessa etapa até os dias atuais.

Desde 1994, quando iniciei como monitora de creche, até o momento atual, muitas mudanças ocorreram na minha trajetória profissional. Mudei de função algumas vezes. Fui convidada a assumir a função gratificada de: Assistente Pedagógica (AP), de Diretora de Unidade Escolar (DUE) e Coordenadora Setor Educacional (CSE), funções que trouxeram várias experiências profissionais, proporcionaram outros olhares e a noção do todo no que se refere à creche. Tive o privilégio de gerir a Creche Henfil, na qual me encontro há 24 anos, tendo a oportunidade de modificar, junto à equipe escolar, boa parte do que não estava adequado para as crianças.

Atualmente, atuo como professora e continuo pesquisando o brincar na Educação Infantil, como elemento formador. Entretanto, na Creche Henfil, os espaços do brincar estão deixando de ser prioridade, dando lugar às salas de aula para atender à demanda da comunidade.

Nessa instituição, havia apenas um pavimento com cinco salas de aula, um parque de areia e brinquedos (balança, casinha de tijolos, escorregador, gangorra, gira-gira), área arborizada, gramado, morro, escadas e corredores. Atualmente, há dois pavimentos, nove salas de aula, uma sala multiuso, um ateliê, pátio, muitos metros de rampa, escada trancada a cadeado, parque emborrachado com brinquedos plásticos, área verde diminuída e cercada por

muros, e casas cada vez mais altas ao redor, impossibilitando que o sol penetre a maior parte do tempo.

Muitas de nossas árvores frutíferas foram cortadas para que a área interna aumentasse, e as poucas que sobraram ficaram de difícil acesso, tendo apenas as formigas e aves como consumidoras de seus frutos. A ampliação da creche foi desfavorável para as crianças. Com todas essas mudanças, sinto outros cheiros e busco meios para transformar os tijolos e plásticos em atividades potencializadoras para as crianças, como quando havia apenas grama e argila, e eu achava que não havia nada.

Em janeiro de 2019, a fim de aprofundar meus estudos sobre o brincar na creche, iniciei meus estudos no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), na Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a linha de pesquisa e intervenção em metodologias e práticas de ensino (Limape).

No decorrer desses dois anos, além das disciplinas obrigatórias e eletivas, participei de cursos e oficinas com a temática do brincar, do XI Colóquio de pesquisas sobre instituições escolares, do II Encontro sobre jogos e brincadeiras da Região do Grande ABCDMRR “Brincar é uma maneira de ler e dizer o mundo!”, do Grupo Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação Profissional (Grupeiforp), do curso de aperfeiçoamento Conecta – Centro de estudos Stagium, além de assistir a bancas de qualificação e de defesa de mestrado.

Também participei do módulo internacional, ocorrido na cidade de Santiago, no Chile – I Seminário Internacional de Política Educativa – “Educación transformadora para el siglo XXI: desafíos y perspectivas”. Nessa oportunidade, apresentei um relato de experiência sobre o brincar na Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2018, p. 139).

A temática da presente pesquisa está voltada para o brincar na creche. Tal atividade faz parte do desenvolvimento infantil e está presente na ação da criança desde muito pequena. O progressivo estímulo favorece o desenvolvimento infantil, considerando-se que os aspectos fisiológicos são importantes nesse processo. Segundo Vygotsky (1991, 1996), o contato com o mundo é diferente entre adultos e bebês, uma vez que os bebês, ao nascerem, não reconhecem os objetos externos e, portanto, não os destacam.

Para Vygotsky (1996), o bebê começa a se perceber a partir do estímulo orgânico que lhe dá prazer/desprazer, destacando a sensação de fome e do seio materno que o sacia, sendo que é entre quatro e cinco meses que a criança começa a perceber o que chama de “mundo visível”, deixando de ser apenas uma criança que estava intimamente ligada a atividades orgânicas como fome, sono, inquietação, para uma criança que se depara com a realidade.

Friedmann (2006) complementa que, nos primeiros meses de vida, o adulto estimula a criança e compartilha características da cultura familiar, assim como estabelece relações com o meio. Primeiro a criança brinca sozinha, depois procura companheiros e faz uso de brinquedos, sejam eles estruturados ou não. Aos poucos, vai se socializando, descobrindo os prazeres e dissabores do brincar com seus pares. Conforme as crianças vão crescendo acrescentam, em suas brincadeiras, diversos elementos, conteúdos e valores introjetados em seus primeiros anos de vida.

A legislação que rege a Educação Infantil enfatiza as práticas voltadas ao brincar, sejam estas com intencionalidade do professor ou da própria criança. Contudo, mesmo havendo documentos oficializando a importância dessa atividade, é necessário esclarecer e estreitar o vazio que se encontra entre o brincar (experiências lúdicas) e as demais propostas pedagógicas. Na creche, a professora deve ter uma intencionalidade em propor uma brincadeira, pois sabemos que, por meio dela, a criança aprende, desenvolve a linguagem, expressa sentimentos, emoções, novos conhecimentos e saberes.

Vygotsky (1991) discorre que, ao brincar, a criança desenvolve a imaginação, satisfaz desejos que não são satisfeitos na realidade, além de criar, reproduzir e respeitar regras de convivência e organização. Desta forma, a brincadeira permite o desenvolvimento da

linguagem, a expressão de sentimentos e emoções, o autoconhecimento e, por consequência, a autoestima.

Como veremos nesta dissertação, a Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) está pautada em dois pilares, a saber: as interações e as brincadeiras; portanto, não há como deixar de discutir e denunciar uma proposta pedagógica para a primeira etapa da educação básica que não considere ou pouco considere a atividade brincante da criança, uma vez que essa atividade é um direito inalienável dos pequenos.

Para iniciar esta pesquisa, fizemos um levantamento de teses e dissertações, que vem ao encontro do nosso objeto, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

O período temporal estabelecido foi de 2014 a 2020, por apresentar estudos mais atuais. Para tal, utilizamos as seguintes palavras-chave em conjunto: creche, brincar, registros, práticas pedagógicas. Nessa busca, selecionamos seis dissertações e uma tese, sendo que duas delas discutem a legislação e o proposto no cotidiano escolar, a saber: *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*, de autoria de Izabel Carvalho da Silva Vieira, defendida na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Presidente Prudente, no ano de 2016; e a dissertação intitulada *Pedagogia do brincar: concepções docentes na Educação Infantil*, de autoria de Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira, defendida na Universidade Nove de Julho (Uninove), no ano de 2020.

Vale lembrar que as duas dissertações citadas se limitaram a fazer uma análise do que propõem as DCNEI (BRASIL, 2010). Vieira não tinha como citar a BNCC, pois este documento foi homologado em 2017. Já Oliveira fez uma escolha teórica, uma vez que à época de sua qualificação e defesa, tal documento se encontrava em ação e discussão no meio educacional.

Vieira (2016) traz em sua pesquisa a reflexão sobre a relação existente entre as DCNEI e a prática pedagógica de duas professoras do berçário no que se refere à interação e brincadeira. Para essa discussão, analisa o Projeto Político-Pedagógico e o currículo da creche. Destaca a formação dos professores que buscam o conhecimento pedagógico da infância. Constata que o brincar e a interação são garantidos na rotina escolar pela instituição que busca em sua essência

o cuidar e o educar com ações interativas e lúdicas, estando mais próximo do DCNEI do que o próprio PPP, devido a sua estruturação.

Oliveira (2020) discute o brincar na infância à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aponta que o brincar é o pilar do desenvolvimento infantil e como ele é colocado em prática pelo professor. Revela que o brincar, conforme estabelecido pelas DCNEI, não está incorporado à prática pedagógica do 2º Ciclo Final da Educação Infantil do Município de Santo André. Conclui o trabalho destacando a importância de o professor refletir sobre sua prática pedagógica com a gestão e demais colegas e a necessidade de essa atividade estar mais presente no cotidiano escolar.

As cinco dissertações e a tese mencionada se encontram no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos acadêmicos que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo

AUTOR	TÍTULO	ANO	MODALIDADE	INSTITUIÇÃO
Adelaide Jóia	Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche	2014	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Michele Duarte Rios Cardoso	E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras	2016	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Djanira Alves Biserra Araujo	Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André	2016	Dissertação	Universidade Nove de Julho (Uninove)
Naiane Libório Fontes	Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos	2017	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Alessandra Giriboni de Oliveira	Brincadeiras de bebês em contexto de creche	2019	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP)
---------------------------------	---	------	-------------	---------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Joia (2014) fez uma discussão sobre a política de Educação Infantil no que se refere às concepções de atendimento e às práticas pedagógicas presentes nas creches públicas no município de Caieiras (SP). A questão que norteou o estudo foi: Qual é o lugar que a ludicidade ocupa hoje nas instituições de Educação Infantil, de zero a três anos, e as possíveis relações e contradições estabelecidas entre as teorias que apontam para uma Educação Infantil integral e as práticas vigentes? Teve como objetivo compreender se, na nova configuração, as crianças, de fato, estão brincando mais e como ocorrem as brincadeiras. Destaca a mudança na proposta curricular de Caieiras (SP), que passou aparentemente a privilegiar o brincar e integrar o cuidar e o educar. Os procedimentos técnicos utilizados foram observação participante, entrevista semiestruturada com educadoras, estagiária, coordenador pedagógico, diretora e supervisora. A pesquisa revela que, mesmo o brincar sendo respaldado nos documentos oficiais como direito, ainda há muitas dúvidas sobre como oportunizá-lo às crianças. Revela ainda que as crianças brincam pouco e sem estímulo para que possam ser desafiadas. O brincar ocorre timidamente no cotidiano da creche, provoca a reflexão de, urgentemente, rever a prática docente, de pensar outras estratégias capazes de objetivar uma nova *práxis* pedagógica, tendo o professor como pesquisador do seu próprio trabalho.

Cardoso (2016) discute a brincadeira dos/com os bebês no contexto da creche. As questões que orientaram o estudo foram: Como acontece o brincar no berçário I de uma creche pública do município de Juiz de Fora? Como ocorre a interação entre as professoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche? O objeto de pesquisa foi o berçário de uma creche pública do município de Juiz de Fora. O instrumento metodológico utilizado foi a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Os instrumentos de coleta de dados foram observação participante, filmagem e entrevista dialógica. Conclui evidenciando o brincar como uma das principais linguagens do bebê e, quando realizado junto a eles, mostra-se fundamental para o desenvolvimento. Destaca, entre os desafios existentes no trabalho dos professores, a exaustão, porém com o profissionalismo é promovida a construção da prática pedagógica de qualidade, trazendo o espaço como facilitador do brincar e, sendo assim, do processo do desenvolvimento infantil. Observou que na sala de atividades do berçário I acontece o brincar e as interações, mesmo com adversidades cotidianas, porém no berçário II não acontece o mesmo; ainda que esta sala não tenha sido pesquisada, a pesquisadora

compreendeu que o Projeto Político-Pedagógico da creche não reflete o que ocorre de fato – a materialização do brincar como eixo das práticas institucionais.

O objetivo do trabalho de Araújo (2016) foi observar e analisar como as professoras se apropriam dos espaços de brincar, a fim de torná-los elementos formadores. A presente pesquisa suscitou os seguintes questionamentos: O que as professoras entendem por espaços lúdicos da creche? Como os bebês brincam na percepção das professoras? O universo da pesquisa foi uma creche, localizada no município de Santo André, que atende 210 bebês de até três anos de idade, e os sujeitos participantes, quatro professoras. A metodologia foi de cunho qualitativo do tipo intervenção. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação realizada pela pesquisadora nos diferentes espaços lúdicos da creche e as rodas de conversa com as professoras nos momentos das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) e planejamento, seguido de registro, além de entrevistas. Como resultados, a pesquisadora ressaltou que as professoras têm um maior envolvimento no trabalho pedagógico com os bebês, pois perceberam o quanto sua postura foi fundamental no processo de desenvolvimento dos pequenos, contribuíram mais, umas com as outras, nos momentos de rodas de conversa, disponibilizaram-se, ainda mais, na criação de estratégias apropriadas à faixa etária de bebês bem pequenos, reconheceram o potencial dos bebês como contribuintes para o planejamento e construtores do próprio conhecimento, bem como reconheceram a importância dos espaços lúdicos da creche como elementos formadores. Os momentos de RPS foram mais significativos ao considerar a participação de todas.

Fontes (2017) teve como objetivo central compreender as concepções e a organização de práticas pedagógicas sobre o brincar a partir de narrativas produzidas por educadoras de crianças de zero a três anos. Analisou as concepções sobre o brincar de educadoras nas práticas cotidianas da creche e caracterizou as práticas do brincar presentes em suas ações. O estudo se pautou em uma metodologia de natureza qualitativa e foram utilizadas reuniões de estudos e reflexões denominadas de encontros na busca de compreender o que as educadoras pensavam e faziam sobre o brincar. Os sujeitos da pesquisa foram sete educadoras de três turmas de crianças com idades entre zero e três anos, integrantes de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, localizada em Lagarto (SE). Os dados foram produzidos a partir de observação e cinco reuniões de estudos sobre o brincar na educação infantil. As narrativas das participantes da pesquisa sobre o brincar foram produzidas nos espaços de diálogos e reflexões sobre a prática pedagógica e categorizadas por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que o brincar está presente na rotina das turmas pesquisadas, ou seja, existe um tempo dedicado a ele, mas faltam investimentos das educadoras quanto às formas em que ele acontece e dos materiais disponíveis para isso. As narrativas das educadoras evidenciaram uma concepção da

brincadeira predominantemente como espaço destinado à aprendizagem de conteúdos específicos, desconsiderando aspectos do brincar relacionados à infância e às motivações da criança.

Oliveira (2019) fez uma investigação de natureza qualitativa, um estudo de caso único, realizado em uma creche municipal de São Bernardo do Campo. Teve como objeto de estudo o brincar dos bebês no contexto coletivo. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Quais teorias e crenças estão presentes nos discursos dos gestores e educadoras referentes ao brincar dos bebês? As ações praticadas nos berçários explicitam os conhecimentos e, portanto, a perspectiva pedagógica que sustenta a forma como se concebem as condições do brincar dos bebês nos berçários? Como é possível reconhecer a presença dos conhecimentos convocados pelas educadoras em suas práticas nos processos de formação contínua que ocorrem no interior da creche? A pesquisa teve base teórico-argumentativa, contou com análise documental, observação do cotidiano, acompanhamento de momentos formativos e entrevistas semiestruturadas. A conclusão do estudo realizado sugeriu que no planejamento e concretização das brincadeiras dos bebês nos berçários, as professoras e auxiliares em educação convocam conhecimentos implícitos construídos em suas experiências como alunas e no seio familiar, nas interações com seus pares na creche e a partir de práticas difundidas na própria Rede Municipal de Educação, acomodadas sob uma pedagogia transmissiva.

Vimos, em alguns estudos apresentados, o quanto a intervenção se faz importante, pois, por meio do trabalho conjunto na escola e discussões em reuniões, o fazer pedagógico se ressignifica, porém o brincar ainda tem de ser melhor estudado para que os bebês tenham esse direito totalmente garantido.

Diante do exposto, o objeto do presente estudo é o brincar na creche. Visa responder às seguintes questões: O que apontam os registros da prática pedagógica de uma professora de creche sobre o brincar? Os registros vão ao encontro do que estabelecem as legislações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e o manual Brinquedos e Brincadeiras de Creches? Tem por objetivo analisar os registros da prática pedagógica da professora/pesquisadora no que se refere aos tempos e espaços do brincar. Como objetivos específicos, buscamos verificar o que apontam os registros da prática pedagógica da professora/pesquisadora de creche sobre o brincar; verificar se os registros vão ao encontro do que estabelecem as legislações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e o manual Brinquedos e Brincadeiras de Creches.

Nossa hipótese é a de que o brincar ainda é mal-entendido pelos professores da infância e, em função disso, esses momentos são pouco contemplados no contexto escolar. O universo da pesquisa é uma creche localizada no município de Santo André (SP). O sujeito é a professora/pesquisadora de Educação Infantil do segmento creche que leciona para crianças de 3 anos de idade.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados são os registros da professora/pesquisadora referente ao brincar das crianças em diferentes momentos e espaços da creche. O referencial teórico está pautado em autores da Pedagogia Crítica que se debruçam sobre a temática, a saber: Tizuko Morchida Kishimoto (1998, 2010), Adriana Friedmann (2006, 2012), Gile Brougère (2010).

Esta dissertação está dividida em cinco seções, a saber: uma introdutória; na segunda seção, denominada “O direito à brincadeira na legislação vigente e o brincar no desenvolvimento infantil”, discutiremos a brincadeira como direito da criança, tal como expressam as seguintes legislações: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o manual Brinquedos e Brincadeiras de Creches. Também abordaremos o papel do brincar no desenvolvimento infantil.

Na terceira seção, “Histórico da Educação Infantil no município de Santo André, a creche, cenário da pesquisa, e seus espaços de brincar”, apresentamos o histórico da Educação Infantil no município de Santo André, caracterizamos a creche e apresentamos os espaços do brincar dessa instituição.

Na quarta seção, denominada “A prática do brincar na creche: uma análise crítica propositiva”, retomamos os problemas, a hipótese e os objetivos da investigação, fundamentamos a metodologia e o instrumento de coleta de dados utilizado e fazemos a análise dos registros da professora/pesquisadora no que se refere aos tempos e espaços do brincar. Por fim, as considerações finais do estudo, acompanhada por um plano de intervenção sensibilizadora sobre o brincar direcionado para a equipe escolar.

2 O DIREITO À BRINCADEIRA NA LEGISLAÇÃO VIGENTE E O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1981, p. 79).

Nesta seção, discutiremos a brincadeira como direito da criança tal como expressam as seguintes legislações: Brinquedos e Brincadeiras na Creche, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Também abordaremos o papel do lúdico no desenvolvimento infantil.

2.1 O direito da criança à brincadeira na legislação vigente

Antes de apontarmos a brincadeira como direito da criança, é importante salientar que, desde 1924, a Liga das Nações adotou a primeira Declaração Internacional de Direitos da Criança, porém o documento original se encontra arquivado em Genebra.

Somente em 20 de novembro de 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) se apossou do documento, ampliou o texto e o legalizou. Nele, constam dez princípios dos direitos fundamentais da criança, a saber: I - Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade; II - Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; III - Direito a um nome e a uma nacionalidade; IV - Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; V - Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; VI - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; VII - Direito à educação gratuita e ao lazer infantil; VIII - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; IX - Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Em cada direito há um princípio. Neste momento, apontaremos somente o princípio VII referente ao direito à educação gratuita e ao lazer infantil

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (BRASIL, 1959).

A Declaração foi novamente ratificada pela ONU, na mesma data do ano de 1989. Em função disso, nesse dia, comemora-se o Dia Mundial da Criança. Trata-se de um documento oficializado por 196 países, exceto pelos Estados Unidos; no Brasil, foi homologado em 24 de setembro de 1990. Nele constam 54 artigos, sendo que no artigo 31 é apontado: Descanso, brincadeiras, cultura e artes – Toda criança tem o direito de descansar, relaxar, brincar e participar de atividades culturais e criativas.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 também ressalta que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Tal artigo aponta a criança enquanto sujeito social de direitos, portanto as instituições de Educação Infantil devem superar as práticas assistencialistas e preparatórias para o Ensino Fundamental, a fim de que possam acolhê-las enquanto sujeitos. Vale lembrar que a Carta Magna foi de extrema importância para a garantia dos direitos das crianças, sendo a família e a sociedade corresponsáveis. O lazer está posto como um dos direitos primordiais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 reafirma os dizeres da CF e, em seus artigos 4 e 16, apontam os direitos ao lazer, à brincadeira, à diversão e à prática de esportes.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - Opinião e expressão;

III - Crença e culto religioso;

IV - **Brincar, praticar esportes e divertir-se;**

V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - Participar da vida política, na forma da lei;

VII - Buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Infelizmente, no nosso país, tais direitos não são acessíveis a todas as crianças, principalmente as das classes socioeconômicas menos favorecidas. Pesquisas da Geografia da Infância, tais como Lopes (2008) e Lopes e Fernandes (2018), apontam o quanto as grandes capitais carecem de parques e outras áreas de lazer e de cultura nas periferias. O acesso a tais equipamentos está longe de se tornar realidade. Em muitos locais, as escolas são os únicos espaços em que as crianças e mesmo a comunidade podem contar para o divertimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil.

Desse encontro surgiram vários documentos, dentre eles “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009), cujo objetivo é problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas do dia a dia nas escolas da primeira infância. O documento apresenta seis princípios educativos para a Educação Infantil e, dentre eles, ressaltamos a ludicidade e a brincadeira.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano. (BRASIL, 2009, p. 70).

Esse documento serviu de base para estudos que apontaram para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Na ocasião, tais propostas foram apresentadas na Secretaria de Educação Básica do MEC pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, ocasião em que foi designada uma comissão para elaboração das novas DCNEI, que foram fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

As Diretrizes apresentam as definições de Educação Infantil, de criança, de currículo e da proposta pedagógica, além de outros elementos e dos princípios norteadores, a saber: éticos, políticos e estéticos. O documento deixa claro que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Assim, todas as atividades desenvolvidas deverão estar pautadas nessas categorias, garantindo que as experiências:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem 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;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

Podemos verificar que, segundo as DCNEI, a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos ocorre utilizando-se das diferentes linguagens, permeada pelas interações com adultos e seus pares.

Com o intuito de atender ao estabelecido pela emenda Constitucional nº 59, foi elaborado, em 2012, o Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras de Creches. Trata-se de um manual que tem a finalidade de orientar professores e gestores no que se refere aos brinquedos, brincadeiras, espaços e intervenções. Também aborda os eixos interações e brincadeiras como pilares da Educação Infantil, tendo como facilitador desse processo a intervenção do adulto.

A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças,

para a exploração dos brinquedos e recreação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição do mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. (BRASIL, 2012, p. 12).

O documento apresenta sugestões e propostas de ações para as crianças de até 3 anos e 11 meses de idade. Sua riqueza se encontra justamente em discutir essa faixa etária, ainda muito negligenciada nas pesquisas e publicações acadêmicas. Está dividido em cinco módulos, a saber: I - Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil; II - Brinquedo, brincadeiras e materiais para bebês (0 a 1 ano e meio); III - Brinquedo, brincadeiras e materiais para crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses); IV - Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas; V - Critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil.

No módulo I, o documento aborda a brincadeira e as interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis e faz uma discussão muito profícua sobre linguagens, narrativas e gêneros textuais, orais e escritos; brincadeiras e conhecimento matemático; brincadeiras livres e individuais; brincadeiras com música; brincadeiras e vivências éticas e estéticas, brincadeiras e experiências da comunidade, integração com as tecnologias, avaliação do trabalho pedagógico e registros de adultos e crianças, tais como: fotografias, relatórios, desenhos etc., além das brincadeiras na transição da casa à creche e desta à pré-escola. Vê-se, portanto, que esse módulo orienta o professor a elaborar brincadeiras com as quais ele pode trabalhar as diferentes áreas do conhecimento, conhecer a comunidade e cada criança de forma individual.

O módulo II apresenta brinquedos e materiais para bebês de diferentes etapas do desenvolvimento: aos que ficam deitados, aos que sentam, aos que engatinham, aos que andam; apresenta também como deve ser a organização do brinquedo como direito da criança. Nessas diferentes etapas do desenvolvimento infantil, o interesse das crianças pelos brinquedos varia; assim, cabe ao professor organizar a sala referência¹ de acordo com as especificidades de cada idade.

O módulo III está dirigido para ações com crianças de 2 a 3 anos de idade, apontando a importância de várias atividades lúdicas como pintura, desenho, brincadeira com água, brincadeira com terra e na areia e a brincadeira de faz de conta. Essas seções esclarecem o professor sobre como organizar os brinquedos de acordo com a faixa etária dos bebês. Como a

¹ Espaço que oferece inúmeras possibilidades para que os bebês e as crianças ampliem seus repertórios entre os pares, entre elas e os adultos e entre os objetos. A sala deve ser preparada de forma intencional, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

nossa pesquisa foi realizada com crianças de 3 anos de idade, abordaremos este tópico com mais precisão no próximo subtítulo.

No módulo IV, o documento ressalta como deve ser o ambiente para os bebês e para as crianças pequenas, com foco nos horários do sono, da alimentação, do banho, do sol e das trocas de fraldas. Faz uma discussão sobre os parques existentes nas escolas e aponta brevemente materiais para crianças de 4 a 6 anos de idade, uma vez que essa faixa etária não é o foco do documento.

No módulo V, o material apresenta como deve ser o processo de escolha, de compra e de uso dos brinquedos e suas características. Salienta que todos os profissionais da escola junto com a comunidade devem participar desse processo, uma vez que a gestão deve ser democrática.

Trata-se de um documento de muita riqueza, mas não podemos esquecer que sua leitura deve levar em consideração o contexto no qual as crianças e os educadores se encontram. Além disso, para que as propostas nele contidas sejam eficazes, faz-se necessário que a equipe escolar discuta e reflita em horários de reuniões pedagógicas, a fim de que possam, juntos, estabelecer critérios para escolha, compra e composição dos espaços brincantes.

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que destaca o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38).

Enquanto interage, a criança brinca, aprende e se desenvolve. Nessa partilha é possível identificar como os meninos e as meninas expressam os afetos, como mediam as frustrações, como resolvem conflitos e como regulam as emoções. Para tal, a BNCC estipula cinco campos de experiência, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Traços, sons, cores e formas. O papel da Educação Infantil em cada campo de experiência encontra-se no quadro apresentado a seguir.

Quadro 2 – O papel da Educação Infantil em cada campo de experiência

O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Traços, sons, cores e formas
<p>Na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.</p>	<p>Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).</p>	<p>Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita, que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em <i>escritas espontâneas</i>, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.</p>	<p>A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.</p>	<p>A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Vale lembrar que esses campos são impossíveis de serem trabalhados individualmente. Eles são interdisciplinares. Não podemos cometer o mesmo erro quando da homologação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), em que os eixos propostos nesse documento seguiram uma lógica do Ensino Fundamental, compartimentando a Educação Infantil em disciplinas curriculares. Caso façamos o mesmo com a BNCC, as experiências infantis pouco terão a intencionalidade pedagógica. Por isso, deve haver, por parte dos profissionais da escola, um estudo aprofundado deste documento para que possam garantir os direitos das crianças pequenas, sendo que todas as atividades apontadas no quadro devem ser trabalhadas de forma lúdica.

Para encerrarmos este tópico, recorreremos ao filósofo norte-americano John Dewey, ao dizer que a escola não pode ser apenas entendida como uma preparação para a vida, pois ela é a própria vida. Na Educação Infantil, essa frase se torna mais verdadeira ainda. O importante é que esse trabalho esteja pautado na “homologia dos processos”, termo cunhado por Donald Schön (2000), isto é, em momentos de formação, em que os professores têm de utilizar e problematizar as mesmas estratégias que pretendem alcançar com as crianças. Trata-se de um trabalho participativo e horizontalizado no qual todos contribuem.

Todo esse processo histórico é um grande avanço, reconhecendo que a criança tem direitos. No próximo tópico, discutiremos sobre o brincar na Educação Infantil, a fim de entendermos a importância dessa atividade para crianças de creche.

2.2 O brincar no desenvolvimento infantil

O brincar é reconhecido há muito tempo. Wajskop (2007) destaca que, desde os primórdios da educação greco-romana, pautados nas ideias de Platão e Aristóteles, o brinquedo era utilizado na educação, porém associado à ideia de estudo com prazer. Para Platão, o estudo seria uma forma de brincar.

A autora ressalta que, na Antiguidade, dados, doces e guloseimas eram utilizados em formas de números e letras, para se ensinar as crianças. Dava-se importância à educação sensorial, portanto, o “jogo didático” era utilizado pelos professores das mais diferentes áreas. (WAJSKOP, 2007).

Somente com a ruptura do pensamento romântico, a brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Até então, a brincadeira era considerada como fuga ou recreação, pois a imagem social que se tinha da infância não permitia o comportamento espontâneo dos pequenos.

Foi a partir dos estudos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) que um novo sentimento de infância se estabeleceu. A criança passa a ser protegida e conquista um lugar enquanto categoria social; os brinquedos e o divertimento são valorizados. “[...] A valorização da brincadeira infantil apoia-se, portanto, no mito da criança portadora de verdade, cujo comportamento verdadeiro e natural, por excelência, é o seu brincar, desprovido de razão e desvinculado do contexto social” (WAJSKOP, 2007, p. 20).

Kishimoto (1998) ressalta que, em função das ideias de Rousseau, foram elaborados diferentes brinquedos educativos pautados na educação sensorial com a finalidade de se estudar as crianças com deficiência mental, porém tais conhecimentos foram utilizados também com as crianças ditas “normais”.

Vale lembrar que Fröebel (1782-1852), Montessori (1870- 1909) e Decroly (1871-1932) foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romperem com a educação tradicional. Entendiam as crianças como seres ativos, por isso a educação tinha de ser baseada nos sentidos; portanto, no uso de jogos e materiais didáticos. Porém, tais propostas recebem críticas atualmente, pois, além de serem didatizadas, não eram contextualizadas. Mesmo assim, não podemos deixar de valorizar o empenho desses educadores, que, à sua época, revolucionaram a educação das crianças pequenas.

Para iniciarmos nossa discussão sobre brinquedos e brincadeiras, conceituamos o que cada categoria representa. Segundo Kishimoto (2011), o brinquedo tem uma relação de intimidade com a criança e não pressupõe regras. Além disso, o brinquedo estimula a representação, isto é, permite à criança evocar algo que não está presente, mas se encontra representado mentalmente. O brinquedo expressa ideias que estão voltadas aos aspectos da realidade vivida.

Brougère (2010) aponta que o brinquedo é um objeto que reflete as várias faces que ele pode ter em determinada sociedade, possui vários significados e não tem uma função precisa. Tudo dependerá da interação da criança com o objeto, que pode variar de acordo com cada contexto. Para o autor, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, de cultura, e supõe um contexto social e cultural. Brincando, a criança explora o mundo e suas possibilidades, de maneira espontânea e divertida, e se insere nele, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Para Vygotsky (1991), o brinquedo tem significados diferentes, de acordo com o desenvolvimento da criança, pois preenche um papel específico do desenvolvimento. Criança com menos de três anos tem no brinquedo um jogo sério, brinca sem separar a situação imaginária da situação real, criando uma zona de desenvolvimento proximal em que ela sempre

se comporta além do habitual para sua idade, sendo uma grande fonte de desenvolvimento. No brincar, a criança é livre para atuar de acordo com suas necessidades, porém essas atuações estão ligadas aos significados deste brincar e também às vivências reais da criança.

O autor se refere ao brincar como uma forma de atividade que terá avanços se conhecermos as necessidades da criança e os incentivos necessários para colocá-la em ação. Nesse sentido, ressalta que

Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade. (VYGOSTKY, 1991, p. 62).

O brincar terá o interesse da criança desde que venha ao encontro de sua necessidade, sendo, portanto, de suma importância conhecer o desenvolvimento da criança para então proporcionar brincadeiras que a incentivem e estimulem.

Quando brinca, a criança usa do imaginário para criar a brincadeira e interagir da forma que sua imaginação e cultura permitirem. “O brincar é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brincar que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação” (BROUGÈRE, 2010, p. 14).

Kishimoto (2011, p. 20) também aponta o brincar como objeto representante de certas realidades: “Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência”. O brincar pode ser industrializado, artesanal, construído pela criança, independente; com o que a criança brinca, ela interage, expressa-se e cria situações representativas explorando a cultura lúdica.

A autora ressalta que, para além da cultura, é importante escolher brincadeiras e materiais apropriados para cada fase de desenvolvimento infantil e os caracteriza de acordo com o desenvolvimento corporal; ou seja, para as crianças que ficam deitadas são necessários brincadeiras como móveis, outros tipos para os que sentam, engatinham e andam, desafiando-as a experienciarem os brincadeiras de forma lúdica. À medida que a criança cresce, as oportunidades lúdicas são ampliadas de forma a favorecer o desenvolvimento. (KISHIMOTO, 2010).

Desde que começa a ter controle de seus movimentos ainda muito pequena, a criança já brinca com as mãos, com os pés ou até mesmo com o outro por meio do olhar e movimentos do adulto. Kishimoto (2010, p. 1) ressalta que “A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa

aprender, por meio de interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais”. O adulto colabora nesse aspecto, proporcionando à criança as primeiras descobertas afetivas quando a pega no colo, troca sorrisos e propicia os primeiros desafios corporais, oferecendo objetos sonoros que fazem com que a criança explore sons, ritmos, cores e texturas, pois manuseia e leva à boca, investigando sua textura, temperatura e peso.

Para essa autora, é necessário integrar o brincar ao cuidar em todas as ações da rotina infantil, sejam elas durante o banho, durante a alimentação ou outra atividade, estimulando a criança num todo e não por partes. Essas brincadeiras integradas ao cuidado são chamadas pela autora de “turno interativo”, pois ocorre quando a criança responde ao estímulo do adulto e o repete. Um exemplo disso é quando, no horário da alimentação, a criança derruba a colher e o adulto recolhe e a estimula dizendo que a colher caiu, devolvendo-a à criança que, por sua vez, derruba novamente, tendo a repetição como prazer. Essas ações simples levam a criança a ampliar seus conhecimentos e suas habilidades a partir do lúdico. A ampliação lúdica ocorre de acordo com a exploração, utilizando brinquedos ou objetos que favoreçam a ação e a imaginação.

Deste modo, entendemos que nem sempre a brincadeira pressupõe o uso do brinquedo, ela pode ocorrer de outras formas a depender da criatividade e da imaginação das crianças e dos professores.

Kishimoto (2011) afirma que a criança brinca em todo local, mesmo que não seja construído para esse fim. Muitas vezes, o adulto é surpreendido pela criança retirando de dentro do armário objetos como panelas, potes ou alimentos, explorando suas oportunidades lúdicas. O mesmo ocorre nos demais ambientes da casa como a sala ou ambientes que possuam objetos ao alcance da criança, que logo serão retirados pelos adultos à medida que ela cresce e se locomove pelo espaço. As paredes não escapam e se transformam em uma excelente tela para pintura infantil e são seguidamente exploradas. A criança experimenta o mundo físico o tempo todo e se desenvolve por meio dessa experimentação lúdica.

Nessa perspectiva, o brincar não está vinculado a objetos predeterminados. As crianças brincam até mesmo com uma folha, um pedaço de galho ou papelão. Qualquer objeto que for utilizado dentro da imaginação para se divertir e se expressar é bem-vindo à brincadeira. Quanto a isso, Brougère (2010, p. 14) afirma:

[...] a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode

fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada.

Com objetos ou brinquedos industrializados, a criança também brinca e se desenvolve. Muitos desses brinquedos oportunizam pouca ação da criança, principalmente os eletrônicos, pois estes necessitam apenas da observação da criança para apresentar todos os movimentos possíveis, da sua audição para ouvir todas as músicas ou frases feitas, que são muitas vezes repetidas numa sequência incansável. O brinquedo, segundo Kishimoto (2010, p. 14), tem sua função específica, porém a criança parte dele para criar outras possibilidades, como exploração da textura, peso, movimentos, dentre outros; desta forma, é imprescindível avaliar o brinquedo e suas possibilidades antes de oportunizá-lo à criança.

A criança brinca de acordo com sua cultura regional. Crianças que brincam em áreas rurais utilizam mais itens naturais como terra, pedras, madeira, folhas, água etc. Outras que moram em áreas urbanas utilizam mais brinquedos industrializados e eletrônicos. Não é uma regra, apenas culturas locais diferentes. O Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012) ressalta a importância de fazer a leitura da cultura local na qual a criança está inserida para ampliar a sua vivência lúdica, oportunizando brincadeiras com diversos recursos, de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra. Kishimoto (2010) sugere explorar nas áreas rurais brinquedos com troncos de árvores, carrinhos de madeira, cabanas com troncos e galhos, madeira para estilingue ou pião, flores e frutos para fazer “comida”, além de outros brinquedos industrializados para ampliar o repertório lúdico. Já para as áreas urbanas, destaca a necessidade de selecionar o que é importante, de modo a criar um espaço onde coexistam a tradição e a modernidade. (KISHIMOTO, 2010).

A brincadeira livre é desenvolvida pela criança naturalmente. A criança brinca de acordo com sua realidade cultural, ou seja, com o que tem ao seu redor. Todo objeto ou material visto pela criança é transformado em brinquedo por sua imaginação lúdica.

O brincar tem diferentes ações e estas são evidenciadas de acordo com a cultura na qual a criança está inserida. De acordo com Brougère (2010), a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que nela participam. Oportuniza à criança tomar decisão, expressar-se, conhecer a si, ao outro e fazer a leitura de mundo.

A importância da socialização e do espaço escolar para o brincar, além do quintal, da rua com os amigos, dentre outras formas livres, é o brincar com intencionalidade pedagógica, ou seja, brincar na creche. Nesse aspecto, a criança usufrui do direito de brincar de forma

intencional, no espaço que é construído para acolher e garantir os direitos previstos por lei. Para Brougère (2010), o ambiente se torna indutor, trabalhando os brinquedos como orientadores da brincadeira. Diante desse pensamento, o educador pode e deve construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados que deseja alcançar. Pode ser que estes resultados não sejam alcançados, pois irá depender da ação livre da criança e não apenas do objetivo inicial do educador.

No que se refere à organização dos espaços, Araujo (2016), em sua pesquisa de mestrado, evidencia a importância de oportunizar espaços brincantes tendo a mediação do adulto tanto na organização deste como na escolha dos materiais e brinquedos. Ressalta dois tipos de brinquedos e os define de acordo com suas características, sendo os brinquedos industrializados ou projetados pelo adulto e os construídos com a criança. Quanto aos primeiros, destaca que a exploração é limitadora e determinada pela sociedade, pois já traz consigo suas possibilidades de exploração. Já os segundos possibilitam imaginação, exploração, instigam a experimentação e a curiosidade, pois são construídos com as crianças, utilizando materiais diversos como potes e caixas de papelão.

Fontes (2017) complementa dizendo que os professores de Educação Infantil devem oportunizar espaços, brinquedos e materiais diversificados, para assim ampliar as possibilidades das crianças em relação à brincadeira e à interação, proporcionando troca de experiências e o aprendizado lúdico. Nesse sentido, afirma que,

Na creche são ampliadas as possibilidades de convivências das crianças com outras crianças da mesma idade e de diferentes idades, o que favorece a intenção e a construção de cultura. E a brincadeira, inserida nesse contexto, permite à criança o direito de mostrar a sua cultura, aprendendo outras formas de ver o mundo, presentes no ambiente creche. (FONTES, 2017, p. 19).

A proposta do brincar na Educação Infantil deve seguir algumas orientações. Kishimoto (2010, p. 10) destaca a importância de se estimular a criança, de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra. Bebês devem ter garantido espaços internos e externos amplos, com solários e brinquedos que os estimulem nos aspectos cognitivos, motores e sensoriais. À medida que crescem, as oportunidades vão se ampliando e a criança pequena deve ter garantido espaços externos com texturas como grama, pedrinhas, areia, cascalhos, além de arbustos com árvores e água, proporcionando desafios motores que a estimulem a subir, descer, pular, girar, balançar, dentre outras ações que desafiam a criança a se desenvolver com segurança.

Cada objeto tem várias possibilidades de criação e imaginação infantil e a criança pode explorar de várias maneiras. No universo infantil, o brincar nunca se esgota, e é qualificado ainda mais quando seu parceiro de brincadeira traz outras vivências, outras culturas, ampliando assim o rol de criatividade e liberdade lúdica.

A autora destaca que é um conjunto de fatores que qualificam o brincar na Educação Infantil e fazem a diferença no processo educativo; são estes: a concepção, o planejamento do espaço, o tempo, os materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto, um complementando o outro. A escolha do espaço, objetos e brinquedos que irão construir o ambiente brincante da criança deve ser criteriosamente planejada, de forma a estimular o lúdico, mantendo a segurança da criança. Nessa mesma linha de raciocínio, Friedmann (2006, p. 22) afirma que,

Na escola, é possível planejar os espaços de brincar. Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podem ser desenvolvidas atividades com o uso de mesas, cadeiras, divisórias etc. Fora da sala, sobretudo no pátio, a brincadeira “corre solta”, e a atividade física predomina. Portanto, o espaço e o tempo definem as características de cada brincadeira.

Todo espaço pode ser transformado em um ambiente lúdico, isso depende do planejamento do professor ou professora em adequá-lo de acordo com sua proposta pedagógica. Quanto a isso, Araújo (2016, p. 68) aponta:

A criança da Educação Infantil tem o direito de ter espaços construídos de maneira que lhe sejam propícias para seu desenvolvimento, no qual possa viver a infância de modo satisfatório, contribuindo para a formação integral, tendo como mote o prazer e a alegria de conviver com outras crianças.

As crianças brincam o tempo todo. Não há lugar que não possam desenvolver a brincadeira. Cabe ao professor, de acordo com sua intencionalidade pedagógica, escolher o local que será explorado pelas crianças.

Algumas brincadeiras que são propostas sem uso de brinquedos e em locais amplos, classificadas por Friedmann (2012) como brincadeiras ou jogos de perseguir, procurar e pegar, correr e pular, jogos de atirar, brincadeiras de roda, dentre outras, destacam-se por desenvolver agilidade, rapidez e desempenho físico. Além de divertir e socializar, são brincadeiras com regras como balança caixão, boca de forno, amarelinha, a canoa virou, que trazem várias possibilidades às crianças.

O Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012) destaca que com crianças bem pequenas também é possível brincar com ausência de

brinquedo. O bebê, ao se movimentar pelo espaço, interage com outros bebês e brinca explorando os sentidos, ouve, balbucia, observa a ação do outro, mantendo-se em pé com o equilíbrio ainda em desenvolvimento ou engatinhando, sentindo a temperatura do chão em seus membros. Todas as formas de brincar são válidas, desde que sejam variadas, oportunizando vivências diferenciadas.

Deixar a criança brincar livremente vai além de apenas passar o tempo e possibilita adquirir conhecimento através da cultura e ação lúdica. Neste sentido, o exercício do direito de liberdade de brincar é importante, porque a liberdade da criança não deve se restringir à ação do adulto.

Nesse sentido, Fontes (2017, p. 96) assevera:

Pensar a criança, na sua infância hoje, é permitir que elas brinquem com amplos objetivos, possibilitar que as crianças brinquem por brincar. Para isso é preciso que os professores da Educação Infantil reconheçam a sua importância, aflorem a sua criatividade, organizando os espaços da creche com brinquedos e materiais que sugiram brincadeiras.

Por volta dos 2 anos e meio a 3 anos, a criança inicia um novo momento lúdico, o da brincadeira simbólica, pois já aprimorou a linguagem, permanece mais tempo junto com outras crianças mantendo diálogo, exercita a comunicação, imita e experimenta palavras que os adultos falam, narra histórias e mantém diálogos inclusive com personagens imaginários.

A brincadeira simbólica ou também chamada de jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta é a combinação entre o mundo real e o imaginário, uma das maneiras mais importantes que a criança utiliza para se comunicar com ela mesma e com o mundo a sua volta. Na brincadeira simbólica, a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais, além de organizar seus pensamentos, entender a importância de se criar e respeitar regras.

Também experimenta situações da vida real, expressando suas emoções, necessidades e desejos, transitando por diferentes papéis sociais, possibilitando a imaginação, criação, imitação, além de atribuir diferentes significados aos objetos que manipula. Essa brincadeira a leva onde deseja, inclusive a transitar pelo tempo, encurtando-o ou o estendendo, de acordo com seu desejo. Um exemplo dessa possibilidade é quando a criança brinca de casinha e mantém o papel de mãe trabalhadora (uma leitura de sua vivência familiar), ao brincar de sair para trabalhar espera um curto espaço de tempo (segundos ou poucos minutos) e logo retorna para casa como representando o final do dia. Muitas vezes, a criança passa por esse espaço de

tempo sem fazer essa pausa, pois não participa deste momento com a mãe, devido ao fato de ficar na creche.

Propiciar oportunidades que estimulem a brincadeira simbólica é muito importante. O Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012) sugere preparar espaços com detalhes para estimular a ação infantil. Espaços ou cantos de casinha, tanque de areia, brincadeiras com água, brinquedos coloridos, cabanas, objetos de uso doméstico ou típicos da comunidade são alguns itens sugeridos pelo documento para qualificar a brincadeira simbólica, mas para além dos objetos e brinquedos é importante oportunizar às crianças a ação livre que dará vida aos espaços, como, por exemplo, brincar neles e movimentá-los de forma a surgirem ou desaparecerem de acordo com seu interesse.

Complementa que, na falta de brinquedo ou mobiliários, é possível construí-los com a criança e seus familiares, pois nessa simples ação os vínculos são ampliados. Destaca a importância do adulto tanto na organização inicial do espaço lúdico, tendo como orientador as necessidades individuais e culturais das crianças, quanto na disponibilidade e diversidade de brinquedos garantindo variados traços físicos, cores, e sem discriminação de brinquedos para menino e para menina, favorecendo a construção da identidade da criança.

Além do exposto, o professor deve adaptar brinquedos e brincadeiras para as crianças com deficiência de modo a incluir todos no jogo simbólico. Destaca ainda a importância de a criança ter oportunidade e estrutura para organizar e guardar os brinquedos, pois é assim que se apropriará das regras utilizadas no decorrer de toda sua vida.

Mas, como será a prática pedagógica de uma professora de creche em relação às brincadeiras? Discorreremos sobre isso no decorrer desta dissertação.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ E A CRECHE, CENÁRIO DA PESQUISA

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 2018, p. 83).

Esta seção tem por objetivo apresentar a trajetória da Educação Infantil no município de Santo André, a creche, cenário desta pesquisa, e os espaços lúdicos da instituição.

3.1 A Educação Infantil no município de Santo André

A história da Educação Infantil no município de Santo André não consta em acervos, portanto os dados apresentados a seguir foram retirados da dissertação de mestrado de Silva (2018), que à época, mais especificamente, no dia vinte e dois de novembro do ano de 2016, realizou uma entrevista com a professora Maria Helena Fonseca Marin, na ocasião, diretora do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Segundo a professora Marin, a Educação Infantil no município de Santo André não se diferenciou do que ocorreu em outros países, isto é, sua organização ocorreu porque as famílias tinham a necessidade de deixarem seus filhos em local apropriado para que pudessem trabalhar.

A princípio, a cidade contou com três instituições em terrenos particulares, que foram adaptadas para o atendimento dos bebês (crianças de 0 a 3 anos) tendo em vista que o município já contava com unidades de Educação Infantil (pré-escola) para atender crianças de 4 a 6 anos de idade. As três unidades realizavam atendimento de caráter assistencialista, com atividades voltadas aos cuidados com a saúde e a alimentação. As creches funcionavam sob a responsabilidade da Promoção Social de Santo André (Prosan), cujo quadro de funcionários técnicos se constituía por profissionais com formação nas áreas do Serviço Social, Psicologia, Enfermagem, dentre outras.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, Santo André se torna uma das primeiras cidades a pensar, discutir e planejar o processo de transformação das creches para um enfoque educativo.

Em 1990, o município recebe um espaço para construir o primeiro Posto de Saúde, porém como havia muita reivindicação por mais creche, no espaço foi construída a quarta unidade. A partir desse momento, houve um crescimento acelerado de instituições com foco na qualidade do atendimento às crianças.

Silva (2018) ressalta que, em 1968, a Educação Infantil no município se potencializava

por meio dos esportes, com o serviço de Recreação Infantil (RI), cujos professores eram atletas e, assim, trabalhavam as várias modalidades de esporte. Em 1979, são implantadas as Associações Comunitárias Educacionais Assistenciais e Recreativas (ACEAR) destinadas às crianças carentes. Posteriormente, passam a ser denominadas Centro Educacional Assistencial e Recreativo (CEAR), com prestação de serviços mais pedagógicos e menos assistenciais.

A partir de 1987, a cidade inicia seu processo de responsabilidade com a educação, inaugurando a Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) que atendia crianças de 6 anos de idade somente.

As creches de Santo André foram, inicialmente, inspiradas nos modelos de creche da antiga Secretaria do Menor do Município de São Paulo (SP), com projetos da arquiteta renomada Tomie Otake, inovador para a época. As janelas eram em forma de arco e os espaços eram coloridos e padronizados, porém a proposta não foi para a frente.

Nos anos de 1990, o atendimento aos bebês era realizado por auxiliares de creche, cuja escolaridade exigida era o Ensino Médio; portanto, o que prevalecia era o caráter assistencialista. Ainda em 1990, criou-se o cargo de monitor de creche, cuja exigência de escolaridade também era o Ensino Médio, porém o acesso ocorria por meio de concurso público. Em função disso, houve acesso de homens para exercer essa atividade, os quais possuíam formação superior diversa, entre elas, a Pedagogia.

Houve um grande investimento na formação desses profissionais e as reuniões pedagógicas ocorriam para que as propostas pedagógicas fossem discutidas, porém a primeira formação ocorreu com uma profissional de enfermagem, a fim de que pudesse orientar os profissionais quanto aos cuidados com as crianças.

Inicialmente, as crianças permaneciam 12 horas na instituição e todo material utilizado era custeado pela prefeitura. Nessa época, as creches contavam apenas com as diretoras de unidades escolares (DUE), função designada de confiança, como ainda ocorre nos dias atuais; e não havia a função do assistente pedagógico; portanto, o diretor era responsável pelos aspectos administrativos e pedagógicos. Toda a rede municipal contava com apenas três coordenadoras que estabeleciam relações com a Secretaria de Educação e as unidades escolares. Neste período, a rede municipal já contava com nove creches.

Silva (2018) aponta que, até 1997, Cultura, Esporte e Educação faziam parte de uma mesma pasta administrativa. A partir desse momento, a Educação se individualiza e atende pelo nome de Secretaria de Educação e Formação para o Trabalho. Vale lembrar que a denominação creche não era utilizada pela rede e sim Unidades Municipais de Educação Infantil (Unimeis).

Em 1998, a Secretaria de Educação firmou um convênio com o Centro Universitário Fundação Santo André e ofereceu gratuitamente o Curso de Pedagogia às professoras que tinham apenas o Magistério. Foi um curso oferecido durante dois anos, denominado “Curso Especial de Formação Pedagógica Superior para Professores Efetivos de Educação Infantil”, para cumprir com a LDB 9.394/96, e após outros investimentos em congressos, discussões, trocas de experiências, a educação de Santo André foi qualificando sua prática.

As diretoras recebiam formação profissional voltada para o atendimento com caráter educativo, pedagógico, e eram responsáveis em formar os monitores em suas unidades. Após alguns anos, um grupo de monitores de creche iniciou um processo de reivindicação a fim de serem contratados com o título de professores, pois esses profissionais já atuavam nas Emeis, nas Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (Emeiefs) e possuíam formação.

Dessa forma, o cargo de monitor de creche foi extinto e aqueles que tinham magistério ou graduação em Pedagogia foram contratados como professores e os demais entraram em vacância e, atualmente, exercem uma função de agente de apoio educacional (AAE).

A rede municipal de Santo André firmou um convênio com as entidades assistenciais, fato este que favoreceu a contratação de auxiliares de educação infantil, com a exigência de possuir o curso de Magistério ou estar cursando Pedagogia. A Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (Feasa) respondia pela parceria de convênio com cinco instituições assistenciais, dentre elas: Dr. Klaide – Instituição Assistencial e Educacional, A Cidade dos Meninos – “Maria Imaculada” e a Instituição Assistencial Meimei (IAM). As entidades foram se descredenciando e, em 2008, encerrou-se o convênio com a remanescente IAM. Ainda permaneceram, prestando serviços, as assistentes sociais, cujo contrato se encerrou em 2013. (SILVA, 2018).

Em 2010, criou-se o cargo de agente de desenvolvimento infantil (ADI) que, por meio de concurso público, passa a auxiliar os professores, porém a exigência de escolaridade mínima permanece sendo o Ensino Médio completo.

Em 2020, a rede de Santo André (SP) conta com 40 creches diretas e 20 instituições conveniadas.

3.2 O cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Creche no Município de Santo André, inaugurada e entregue à população do Jardim Santo André, no ano de 1992.

Consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche (SANTO ANDRÉ, 2019) que, em meados dos anos de 1970, houve a invasão de famílias em uma área específica do bairro onde, posteriormente, seria construída a creche. Esta comunidade se denominava “Favela Toledana”. Outras invasões próximas ocorreram e os locais foram denominados como: Missionários, Renascer, Cruzado Novo (atualmente conhecido como Cruzado I, II, III, IV e V), Morro do Piolho, Dominicanos, ocupando 40% das glebas e abrigando uma população estimada em 4 mil famílias, o que sinalizou ao município a necessidade de construção de uma creche no local. A princípio, a Unidade Municipal de Educação Infantil (Unimei) era chamada pelo nome do bairro.

Os profissionais que faziam parte do quadro funcional eram denominados monitores de creche, sendo que participaram de concurso público pela Secretaria de Promoção Social, pois ainda não faziam parte da pasta da Educação. As creches, a princípio, apresentavam caráter assistencialista e era um serviço especializado no atendimento de crianças de famílias trabalhadoras e em situação de risco.

Por volta dos anos 2000, recebeu o nome atual e neste mesmo período a Secretaria de Educação assume as unidades escolares e a concepção educacional passa pelo viés da prática pedagógica intrinsecamente ligada ao cuidar e educar.

Devido ao desenvolvimento dos bairros adjacentes e ao crescente fluxo migratório que constituiu a formação do núcleo comunitário da rua onde se localiza a creche, houve a necessidade de expansão de atendimento. Os terrenos ao redor da creche são áreas de mananciais, não havendo possibilidade de ampliação do espaço. No entanto, a Secretaria de Educação ampliou o atendimento mesclando as vagas e os períodos de permanência das crianças. Ou seja, no período integral, as crianças permaneciam 11 horas diárias, das 7h às 18 h; no período semi manhã, 6 horas diárias, das 7h às 13 h; e no período semi tarde, das 12h às 18 h. Diante disso, diminuiu-se o tempo de permanência de algumas crianças e ampliou-se o número de atendimentos, porém esse ajuste não foi o suficiente.

Em 2008, a creche foi inscrita num projeto organizado pela Multinacional Unilever com a marca “OMO”. O nome do projeto era “Aqui se brinca”, que consistia em apresentar as formas de brincar na infância. Este projeto foi realizado com grande aceitação das escolas de todo o estado de São Paulo. Ao todo, inscreveram-se 477 escolas de várias cidades, entre elas: Avaré, Bauru, Campinas, Embu, Itu, Marília, Mogi das Cruzes, Santos, Pirassununga e São Paulo.

Cinco escolas foram premiadas com parques modulares, dentre elas a creche, cenário desta pesquisa. Esse parque foi de grande valor não apenas físico, mas pedagógico, profissional e intencional, pois com a premiação se formalizou a perspectiva de que o brincar e os espaços eram primordiais para o desenvolvimento infantil. Nesta época, a equipe pedagógica contava

com formações continuadas e estudos individuais sobre o brincar e os espaços lúdicos. Desta forma, transformavam os espaços, organizando-os com o objetivo de atenderem aos interesses imediatos da criança. Os brinquedos eram dispostos na altura da criança, as brincadeiras eram pensadas a partir das suas vivências e interesses. O espaço escolar acolhia a criança, seus desejos e necessidades, havia uma estrutura física que facilitava as ações tanto das crianças quanto das propostas pedagógicas dos professores.

Em 2010 e 2011, a creche passou por uma reforma significativa. As salas foram ampliadas, os espaços adaptados, houve a construção do pavimento superior, aumentando consideravelmente o número de vagas. Em 2012, houve uma nova inauguração e o prédio reformado e ampliado foi entregue à população contendo nove salas de aula, ateliê, sala multiuso, parque coberto, almoxarifados, lavanderia, cozinha, refeitório e banheiros. Com a ampliação dos espaços, foi possível acolher mais crianças e atender boa parte da comunidade local.

No ano de 2016, a creche contou com minha participação na gestão escolar e novamente os olhares se voltam para esta unidade escolar e a creche passa por um processo de revitalização do espaço; reparos elétricos e hidráulicos foram realizados, além da pintura interna e das fachadas.

Foi possível reformular a brinquedoteca, pintar o piso de alguns espaços (circuito no pátio superior, amarelinha na área externa, campo de futebol no parque externo), sugeridos pelas professoras que haviam passado pelo processo formativo anterior e socializados com as demais que aderiram a este processo e o qualificaram com novas sugestões. Foi realizada uma comemoração em função das novas mudanças, conforme figura 1.

Figura 1 – Inauguração da revitalização da creche



Fonte: acervo da pesquisadora.

Mesmo com a última revitalização em 2016, a unidade apresenta alguns problemas estruturais, passando por manutenção constante.

A estrutura física da creche é distribuída de forma a atender a todos os usuários. No Projeto Político-Pedagógico (PPP) constam todos os espaços e se estes estão ou não adequados ao atendimento do público-alvo. No caso de estar inadequado ou parcialmente adequado, há possibilidade de descrever quais melhorias podem ser realizadas e o que será utilizado para atingir a adequação, se serão recursos próprios (verba do Conselho Escolar, parceria com pais ou membros da comunidade) ou recursos da Secretaria de Educação. No quadro 3, apresentamos as instalações da creche.

Quadro 3 – Instalações da creche

INSTALAÇÕES	TOTAL	ADEQUADO	MELHORIAS	
			Recursos próprios	Secretaria de Educação
Almoxarifado	3	Sim		
Ateliê de artes	1	Parcial		
Biblioteca ou sala de leitura	1	Parcial	Organização de uma sala destinada à leitura e biblioteca (adequação da sala multiuso)	
Cozinha	1	Sim		
Dispensa	1	Sim		
Diretoria	1	Sim		
Fraldário	2	Sim		
Laboratório Pedagógico de Informática	1	Não	Adequação da sala multiuso	
Lactário	1	Sim		
Parque Infantil	2	Parcial		
Pátio coberto	1	Parcial		
Refeitório	1	Sim		
Refeitório para bebês	2	Sim		
Sala de professores	1	Sim		
Continua				

Conclusão				
INSTALAÇÕES	TOTAL	ADEQUADO	MELHORIAS	
			Recursos próprios	Secretaria de Educação
Sala de TV e Vídeo	1	Parcial	Organização de uma sala destinada a audiovisual (adequação da sala multiuso)	
Sala multiuso	1	Parcial		
Salas de aula	9	Parcial		
Sanitário para crianças	2	Sim		
Sanitário para funcionários	4	Sim		
Sanitários adaptados para deficientes	1	Sim		
Secretaria	1	Sim		
Solário	3	Parcial		

Fonte: Quadro retirado do PPP (SANTO ANDRÉ, 2019).

De acordo com o PPP, a instituição possui em média setenta profissionais, dentre eles, os gestores, os professores e os auxiliares, os da limpeza, os da cozinha, o servente geral. A composição do grupo de trabalho da creche segue a orientação geral de todas as unidades escolares do município. Algumas diferenciações ocorrem de acordo com o número de crianças atendidas.

A equipe gestora é composta por uma diretora que está compondo o grupo desde fevereiro de 2019, uma assistente pedagógica que iniciou sua função em fevereiro de 2019. No município de Santo André, a seleção de diretores, assistentes pedagógicas ou coordenadores é feita por apresentação de projeto ou prova escrita e é denominada de função gratificada (FG). O município não faz uso de concurso público para esses cargos, o que propicia grande rotatividade dos gestores nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A equipe administrativa é composta por dois auxiliares administrativos, um deles desenvolve sua atribuição na creche por 8 anos e outro por 2 meses.

A creche também conta com uma equipe de nutricionistas da Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André (Craisa) que faz toda a orientação nutricional, manipulação dos alimentos, higiene e demais necessidades à equipe de cozinha. Atualmente, a creche conta com uma cozinheira, funcionária da Craisa, que desenvolve sua função há um ano;

há duas lactaristas concursadas que estão desempenhando suas funções há 7 e 5 anos, e duas merendeiras, funcionárias concursadas, que estão desenvolvendo suas funções há dois anos. Todas possuem Ensino Médio, um dos critérios solicitados no concurso público. O quadro de funcionários da cozinha encontra-se incompleto.

A equipe de limpeza é terceirizada e contratada via prefeitura. A empresa denominada ASSERVO conta com sete auxiliares de limpeza e uma encarregada, que possuem desde o Fundamental I incompleto até o Ensino Médio. A maioria dos profissionais possui dois anos de trabalho. A encarregada está na creche há cinco anos, orienta, recebe materiais e responde por sua equipe para a gestora. Há dois serventes gerais que são concursados, possuem Ensino Fundamental incompleto e estão na creche há 7 e 17 anos.

A creche conta com 21 professoras em efetivo exercício; destas, duas são substitutas (uma no período da manhã e outra no período da tarde). O grupo conta com outras quatro docentes com período denominado flexibilização (contraturno), que consiste em ampliação da carga horária de 30 para 40 horas semanais. Normalmente, 10 horas semanais são distribuídas de maneira a melhor atender à comunidade escolar; ou seja, a professora cumpre 30 horas na sala de aula e as 10 horas restantes são pré-organizadas na semana, de acordo com a necessidade e autorização da equipe gestora, conforme o quadro 4.

A rede municipal de Santo André define o docente como um profissional dedicado que proporciona desafios, possibilidades e responsabilidades com planejamento refletindo sua prática. Desta maneira, o PPP do ano de 2019 apresenta que

[...] a rede municipal de Santo André almeja um profissional docente ético, inspirador, afetivo, que construa uma relação na qual ao mesmo tempo que ensina é capaz de aprender, incentivando as potencialidades e instigando a curiosidade das crianças. Um profissional docente que amplie seus saberes sobre o desenvolvimento humano, didática, metodologia e novas tecnologias, inovando suas práticas com base em uma postura reflexiva. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 127).

O processo formativo dos professores acontece semanalmente com a duração de três horas após o período de aula (18h30 às 21h30). Nesses momentos, há troca de experiências e formações com o intuito de refletir sobre as práticas e posturas diante das situações pedagógicas. O PPP destaca a formação como fundamental no processo pedagógico. “Diante disto, considera-se que o/a docente é aquele/aquela que, mediante formação continuada, qualifique sua práxis e assume uma atitude ética, democrática, crítica, criativa e cooperativa” (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 128). A formação do ano de 2019 concentrou-se em contribuir para

a apropriação do currículo municipal. No quadro 4, apresentamos todos os professores da instituição.

Quadro 4 – Caracterização dos(as) professores(as) da creche

Cargo	Escolaridade		Tempo na PSA	Tempo na U.E.	Observações
	Graduação	Pós-graduação			
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia Letras e História	Educação Inclusiva Alfabetização e Letramento	5 anos	2 meses	Professora na rede Municipal de São Bernardo Campo
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Ed. Infantil e Fundamental	5 anos e 7 meses	4 anos	Flexibilização em outra U.E.
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Ed. Ambiental e Psicopedagogia	23 anos e 4 meses	23 anos e 4 meses	Flexibilização nesta U.E.
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia e Letras		2 meses	2 meses	Professora na rede Estadual de São Paulo em substituição à professora em função gratificada
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia		1 ano e 1 mês	1 ano e 1 mês	Em substituição à professora em FG
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Educação Especial	4 anos	4 anos	Substituição a professora em FG e flexibilização em outra UE
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Alfabetização e letramento Ludo-pedagogia	5 anos	2 meses	Professora na rede Municipal de Mauá
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Educação Infantil e Educação Ambiental	28 anos e 8 meses	26 anos	Flexibilização nesta U.E.
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Alfabetização e Letramento Educação Infantil	5 anos	2 meses	Professora na rede Municipal de Mauá
Continua					
Conclusão					
Cargo	Escolaridade				Observações
	Graduação	Pós-graduação			

			Tempo na PSA	Tempo na U.E.	
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia Letras e História	Educação Inclusiva Alfabetização e Letramento	5 anos	2 meses	Professora na rede Municipal de São Bernardo Campo
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Arte na Educação Neurociência	5 meses e 2 meses	2 meses	
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Psicomotricidade e Direito Educacional	9 anos	4 anos	
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Psicopedagogia clínica e institucional	5 anos	2 meses	
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Psicomotricidade Alfabetização e Direito Educacional	5 anos	2 meses	Professora na rede Municipal de Diadema
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Alfabetização e Letramento Educação Infantil	5 anos e 1 mês	2 meses	
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Dificuldade de Aprendizagem	5 anos e 7 meses	2 anos	Flexibilização
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Psicomotricidade Formação de Docentes	5 anos	3 anos	
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Neurociência da Aprendizagem (em curso)	3 meses	2 meses	Em substituição à professora em FG
Professora de Educ. Inf. e Ens. Fundamental	Pedagogia	Alfabetização e Letramento Ensino Lúdico	4 anos	3 anos	Professora na rede Municipal de São Bernardo do Campo

Fonte: Quadro construído pela autora de acordo com o PPP (SANTO ANDRÉ, 2019).

Os professores são auxiliados por 23 auxiliares de educação infantil (ADI) e sete estagiários, porém o grupo não está completo devido ao encerramento de contrato de alguns estagiários e aposentadoria de um ADI. Estes funcionários são os que têm contato diário com as famílias nos períodos de entrada e saída das crianças, tendo em vista que o horário de trabalho é de 6 horas diárias, sendo no período da manhã das 7h às 13h e no período da tarde das 12h às 18h. Os ADIs cumprem a cada 15 dias momento formativo chamado Reunião de Organização

do Trabalho (ROT) com três horas de duração: o grupo da manhã após o período de trabalho, das 14h às 16h e o grupo da tarde antes do período de trabalho, das 8h às 11h. Esse momento é utilizado para organizar o trabalho e socializar informações relevantes.

Vale destacar que, no concurso público destinado aos ADIs, não foi solicitada formação pedagógica, então não participam do processo formativo como os professores, mesmo muitos deles possuindo formação superior em Pedagogia, especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, dentre outros; essa é uma questão de atribuição destinada ao cargo. Já a equipe de estagiários não possui período formativo. Entendemos essa decisão totalmente contraditória, pois esses funcionários estão atuando diretamente com as crianças e necessitam da formação assim como os professores regentes. No quadro 5, apresentamos os ADIs e os estagiários.

Quadro 5 – Caracterização dos auxiliares de desenvolvimento infantil e estagiários

Cargo/ Função	Escolaridade	Tempo na PSA	Tempo na U.E.	Observações
Estagiária	Cursando Pedagogia	1 ano e 9 meses	1 ano e 9 meses	Contrato: Início: junho 2017 Encerramento: junho 2019
Estagiária	Cursando Pedagogia	7 meses	7 meses	Contrato: Início: junho 2018 Encerramento: junho 2020
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior completo	11 meses	11 meses	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Ensino Médio completo	7 anos	7 anos	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior completo	3 anos	3 anos	
Estagiária	Cursando Pedagogia	5 meses	5 meses	Contrato: Início: setembro 2018 Encerramento: setembro 2020
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Cursando Psicologia	1 ano	1 ano	
Continua				
Continuação				
Cargo/ Função	Escolaridade	Tempo na PSA	Tempo na U.E.	Observações

Auxiliar de desenvolvimento infantil	Médio-técnico completo	3 anos	1 ano e 3 meses	
Estagiária	Cursando Pedagogia	4 meses	4 meses	Contrato: Início: dezembro 2018 Encerramento: dezembro 2020
Estagiário	Cursando Pedagogia	1 ano	1 ano	Contrato: Início: abril 2018 Encerramento: abril de 2020
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Pós-graduação	1 ano e 10 meses	1 ano e 10 meses	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior completo	1 ano	1 ano	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Ensino Médio completo	1 ano	1 ano	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior completo	3 anos	3 anos	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior incompleto	6 meses	4 meses	
Estagiária	Cursando Pedagogia	1 ano e 2 meses	1 ano e 2 meses	Contrato: Início: fevereiro 2018 Encerramento: dezembro 2019
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior completo	3 anos	3 anos	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior (cursando)	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Ensino Médio completo	3 anos	3 anos	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior (cursando)	1 ano	1 mês	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Tecnóloga	1 ano	1ano	
Continua				
Conclusão				
Cargo/ Função	Escolaridade	Tempo na PSA	Tempo na U.E.	Observações

Estagiária	Cursando pedagogia	9 meses	9 meses	Contrato: Início: julho 2018 Encerramento: julho 2020
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior completo	3 anos	3 anos	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Pós-graduação	3 anos	3 anos	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Pós-graduação	4 anos	4 anos	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior completo	3 anos	3 anos	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior (cursando)	7 anos	5 anos e meio	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior (cursando)	1 ano	1 ano	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Superior completo em Administração	2 anos e 8 meses	2 anos e 8 meses	
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Pós-Graduação	8 meses	8 meses	
Estagiária	Cursando Pedagogia	8 meses	8 meses	Contrato: Início: julho 2018 Encerramento: julho 2020
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Ensino Superior incompleto	6 anos	5 anos	

Fonte: Quadro construído pela autora de acordo com o PPP (SANTO ANDRÉ, 2019).

A etapa da Educação Infantil leva em consideração a faixa etária das crianças para atendimento. O ingresso para o ano de 2019 foi feito a partir das seguintes datas: berçário, crianças nascidas a partir de 01/04/20017 a 2009; 1º ciclo inicial, crianças nascidas de 01/04/2016 a 31/03/2017; por fim, 1º ciclo final, crianças nascidas de 01/04/2015 a 31/03/2016.

Segundo o PPP (SANTO ANDRÉ, 2019), a creche possui 315 crianças matriculadas regularmente, 71 crianças matriculadas no berçário, 99 crianças no 1º ciclo inicial e 145 crianças no 1º ciclo final. Deste total, 71 crianças são matriculadas via liminar (Concessão Judicial) e cinco por determinação do Conselho Tutelar (Medida Protetiva). Há uma lista de espera de 92 crianças para o berçário, 21 crianças aguardando vaga para o 1º ciclo inicial e

nenhuma lista de espera para o 1º ciclo final; foi possível atender a todas as crianças nesta faixa etária.

O horário de atendimento da creche é das 7h às 18 h, divididos em períodos: semi manhã (7h às 13 h), período semi tarde (12h às 18 h) e período integral (7h às 18 h), conforme quadro 6.

Quadro 6 – Atendimento

Etapas e modalidades de ensino		Total de salas	Total de alunos			Liminares	Alunos com deficiência			Alunos com transtornos funcionais específicos		
Educação Infantil												
			Semi manhã	Integral	Semi tarde		Semi manhã	Integral	Semi tarde	Semi manhã	Integral	Semi tarde
	Berçário	2	20	30	21	17						
1º. Ciclo	Inicial	3	26	45	28	17		1				
	Final	4	43	60	42	17	1					

Fonte: Quadro construído pela autora de acordo com o PPP (SANTO ANDRÉ, 2019).

No que se refere à relação de atendimento adulto/criança, o PPP 2019 traz consigo o indicado no Plano Municipal de Educação (Lei nº 9.723/2015):

1.6 – Garantir, em todas as instituições educacionais públicas, privadas e conveniadas, na modalidade de educação infantil, a relação de proporção numérica professor-aluno (quadro abaixo), considerando os pareceres e orientações do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, bem como os espaços físicos adequados;

[...] 7.35 – Garantir número máximo de 20 (vinte) alunos em cada sala de aula da educação infantil, [...] visando à qualidade da educação, até o ano de 2021.

Ciclo	Criança por professor
Berçário	6
1º Inicial	8
1º Final	12
2º Inicial e Final	20

(SANTO ANDRÉ, 2019, p. 122).

O atendimento está avançando para atender o Plano Municipal de Educação. As salas de aula contam com professor e ADI e/ou estagiário, dependendo do ciclo. No berçário, há um professor e três ADIs ou estagiário; 1º inicial conta com um professor e dois ADI/estagiários; 1º final, com um professor e um ADI/estagiário.

Para além da equipe pedagógica, a creche conta com a união de vários segmentos que compõem o Conselho Escolar (famílias, comunidade e demais funcionários). Em abril de 2019, os membros do Conselho Escolar foram eleitos e o mandato terá duração de 2 (dois) anos. O PPP (SANTO ANDRÉ, 2019) destaca a função do Conselho Escolar.

O Conselho de Escola tem a função de estreitar relações entre a Comunidade e a Escola visando a democratização da Educação. A garantia de um Conselho participativo vai efetivar um espaço de construção de cidadania, construindo-se num espaço de participação, discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 38).

O Conselho Escolar auxilia em todas as demandas da escola, porém na questão pedagógica tem maior envolvimento na aquisição de itens necessários para acolher os projetos pedagógicos. As pautas das reuniões são para tratar de assuntos burocráticos de aquisições de itens.

O atendimento administrativo e pedagógico é feito de acordo com o previsto e encaminhado pela Secretaria de Educação. Todas as creches municipais devem seguir as orientações que vêm ao encontro dos documentos oficiais.

3.3 Os espaços de brincar na creche

A creche, cenário desta pesquisa, desde a sua inauguração, passou por algumas mudanças em relação aos espaços, principalmente os de brincar. De 1992 até 2010, a creche contava com cinco salas de aula, um refeitório, uma lavanderia, uma secretaria, um parque de areia, um estacionamento, área verde com coqueiros com árvores frutíferas e pequenos morros. Esses espaços favoreciam que diferentes atividades fossem desenvolvidas dentro e fora das salas de aula.

A maioria das atividades eram realizadas nas áreas externas. Poucos eram os materiais para atividades de artes (tinta, pincéis, cola, papéis diversos, massa de modelar, dentre outros) que estavam disponíveis na creche. Eram usados materiais da própria natureza, como folhas e argila retiradas diretamente dos pequenos morros ao redor da creche. Outros materiais utilizados eram papelões e sucatas. Correr, escorregar com apoio de papelão e colher frutos nos pomares faziam parte do planejamento escolar.

Em 2010, com o aumento da população local, foi reduzido o período de permanência da criança na creche para atender maior número, porém nem mesmo a mudança no atendimento

foi suficiente; então, iniciou-se a ampliação da creche, com a demolição de espaços até então primordiais à exploração infantil.

O parque de areia deu lugar a uma lavanderia e outro berçário; a área gramada, a um prédio com um parque emborrachado no piso superior. Muitas árvores frutíferas foram derrubadas para a construção de uma rampa de acesso aos pisos. Permanecemos com parte da área verde, ganhamos mais quatro salas de aula, um ateliê, brinquedoteca, dois almoxarifados, refeitório adulto e infantil, pátio superior e enormes corredores.

Todos os espaços existentes foram reestruturados e outros construídos. Atualmente, a creche conta com três pisos. O primeiro acomoda dois berçários, refeitório adulto e infantil, lavanderia, banheiros, administração, sala de reunião, almoxarifados, escada de emergência; o segundo piso acomoda as salas de aula, ateliê, sala multiuso (brinquedoteca), pátio, almoxarifados, banheiro, fraldário; no terceiro piso está a área verde denominada “Floresta” e o parque emborrachado, denominado “OMO”. Para locomoção de um piso para outro, foi construída uma rampa que possui três lances, cada um com aproximadamente 70% da extensão da creche. A rampa foi uma grande construção que utilizou grande parte do espaço externo. Ganhamos longos corredores, porém perdemos parte da área verde, nossa fonte de argila e árvores frutíferas.

Figura 2 – Rampa de acesso antes da transformação



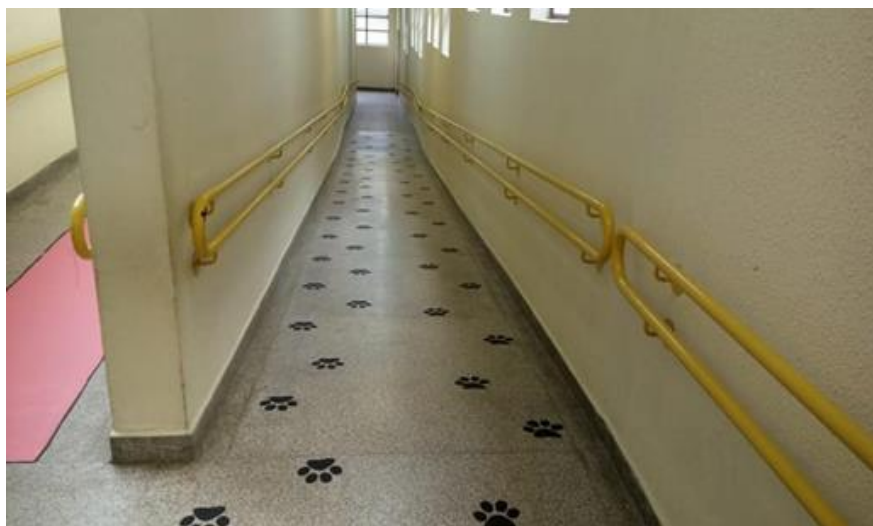
Fonte: acervo da pesquisadora.

As grandes rampas pareciam com longos corredores de hospital. A equipe pedagógica foi instigada a investir em modificar o espaço de forma a torná-lo interativo e desafiador para

as crianças e suas famílias, pois é o único acesso às salas de aula, e diariamente todos passam por lá. Ao longo dos anos, foram feitas colagem de atividades, decorações e painéis coloridos, cama de gato, objetos construídos pelas crianças e colocados no corrimão como mobiles, pintura no piso com forma de pezinhos – a última pintura foi feita no final de 2019, com percurso colorido.

Em 2019, foram construídos móveis com a maioria das crianças da creche, utilizando garrafas pet de 200ml. Foram colocados na extensão do corrimão de um dos lados da rampa. Do outro lado, duas professoras (contraturno) construíram móveis com cano PVC de variados tamanhos e cores. A intencionalidade desta ação foi deixar a rampa colorida e interativa, porém a adesão a essa proposta não foi unânime. Apenas alguns profissionais se dedicaram a fazer a transformação e se envolveram nessa construção. Houve reclamação de algumas professoras, referindo-se ao tempo de permanência das crianças explorando os materiais ao invés de seguirem o caminho. Outra dificuldade foi a manutenção, pois era feita apenas pelas professoras do contraturno e as mesmas não deram conta. A proposta foi aceita e aprovada pelas crianças, porém a equipe pedagógica não aderiu devido a estarem focadas na rotina funcional específica do espaço.

Figura 3 – Piso da rampa de acesso em transformação



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figuras 4 e 5 – Pintura da rampa de acesso



Fonte: acervo da pesquisadora.

Como opção durante a locomoção nas longas rampas, o professor canta músicas infantis enquanto caminha com seus pequenos, a fim de organizar a locomoção com segurança. Há quem utilize aparelhos sonoros para os pequenos acompanharem o ritmo e também utilizam de movimentos corporais, como pular, andar com as mãos no chão, bater palmas etc.

As salas de aula são amplas. Algumas possuem portas duplas que, quando abertas, facilitam a integração com a sala ao lado. As salas que acomodam crianças de até 2 anos possuem janelas e solários, já as outras possuem apenas janelas amplas e duas delas também contam com as portas que dão acesso a outra sala. Um dificultador das salas do piso superior é o calor que é significativo, devido ao telhado de zinco e forro de gesso que mantém o calor mesmo após o término dos raios solares. Foram adquiridos ventiladores de parede com a verba do Conselho Escolar, porém eles apenas amenizam o problema.

Nos banheiros das crianças de até 2 anos, faltam chuveiros e cubas para banho. Já os banheiros das crianças de 3 a 4 anos possuem vaso sanitário de adulto, o que dificulta o uso, principalmente no início do ano, pois as crianças são menores – algumas ainda estão desfraldando e não sabem utilizar o vaso sanitário.

O refeitório possui algumas mesas que necessitam de reparos ou até mesmo troca, porém é realizada a alimentação de acordo com o número de bancos disponíveis. A professora que tem 26 crianças frequentes organiza mais de 6 crianças por banco, causando desconforto no momento de se alimentarem.

Para além desses espaços, temos no terceiro piso os espaços do brincar, não que todos os espaços não possam ser de brincadeira, mas a rotina da creche faz com que alguns dos espaços relatados acima sejam tratados de forma a atender a demanda.

Figura 6 – Parque OMO



Fonte: acervo da pesquisadora.

O espaço emborrachado, denominado pelas educadoras como “Parque OMO”, foi construído para acomodar o parque com o qual a creche foi premiada, porém durante a ampliação da instituição e a organização dos materiais que lá estavam, a creche passou por vários furtos, pois o prédio ficou fechado. Alguns itens foram guardados em outras escolas para não serem furtados e com isso muitas das peças do parque não foram encontradas. Perdemos o parque, porém adequamos algumas peças para uso. Hoje o parque conta com alguns brinquedos plásticos que facilitam a integração e criação das crianças. Junto aos brinquedos do parque “OMO”, perdemos a estrutura que propiciava maior interação com a natureza e o espaço e tempo que antes eram maiores, pois eram explorados com cinco grupos de crianças e atualmente são nove grupos. Os que antes brincavam tranquilamente, hoje o fazem com menor tempo, pois é necessário garantir que todos tenham acesso.

A área verde logo à frente do parque OMO é chamada de Floresta. Este espaço não sofreu alteração em sua extensão, apenas no tempo em que cada grupo permanece nele. Conta com brinquedos de parque (escorregador, balanço, gira-gira), além de pequenos morros gramados e deliciosas sombras oferecidas pelas árvores. O local convida a criança a mexer com a terra e correr pelo gramado, além de explorar os brinquedos e materiais disponíveis como potes, tampas, pás etc.

Figuras 7 e 8 – Floresta (área verde)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Ainda em relação a espaço aberto, temos no primeiro piso o espaço do estacionamento, que foi construído estrategicamente pelas pedagogas da creche no ano de 2016 para atender a demanda em dias quentes, pois o segundo piso possui telhado de zinco e em dias de calor apenas a Floresta e o Parque Omo não são suficientes para acomodarem as crianças. Então a equipe se organizou e criou esse espaço, onde ficavam os carros de funcionários, para acomodar as crianças e favorecer a brincadeira. Com a ressignificação, foram construídos lousa para giz, lousa de azulejo e pintura no chão que são muito apreciados e utilizados pelas crianças.

Figuras 9, 10 e 11 – Lousa para giz, lousa de azulejo e parque externo



Fonte: acervo da pesquisadora.

No espaço interno, no segundo piso, está localizada a sala multiuso ou brinquedoteca. Esse espaço passou por muitas organizações e discussões para ficar de acordo com a concepção da equipe escolar. Porém, devido à frequente troca de professores e equipe gestora, há dificuldade em permanecer com o espaço montado de forma a acolher a criança e as

brincadeiras. Em 2016, o espaço foi reorganizado pela equipe pedagógica, que contou com o Conselho Escolar para aquisição de novos brinquedos.

No início de 2019, nova equipe gestora assumiu a creche juntamente com a maioria dos(as) professores(as) recém-chegados. Iniciou-se uma nova gestão com o desafio de reorganizar a sala multiuso que estava sendo usada como depósito de brinquedos quebrados.

Figuras 12 e 13 – Sala multiuso ou brinquedoteca sem funcionalidade pedagógica



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figuras 14 e 15 – Sala multiuso ou brinquedoteca sem funcionalidade pedagógica vista de outro ângulo



Fonte: acervo da pesquisadora.

Na Reunião Pedagógica Semanal, a equipe gestora trouxe novamente para reflexão o PPP, em específico o brincar como atividade principal da criança, convidando os profissionais a organizarem e manterem o espaço da sala multiuso funcional. A reorganização se deu com o envolvimento de todos e com a aquisição de brinquedos e itens diversos provenientes de verba do Conselho Escolar.

Figura 16 – Sala multiuso ou brinquedoteca: ressignificação



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figuras 17 e 18 – Sala multiuso ou brinquedoteca: ressignificação vista de outro ângulo



Fonte: acervo da pesquisadora.

Com a reorganização do espaço da sala multiuso, a equipe pedagógica repensou alguns outros espaços. O final de um dos corredores das salas foi reformulado após a professora do grupo observar e valorizar o interesse das crianças de 3 anos por brincarem com potes e embalagens. De acordo com o que observou nas brincadeiras das crianças, construiu juntamente com as famílias um espaço de brincadeira simbólica, que foi explorado não só pelo seu grupo de crianças, mas que convidou a todos a explorar por sua diversidade de objetos e organização.

Figuras 19 e 20 – Cantinho do mercado



Fonte: acervo da pesquisadora.

O pátio superior é um espaço excelente para brincadeira e é organizado no momento em que será utilizado; ou seja, o educador organiza o espaço que será utilizado com alguns brinquedos ou objetos que avaliar necessários, de acordo com sua proposta de trabalho. Esse espaço também é utilizado para atividades coletivas, por ser um espaço amplo.

Figuras 21, 22, 23 e 24 - Pátio superior



Fonte: acervo da pesquisadora.

As salas de aulas, assim como o pátio, são organizadas de acordo com a proposta do professor. Os berçários possuem sala de atividade, refeitório e fraldário individual. O solário é coletivo para os dois berçários que estão lado a lado no primeiro piso.

As salas do segundo piso acolhem crianças do primeiro ciclo inicial (2 anos) e crianças do primeiro ciclo final (3 anos). O primeiro ciclo inicial conta com um(a) professor(a), um auxiliar de desenvolvimento infantil e um(a) estagiário(a). O primeiro ciclo final conta com um(a) professor(a) e um(a) auxiliar de desenvolvimento infantil. O mobiliário do primeiro ciclo final conta com mesas coletivas e cadeiras, sinalizando a concepção de criança nessa faixa etária. A organização da sala fica a critério do(a) professor(a), de acordo com o que pretende trabalhar, porém em todas as salas os materiais se encontram nas colmeias superiores; as inferiores são disponibilizadas para organização dos pertences pessoais como cobertor e mochila. O recurso, como o brinquedo, muito utilizado na creche, é doado ou adquirido pelos próprios professores, sendo socializado com outros grupos quando solicitado.

As crianças permanecem na creche de 6 a 10 horas diárias, sendo necessária toda uma logística para acomodá-las, principalmente as de período integral que necessitam de um período para o descanso. A reorganização é feita durante a rotina com a criança, ou seja, as mesas saem de cena e entram os colchões. A rotina é densa e conta com um cronograma fixo para garantir os direitos e necessidades das crianças, conforme quadro 7.

Quadro 7 – Horário fixo de rotina (1º ciclo final)

HORÁRIO	Rotina
7h às 8h	Entrada
8h	Desjejum – café da manhã (1ª porção de leite)
10h45	Almoço
11h30	Descanso das crianças do período integral
12h às 13h	Saída das crianças do período semi manhã
12h às 12h30	Entrada das crianças do período semi tarde que almoçam na creche
12h30	Almoço das crianças do semi tarde
A partir das 12h30 às 13h	Entrada das crianças do período semi tarde que não irão almoçar na creche
13h45	Colação (2ª porção de leite)
15h45	Jantar
17h às 18h	Saída do período semi tarde e integral

Fonte: Quadro construído pela autora.

Figuras 25, 26, 27 e 28 – Sala de aula (1º ciclo final)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para que todas as crianças tivessem acesso aos espaços, foi necessário estipular horários e construir um quadro por sala, levando em consideração o quadro de horários de rotina alimentar e de trocas. Como exemplo, segue, no quadro 8, a organização do 1º ciclo final, que evidencia como é densa a rotina de uso dos espaços coletivos.

Quadro 8 – Horário dos espaços coletivos (1º ciclo final)

Dia da semana	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Horário					
8h30 às 9h					Pátio externo
9h às 9h30		Ateliê	Parque OMO	Floresta	
9h30 às 10h	Parque Pátio	Ateliê		Multiuso/ Brinquedoteca	Multiuso/ Brinquedoteca
10h às 10h30	Floresta	Floresta	Parque externo	Parque Pátio	Parque OMO

Fonte: Quadro construído pela autora.

O ambiente educativo, pensado por todos os profissionais, tendo como base a legislação vigente e a observação dos interesses e necessidades da comunidade local, tende a estimular o desenvolvimento e a interação.

Fazer valer o direito à brincadeira é atender a atividade principal da criança.

4 A PRÁTICA DO BRINCAR NA CRECHE: UMA ANÁLISE CRÍTICA PROPOSITIVA

Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem. (FREIRE, 1992, p. 79).

Nesta seção retomamos os problemas, a hipótese e os objetivos da investigação; fundamentamos a metodologia e o instrumento de coleta de dados utilizados, os registros e a análise da prática de uma professora nos diferentes momentos e espaços do brincar.

4.1 Problemas e objetivos da investigação

Como já dito, o objeto do presente estudo é o brincar na creche. Visa a responder às seguintes questões: O que apontam os registros da prática pedagógica da professora/pesquisadora de creche sobre o brincar? Os registros vão ao encontro do que estabelecem as legislações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e o manual Brinquedos e Brincadeiras nas Creches?

Tem por objetivo analisar os registros da prática pedagógica da professora/pesquisadora no que se refere aos tempos e espaços do brincar. Como objetivos específicos, buscamos verificar o que apontam os registros da prática pedagógica da professora/pesquisadora de creche sobre o brincar; verificar se os registros vão ao encontro do que estabelecem as legislações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e o manual Brinquedos e Brincadeiras nas Creches.

Nossa hipótese é a de que o brincar ainda é mal-entendido pelos professores da infância e, em função disso, esses momentos são pouco contemplados no contexto escolar.

4.2 Metodologia

Utilizamos, nesta pesquisa, metodologia de cunho qualitativo, a fim de investigar e compreender o tema pesquisado relativo a determinado grupo social – no nosso caso, as brincadeiras das crianças em uma creche periférica do município de Santo André. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos os registros das práticas pedagógicas realizados por esta pesquisadora/professora no período de 12 a 16 de agosto de 2019.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2015), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são, predominantemente, descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. As autoras, baseando-se em Bogdan e Biklen (1982)², apontam cinco características pertencentes a uma pesquisa qualitativa, a saber:

1 – A pesquisa qualitativa tem o seu ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Isto é, o pesquisador deve estar presente no ambiente em que a investigação é feita. Este estudo também é conhecido como naturalístico, por preservar as características do local, sem intervenções do pesquisador, para que ele possa trabalhar com as circunstâncias que ocorrem no ambiente, sem intervir.

2 – Os dados coletados são predominantemente descritivos, isto é, todo o material recolhido na pesquisa é de extrema importância. As pessoas, situações e tudo que ocorre no local deve ser observado com detalhe. De acordo com os autores, também podem ser usados, na coleta de dados, transcrições de entrevistas, depoimentos, desenhos, fotografias e extratos de diversos tipos de documentação.

3 – A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, cabe ao pesquisador a tarefa de averiguar de que forma o objeto pesquisado se mostra nas atividades, procedimentos e no cotidiano dos envolvidos; com isto, espera-se que ele retire o maior número de informações que auxiliem e facilitem a resolução do(s) problema(s).

4 – O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Desta forma, os envolvidos devem ser ouvidos, podendo-lhes fazer perguntas ou debater com outros pesquisadores sobre os dados coletados. A informação é direcionada aos sujeitos abrangidos no estudo.

5 – A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, isto é, inicialmente a observação do pesquisador ocorre com isenção da preocupação em buscar evidências que comprovam hipóteses definidas, anteriores ao estudo.

Apesar de muitos autores discutirem sobre o registro, fundamentamo-nos em Madalena Freire (2012), em função de nossa proximidade com os seus textos. Também recorreremos à Orientação Normativa nº 1 da Secretaria Municipal de São Paulo (SME), de 6 de fevereiro de 2019, sobre registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

² BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for education**. Bosto: Allyn and Bacon, Inc, 1982.

Madalena Freire (2012) ressalta que, na educação democrática, educar é um ato de conhecer, de refletir e de aprender permanentemente. Nesse sentido, o registro da prática pedagógica realizada pelo educador é o fio que tece sua própria história no processo educativo.

Para a autora, o registro é um instrumento valioso para a construção da consciência pedagógica e política do docente, pois, ao registrar, guarda-se fragmentos do tempo vivido para mantê-lo vivo. Não são apenas lembranças, mas parte da história e da memória do educador. A autora aponta que a ação de registrar, em linguagem verbal ou não verbal, possibilita que o docente reveja sua ação para melhor compreendê-la. A escrita possibilita o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre nossos conhecimentos e o que nos resta conhecer e entender nos leva a levantar hipóteses e perguntas.

Nesse sentido, a Orientação Normativa nº 1 sobre registros esclarece que a produção diária dos registros deve revelar as práticas pedagógicas e servir como recursos de ressignificação delas. No registro estão contidas a observação e a escuta dos bebês e das crianças. O registro, como um dos elementos da documentação pedagógica, possibilita comunicar as “[...] vivências e aprendizagens dos bebês e das crianças, valorizando seu protagonismo, sua autoria e, também, o protagonismo docente” (SÃO PAULO, 2019).

Madalena Freire (2012, p. 56-57) ressalta que “O registro escrito obriga o exercício de ações – operações mentais e intelectuais de classificação, ordenação, análise – obriga a objetivar e sintetizar: trabalhar a construção da estrutura do texto, a construção do pensamento”. Para a autora, esse exercício leva o educador a lutar contra a “vagabundagem do pensamento”.

Ressalta que registrar não é tarefa fácil, pois a escrita compromete e obriga o distanciamento entre o educador e o seu produto e que a reflexão e o registro do pensamento devem envolver crianças, professores e gestores, pois ao pensar suas práticas desenvolvem teorias.

A autora aponta que nem todos os docentes se utilizam do registro e para tal, os espaços de formação deveriam propiciar esses momentos, sendo que, em primeiro lugar, deve-se registrar os dados mais importantes da rotina e, em segundo, revê-los com o devido distanciamento, ou seja, interpretar os dados, a fim de que novas hipóteses e encaminhamentos sejam tomados.

Nesse sentido, os registros docentes não deveriam ser apenas descritivos e sim analíticos, para que o docente possa compreender as experiências cotidianas, a fim de buscar relações para a continuidade de seu trabalho. Quanto a isso, a Orientação Normativa nº 1 aponta:

Nesse cenário, a(o) professora(or) que observa, escuta, registra e interpreta o cotidiano de sua turma de bebês/crianças produz a possibilidade da documentação pedagógica,

tomando consciência de seus potenciais como aprendiz e se desenvolve profissionalmente:

Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. (SÃO PAULO, 2019, p. 7).

Portanto, registrar as ações do cotidiano escolar possibilita dar visibilidade aos bebês e às crianças, valorizando seus fazeres, seus saberes e suas vozes. Tira o professor da posição de detentor do saber e o coloca como alguém que é passível de erro.

A Orientação Normativa nº 1 da SME/SP aponta quatro modalidades de registros pedagógicos, a saber: registros para o planejamento do trabalho pedagógico, registros para a comunicação do trabalho pedagógico, registros para avaliação das aprendizagens e registros para a formação permanente. A docente, participante desta pesquisa, apresentou registros para a comunicação do trabalho pedagógico, somente voltados aos momentos de brincadeiras das crianças, como veremos a seguir.

4.3 Registro semanal e suas respectivas análises

Apresentamos a seguir os registros parciais da prática pedagógica sobre os momentos destinados ao brincar da professora/pesquisadora, elaborados no período de 12 a 16 de agosto de 2019. Vale apontar que se tratam de registros descritivos. Dessa forma, após a apresentação, faremos as devidas análises pautadas naquilo que nossa leitura suscitou.

4.3.1 Dia 12/08/2019

Neste dia, das 9h às 10h, as crianças brincaram na sala de aula nos cantos de interesse, previamente organizados pela professora. As crianças iniciaram a brincadeira com os brinquedos que mais lhes chamaram a atenção, mas com o passar do tempo foram diversificando e explorando outros brinquedos. Acompanhamos toda a brincadeira, observando as ações das crianças.

Brincaram, imaginaram e disputaram os diferentes brinquedos, inclusive em alguns momentos foi necessária a intervenção da docente para orientá-las a brincarem com segurança, pois se empolgavam e subiam na mesa ou nos colchões. Havia interferência quando algo não estava saindo como o combinado previamente, ou seja, quando se desentendiam ou tomavam o brinquedo sem permissão do colega.

Os pequenos não se limitaram aos cantos previamente preparados. Eles pegaram os brinquedos que desejaram e iniciaram uma brincadeira de faz de conta. O papel picado tanto serviu como comidinha nas panelas, como em algo transportado em cima de carrinho que, na imaginação infantil, deu lugar a um caminhão. O prendedor ora prendeu roupa ora virou moeda de troca para aquisição de brinquedo ou fantasia. O pote de shampoo serviu tanto para lavar o cabelo da boneca como para beber cerveja, isso deixou bem claro o ambiente familiar, pois a fala da criança foi “fica quieta pra lavar esse cabelo que eu ainda tenho que fazer toda a comida e limpar a casa”.

A brincadeira estava animada e as crianças inteiramente entregues à imaginação, porém a professora disse: “acabou a brincadeira, vamos guardar os brinquedos” e assim fui retirando as caixas de cima da colmeia com as respectivas fotos dos brinquedos anexadas, e colocando no chão. Com essa orientação, as crianças foram guardando cada brinquedo em sua respectiva caixa, uns mais que outros, porém concluíram essa demanda.

4.3.2 Dia 13/08/2019

Neste dia, as crianças brincaram no espaço chamado de Floresta, um gramado com árvores e brinquedos. Ao chegarem, correram livremente e se dividiram entre as opções do espaço. Subiram em pequenos galhos de árvore, penduraram-se em cordas, balançaram, brincaram no gira-gira e escorregador. Permaneci próxima ao balanço, com a função de organizar a fila para o uso, assim como estava a observar, mesmo que de longe, todas as crianças no espaço.

As crianças exploraram alguns potes, tampas e colheres que estavam dispostos para esse fim. Utilizaram a imaginação e criaram várias brincadeiras, transformando os objetos em mesa, prato, volante, banco, dentre outras opções que surgiam a cada interação. O tempo de permanência no local foi pouco para tamanha energia das crianças.

A docente sentou-se próxima às crianças que estavam fazendo bolo com terra, decorados com coquinhos que caíram das palmas, e juntos cantavam parabéns. Uma criança, com uma folha, perguntou se eu queria suco geladinho. Algumas vezes, a brincadeira era interrompida por outra criança que denunciava os colegas que estavam fazendo algo de “errado”, como, por exemplo, tirar o calçado ou jogar terra para o alto. Apesar de o espaço convidar as crianças a tirarem o calçado, a professora informou que neste dia não seria possível, devido ao tempo de permanência (30 minutos), não havendo tempo para brincar e calçar todas as crianças, tendo em vista que a maioria não o faz sozinho.

Observação: outro dificultador foi a próxima atividade – no caso, o almoço –, que já demanda tempo para higienização individual.

4.3.3 Dia 14/08/2019

Neste dia, as crianças brincaram no parque OMO, cujo piso é emborrachado e conta com alguns brinquedos plásticos. Antes de saírem da sala, a professora disponibilizou brinquedos de pelúcia ou pano. No parque, brincaram de “filhinho”, colocando-o para brincar nos brinquedos ou deixando-o próximo à porta de saída, mantendo o olhar de observação para que ninguém o pegasse.

Interagiu com as crianças o tempo todo e manteve o olhar atento para aqueles que estavam correndo e ficando em pé na centopeia gigante, porém em nenhum momento restringiu a exploração das crianças, apenas pediu cuidado para não caírem. Foi requisitada para ajudá-las a subir no gira-gira e aproveitou para orientá-las a esperar que ele parasse, para descerem com segurança.

Participei do jogo simbólico cuidando do bebê (boneca de pano) para a mãe trabalhar (criança). Também fui requisitada para ajudar em um atrito entre duas crianças que disputavam um brinquedo. Nesse momento questionei-os de forma a estimular a resolução do problema. Uma criança ofereceu prato e colher imaginário e vários copos de suco.

O espaço do parque é amplo, porém possui poucos brinquedos, por isso, levei brinquedos para o local. Mesmo não utilizado por algumas crianças, o brinquedo foi a busca de estratégia utilizada para viabilizar o uso do espaço.

4.3.4 Dia 15/08/2019

Neste dia, as crianças brincaram no pátio superior, local amplo onde puderam utilizar motocas, bambolês, bolas e cavalos de madeira. A motoca foi o brinquedo mais disputado pelas crianças, seguido pela bola e o cavalo de madeira. O bambolê ficou sem uso, pois eles não sabiam utilizar. Diante disso organizei alguns bambolês no chão e fiquei a pular de um a outro despertando nas crianças o desejo de participar; nesse momento, saiu de cena e as crianças fizeram um caminho com bambolês. Elas se organizaram em fila para pularem e estipularam a regra da brincadeira. Algumas crianças deixaram as motocas para brincarem nos bambolês.

Permaneci observando o grupo e orientando para mantê-lo em segurança. Fechei a porta que dá acesso à rampa e limitei as crianças a brincarem apenas no pátio, solicitando às crianças

que brincavam na motoca a darem oportunidade às que ainda não haviam brincado. Na disputa pela bola, organizei duplas para jogarem um com o outro.

Chegando próximo do horário de sair do espaço, solicitei que quem estivesse com a motoca a deixasse no espaço verde (canto do pátio com o chão pintado na cor verde) e colocasse cada brinquedo em sua caixa. As crianças foram rápidas em guardar, fato que ocorria diariamente.

4.3.5 Dia 16/08/2019

Neste dia, as crianças chegaram à creche brincando, pois toda sexta-feira há um combinado que elas podem levar brinquedos pessoais. Ao chegarem, mostraram o que levaram. Verifiquei se havia o nome no brinquedo, caso contrário, colocava. Observei que o brinquedo mais “legal” dava oportunidade ao seu dono de escolher com o que gostaria de brincar, pois todos queriam trocar com ele. Uma criança chamou a atenção ao vir vestido com um avental de pintura; disse que era brinquedo de cozinhar. Permaneceram brincando até as 8h, horário do café da manhã.

A brincadeira continuou na sala multiuso ou brinquedoteca. Todas as crianças foram colocadas próximas à porta e dei o comando: “só podem brincar com os brinquedos que eu abrir a tampa!”. Assim segui abrindo a tampa da caixa das panelinhas e talheres, ferramentas, carrinhos, bonecas, legumes e frutas. Em um canto, havia itens de cozinha, no outro, sofá e livros, em um terceiro, cavalos de madeira e espadas. Todos esses brinquedos também poderiam ser usados pelas crianças. A brincadeira foi intensa e prazerosa. Não houve tempo para conflitos ou reclamações. Havia brinquedos para todos os gostos. O canto da casinha foi o mais explorado tanto pelas meninas quanto pelos meninos. As crianças se dividiram entre cozinhar e passear com os bebês no carrinho. Permaneci interagindo com as crianças, observando o que faziam e sugeri “leitura” para crianças que estavam a procurar livros. Ao final do período estipulado para permanência no espaço, pedi que os brinquedos fossem guardados em suas respectivas caixas.

4.4 Categorias de análise

Após a leitura dos registros da prática pedagógica da professora/pesquisadora sobre os momentos de brincadeira durante cinco dias letivos, foram levantadas as seguintes categorias: brincadeiras das crianças, interferências e comando da professora, cuidado para não se machucarem, limitações dos espaços, tempos e qualidade do brincar na creche.

4.4.1 Brincadeiras das crianças

Mediante as brincadeiras infantis tratadas nos registros desta dissertação, é facilmente observada a dimensão interacionista defendida por Vygotsky e destacada por Friedmann (2012), sobretudo quanto ao papel do meio social e cultural. A criança já nasce inserida em uma cultura e a “[...] ressignifica com suas brincadeiras, atividades, novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetos possíveis” (FRIEDMANN, 2012). As brincadeiras fazem parte da cultura na qual estão inseridas; sendo assim, há diversos tipos de brincadeiras que ocorrem nos mais diversos locais.

As crianças descrevem suas vivências por meio das brincadeiras, conversam consigo mesmas, desenvolvendo-se com alegria e satisfação emocional. A socialização que ocorre na escola é um diferenciador que propicia o crescimento social infantil, tendo o parceiro como parte do desenvolvimento e socialização cultural. A creche, localizada numa área de manancial que é frequentemente invadida por moradores oriundos de várias partes do Brasil e até mesmo de outros países, sendo a maioria do Nordeste, favorece a troca cultural no cotidiano escolar, enriquecendo a linguagem, diversidade de brincadeiras e ações.

As brincadeiras mais observadas parecem fazer parte da rotina das crianças, quando as mesmas brincam de fazer comida, de lavar o cabelo da boneca, fazem bolo, cantam parabéns. Destacamos, no registro, o relato e a observação frente à brincadeira de uma criança com um pote de shampoo: “O pote de shampoo serviu tanto para lavar o cabelo da boneca como para beber cerveja, o que sugeri que pode ter visto na televisão ou no ambiente familiar, pois a fala da criança foi ‘fica quieta para lavar esse cabelo que eu ainda tenho que fazer comida e limpar a casa’”.

Friedmann (2012) destaca que as brincadeiras observadas na cidade possuem algumas particularidades, pois podem ter espaços limitados, como casas, escolas, parques e clubes. O acesso cultural é principalmente por meio de eletroeletrônicos, como rádio, TV, internet. As ruas não são muito utilizadas devido à segurança. Já nas áreas rurais, as brincadeiras possuem espaço amplo com outras características e cultura, pois nas brincadeiras há contato direto com a natureza, os brinquedos são geralmente construídos pela criança e a interação acontece entre crianças de diferentes idades.

Na creche, as crianças brincam principalmente com outras da mesma idade e, de acordo com os registros selecionados, a brincadeira inicia com a intervenção da professora/pesquisadora em disponibilizar os brinquedos e os espaços que serão explorados,

mas o caminho que essa brincadeira fará está ligado à imaginação infantil, com o propósito de divertirem-se e desafiar os próprios limites. Esse processo percorrido pela criança proporciona seu desenvolvimento e o exercício contínuo garante um desenvolvimento eficaz e prazeroso. No início da brincadeira, as crianças permaneceram nos espaços (cantos) propostos pela professora/pesquisadora, porém após a exploração inicial criaram espaços e brincadeiras de acordo com as necessidades de cada um e simbolizaram utilizando os brinquedos (material de largo alcance) com fins diferentes para satisfazerem suas ações lúdicas.

Diferentemente das brincadeiras realizadas em casa ou na rua, na escola, a brincadeira é estruturada e as crianças são observadas e monitoradas pela professora/pesquisadora que, com o olhar atento, observa as variantes, captando as informações intrínsecas existentes nas ações lúdicas.

Referindo-se a Piaget, Friedmann (2012) traz em seus estudos o jogo simbólico (devido à tradução da palavra “Jeu” das obras de Piaget, que significa jogo) que inicia aproximadamente quando a criança está na idade de 1 ano e meio até por volta de 7 anos. No jogo simbólico defendido por Piaget, o símbolo e a representação estão latentes, fase ou estágio que inicia com a linguagem. Nesse sentido, Friedmann (2012, p. 31) destaca que

O símbolo não constitui conteúdo em si mesmo. Por exemplo, quando a criança brinca de mamãe-filhinha com uma boneca (o símbolo) – representando o cotidiano dando comida, banho, bronca (conteúdos da brincadeira) – é a boneca que facilita a evocação dos afetos da criança.

Nesta fase, a criança brinca produzindo e reproduzindo ações, para mostrar a si própria e aos outros as suas habilidades individuais. Nos registros, a brincadeira simbólica foi vista em diversos momentos e todos partiram da realidade, vivência infantil e seguiram para o imaginário, como no registro do dia 14/08/2019, quando, durante um momento de brincadeira, fui requisitada para cuidar de uma criança (boneca) para a mãe ir trabalhar.

Huizinga (1951³ *apud* KISHIMOTO, 2011) diz que a criança se distancia de certa forma da vida cotidiana, dando enfoque no mundo imaginário. Relata que o jogo no geral possui regras e as internas e ocultas regem a brincadeira de faz de conta.

Vygotsky (1991) também defende que o jogo é marcado pela imaginação infantil, pelas normas de conduta e pelas regras que podem ser sociais, existentes na realidade, internalizadas a partir de suas experiências, que serão externalizadas nas brincadeiras com outras crianças ou até mesmo nas brincadeiras individuais.

³ HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: essai sur la fonction sociale du jeu. Paris: Gallimard, 1951.

As crianças assumiram papéis enquanto brincavam, imitaram movimentos, falas, entraram num personagem imaginário, evidenciando a complexidade da brincadeira envolvendo abstração e empenho. As brincadeiras contaram com ações individuais, sendo que algumas crianças brincaram sozinhas e outras com parceiros, ousando compartilharem de situações e vivências.

Friedmann (2012, p. 37) cita Piaget, que distingue estágios para jogos com regras:

Egocêntrico (2-5 anos) – A criança pode jogar sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros; ou com parceiros, sem se preocupar em vencê-los. Mesmo quando acompanhada de outras, cada criança brinca sozinha sem cuidar da codificação das regras.

As brincadeiras simbólicas não têm um tempo determinado para iniciar e finalizar, porém é importante diversificar tanto os brinquedos como os espaços para que a brincadeira não se torne rotineira ou fique na mesmice. Foi possível trabalhar com horários e rotina, avaliando as condições dos espaços a fim de transformá-los, adequando-os às necessidades da criança. Espaços com diversos mobiliários acolhem as brincadeiras planejadas antecipadamente com propósito e objetivos específicos.

De acordo com os registros das brincadeiras, as propostas pedagógicas são oriundas do planejamento de acordo com o Currículo Municipal que por sua vez está embasado na BNCC, de forma a garantir os direitos de aprendizagem.

No entanto, foi possível observar que as crianças tiveram acesso a brinquedos e materiais diversos, assim como a espaços diferenciados. Exploraram os materiais e espaços brincando e se desenvolvendo de acordo com o esperado para a fase de desenvolvimento em que se encontram. Revelaram necessitar extravasar, correr, pular, subir, sem necessidade de serem cuidadosamente orientados no que não deveriam fazer.

4.4.2 Interferências e comando da professora

Nos registros de observação é possível destacar as interferências e comandos feitos pela professora/pesquisadora. Eles foram escritos a fim de qualificar, organizar o momento lúdico. A interferência feita teve por objetivo garantir a continuidade da proposta pedagógica, de acordo com o que já havia sido combinado com o grupo de crianças. Quando a atividade é coletiva, envolve crianças com vivências diferentes que podem entrar em conflito e cabe ao professor retomar os combinados que foram previamente construídos.

O conflito pode ter várias interpretações. Segundo Oliveira (2019, p. 98), a disputa de brinquedos pelas crianças sob a ótica das significações pessoais de cada educadora participante de sua pesquisa, revela que uma professora compara a disputa da criança com a disputa do mundo dos adultos, e a outra como algo não tão sofrido e mais prazeroso. Para a autora, as redes de significações individuais são construídas por crenças, saberes, valores e histórias pessoais que norteiam as ações humanas.

A brincadeira é a principal ação da criança. Ela pode brincar sozinha ou com parceiros, portanto, é possível e inevitável que elas se desentendam por diversas situações, principalmente por causa de determinados brinquedos. A interferência deve ocorrer somente em casos extremos, pois a criança por si só deve tentar resolver seus conflitos. Nesse sentido, Friedmann (2012, p. 55) destaca:

O educador pode interferir eventualmente durante as brincadeiras e os jogos, mas é desejável que deixe a atividade fluir entre as crianças. No caso de conflitos – exercício saudável para as crianças aprenderem a argumentar e exercer sua autonomia –, é interessante o educador somente intervir nos casos extremos. As atitudes e a forma de participação dos brincantes ilustram o comportamento individual de cada criança e do grupo.

Porém, de acordo com a intencionalidade do professor para com a brincadeira, este modifica/interfere também no espaço, de forma a qualificá-lo. O Manual de Orientação Pedagógica: Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012) destaca a intencionalidade do professor em intervir no espaço como facilitador do processo lúdico. Por essa perspectiva:

A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças para a exploração dos brinquedos e a recreação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição do mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas intervenções com as crianças. (BRASIL, 2012, p. 12).

Os espaços e os brinquedos devem ser organizados junto com as crianças, pois o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais pressupõe a liberdade de ação dos pequenos, fato este que auxilia no processo educativo e em uma educação de qualidade.

As intervenções realizadas nas brincadeiras simbólicas ocorreram para mediar conflitos e atuar na brincadeira. O papel da professora/pesquisadora, como mediadora da aprendizagem, partiu da observação das necessidades das crianças. A mediação ocorreu de forma direta (mediando a aprendizagem da criança) e de forma indireta (proporcionando brinquedos, materiais e espaços desafiadores).

Friedmann (2012, p. 41) ressalta a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, conceito formulado por Vygotsky, considerando essencial o incentivo à criança quando esta demonstra não ser capaz de fazer sozinha. Todavia, após ser mediada consegue realizar com independência o que até então não conseguia. Já se essa mediação for feita pela professora, como no caso dos registros deste trabalho, é possível colher mais dados e conhecer mais sobre o universo daquela criança, assim como a realidade em que vive, favorecendo o desenvolvimento infantil e os próximos planejamentos.

Durante as brincadeiras, há também registros em que a professora/pesquisadora intervém para resolver situações-problemas e orientar para permanecerem em segurança. As intervenções são oriundas de preocupações da professora quanto ao risco de queda e também de solicitações das próprias crianças para que intervenha em ações que não são autorizadas, ações estas nas quais provavelmente foram repreendidas em outros momentos.

Meirelles (2019), no projeto Territórios do Brincar, destaca o professor ou educador como observador do brincar, não necessitando intervir na brincadeira para que a criança se desenvolva. Segundo este autor, o professor deve apenas observar com intencionalidade e sem julgamentos, mantendo um olhar cuidadoso para que perceba tudo o que as crianças sabem.

O Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012) sugere intervenção da professora para que a criança aprenda a se controlar:

Durante a brincadeira, podem surgir confrontos: um empurra o outro para tomar o brinquedo, o que obriga a professora a intervir, para a criança aprender a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo, levando-o a partilhar a brincadeira com o amiguinho. Os conflitos fazem parte da educação das crianças e devem ser experimentados, para que aprendam a compartilhar e a viver em grupo. (BRASIL, 2012, p. 39).

A observação do professor e a construção de um planejamento adequado aos interesses e necessidades das crianças, com brinquedos ou objetos suficientes, propiciarão brincadeiras que diminuam consideravelmente os conflitos, limitando a intervenção do adulto. A professora/pesquisadora destaca em um de seus registros: “A brincadeira foi intensa e prazerosa, não houve tempo para conflitos ou reclamações. Havia brinquedos para todos os gostos”. A observação registrada destaca que o conflito acontece principalmente quando as crianças estão à procura do que brincar. Quando não há brinquedos suficientes, há disputa pelos que estão disponíveis. Ou o fato de não haver o brinquedo que lhe interessa naquele momento faz com que a criança vá a procura de outros desafios, como os destacados nos registros da professora/pesquisadora: subir em colchões, mesas, tirar sapato, jogar terra para o alto, pois a criança está se desenvolvendo através da exploração do mundo.

A professora/pesquisadora participou das brincadeiras das crianças, não no sentido de interromper suas ações, mas de estar junto e, quando solicitada por elas, representar os papéis que lhe foram dados, sentando no chão, criando com elas.

4.4.3 Cuidado para não se machucarem

A professora/pesquisadora, em muitos momentos, apontou em seus registros o cuidado para as crianças não se machucarem. É importante que a criança, principalmente a muito pequena, não fique exposta ao perigo, mas ao analisar os escritos verifiquei o cuidado excessivo quanto ao brincar. Essa categoria me remeteu ao trabalho da pesquisadora portuguesa Maria Gabriela Portugal Bento (2017) denominado *Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância*.

Nesse texto, a autora aborda a temática do risco no brincar enquanto dimensão estreitamente relacionada com as vivências das crianças nos espaços exteriores. Para ela, o risco pode ser um fator potencializador de desenvolvimento enquanto que a excessiva segurança o inibe. Nesse sentido, seu estudo procurou explorar as percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância, enfatizando que as condutas das professoras podem ser promotoras ou inibidoras de atividades que envolvem a exploração dos espaços exteriores e as experiências de risco no brincar.

A autora, citando Tovev (2011)⁴, aponta que, em nossa sociedade, o risco é muitas vezes compreendido como algo que deva ser removido, ignorando-se a influência do brincar no desenvolvimento da criança.

Little e Eager (2010⁵ *apud* BENTO, 2017) ressaltam que o risco surge dependendo das escolhas de cada criança, cujo resultado não se conhece, mas nem sempre está associado a consequências negativas. Para esses autores, risco é diferente de perigo, sendo que o perigo está associado a um dano elevado e que pode conduzir a ferimentos graves ou à morte.

Adams (2002⁶ *apud* BENTO, 2017, p. 388) aponta que

[...] o risco deve ser compreendido como uma dimensão subjetiva, que depende da análise que cada sujeito faz das situações, atendendo às suas experiências passadas, ao tipo de recompensa percebida e à propensão

⁴ TOVEY, H. Achieving the balance. In: WHITE, J. (org.). **Outdoor provision in the early years**. London: Sage Publications, 2011. p. 86-94.

⁵ LITTLE, H.; EAGER, D. R. challenge and safety: implications for play quality and playground design. **European Early Childhood Education Research Journal**, London: Routledge, v. 18, n. 4, p. 497-513, Dec. 2010.

⁶ ADAMS, J. **Risk**. London: Routledge, 2002.

individual para enfrentar desafios. O risco pode também ser perspectivado como um fenómeno interativo, uma vez que as experiências, opiniões e sentimentos dos outros influenciam a análise que o sujeito faz da situação.

No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), encontramos os seguintes significados para os verbetes perigo e risco:

Perigo (Do lat. *Perículo*) – Circunstância que prenuncia um mal para alguém ou para alguma coisa.

Risco – 1- Perigo ou possibilidade de perigo. 2- Situação em que há probabilidades mais ou menos previsíveis de perda ou ganho.

Diante dessas proposições, entendo que nem sempre o risco pressupõe perigo e para tal a escola deve estar montada adequadamente e com brinquedos próprios para as diferentes faixas etárias.

Bento (2017) ressalta que o brincar arriscado possibilita que a criança teste seus limites, assuma desafios e experimente o novo, lidando com a possibilidade de dano ou perda. Para a criança, o brincar arriscado é emocionante e assustador, pois propõe um brincar físico, que envolve incertezas e aventuras.

A autora, recorrendo a Sandseter (2007)⁷, apresenta seis categorias de risco, a saber: a altura; a velocidade; as ferramentas; elementos perigosos; o jogo de luta e perseguição; possibilidade de desaparecer/deixar de ser visto e suas subcategorias, as quais apresentamos no quadro 9.

Quadro 9 – Categorias e subcategorias do brincar arriscado

CATEGORIAS	RISCO	SUBCATEGORIAS
Altura elevada	Lesão derivada da queda	Trepar Saltar de superfícies fixas ou flexíveis Baloçar em estruturas elevadas Ficar pendurado a uma altura elevada
Velocidade elevada	Colisão com algo ou alguém	Baloçar a uma velocidade elevada Escorregar (<i>sliding</i>) a uma velocidade elevada Correr a uma velocidade elevada Andar de bicicleta/ <i>skate</i> a uma velocidade elevada
Continua		
Conclusão		
CATEGORIAS	RISCO	SUBCATEGORIAS

⁷ SANDSETER, E. Categorizing risky play: how can we identify risk-taking in children's play? **European Early Childhood Education Research Journal**, London: Routledge, v. 15, n. 2, p. 237-252, jun. 2007.

Ferramentas perigosas	Lesão ou ferimento	Ferramentas (facas, serrotes, machados, martelos) e cordas
Jogo de luta e perseguição	Lesão ou ferimento causado por outra criança	Luta corpo a corpo ou com paus
Desaparecer, perder-se, deixar de ser visto	Sair da supervisão dos adultos Perder-se sozinha	Ir explorar o espaço sozinho Brincar sozinho em espaços não familiares
Elementos perigosos	Possibilidade de cair de ou para algo	Desfiladeiros Águas profundas Fogueiras

Fonte: Adaptado de Sandseter (2007, p. 7 *apud* BENTO, 2017, p. 391).

Para Bento (2017), a criança tem de tomar a decisão em relação ao brincar de forma autônoma. Ela saberá se é ou não capaz de determinada brincadeira. O adulto tem o papel de observar e participar das atividades.

Na pesquisa de campo realizada pela autora, foram selecionadas 13 educadoras de infância de uma região localizada no centro de Portugal que, à época do estudo, lecionavam para crianças de 3 a 5 anos de idade em diferentes instituições de ensino (públicas, privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos).

A estrutura do roteiro de entrevista foi articulada com um conjunto de imagens representativas de experiências de brincar arriscado. A escolha das imagens foi inspirada nas categorias de brincar arriscado de Sandseter (2007), conforme o quadro 9 acima exposto. Para cada categoria, a pesquisadora escolheu três imagens (totalizando dezoito delas), de crianças que brincavam em ambientes externos à instituição, e cada uma foi acompanhada por uma legenda com a finalidade de dar mais detalhes acerca das situações e de procurar garantir que a avaliação das educadoras se remetia para as dimensões de risco em análise.

Como conclusão, Bento (2017) ressalta que as experiências do brincar arriscado foram percebidas pela maioria das educadoras como situações que envolveram elevados níveis de risco, que dificilmente seriam permitidas nos contextos de trabalho das participantes. Diz a autora:

A presença de elementos conotados, por si só, como “perigosos” suscita elevados níveis de ansiedade e medo, que prejudicam as interações no exterior. Nesse sentido, apesar de serem reconhecidos possíveis ganhos por meio das experiências de risco, estes não se consubstanciam como argumento suficientemente forte para conduzir a atitudes de aceitação e promoção de experiências de desafio por parte de algumas educadoras. À semelhança daquilo que Tovey (2010) encontrou no seu estudo com profissionais ingleses, podemos considerar que existe um conflito entre aquilo que as educadoras consideram que é importante para as crianças e as suas próprias angústias e receios, optando mais vezes por impedir ou restringir a brincadeira em virtude da possibilidade de lesão. (BENTO, 2017, p. 400).

O medo referente ao brincar arriscado está intimamente ligado a aspectos culturais e à concepção de criança como ser vulnerável e dependente, sendo distinta em diferentes países. Outro ponto importante levantado pela autora é que as diferenças de gênero devem ser consideradas em estudos futuros, uma vez que ela parte da hipótese de que educadores de infância do sexo feminino e masculino podem apresentar diferentes modos de agir perante o risco, permitindo experiências diversas entre as crianças. Também acha necessário ouvir pais e a comunidade a respeito desse brincar.

E o que temos a dizer sobre a não permissão de algumas brincadeiras por parte das crianças? Os espaços que compõem o ambiente escolar são construídos de forma a acolherem as crianças em seus direitos, como segurança e bem-estar. Mesmo sabendo que atividades de risco ajudam a criança a reconhecer seus limites, desafiar-se, afirmar seu desejo de ir adiante, desenvolver o próprio plano de ação que tem consequências, a professora deixou seu “instinto protetor”, ansiedade, receio e a opinião dos responsáveis, acima da capacidade da criança.

Avaliamos que há crianças ousadas que ultrapassam os limites propostos, principalmente quando estão explorando espaços amplos ou abertos como o parque, pátio ou floresta. Nesses momentos, a professora/pesquisadora orienta para não irem para a rampa com motocicletas, subir na árvore, ficar em pé em cima do escorregador ou gira-gira.

Após estudos, foi possível perceber o quanto é imprescindível ter criança que ousa ultrapassar os limites definidos e se arriscar. Mesmo sabendo da diferença entre risco e perigo, a professora/pesquisadora restringiu as crianças em suas brincadeiras, temendo um possível acidente, pois não são bem vistos pelos seus responsáveis.

É importante reavaliar a ação com a criança, conversar, ouvi-la e ter o brincar arriscado como liberdade de ousar, descobrindo seus limites e lidando com incertezas, confiando na decisão da criança, no seu movimento e na sua capacidade de avaliar riscos. Além de trazer os responsáveis para dentro da escola como parceiros participativos da rotina da criança, entendendo o desenvolvimento infantil como desafiador.

4.4.4 Limitações dos espaços, tempos e qualidade do brincar

Os registros mostram as brincadeiras em diversos espaços da creche: sala de aula, multiuso/brinquedoteca e área externa. Esses espaços são previamente planejados e organizados pela professora/pesquisadora, sendo utilizados a partir de horários preestabelecidos tanto para o início quanto para o término da brincadeira.

A brincadeira simbólica, destacada no primeiro registro (12/08/2019), com os cantos de interesse, é organizada pela professora de forma a acolher a imaginação e criatividade da criança. Os brinquedos são guardados na parte superior da colmeia, de fácil acesso da professora. As crianças têm acesso aos brinquedos de acordo com o proposto no planejamento pedagógico. Em contrapartida, o Manual de Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012) propõe que a criança tenha livre escolha de brinquedos e brincadeiras, pois de acordo com este manual isso contribui para o desenvolvimento da auto-organização, responsabilidade e cuidado com objetos coletivos:

Brinquedos e materiais em estantes baixas, na altura do olhar das crianças separados e organizados em caixas etiquetadas com o nome dos brinquedos, oferecem autonomia às crianças para pegá-los, usá-los e guardá-los. (BRASIL 2012, p. 38).

Uma questão que dificulta a disposição dos brinquedos ao alcance das crianças deve-se ao fato do pouco espaço. As salas de aula são utilizadas para diversos fins, pois é espaço de acolhimento, espaço com mesas que acomodam as crianças sentadas e dormitório, devido ao descanso necessário das crianças do período integral. E essas constantes mudanças no espaço da sala de aula dificultam a exposição de brinquedos que favoreça o alcance das crianças e a livre escolha.

Outro obstáculo à prática proposta no Manual de Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012) é o fato de que toda ação pedagógica é cronometrada para atender à demanda organizacional da rotina da creche. Além da sala de aula, para as brincadeiras relatadas foram utilizados outros espaços de acordo com horários preestabelecidos. O tempo da brincadeira é previsto pela organização da creche, a fim de garantir que todos os grupos façam uso dos espaços e da rotina alimentar; ou seja, a criança se enquadra no tempo e espaço que o adulto propõe.

Nesse tempo, a brincadeira possui hora de iniciar e parar e a livre escolha da criança começa assim que autorizado pela professora, ou seja, está limitada ao que foi planejado para o momento. De acordo com Meirelles (2015, p. 75), que organizou o Projeto Território do Brincar, é importante que a criança seja acolhida pela escola:

Apenas enfatizo que, se a brincadeira livre, espontânea, se faz urgente com toda a sua potencialidade criativa dentro da escola, será necessário que a escola consiga flexibilizar sua estrutura para receber essa manifestação em sua inteireza.

Essas mudanças exigem considerar aspectos bem práticos, como espaços, materiais e tempos diferenciados.

A delimitação do tempo de brincar ocorre para organizar a utilização e garantir o acesso da criança, porém limita essa utilização e engessa a rotina escolar em períodos. Vygotsky (1991) trata situações como essas sendo imaginárias, advindas de uma situação real que possui regras e aproxima a criança da vida social.

Ao interpretar papéis nas brincadeiras, Kishimoto (2010) ressalta que é fundamental que a criança tenha livre escolha. Cabe ao professor mediar e observar, buscando dados que serão úteis para as próximas brincadeiras, pois, verificando os brinquedos preferidos, com quem a criança brinca e o que faz, é possível garantir diversidade no brincar.

A brincadeira infantil possibilita à criança imaginar, explorar e representar simbolicamente, revela os interesses individuais, suas necessidades, estimula a se colocar no lugar do outro assim como resolver situações-problemas. Meirelles (2015, p. 74) nos convida a desvendar o segredo da brincadeira das crianças:

E então perguntamos: qual o segredo que meninas e meninos nos convidam a encontrar toda vez que a brincadeira livre, espontânea se faz presente? As crianças nos respondem com toda a genialidade de seus gestos e de sua imaginação, porque é brincando livremente que elas expressam sua criação! Criação que se concretiza com base no que vive dentro de cada uma dessas crianças – sua cultura, suas histórias e crenças – e na sua individualidade, do que tem mais profundo em si.

Em todos os registros pedagógicos foi possível destacar as ações das crianças. O registro do dia 13/08/2019, da brincadeira na área verde, denominada Floresta, aponta que há brincadeira com objetos da natureza: “A professora sentou-se próxima às crianças que estavam fazendo bolo com terra e decorados com coquinhos que caíram das palmas e juntos cantavam parabéns. Uma criança, com uma folha perguntou se ela queria suco geladinho”. A imaginação e a criatividade infantis não têm limites e, segundo Meirelles (2015), o quintal da escola propicia a brincadeira livre e espontânea, um simples pedaço de madeira pode ser tudo o que a criança quiser, pois ela cria e imagina a partir de suas vivências. Um pedaço de madeira, por exemplo, pode se transformar em várias coisas dependendo da criatividade e necessidade de quem está manuseando. Pode ser considerada a curvatura, a concavidade por onde pode passar algo. Irá depender da intencionalidade da criança para o momento simbólico. No mesmo registro a criança com sua imaginação transforma uma folha de árvore em um copo de suco, pois é suco que acompanha o bolo após os parabéns, este que foi cuidadosamente decorado com coquinhos.

Todas as brincadeiras são válidas, porém o tempo e o espaço podem limitar a ação da criança. A rotina escolar apertada sugere tempo de utilização de espaços, para garantir o direito

da criança, ou seja, a criança está a explorar o espaço gramado com os pés descalços, porém não é possível, pois, devido ao tempo de permanência de trinta minutos e ao número de crianças que necessitariam de ajuda para colocarem o calçado, a atividade se tornou-se inviável.

Observação é um processo de construção que deve ser dedicado, pois assim torna evidente o que até então não estava sendo visto; é um exercício que revela novas maneiras de olhar e atuar a fim de intervir não apenas com a criança, mas também para a criança.

Friedmann (2006, p. 22) relata que é possível atuar em diferentes espaços como facilitadores da brincadeira. Para que seja efetivo, é necessário planejar também o tempo, contemplando a característica de cada brincadeira.

Na escola, é possível planejar os espaços de brincar. Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podem ser desenvolvidas atividades com o uso de mesas, cadeiras, divisórias etc. Fora da sala, sobretudo no pátio, a brincadeira “corre solta”, e a atividade física predomina. Portanto, o espaço e o tempo definem as características de cada brincadeira. (FRIEDMANN, 2006, p. 22).

O tempo pode contribuir para proporcionar atividades e garantir a diversidade de espaços e propostas lúdicas. Mas para colocar em prática é necessário deixar de lado o olhar habitual e colocar em prática o olhar de delicadeza, de inteireza, conforme Meirelles (2019) nos convida a refletir.

Para além do olhar, são necessárias formações continuadas que contribuam com a prática pedagógica e que partam dos documentos pedagógicos e tenham os registros pedagógicos como sinalizador do caminho a ser percorrido e certamente contribuirão com as discussões do grupo. Nesse sentido, apresentamos um plano de intervenção a ser realizado com as professoras.

4.5 Plano de intervenção sensibilizadora

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa, apresentamos um plano de intervenção para que possamos dialogar e refletir coletivamente sobre a brincadeira na creche. Propomos discutir e compartilhar experiências das propostas acerca do brincar, espaço e tempo com os profissionais de educação, com o intuito de qualificar o brincar e desvelar sua importância, assim como avaliar os tempos e espaços que são primordiais ao brincar de qualidade. O público-alvo será a equipe gestora, professores, funcionários, pais ou responsáveis e Conselho Escolar.

Mediante a situação pandêmica da Covid-19 que vivemos, o espaço virtual é considerado ideal para realizar a reflexão pedagógica e troca de experiência, onde os

professores que trabalham com crianças possam partilhar ideias e refletir sobre a brincadeira infantil, tendo como apoio as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, o Manual de Orientação Pedagógica – Brinquedos e Brincadeiras de Creches e a Base Nacional Comum Curricular, a fim de qualificar o trabalho pedagógico. A cada encontro, anotaremos as contribuições dos participantes para, ao final, disponibilizarmos os resultados.

Buscaremos realizar três encontros: no primeiro, proporemos a socialização da prática pedagógica a partir de trocas de experiências oriundas das práticas brincantes, refletindo se vêm ao encontro do que é considerado nos documentos relatados acima.

No encontro, faremos algumas perguntas que nortearão o início da discussão:

- a) Como o(a) professor(a) contempla a brincadeira, considerando os diferentes saberes e culturas infantis?
- b) Disponibilizar os brinquedos de forma que a criança tenha autonomia para escolher, usar e guardar favorece a brincadeira e a interação. Como oportunizar espaços que favoreçam a escolha infantil dentro da creche e que atenda à rotina escolar intensa?

O segundo encontro terá por objetivo refletir sobre o direito, a importância e a contribuição do brincar para a formação da criança, compartilhando experiências de brincadeiras realizadas na creche e também dificultadores da ação brincante, caso tenha.

Utilizaremos as sugestões de brincadeiras contidas no Manual de Orientação Pedagógica – Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012) para fomentar a discussão.

Quadro 10 – Sugestões lúdicas

Mobiliário, brinquedos e acessórios	Local que simule um ambiente doméstico com, por exemplo: Fogão, pia, geladeira, mesa, cadeira, armário do tamanho da criança; Bacia ou tacho; Telefone; Vaso de flor, fruteira, de acordo com a cultura local; Painéis com texturas diferentes (barro, alumínio, ferro ou aço); Copos, tigelas, pratos; Colheres, conchas, colher de pau; Embalagens vazias de alimentos; Bonecas (diferentes identidades étnicas e raciais), roupas fáceis de tirar e colocar, mamadeiras, cobertor, lençol, cama, berço, carrinho.
Construção de mobiliário para áreas de faz de conta, utilizando caixa de leite ou papelão, juntamente com as crianças e famílias	Cama; Sofá; Mesa;

	Estante.
Ampliação da qualidade do brincar	Oportunizar espaços diferenciados e significá-los de acordo com o interesse das crianças e as práticas do universo profissional da comunidade: Canto do Médico; Canto do Escritório; Canto do Mecânico; Canto do Mercado; Canto da Loja; Canto da Leitura.
Dançar, pintar, desenhar e construir – outras formas de expressão lúdica	Disponibilizar diferentes materiais: Tinta; Papel; Lápis; Cadernos; Adesivos para recados; Agendas; Calendários; Cartões; Máquina de escrever; Caixas de papelão; Arame; Gesso; Argila; Tubos; Tecidos; Madeiras.
Brincar na areia e na água	Misturar a areia e a água; Disponibilizar potes para fazer bolos; Dar banho nas bonecas; Lavar brinquedos como carrinhos.
Construção da identidade da criança por meio do brincar	Disponibilizar os brinquedos a todas as crianças independente se menino ou menina; Contar histórias dos povos; Bonecas com vários tipos físicos, cor de pele, características faciais; Quebra-cabeça; Espelhos; Roupas típicas; Comidas regionais.
Valorização das diferenças nas crianças Utilizar as brincadeiras em que as crianças se colocam no lugar daquelas que têm deficiência	Brincar de andar pela sala com olhos vendados; Brincar de colocar a mão dentro da caixa, com os olhos vendados, explorando o conteúdo pelo tato; Observar a TV com o som desligado, tentar identificar o que está falando; Colocar meias apertadas nas mãos e tentar abotoar uma blusa; Adaptar os brinquedos.
Desenvolvimento de projetos e conhecimento do mundo físico, social e matemático	Partir do interesse da criança e propor construção de bruxa, dinossauro ou outro personagem de tamanho gigante; Utilizar materiais diversos na construção; Partir desta construção e criar história, fazer desenhos, pintar e desenvolver narrativas; Brincar de imitar (ser) o personagem construído;

	Modelar o personagem com massa de modelagem.
Outras sugestões	Fazer sombras com o corpo; Pisar na sombra do outro; Brincar no jardim; Observar os bichinhos que no jardim habitam; Deixar a criança falar revelando seu interesse.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Manual de Orientação Pedagógica – Brinquedos e Brincadeiras de Creches (BRASIL, 2012).

O terceiro encontro terá como objetivo discutir como os professores e gestores podem contribuir para qualificar o brincar no que se refere aos espaços, tempos e qualidade do brincar. Usaremos algumas imagens de espaços que constam no Manual de Orientação Pedagógica – Brinquedos e Brincadeiras de Creches, “Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas”, para fomentar a discussão. Seguido de algumas perguntas para aguçar a discussão:

- a) Como temos refletido e nos dedicado a organizar o tempo, espaços e materiais da creche de forma a contemplar a autonomia, interação e a brincadeira?
- b) Existe diversidade de materiais e brinquedos com diferentes texturas, peso e formatos disponíveis às crianças?
- c) Levando em consideração o PPP da creche e a educação democrática, como o Conselho Escolar pode contribuir para qualificar as brincadeiras e interações?

Após toda esta discussão, pretendemos elaborar um manual contendo todas as informações coletadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo o brincar na creche. Para isso, foram analisados os registros desta professora/pesquisadora sobre a prática do brincar, com o objetivo de responder as seguintes questões: O que apontam os registros da prática pedagógica desta professora/pesquisadora de creche sobre o brincar? Os registros vão ao encontro do que estabelecem o manual Brinquedos e Brincadeiras de Creches e as legislações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular?

Nossa hipótese é a de que o brincar ainda não é bem entendido pelos professores da infância e, em função disso, esses momentos são pouco contemplados no contexto escolar. Foram realizados levantamentos bibliográficos sobre o brincar e as análises foram fundamentadas em Vygotsky, principalmente nas obras de 1991 e 1996, em Kishimoto (1998, 2010, 2011) e Friedmann (2006, 2012), que entendem que o brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

No decorrer da pesquisa e análise dos registros da professora/pesquisadora de creche, no que se refere ao brincar, foi possível evidenciar as brincadeiras das crianças e a ação pedagógica e, com isso, levantei quatro categorias, a saber: brincadeiras das crianças; interferências e comando da professora; cuidado para as crianças não se machucarem; limitação dos espaços, tempos e qualidade do brincar.

No que se refere à categoria “brincadeiras das crianças”, observei que estas foram diversificadas, estruturadas e contaram com espaços variados. Nas suas brincadeiras, as crianças pareciam partir da realidade seguindo para o imaginário, no qual assumiam papéis e exploravam brinquedos e objetos variados. Também observei a necessidade da criança em subir e escalar objetos, ou seja, avançar limites do próprio corpo, que não foi possível no espaço disponibilizado, revelando a necessidade de ampliar a ação lúdica, de forma a possibilitar desafios motores em espaços amplos e seguros à faixa etária.

Na categoria “interferências e comando da professora/pesquisadora”, os registros revelam que, com o intuito de manter as crianças em segurança, eu intervi de várias maneiras, organizando os espaços e materiais para as crianças, mediando conflitos, resolvendo situações-problemas e limitando a ação dos pequenos. A limitação fez com que as crianças deixassem de fazer escolhas e ter iniciativas colocando-me no papel principal, como aquela que dita as regras, que diz o que pode ou não fazer.

Algumas intervenções são avaliadas como necessárias, pois levam as crianças a aprender a controlar sentimentos, socializar-se e compartilhar brinquedos, espaços e

experiências tão necessários para o brincar. Cabe à mim dosar as interferências e buscar estratégias pedagógicas que favoreçam a interação, a fim de minimizar os conflitos. São estas interferências que fazem a diferença nas ações pedagógicas, como organizar espaço com brinquedos variados e em quantidades suficientes que favoreçam o brincar; assim, organizados, podem contribuir com a diminuição dos conflitos. Conflitos esses que são saudáveis desde que não sejam constantes, pois fazem parte da educação infantil e podem contribuir com a socialização e interação das crianças. As intervenções e comandos pedagógicos devem existir em ações pontuais, que levem a criança a refletir e contribuam com seu desenvolvimento, sem limitá-lo.

Na categoria “cuidado para não se machucarem”, avaliei que é imprescindível proporcionar à criança momentos de exploração corporal que possibilitem ultrapassar os próprios limites, ousar e avaliar riscos. É possível que, à época, eu me sentisse insegura, mas correr riscos num ambiente escolar construído para as crianças, dentro do padrão estabelecido por lei, torna-se seguro e diminui significativamente o perigo de as crianças se machucarem e faz com que reconheçam seu limite e se desafiem. A parceria entre creche e família e o conhecimento sobre a importância e o direito das brincadeiras, inclusive as arriscadas, devem ser esclarecidos com todos os envolvidos.

Na categoria “limitação dos espaços, tempo e qualidade do brincar”, ressalto o empenho em propor brincadeiras que considerassem o tempo, espaços e materiais diversificados. Mesmo com os horários de utilização dos espaços, com períodos curtos, e necessitando de adaptação (mudança de disposição dos mobiliários da sala), certificou-se a minha intencionalidade pedagógica, tendo a criança como protagonista de suas ações.

As brincadeiras foram previamente planejadas, o que propiciou expandir o repertório, ampliar brincadeiras, montar ambientes, disponibilizar brinquedos e materiais diversos. O planejamento propiciou que eu observasse as brincadeiras, intervisse quando necessário, interagisse e refletisse sobre a minha prática. Apesar de eu querer propiciar o brincar com propósito educativo, há certa burocratização devido ao tempo e ao espaço, de forma que o brincar tornou-se segmentado e não contínuo.

Adequiei as brincadeiras e o tempo para garantir que as crianças tivessem acesso aos espaços, brinquedos, brincadeiras e se desenvolvessem de forma a explorar, ver e intervir no mundo. No entanto, devido ao número de crianças atendidas, à estrutura física da escola e aos materiais disponíveis, por vezes não me foi possível propiciar o brincar livre de qualidade, atendendo-se parcialmente o que é proposto pela BNCC.

O meu registro foi fundamental para que eu pudesse refletir sobre minha prática, minhas propostas para as crianças, projetar o que está por vir, e é essencial que a assistente pedagógica o utilize para levantar temas que necessitem aprofundamento para nortear uma formação continuada de forma a fomentar a prática pedagógica de todas as docentes, aprimorar e contribuir para o brincar na creche.

Após as análises realizadas, pude observar que a organização de espaço e da rotina escolar, em muitos momentos, está mais a serviço de atender ao maior número de crianças do que organizar espaços que promovam e garantam o brincar de qualidade.

Assim, é de suma importância que haja não só espaços de formações, mas também de reflexão, para que todos os envolvidos se conscientizem da importância do brincar, da organização dos espaços e tempos, fomentando ações inclusive dos poderes públicos para propiciar condições espaciais, materiais e formativas que favoreçam as propostas pedagógicas, o brincar e a interação.

Diante do exposto, é possível afirmar que foram proporcionados brincadeiras e momentos agradáveis às crianças, porém ainda é necessário um maior aprofundamento no que se refere ao brincar, sendo que este é, junto com as interações, como apontam as DCNEI, um dos pilares da Educação Infantil.

Esta pesquisa não se encerra aqui, mesmo porque ainda colocaremos em prática o plano de intervenção apresentado. E ainda se fazem necessárias, diante dos resultados com os quais temos nos deparado em demais estudos, outras pesquisas que alertem as professoras sobre como conduzir essa importante atividade da criança pequena.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Djanira Alves Biserra. **Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

BENTO, Maria Gabriela Portugal. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 385-403, abr./jun. 2017.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III), em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 set. 2020

_____. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**, 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/about/about-the-un>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF, 1990.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil**. Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica (MEC E UFRGS) para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica**. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BROUGÈRE, Gile. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARDOSO, Michele Duarte Rios. **E os bebês na creche... Brincam?:** O brincar dos bebês em interações com os professores. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FONTES, Naiane Libório. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil:** o brincar na narrativa de educadores de crianças de zero a três anos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

FREIRE, Madalena. **Educador.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O brincar na Educação Infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

JÓIA, Adelaide. **Brincando para aprender ou aprender brincando:** a ludicidade no cotidiano da creche. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KISHIMOTO, Mochida T. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 1998.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Trabalho apresentado no I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Jader J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

LOPES, Jader J. M.; FERNANDES, Maria L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio/ago. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MEIRELLES, Renata (org.). **Territórios do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

_____. (org.). **Miradas**. São Paulo: Instituto Alana, 2019.

OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Elaine C. S. G de. **Pedagogia do brincar: concepções docentes na Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SANTO ANDRÉ. Creche Henfil. **Projeto Político-Pedagógico**. Santo André, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 2, de 6 de fevereiro de 2019**. Aprova a Orientação Normativa nº 1, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os registros na Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, José C. da. **A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André/SP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Uninove, São Paulo, 2018.

VIEIRA, Izabel C. S. **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) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

VYGOTSKY, Levy S. **A formação social da mente**. Tradução de Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos, Departamento de Ciências Biomédicas USP. Revisão de Tradução de Monica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da Nossa Época v. 48).