

As crianças e suas produções culturais em contextos brincantes no retorno presencial à creche

The children and their cultural expressions in playful contexts in their returning in person to daycare center

Los niños y sus expresiones culturales en contextos lúdicos en su regreso presencial a una guardería

Michele Matos de Souza¹

<https://orcid.org/0009-0007-8602-0553>

Marta Regina Paulo da Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo – Brasil. E-mail: michelematossouza81@gmail.com.

² Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo – Brasil. E-mail: marta.silva@online.uscs.edu.br.

Resumo

Este artigo discute os resultados de uma pesquisa de mestrado, que visa compreender as produções culturais das crianças de 3 a 4 anos, em contextos brincantes, no retorno presencial à uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André/SP. Trata-se de um estudo de inspiração etnográfica, que dialogou com autores da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Para a produção de dados, utilizou-se diversos instrumentos, como a observação participante, registros escritos em diários de campo, filmagens, fotografias e entrevistas com as educadoras da turma. Para a exploração dos dados, optou-se pela técnica da análise categorial de Laurence Bardin. Os resultados reiteram a potência das crianças produzirem cultura por meio de uma reelaboração coletiva com seus pares e revelam que, nas brincadeiras, o tema da Covid-19 é pouco abordado, ao passo que as dinâmicas familiares e a influência das mídias e literatura surgem com maior frequência e destaque. Ao retornarem ao ambiente escolar presencial em 2021, segundo relatado pelas educadoras entrevistadas, as crianças se viram diante da necessidade de readaptar-se às dinâmicas de convivência e brincadeira. Conclui-se que a creche desempenha um papel fundamental como um ambiente educativo que promove interações enriquecedoras e o ato de brincar, desde que as educadoras cultivem uma escuta atenta e sensível diante das expressões das crianças, combinada a uma reflexão crítica sobre sua práxis.

Palavras-chave: Culturas infantis. Brincadeira. Creche. Pandemia. Covid-19.



Abstract

This article presents the findings of a master's research aimed at comprehending the cultural expressions of children aged 3 to 4 within playful contexts during their return to a daycare center within the Municipal Education Network of Santo André (São Paulo). An ethnographic approach is used, drawing from Sociology of Childhood and Pedagogy of Childhood. Data collection employed participant observation, field diary entries, filming, photography, and interviews with class educators as data generation tools. For data analysis, the content method was employed, utilizing Laurence Bardin's categorical analysis technique. The outcomes underscore the potency of children as culture creators, achieved through collective re-elaboration alongside their peers. Additionally, the study highlights that while the theme of Covid-19 minimally appears in the children's games, family dynamics and media/literature references surfaced more frequently. However, these results do not imply that the children remained unaffected by events or that these events did not influence their lives. As per the educators interviewed, the return to face-to-face interactions in 2021 necessitated the relearning of communal living and play. In conclusion, this research underscores the pivotal role of daycare centers as educational spaces that promote interaction and play, provided educators attentively heed children's expressions and critically reflect on their practices.

Keywords: Children's Cultures. Play. Daycare. Pandemic. Covid-19.

Resumen

Este artículo aborda los resultados de una investigación de maestría sobre las expresiones culturales de niños de 3 a 4 años en una guardería de Santo André, São Paulo. La investigación adoptó un enfoque etnográfico, entablando diálogos con autores de las áreas de Sociología Infantil y Pedagogía Infantil. Los métodos de recolección de datos incluyen observación participante, diarios de campo, filmaciones, fotografías y entrevistas con educadores. El análisis se basa en el método de análisis de contenido, con la técnica categórica de Laurence Bardin. Los resultados resaltan el poderío de los niños como creadores de cultura, logrado a través de una reelaboración colectiva junto a sus compañeros. Además, el estudio destaca que el tema de la Covid-19 rara vez aparece en los juegos infantiles, en cambio, las dinámicas familiares y las referencias mediáticas/literarias aparecen con mayor frecuencia. No obstante, estos resultados no implican que los eventos no hayan afectado a los niños o que no hayan influido en sus vidas. Según los educadores, el regreso a interacciones presenciales en 2021 implicó reaprendizaje de convivencia y juegos en comunidad. En conclusión, esta investigación refuerza el papel fundamental de las guarderías como espacios educativos que fomentan la interacción y el juego, siempre y cuando los educadores escuchen atentamente las expresiones de los niños y reflexionen críticamente sobre sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Culturas Infantiles. Juego. Guardería. Pandemia. Covid-19.

1 Introdução

Nos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia de Covid-19, as crianças e seus direitos ocuparam uma centralidade ainda maior nas discussões envolvendo líderes políticos,

pesquisadores(as), profissionais da educação, Fóruns de Educação Infantil, entre outros segmentos da sociedade civil.

Diante do fechamento das escolas como medida para conter o avanço do vírus, a maioria dos estados e municípios optou pelo ensino remoto emergencial como uma estratégia para preservar a continuidade do processo educacional de muitas crianças. Essa medida visou assegurar o cumprimento da carga horária mínima anual, conforme as orientações do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020).

Após a reabertura das instituições, os(as) profissionais de educação tiveram que enfrentar o desafio de conciliar as medidas preventivas estabelecidas nos protocolos sanitários e, ao mesmo tempo, garantir os direitos de aprendizagem (brincar, conhecer-se, explorar, conviver e participar), previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a investigação apresentada (Matos, 2023) se concentrou na seguinte indagação: Como é que as crianças com idades entre 3 e 4 anos desenvolvem suas próprias culturas, em contextos brincantes, após o retorno presencial à creche? Partiu-se da hipótese de que, após um período prolongado de exposição a informações sobre a Covid-19 e, como resultado disso, testemunhando mudanças em suas rotinas, tanto os meninos quanto as meninas incorporariam elementos relacionados a essa temática em suas atividades de brincadeira, contribuindo para a construção cultural por meio de suas interações com os colegas.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as produções culturais das crianças de 3 a 4 anos em contextos brincantes no retorno presencial em uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André. A partir disso, delinear-se-iam objetivos específicos, a saber: I) analisar as relações sociais e afetivas entre as crianças em situações de brincadeiras no retorno presencial à creche; II) identificar e compreender interesses, questionamentos e hipóteses expressos nas culturas de pares no retorno presencial à creche e III) interpretar os protocolos sanitários de retorno presencial à luz das especificidades da Educação Infantil.

A pesquisa proporciona visibilidade aos saberes, desejos, interesses, necessidades e potencialidades de meninos e meninas em situações de brincadeiras, no contexto do retorno presencial à creche, além de tecer algumas reflexões quanto às relações entre o(a) educador(a) e as crianças e destas com seus pares, o que poderá subsidiar os processos formativos sobre a escuta e as culturas infantis.

2 O percurso metodológico

2.1 Campo e sujeitos da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André, que integra a Região Metropolitana do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 17 crianças com idades entre 3 e 4 anos, pertencentes a uma turma do 1º ciclo final. Além das crianças, também participaram a professora e a Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) dessa turma.

2.2 Método e instrumentos de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. Segundo André (2012), a etnografia envolve uma pesquisa desenvolvida com o intuito de compreender a cultura e a sociedade. Há uma preocupação do(a) pesquisador(a) em entender o significado que os(as) participantes atribuem a si mesmos(as), às suas experiências e ao mundo. Além disso, a pesquisa etnográfica é um trabalho de campo em que fenômenos, pessoas e situações são observados em situação natural pelo(a) pesquisador(a), por meio de um contato direto e prolongado, sem a intenção de propor mudanças no ambiente.

A autora pontua várias características desse tipo de pesquisa, dentre as quais destacam-se: o uso da observação participante, entrevista e análise de documentos. A observação participante, que implica o(a) pesquisador(a) estabelecer interação constante com o objeto de estudo, afetando-o e sendo afetado por este. As entrevistas visam aprofundar e esclarecer os problemas observados. Já os documentos possibilitam contextualizar o fenômeno, estabelecer relações e completar as informações coletadas por intermédio de outras fontes.

Como instrumentos de coleta e produção de dados, optou-se pela observação participante, o registro em diário de campo, filmagens e fotografias, possibilitando uma compreensão mais profunda sobre as culturas infantis em contextos brincantes, e ainda entrevistas individuais semiestruturadas com a docente e com a ADI da turma pesquisada, para compreender a concepção de criança e o lugar do brincar nas práticas pedagógicas, bem como informações sobre o retorno presencial e possíveis manifestações por parte das crianças sobre a pandemia. Desse modo, utilizou-se a tríade composta por observação participante, registros (escritos, fotográficos e audiovisuais) e entrevista.

Embora as observações de André (2012) destaquem a abordagem etnográfica, que engloba observação participante, entrevistas e análise de documentos, é pertinente notar que nesta pesquisa a análise documental não foi empregada. Isto se deve ao fato de que o foco primordial recaiu sobre as expressões culturais infantis. Assim, os documentos em questão – a Proposta Curricular da Rede de Santo André e o Projeto Político-Pedagógico da creche – ofereceram subsídios informativos suplementares. Portanto, a abordagem não contemplou uma análise aprofundada destes documentos, mas sim uma leitura e interpretação em relação à concepção de infância e ao papel do ato de brincar.

2.3 Etapas da pesquisa

Após a autorização do Comitê de Ética, sob o parecer CAAE: 55519722.6.0000.5510, para a execução deste estudo, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Santo André, que concedeu a aprovação necessária e direcionou a escolha da instituição participante, alinhando-se ao critério essencial de selecionar uma creche onde as crianças atendidas apresentassem pouca assiduidade durante o ano de 2021. Isto é particularmente relevante, dada a circunstância desse ano, quando a presença física não era compulsória em decorrência da pandemia, ficando a cargo das famílias a tomada dessa decisão. A adoção desse critério se justifica plenamente, uma vez que os objetivos centrais deste estudo estão intrinsecamente ligados ao cenário pandêmico que permeou esse período.

Primeiramente, agendou-se uma data, via telefone, com a diretora para explicar os objetivos e procedimentos da investigação. No dia marcado, a pesquisadora conversou com a assistente pedagógica, que foi bem atenciosa e agendou uma reunião na semana seguinte com as professoras do 1º Ciclo Final, a fim de apresentar a pesquisa e verificar se alguma teria interesse em participar.

Após a adesão de uma educadora para integrar-se ao estudo, transcorreu a semana subsequente com a realização de um encontro presencial junto aos pais, mães ou outros(as) responsáveis pelas crianças. O objetivo principal dessa reunião foi elucidar os propósitos subjacentes à pesquisa e, simultaneamente, solicitar a devida autorização para que seus filhos e filhas participassem do processo investigativo, inclusive consentindo no uso de imagens por meio do instrumento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para aqueles(as) familiares que não conseguiram estar presentes nesse encontro, foram promovidas conversas individuais no momento da saída das crianças. Em situações particulares, duas dessas conversas foram conduzidas de forma virtual, atendendo à realidade de responsáveis que se encontravam impossibilitados(as) de comparecer pessoalmente à creche, devido às suas limitações de tempo.

Adicionalmente, uma roda de diálogo foi conduzida, proporcionando às crianças uma explanação sobre o intuito de aprofundar o entendimento das suas atividades lúdicas e a forma como se engajavam nessas ocasiões. Nesse sentido, esclareceu-se que, em alguns momentos, seria necessário registrar tais momentos por meio de fotografias ou gravações em vídeo. É importante destacar que todas as crianças prontamente aderiram à iniciativa, manifestando uma positiva disposição em participar, com algumas delas até revelando um apreço por aparecerem em registros visuais.

A coleta de informações teve seu início durante a segunda metade de março de 2022, e foi completada até o final do mês de julho do mesmo ano. Os encontros com as crianças ocorriam regularmente nas tardes de quartas e quintas-feiras, com uma duração de quatro horas cada sessão.

Por meio da observação participante, aliada a anotações em um diário de campo, gravações de vídeo e fotografias, a investigação se propôs a capturar os interesses, indagações, conjecturas e significados atribuídos pelas crianças à cultura dos seus pares. Além disso, o estudo buscou decifrar a dinâmica das relações sociais no contexto das brincadeiras, a partir da ótica das próprias crianças.

Outra etapa da pesquisa refere-se à entrevista semiestruturada com a professora e com ADI da turma pesquisada, de acordo com o foco já explicitado anteriormente.

A abordagem adotada para a interpretação dos dados foi impulsionada pelo método de análise de conteúdo de Bardin (1977). Este método estabelece um conjunto de técnicas com o propósito de desvelar, sistematizar e aprofundar a compreensão dos conteúdos presentes em mensagens verbais (orais ou escritas) e não verbais.

Nesse contexto de pesquisa, a análise concentrou-se tanto nas interações verbais entre as crianças quanto nas expressões corporais manifestadas nas transcrições derivadas das filmagens. Adicionalmente, no que tange às entrevistas gravadas em formato de áudio com a docente e a ADI, as análises voltaram-se para os elementos discursivos, nuances de entonação

vocal e pausas, todos contribuindo para a exploração e entendimento mais profundo das mensagens compartilhadas.

Dentro do amplo leque de técnicas que integram a análise de conteúdo, deliberou-se pela seleção da análise categorial. Esta técnica tem como premissa a busca pelos núcleos fundamentais de significado, obtidos através da segmentação dos dados em categorias, conforme prescrito por Bardin (1977). Tal decisão encontra seu embasamento na concordância dessa técnica com os propósitos inerentes à pesquisa em questão.

Após as transcrições e organização dos dados em episódios, com títulos relacionados à temática central da cena descrita (fase de pré-análise), fez-se uma leitura flutuante de cada episódio para verificar os pontos que se destacavam. No total, houve 33 encontros e 124 episódios.

Posteriormente, fez-se a codificação, ou seja, fragmentou-se os dados em unidades menores (unidades de análise), as quais são compostas por unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro são unidades de base que representam a categorização a ser interpretada; já a unidade de contexto dá significado e contextualiza a unidade de registro, sendo, portanto, uma dimensão maior, que engloba a unidade de registro (Bardin, 1977).

Na pesquisa, adotou-se a transcrição integral de cada episódio como a unidade de contexto, e como a unidade de registro, optou-se pelo parágrafo ou frase, considerando a completude de sentido do trecho em análise. No contexto das entrevistas com as educadoras, as unidades de registro corresponderam a frases de significativa relevância ou segmentos destas, enquanto a unidade de contexto foi definida como a resposta completa a uma indagação específica.

Na fase subsequente, a etapa de categorização desdobrou-se, com a missão de agrupar unidades semelhantes com base em critérios pré-estabelecidos, conforme a orientação delineada por Bardin (1977).

Na investigação, as categorias foram pré-estabelecidas a partir dos objetivos da pesquisa, porém, houve flexibilidade para compor uma outra categoria (interação entre as crianças e as adultas), revelada nas observações, conforme apresentado na Tabela 1. Quanto às subcategorias, todas foram determinadas a partir dos dados e serão expostas juntamente com os resultados.

Tabela 1 - Categorias com suas definições.

Temas nas brincadeiras	Todos os temas e interesses que surgem espontaneamente entre as crianças nas brincadeiras. Contudo, é relevante ressaltar que nem todos os episódios analisados possuem um tema subjacente, visto que também foram analisadas brincadeiras tradicionais propostas pela professora e casos em que a criança apenas explora os brinquedos. Por outro lado, há situações em que em um mesmo episódio surgem temas diversificados.
Produções culturais infantis em contextos brincantes	Esta categoria refere-se ao conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), isto é, a compreensão de que as crianças não apenas imitam o que aprendem em seu meio com os(as) adultos(as), mas também introduzem aspectos inovadores em suas interpretações, produzindo cultura na relação com seus pares.
Interações entre as crianças	São as diversas formas de interação entre as crianças durante as brincadeiras de faz de conta e nas brincadeiras tradicionais planejadas pela docente da turma.
Interações entre as crianças e as adultas	Esta categoria inclui as várias formas de interação entre as crianças e as educadoras da turma e entre a pesquisadora nos momentos de brincadeira.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A cada episódio analisado, montou-se um quadro com as possíveis subcategorias associadas a cada categoria, conforme o Quadro 1.

Quadro 1- Exemplo de subcategoria relacionada a cada categoria.

Episódio	Temas nas brincadeiras	Produções culturais infantis em contextos brincantes	Interações entre as crianças	Interações entre as crianças e as educadoras/pesquisadora
Um dia de salão de beleza 23/03/2022	1-Salão de beleza	1-Atribuição de novo significado ao brinquedo/objeto	1-Relações de amizade (afeto)	1-Inserção da adulta na brincadeira pela criança

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Posteriormente, elaborou-se o quadro ou tabela geral, com cada categoria e suas subcategorias.

No que tange às informações coletadas por meio das entrevistas com as educadoras, todas as categorias foram estabelecidas previamente (concepção de criança, compreensão da criança como produtora de cultura, compreensão do brincar e desafios no retorno presencial), o que permitiu um cruzamento de informações com os dados contidos no Documento Curricular

de Santo André e no Projeto Político-Pedagógico, com foco na concepção de criança e do brincar e a estrutura existente na creche pesquisada.

Por último, fez-se as inferências, ou seja, atribuiu-se significado a partir da categorização, realizando uma interpretação, como propõe Bardin (1977).

3 A criança como produtora de cultura

Atualmente há um reconhecimento consolidado da criança como sujeito histórico e de direitos, que questiona, explora, apropria-se e reinterpreta as informações que lhe são disponibilizadas, produzindo assim cultura, em um processo coletivo e criativo de reelaboração com seus pares.

Nesse sentido, ela exerce um papel ativo em sua aprendizagem e não de mera reprodutora do que os(as) adultos(as) lhe transmitem. Essa concepção de criança está presente em nossa legislação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ([DCNEI] Brasil, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular ([BNCC] Brasil, 2018), e nas pesquisas acadêmicas de várias áreas, sobretudo, da Antropologia da Infância, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, que passam a compreender a criança na perspectiva dela e não do que as outras pessoas pensam a seu respeito (Cohn, 2005; Corsaro, 2011).

Embora todos esses aspectos abordados representem avanços significativos no que diz respeito à visão de criança, segundo Friedmann (2020) ainda pouco se sabe sobre como explorar e compreender os universos infantis, visto que os(as) adultos(as), muitas vezes, não sabem como escutar as crianças e não reconhecem seus saberes. Nessa perspectiva, o(a) adulto(a) muitas vezes ainda é considerado(a) o detentor(a) do conhecimento, cabendo a ele(a) ensinar, guiar e decidir pelas crianças, inclusive nas situações que interferem diretamente na vida delas.

A todo momento, os atos manifestados pelas pessoas refletem a concepção que possuem em relação à criança. No entanto, é relevante frisar que não existe uma concepção universalmente válida acerca da criança, uma vez que essa compreensão se modifica conforme a região geográfica, a cultura dominante e a época histórica (Cohn, 2005). Nesse sentido, emerge a constatação de uma pluralidade rica de manifestações culturais por parte das crianças.

Cohn (2005) considera o termo “cultura infantil” como um recuo, visto que se tem a ideia de universalizar a infância, ignorando-lhe as particularidades socioculturais. O mais

adequado seria “culturas infantis”, que concebem os aspectos sociais e culturais de cada povo, além de distinguir os saberes e fazeres infantis dos saberes e fazeres dos(as) adultos(as).

Já Sarmento (2004) observa certa “universalidade” das culturas da infância no sentido de estas manifestarem sempre elementos da cultura da sociedade na qual as crianças fazem parte, porém manifestam modos especificamente infantis de compreensão, representação e simbolização do mundo. Em outros termos, independentemente de qual seja o contexto que as crianças vivenciam, suas culturas são produzidas a partir da cultura dos(as) adultos(as), mas não como uma cópia fiel, e sim com a construção de novos significados e com um modo particular de entendimento que difere daquele do(a) adulto(a).

As culturas infantis podem ser definidas como os saberes e fazeres próprios das crianças, ou seja, se refere “[...] a forma própria com que as crianças leem o mundo, interagem com ele e o comunicam” (Silva; Fasano, 2020, p. 75). Dessa forma, no esforço de tentar compreender o mundo, meninas e meninos reinterpretem as informações provenientes dos(as) adultos(as), promovendo mudanças em seu meio.

As relações sociais entre as crianças também são imprescindíveis para a cultura de pares, que segundo Corsaro (2011, p. 128), refere-se ao “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. O autor pontua que as crianças se empenham para interpretar o mundo adulto e, assim, produzem coletiva e criativamente as culturas de pares, a fim de enfrentarem suas preocupações.

Nesse sentido, as instituições educacionais são espaços privilegiados de encontro para a produção das culturas de pares, haja vista que as crianças passam a partilhar entre si suas diferentes experiências vividas na família e nos demais contextos sociais, o que as possibilita rever seus valores, saberes e hipóteses, em um permanente processo coletivo de (re)elaboração com seus pares.

Apesar das culturas infantis se manifestarem por meio das diversas linguagens e não somente nas brincadeiras, estas são essenciais para a sua produção (Silva, 2017a). Isso porque o “[...] brincar é atividade vital, que educa espontaneamente a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Uma experiência de alegria e liberdade, imprescindível para a inteireza da infância” (Antonio; Tavares, 2019, p. 60). Sendo assim, é fundamental que as instituições de Educação Infantil organizem espaços e tempos longos para a brincadeira, uma vez que, para a criança, o sentir e o pensar são inseparáveis e, ao brincar, ela tem a possibilidade de aprender e

ensinar por meio da convivência com seus pares, além de compartilhar a magia pela vida e o prazer da descoberta.

Embora a temática sobre o brincar tenha sido amplamente discutida, sobretudo nas últimas décadas, e alguns progressos tenham sido alcançados, ao menos no âmbito das legislações destinadas à Educação Infantil, algumas pesquisas indicam que ainda há um longo caminho para que, de fato, o brincar seja garantido e valorizado nas instituições educativas (Fontes, 2017; Rezende, 2018; Vasconcelos, 2018; Franceschini, 2018; Arruda, 2019; Oliveira, 2020; Souza, 2020; Valério, 2021).

Se a garantia de tempos e espaços para o brincar já era desafiadora no período anterior à pandemia, tornou-se ainda mais no processo de reabertura das unidades educacionais, em que se deveria possibilitar as brincadeiras e as interações e, simultaneamente, respeitar os protocolos sanitários, de modo a garantir o direito de proteção à vida.

4 Resultados e discussão

A seguir, serão apresentados alguns episódios protagonizados pelas crianças em situações de brincadeiras, acompanhados de análises interligadas ao referencial teórico adotado na pesquisa. Posteriormente, será traçada uma síntese dos resultados globais, visando aprofundar a compreensão sobre as manifestações infantis durante o período de reingresso à creche. É essencial enfatizar que, no que tange à identificação das crianças, foi delegada a cada uma a escolha entre usar seu primeiro nome ou um nome fictício, criado por elas próprias. Todavia, todas as crianças optaram por adotar um nome fictício.

EPISÓDIO 1: ACOLHENDO A PESQUISADORA

Há três crianças brincando com jogos de montar. Pergunto ao grupo se eu poderia me sentar junto a elas, todas concordam. Logo em seguida, a Borboleta separa para mim algumas peças, para que eu pudesse brincar também. Depois, a Mulher Maravilha faz um guarda-chuva e comento que eu precisava de um, porque o que eu tinha havia quebrado. Nessa hora, o Tigre entra na conversa e diz que falaria com o pai dele, porque na casa dele há dois guarda-chuvas e o pai poderia comprar um para mim (Registro de campo, 23 mar. 2022).

O episódio descrito ocorreu poucos dias após a inserção da pesquisadora na turma, momento em que ainda estava se construindo um vínculo. Mesmo assim, as crianças aceitam prontamente a aproximação de uma adulta desconhecida, revelando o quanto são acolhedoras.

Quando Borboleta oferece algumas peças de montar para a pesquisadora, sugere que ela vê o(a) adulto(a) como alguém que também pode brincar. Nos termos de Kohan (2020), essa abordagem se alinha à visão de Paulo Freire, para quem a infância não é definida pela idade, mas sim pela habilidade contínua de se inquietar, experimentar, vivenciar o encantamento e, por que não, participar da prática do brincar. Nessa perspectiva, o parâmetro que delimita a fase de velhice ou juventude está intrinsecamente relacionado à postura perante o mundo: se é percebido como uma estrutura fixa ou como um campo de possibilidades que pode ser moldado, assim como fazem as crianças em suas brincadeiras.

A atitude acolhedora das crianças é reafirmada na solução criativa de Tigre, ao sugerir que seu pai poderia comprar um guarda-chuva para a pesquisadora. Esse ato demonstra empatia, a capacidade de se colocar no lugar do(a) outro(a). Segundo Antônio e Tavares (2019), na educação da infância é essencial nutrir a empatia natural das crianças por meio da escuta, do diálogo, do compartilhar de experiências e na convivência diária.

Os autores destacam que essa abordagem pode representar um contraponto à cultura de competição, ao preconceito e ao menosprezo pela vida, fenômenos que frequentemente permeiam nossa sociedade. Nesse sentido, emerge um significativo aprendizado extraído das crianças, capaz de reverberar como um antídoto a tais problemáticas. Este, sem dúvida, figura entre os relevantes ensinamentos que a vivência infantil oferece e que, por sua vez, pode desempenhar um papel fundamental em nossa jornada de humanização.

EPISÓDIO 2: DOUTORA EM AÇÃO

[...] Abelha vê o Pantera Negra deitado no chão, aproxima-se dele e o examina com o estetoscópio, como se estivesse verificando os batimentos cardíacos. A seguir, coloca o ‘remédio’ na boca dele, afasta-se e volta com um livro, sentando-se ao lado de Pantera Negra, que fica deitado no chão.

Ela começa a folhear as páginas do livro. Indago o que ela está fazendo e ela me responde: _Eu tô contando uma história para ele.

A Minnie tenta pegar, de forma sutil, o estetoscópio que está no pescoço de Abelha, talvez para ser a médica, mas esta não permite. Mesmo assim, ela fica observando a cena e depois deita perto de Abelha, como se quisesse ser a próxima paciente a ser atendida. Enquanto isso, Abelha mostra as páginas do livro para o paciente (Pantera Negra) que, depois de um bom tempo deitado, resolve sentar-se [...].

A médica diz: _Ele tá melhor – referindo-se ao paciente.

Depois, a médica diz que Minnie está com a perna doendo, aponta para o joelho e diz: “Aqui machucado.”

A paciente (Minnie) tenta se levantar, mas a médica orienta a deitar-se, examina o local com o estetoscópio e, em seguida, vira o remédio na boca da paciente, solicitando: “Abre a boquinha.”

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

Pouco depois, Homem de Ferro se deita no chão, como se fosse um paciente, enquanto isso, o Menino Gato aproveita para pegar a medalha no chão e diz: “Minha vez de ser doutor!”

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

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

Pantera Negra, que está deitado no chão, olha para mim e pede para colocar o sapato que havia saído do seu pé, a médica tenta colocar e logo desiste. No entanto, Tigre aparece para ajudar o amigo nessa tarefa (Registro de campo, 30 mar. 2022).

Figura 1- Doutora em ação.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Vários aspectos chamam a atenção neste episódio. O primeiro deles refere-se às ações de Abelha, que são condizentes com o papel de médica ao examinar o Pantera Negra com o estetoscópio, no entanto, ela vai além ao “ler” uma história para o paciente, atividade mais comumente observada no contexto familiar ou escolar. Nesse sentido, ela ressignifica um papel social, o que ilustra o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), que consiste na compreensão de que as crianças não apenas reproduzem as informações disponibilizadas

pelos(as) adultos(as), como também inserem novos elementos, produzindo cultura. O mesmo ocorre quando Homem de Ferro e Menino Gato transformam uma medalha em um estetoscópio, como forma de dar continuidade à brincadeira, uma vez que não havia aparelho suficiente para todos.

Curiosas também são as diferentes formas que as crianças encontram para se inserirem na brincadeira – tentar pegar sutilmente o estetoscópio da colega, ficar próxima à brincadeira observando e realizar uma ação relacionada ao contexto, no caso deitar-se.

Ter acesso a grupos de brincadeiras constitui-se em uma tarefa difícil para as crianças, visto que elas costumam proteger o espaço compartilhado, bem como os objetos e brinquedos contra a entrada de outras. Essa tendência é denominada por Corsaro (2011) como proteção do espaço interativo e acontece devido à fragilidade das relações que podem se desfazer a qualquer momento, além do desejo de manter o controle sobre a atividade compartilhada, tendo em vista que a entrada de um(a) terceiro(a) pode mudar os rumos da brincadeira. No caso, a primeira tentativa de Minnie (pegar o brinquedo da colega) não deu certo, contudo, a estratégia de permanecer observando a colega brincar e, em seguida, deitar-se foi bem-sucedida.

O episódio revela, ainda, atos de gentileza entre as crianças, quando a médica lê para seu paciente, auxilia a paciente Lady Bug a levantar-se ou quando Abelha e Tigre procuram ajudar Pantera Negra a colocar o calçado. Essas manifestações de afeto e empatia também foram observadas na pesquisa realizada por Silva (2022), no período de reabertura da creche.

EPISÓDIO 3: DESCOBRINDO AS FERRAMENTAS

A docente organiza dois cantos na sala: uma mesa com dinossauros e uma bancada com ferramentas, com as quais as crianças iriam brincar pela primeira vez. Ela chama uma criança de cada vez para escolher dentre as duas opções.

Tigre e Lady Bug exploram as ferramentas, enquanto as outras crianças brincam com os dinossauros em uma outra mesa. Por várias vezes, Patrulha Canina leva os dinossauros para a área das ferramentas e a docente diz para ele ficar apenas na mesa dos dinossauros, não podendo, assim, misturar os brinquedos.

Inicialmente, Tigre pega um martelo da bancada e Lady Bug parece não gostar, ele então fala: _Usa esse! – oferecendo um outro martelo para Lady Bug.

la pega o outro martelo, aceitando a proposta. Em seguida, Tigre começa a martelar sobre a chave de fenda que a colega utiliza, então, ela reclama: _Não, não é para bater aqui!

_É para bater aqui? – questiona Tigre, batendo o martelo em outra parte da bancada.

_É! Tá quebrado esse daqui! – fala Lady Bug, apontando para outra ferramenta sobre a bancada.

Posteriormente, as duas crianças exploram as outras ferramentas disponibilizadas. Tigre tenta encaixar uma porca no orifício da bancada e pergunta para a colega: _Não cabe, né!? (referindo-se à porca que não caberia no buraco). _Não! – responde a menina.

Pouco depois, a chave de fenda que estava com Lady Bug cai no chão, ela a recolhe e diz: _Olha aqui! – ela mostra para o Tigre a chave de fenda com as duas partes desencaixadas.

_Quebrou! Destruíu, né!? – comenta Tigre.

_Não! – ela responde e mostra para o colega como encaixar.

[...] Em certo momento, ele pega duas chaves de boca e vem me mostrar: _Oh, professora!! É igual esse.

_Ah, é verdade, tem dois, só que um é maior que o outro ou é do mesmo tamanho? Deixa eu ver... Não, um é maior – eu digo.

A seguir, ele compartilha com a colega essa descoberta de ter duas ferramentas iguais: _Lady Bug, tem dois, oh! (Registro de campo, 14 abr. 2022).

Figura 2- Descobrimo as ferramentas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Há muitos aspectos importantes a serem discutidos neste episódio. Inicia-se com uma apreciação das ações da docente, que, primeiramente, organiza o espaço para o desenvolvimento da brincadeira, além de fornecer orientações referentes à utilização dos novos brinquedos (ferramentas) adquiridos por ela, como um meio para contornar a escassez de recursos lúdicos na creche.

É notável que, mesmo diante da afirmação contida no Documento Curricular da rede municipal (Santo André, 2019) que expressa um compromisso com a valorização do ato de brincar, reconhecendo-o como um direito da criança, a administração municipal não demonstrou empenho em instalar um parque ou mesmo em investir na aquisição de brinquedos. Isso persiste, inclusive, após dois anos desde a inauguração da instituição. Todos os brinquedos

presentes na creche eram fruto de doações originadas da comunidade escolar, pois os recursos provenientes do conselho escolar permaneciam indisponíveis devido a questões burocráticas.

Isso evidencia o descompasso entre um documento legal e a realidade no interior da unidade escolar. Apesar das dificuldades, a docente potencializa a brincadeira das crianças, pois, de acordo com o documento: “Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica” (Brasil, 2012), a organização dos espaços e a seleção de brinquedos/materiais estimulam a imaginação, impactando positivamente na educação e na ampliação das experiências das crianças.

A orientação para que cada criança escolha um canto para brincar e a restrição de que as crianças misturem brinquedos de uma área com a outra, termina por revelar uma visão adultocêntrica, ainda tão presente nas instituições educacionais, haja vista que impõe regras sem considerar o desejo e as necessidades das crianças, em especial do Patrulha Canina, de organizar os brinquedos conforme seus interesses. A ação do menino de juntar as ferramentas e dinossauros por diversas vezes, descumprindo a regra da professora, pode ser interpretada como um ato de desobediência para algumas pessoas, mas, na realidade, caracteriza-se como uma tentativa de obter o controle de sua vida (Corsaro, 2011), ou seja, de fazer valer o seu desejo de brincar à sua maneira e não como o(a) adulto(a) quer.

Ainda neste episódio é possível verificar que há uma negociação entre Tigre e Lady Bug quanto ao uso das ferramentas, mostrando a capacidade das crianças de resolverem uma situação, bem como o compartilhamento de experiências entre essas duas crianças, que compartilham informações e descobertas sobre o uso das ferramentas. Cenas como essa validam o quanto as crianças aprendem umas com as outras. Sob esse aspecto, Rinaldi (2021, p. 229-230) pontua que

O relacionamento entre as crianças se transforma num contexto em que pode ocorrer a coconstrução de teorias, interpretações e entendimentos da realidade. O pequeno grupo de trabalho se torna fonte de coesão, espaço no qual os pensamentos tomam forma, se expressam e são comparados com outras diferentes interpretações; novos pensamentos são criados; significados são negociados e ‘as cem linguagens podem surgir’. Os relacionamentos entre as crianças oferecem oportunidades para a troca de ideias – esteja o educador presente ou não – e para o conflito cognitivo, a imitação e a generosidade.

Desse modo, a discordância de ideias entre as crianças é uma rica oportunidade para repensar o próprio ponto de vista, podendo modificá-lo ou não.

EPISÓDIO 4: O VENTO

A docente oferta vários potes e colheres na área externa. Algumas crianças arrancam grama e colocam dentro de potes para brincar de fazer comida. [...] A uma certa hora, a Abelha diz:

_O vento quer comer – referindo-se à grama.

_O vento quer comer – repete Lady Bug.

_O vento quer comer também o meu papá – fala Sonic.

_O vento tá voando minha comida – reclama a Borboleta.

_Eu vou tampar – fala Sonic, colocando um outro pote virado por cima do pote com grama.

_Por que você tampou? – indaga a pesquisadora para Sonic.

_Eu vou tampar para o vento não comer – responde Sonic (Registro de campo, 7 jul. 2022).

Figura 3- O vento.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao proferir a frase "O vento quer comer", é plausível que Abelha tenha concebido a ideia de que o vento, de maneira similar aos seres humanos, requer alimentação para sua subsistência, necessitando também se nutrir. Não é possível afirmar definitivamente se essa foi a linha de pensamento da criança; entretanto, de qualquer forma, por meio de sua expressão verbal, Abelha revela seu processo de raciocínio e sua habilidade para formular hipóteses sobre um fenômeno natural. A exemplo de Sonic, que prontamente veda o seu recipiente para evitar que o vento "consuma" sua "comida de grama", demonstra-se a aptidão criativa da criança para resolver desafios.

Essa cena ilustra a curiosidade e o esforço das crianças em entenderem os fenômenos naturais. Nessa perspectiva, Valério (2021) considera que a natureza é um ambiente rico em

possibilidades brincantes e contribui para que a criança realize experiências e descobertas, desempenhando um papel ativo na construção de suas aprendizagens.

Situações como essas aqui apresentadas proporcionam visibilidade à criança como ser histórico, social, competente e que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Entretanto, muitas vezes, os(as) adultos(as) não têm uma escuta sensível para reconhecer as preciosidades nos fazeres e dizeres das crianças e acabam por compreender equivocadamente as manifestações infantis. Sob esse aspecto, Rinaldi (2021, p. 43) afirma que

[...] a pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento, ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado.

Logo, não compete ao(à) educador(a) julgar as ideias das crianças, mas sim procurar entendê-las e incentivá-las em suas curiosidades.

EPISÓDIO 5: A VACINA

O Homem Aranha está sentado e segura uma seringa, mas não brinca com ninguém. Como a pesquisadora está próxima à criança, pergunta o que é aquele objeto e ele responde que é para dar vacina. Em seguida, a pesquisadora indaga para que serve aquela vacina e o garoto responde que é para acabar com o coronavírus. Logo depois, o menino dá injeção no braço da pesquisadora e outras crianças, ao verem a cena, entram na brincadeira e começam a aplicar injeção na pesquisadora e nos(as) demais colegas.

Como não havia seringa para todos(as), algumas crianças usam outros brinquedos para realizar tal ação. A princípio, aplicam a injeção no braço, mas depois realizam essa ação em outras partes do corpo (barriga, testa, pescoço etc.).

Pouco depois, a professora substituta entra na brincadeira e diz que seria a sua vez de receber a vacina, estendendo o braço. As crianças ficam eufóricas por darem e receberem a vacina. Após um tempo, a docente diz que vai aplicar uma vacina de morango na Mulher Maravilha e que esta vai virar um morango. Após essa fala, as crianças desejam virar inúmeras coisas (banana, chocolate, laranja, dinossauro etc.) e se divertem em receber e aplicar vacina com super 'poderes' (Registro de campo, 06 abr. 2022).

Figura 4- A vacina.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As crianças agem como enfermeiros(as) ao administrar a injeção no braço, mas também adicionam ações não condizentes com esse papel ao aplicarem a injeção em outras partes do corpo. Isso mostra que elas não só se apropriam do que ocorre em seu entorno, como também acrescentam outros aspectos. Outro fator importante é que, embora a invenção de uma vacina com poder de transformar as pessoas tenha partido da professora, as crianças não se contentam em serem apenas aquilo que foi sugerido pela educadora e inventam outras possibilidades.

Dessa forma, ocorre uma ressignificação do papel social de enfermeiro(a) e, adicionalmente, emerge um sentido transformado ao substituir a carência de seringas por outros brinquedos, reiterando, uma vez mais, o princípio de reprodução interpretativa delineado por Corsaro (2011). Além disso, ao destacar que a vacina visa exterminar o coronavírus, Homem Aranha compreende a vacinação como uma medida para conter a disseminação da doença.

A princípio, a brincadeira era apenas entre Homem Aranha e a pesquisadora, mas, pouco depois, as crianças observam a cena e se inserem, executando uma ação relacionada ao contexto (dar e/ou receber injeção). Nesse caso, a estratégia para adentrar a brincadeira foi bem-sucedida.

EPISÓDIO 6: O SUPER-HERÓI

Mulher Maravilha observa a brincadeira de Minnie e Lady Bug. Elas utilizam os bonecos em miniatura como personagens, formando uma família em que o pai é super-herói. Após um tempo, ela pede para entrar na brincadeira e as colegas aceitam. Em certo momento, Mulher Maravilha fala para as meninas:

_Olha, depois vai trocar a máscara, depois a gente vai para a sopa, guarda os brinquedos, depois a gente vai para a sala e depois a gente vai embora, vamos trocar a máscara e vamos tomar um leite... depois a gente vai embora e a mamãe vai buscar eu – diz Mulher Maravilha, retomando a rotina da turma, apesar de estar fora da sequência que ocorre (Registro de campo, 6 abr. 2022).

Figura 5- O super-herói.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Neste episódio, o cerne da brincadeira versa sobre as relações familiares, enriquecidas com elementos extraídos das mídias, notadamente os super-heróis. Em uma reviravolta, Mulher Maravilha, em determinado instante, compartilha com as colegas algumas ações que tangenciam a rotina de sua turma. Em meio a essas ações, ela menciona a prática de trocar de máscara, revelando um discernimento sobre a necessidade de substituí-la após um intervalo determinado. Este gesto testemunha sua compreensão em relação às medidas de prevenção contra o coronavírus, sinalizando uma incorporação consciente de conhecimento acerca da doença. Esta observação se alinha aos achados apresentados por Silva (2022) e Menezes (2021) em suas pesquisas, que também documentaram a adoção de certas práticas pelas crianças, tais como a higienização das mãos e o uso de máscaras, reforçando a tese de que as crianças não estão alheias aos acontecimentos ao seu redor.

EPISÓDIO 7: UM JEITO DIFERENTE DE USAR A MÁSCARA

No jantar, Borboleta coloca a máscara sobre a cabeça como se fosse uma tiara. Em outra ocasião, Tigre coloca o elástico da máscara em seu nariz e diz que fez a barba do Papai Noel (Registro de campo, 28 abr. 2022).

Figura 6- Reinvenção do uso da máscara.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As imagens apresentadas ilustram como as crianças recriam o propósito da máscara. Nesse contexto, Borboleta a posiciona na cabeça, conferindo-lhe um aspecto de tiara, enquanto Tigre a utiliza como uma representação de uma barba de Papai Noel. A capacidade das crianças de reconfigurar o uso da máscara é um fenômeno observado na pesquisa conduzida por Silva (2022), em que tanto meninos quanto meninas conferem novas interpretações à máscara, valendo-se dela como venda nos olhos, cesta para transportar brinquedos, escudo de braço, esponja de banho, entre outras variações. A autora destaca que as crianças assimilam as diretrizes sanitárias relativas ao combate à Covid-19, no entanto, simultaneamente, transgridem aquilo que consideram incômodo, o que resulta, em várias situações, na remoção ou no abaixamento da máscara.

De acordo com Silva (2017a), as crianças não se submetem à necessidade de autorização por parte dos adultos para engendrar manifestações culturais. Dessa forma, elas brincam e instauram elementos culturais de forma intrínseca, independente de hora ou lugar. Este episódio ilustra tal ideia, em que as crianças, durante o jantar, engajam-se na atividade de brincar, conferindo à situação um contexto cultural genuíno.

A seguir, serão apresentadas as categorias e subcategorias (Quadro 2), com o intuito de estruturar de maneira sistemática os resultados obtidos. Essa abordagem proporcionará uma perspectiva panorâmica das interações e atividades lúdicas das crianças durante o período de reingresso à creche.

Quadro 2- Temas que emergiram nas brincadeiras.

TEMAS DAS BRINCADEIRAS	FREQUÊNCIA ABSOLUTA
1 - Relações familiares	36
2 - Elementos das mídias/literatura infantil	35
3 - Atividades cotidianas (arrumar o carro, ir para a escola, trabalho etc.)	15
4 - Contexto hospitalar	12
5 - Morte	10
6 - Atividades de lazer	10
7 - Comércio (salão de beleza etc.)	10
8 - Amizade	8
9 - Violência (matar, bater)	7
10 - Interesses: Celular (08) Natureza (07) Objetos do cotidiano (04)	19
11 - Aventura	7
12 - Gênero	3
13 - COVID-19	3
14 - Deficiência	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 2 mostra que as relações familiares e as mídias/literatura infantil foram os temas mais frequentes nas brincadeiras, provavelmente, por estarem mais próximos da realidade das crianças. Todavia, durante a pesquisa, quase não aparecem nas brincadeiras assuntos sobre a Covid-19, o que não significa que as crianças estejam alheias aos eventos, mas que, no retorno presencial à creche, elas possuíam outros interesses e preocupações. Inclusive, a variedade de temas que emergiram das situações de brincadeiras revela que meninos e meninas possuem um amplo repertório lúdico.

No estudo realizado por Amorim, Ribeiro e Silva (2021), que abrangeu crianças entre 2 e 6 anos, constatou-se uma modificação nas narrativas infantis sobre a Covid-19, à medida que ocorreram mudanças no panorama da pandemia. Nesse contexto, uma vez que em 2022 a

pandemia já não se encontrava no período mais crítico e, conseqüentemente, pouco se discutia sobre esse assunto, é compreensível que as crianças tenham reduzido seu interesse por essa temática.

Na entrevista, a professora depõe que, após a flexibilização do uso das máscaras, em virtude do Decreto Municipal nº 17.904 (Santo André, 2022), uma criança lhe indagou a razão de algumas crianças não usarem mais a máscara, o que reitera os resultados da pesquisa supramencionada, de que curiosidades e ideias das crianças são influenciadas pelos fatos atuais.

As educadoras não notaram nas brincadeiras quaisquer manifestações das crianças relacionadas à pandemia, mesmo durante o ano de 2021, quando já interagiam com esse mesmo grupo. No entanto, a professora relata que, em 2021, as crianças ocasionalmente abordavam as medidas de prevenção da Covid-19, ainda que tal comportamento tenha se manifestado com maior frequência nesse ano em comparação ao ano de 2022, quando a presente pesquisa foi conduzida.

Quanto às reações manifestadas pelas crianças durante o período de reabertura da creche, a professora ressalta que, ao longo de 2021, os pequenos demonstravam um número considerável de conflitos, frequentemente buscando a assistência das educadoras. Além disso, muitos optavam por brincar de maneira isolada. A ADI complementa ao mencionar que algumas crianças, inclusive, pareciam desinteressadas pelas atividades lúdicas, perdendo rapidamente o interesse nelas. Tal panorama sugere que a pandemia teve um impacto negativo nas interações das crianças com o ato de brincar. Contudo, com o passar do tempo, um laço entre os membros do grupo foi sendo construído, o que gradualmente resultou em um deslocamento em direção à brincadeira coletiva.

Portanto, várias crianças tiveram que (re)aprender a brincar e a conviver com as diferenças, pois, conforme Kishimoto (2009) e Brougère (2010), o brincar é uma atividade cultural que exige aprendizagem por meio das relações sociais. Esses dados reiteram a relevância da creche como espaço educativo que deve favorecer as interações e as brincadeiras.

Outra dificuldade no retorno presencial, segundo a professora, foram as aproximações entre as crianças no ano de 2021, quando ainda era preciso manter o distanciamento social e o uso de máscara, o que elas muitas vezes resistiam, deixando-a abaixada. Cabe ressaltar que, nos protocolos sanitários do município (Santo André, 2020) nada é mencionado sobre manter o distanciamento em situações de brincadeira, mas apenas em alguns momentos específicos da rotina (nas refeições, no banheiro etc.), o que demonstra um respeito às especificidades da

Educação Infantil, uma vez que o brincar e as interações são os eixos norteadores desta modalidade.

Tabela 2- Subcategorias relacionadas à categoria “Produções culturais em contextos brincantes”.

PRODUÇÕES CULTURAIS EM CONTEXTOS BRINCANTES
1-Atribuição de novo significado ao brinquedo/objeto/corpo
2-Criação de uma brincadeira
3-Modificação na regra da brincadeira
4-Ressignificação de papel social
5- Enredo criativo
6-Ressignificação de um fenômeno (Morte /Natureza)
7-Adaptação de um brinquedo/objeto
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As subcategorias apresentadas na Tabela 2 referem-se ao conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), que consiste na ideia de que a criança não só reproduz como também reinventa os aspectos da sua realidade.

A subcategoria “atribuição de novo significado ao brinquedo/objeto/corpo” surge em quase todas as brincadeiras e diz respeito às ações de mudar a função de brinquedos, objetos, ou até mesmo do corpo, como forma de dar continuidade à situação lúdica. Nesse caso, um lápis pode virar um termômetro ou um dedo pode representar um boneco.

Já a subcategoria “criação de uma brincadeira” engloba todas as brincadeiras criadas pelas crianças que não são jogos de papéis sociais, como: andar sobre a mureta do tanque de areia, equilibrar um objeto na cabeça, dentre outras. A terceira subcategoria “modificação da regra da brincadeira” refere-se a esse tipo de brincadeira.

No tocante à subcategoria “ressignificação do papel social”, é possível definir a atribuição de novos aspectos relativos à função ou à personalidade de um papel social. Por exemplo: representar um(a) médico(a) que examina o(a) paciente, mas também realiza outras ações não condizentes com o seu ofício, ou mesmo assumir um super-herói que tem medo.

A subcategoria “enredo criativo” relaciona-se às tramas criadas pelas crianças nas brincadeiras, em que mesclam elementos da realidade com a fantasia, ou em que combinam personagens de vários filmes ou livros em uma mesma situação lúdica.

A “ressignificação de um fenômeno” (sexta subcategoria), corresponde à reinterpretação de eventos, tal como a morte, em que as crianças a compreendiam como algo provisório, podendo retornar à vida. Já em relação à subcategoria “adaptação de um brinquedo/objeto”, não há mudança na função do objeto, mas se realiza um ajuste para atender a uma necessidade que surge na brincadeira, como em uma ocasião, em que um menino inclinou a pista de modo a formar uma rampa para descer o seu carrinho.

Toda essa diversidade de produções culturais infantis que apareceram durante a pesquisa reitera o enorme potencial das crianças em dar sentidos aos acontecimentos, na tentativa de interpretar a realidade.

Quanto às interações entre as crianças, foram identificadas as subcategorias apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3- Subcategorias relacionadas à categoria “Interações entre as crianças”.

INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS
1- Relações de amizade
2- Estratégias de inserção na brincadeira
3- Proteção do espaço interativo
4- Compartilhamento de experiências
5- Ações imitativas
6- Liderança

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas relações de amizade, as crianças demonstraram atos de gentileza e de colaboração com o(a) outro(a), mas também de conflitos e negociações, por disputa pelo mesmo papel social e pela posse de brinquedos, bem como por desejos divergentes quanto aos rumos da brincadeira. Os laços de amizade são facilmente construídos e rompidos, e logo se reconstituem, assim como os conflitos são esquecidos e as brincadeiras voltam a ocupar a centralidade. Em algumas situações, as crianças resolveram desentendimentos e, em outras ocasiões, solicitaram o auxílio das educadoras ou pesquisadora para uma solução.

Elas também usaram várias estratégias para participar das brincadeiras dos(as) colegas, dentre as quais é possível citar: a execução de ações/comentários referentes ao contexto da situação; a aproximação e observação, quando pediam diretamente aos(às) colegas para brincarem ou fazendo solicitações às educadoras ou à pesquisadora; além de ações descontextualizadas com o enredo da brincadeira.

A estratégia inicialmente mencionada foi a mais utilizada entre as crianças. No entanto, essa abordagem variava em sua eficácia, ocorrendo que, por vezes, lograva êxito e, em outras, não, mesmo quando a criança se ajustava ao contexto da brincadeira. Emergiam situações em que a solicitação direta para ingressar na brincadeira era acolhida, enquanto em outros momentos, não surtia o mesmo efeito. Isso, de certo modo, relativiza a assertiva de Corsaro (2011), que postulou que as crianças que empregavam táticas mais indiretas – como observar a distância, com o intuito de compreender a dinâmica da brincadeira e, posteriormente, integrar-se e contribuir – eram prontamente admitidas no grupo.

É importante destacar que a recusa para o acesso de algumas crianças na brincadeira nem sempre se referia à proteção do espaço interativo, visto que, em certas situações, rejeitava-se uma criança, mas, logo depois, uma outra era aceita, o que indica que a afinidade era um critério para aceitar ou não a entrada de novos membros em alguns momentos. Também houve ocasiões em que a criança brincava sozinha, mas, mesmo assim, recusava o acesso de outra, provavelmente a fim de manter o controle sobre a brincadeira.

Outro fator significativo que apareceu nas culturas de pares foi o compartilhamento de experiências entre as crianças, o que possibilita o intercâmbio de conhecimentos, interesses, tarefas realizadas conjuntamente e conquistas. No contexto educativo, esse compartilhamento de distintas experiências é crucial, pois possibilita que as crianças repensem as próprias ideias, de forma a reelaborar ou a ampliar seus saberes e interpretações sobre a realidade que as cercam (Rinaldi, 2021).

Durante a pesquisa, as crianças não só imitavam umas às outras, mas reinventavam outras formas de agir a partir do que os(as) colegas lhes mostravam. A liderança de algumas também se fez presente, apontando as ações de cada um(a) no contexto brincante, tal como apontado no estudo realizado por Silva (2022).

É relevante enfatizar que nas brincadeiras, as crianças não interagiam apenas entre si, mas procuravam pelas educadoras e pela pesquisadora, o que mostra a importância destas na vida delas. A Tabela 4 apresenta os diferentes modos de interação entre as crianças e as adultas.

Tabela 4- Subcategorias relacionadas à categoria “Interações entre as crianças e as adultas”.

INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E AS EDUCADORAS/PESQUISADORA
1- Inserção das adultas na brincadeira
2- Atos de gentileza com as adultas
3- Ações das educadoras que potencializam o brincar/interações
4- Ações das educadoras que restringem o brincar/interações
5- Compartilhando experiências
6- Imita ações das adultas
7- Estratégias de desafio à autoridade adulta
8- Solicitação de ajuda

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por diversas vezes, as crianças incluíam as educadoras e a pesquisadora nas brincadeiras, oferecendo-lhes algum papel social. Tanto a docente como a ADI, inclusive a pesquisadora, sempre se envolviam quando as crianças expressavam tal desejo. Para Campos e Rosenberg (2009), demonstra-se a valorização às brincadeiras infantis, participando-se delas sempre que as crianças solicitam. As crianças manifestaram também atos de gentileza com as educadoras e a pesquisadora, sobretudo oferecendo-lhes ajuda para fazer algo.

A subcategoria “Compartilhando experiências” refere-se às situações em que as crianças partilhavam com as educadoras/pesquisadora seus saberes, interesses, conquistas, no sentido de compartilhar algo que aprenderam ou quando executavam uma tarefa de modo conjunto com uma das adultas. Essas ações indicam que “[...] a criança quer se vista, observada e aplaudida” (Rinaldi, 2021, p. 108), ou seja, ela quer ser reconhecida em seu potencial e em sua criatividade, e tal reconhecimento exige que o(a) adulto(a) tenha uma escuta sensível.

Em algumas ocasiões, as crianças imitavam as ações das educadoras durante as brincadeiras, porém recriavam outros modos de agir a partir disso, o que evidencia o seu papel ativo na construção de novas aprendizagens.

Ademais, meninos e meninas usaram estratégias de desafio à autoridade adulta, dentre as quais: evitar as indagações ou comentários das educadoras ou da pesquisadora; quebrar às regras das brincadeiras tradicionais ou o local para brincar; explicar a própria conduta para livrar-se de possíveis repreensões; pedir à pesquisadora algo que as educadoras haviam proibido; e, em algumas situações, fazer piada com a pesquisadora durante a brincadeira. Para Corsaro (2011, p. 181), “[...] as crianças tentam conquistar o controle sobre suas vidas de várias

maneiras. Uma das mais essenciais é resistindo às regras adultas e desafiando sua autoridade”. Entretanto, tais atos das crianças não são simples violações, mas uma reivindicação às suas aspirações. Ignorar as questões das educadoras ou da pesquisadora, por exemplo, provavelmente represente o desejo delas de não serem interrompidas enquanto brincam.

Outro ponto pertinente é que as crianças pediam o auxílio das educadoras e da pesquisadora para resolverem um conflito com outra criança ou para fazerem uma tarefa que não conseguiam.

Ao longo da pesquisa, as educadoras ora fomentavam o brincar, ora o limitavam. Os atos propícios às brincadeiras e às interações incluem: flexibilidade para acolher alguns desejos das crianças; permitir a escolha de brinquedos; orientar as crianças sobre as regras das brincadeiras tradicionais e o uso de brinquedos; mediar conflitos que as crianças não conseguem resolver e planejar o espaço para as brincadeiras.

Já as ações que restringem o brincar/interações referem-se a: inflexibilidade ao modo como a criança organiza a brincadeira; restringir a quantidade de brinquedo, algo que, talvez, pode estar associado à escassez de recursos; controle corporal em algumas situações, nas quais as crianças deveriam brincar sentadas; e, por fim, a realização de mediações diretas a alguma situação, que impedem que as crianças tentem resolver sozinhas.

Nos estudos de Löffler (2019) e Zandomínegue (2018), essas contradições nas ações das educadoras frente a bebês/crianças também se fizeram presentes, ora os(as) incentivando em suas descobertas, ora os(as) restringindo. Consoante Löffler (2019), os paradoxos na conduta das educadoras é fruto de um sistema cultural que muitos vivenciaram enquanto alunos(as), deixando marcas de certas práticas pedagógicas.

Dessa forma, as divergências evidenciadas na prática das educadoras participantes do estudo não implicam em falta de dedicação. Ao contrário, em diversas ocasiões, elas efetivamente priorizaram a promoção do ato de brincar e a construção de relações, mesmo diante das limitações de recursos materiais na creche. No entanto, como constatado nas entrevistas, a compreensão da criança como produtora de cultura permanece um desafio considerável na prática docente das educadoras. Tal desafio repercute em oscilações na abordagem educacional por elas adotada.

5 Considerações

Os resultados desta pesquisa trazem à luz que a temática da Covid-19 teve pouca representatividade nas atividades lúdicas das crianças. Isso, entretanto, não implica em uma desconexão das crianças com os acontecimentos. Ao contrário, sugere que, nesse contexto, outras inquietações e interesses ocupavam seu foco. Ademais, no ano de 2022, os meios de comunicação já não dedicavam tanta atenção à pandemia como anteriormente, o que torna plausível a diminuição da curiosidade sobre o assunto por parte das crianças.

No que tange aos desafios experimentados no retorno presencial, a docente observa que, no ano de 2021, as crianças se envolviam em conflitos com frequência mais alta do que o usual, requerendo mediações constantes por parte das educadoras. Adicionalmente, algumas crianças optavam por brincar de maneira isolada. Complementarmente, a ADI menciona a existência de crianças que não manifestavam interesse pelas atividades lúdicas propostas. Nesse contexto, as crianças precisaram reaprender as habilidades de convívio e brincadeira com seus pares, no decorrer do período de retomada da creche. Isso reafirma a relevância desse ambiente educativo em suas vidas.

Os dados analisados reiteram a potência de meninos e meninas em apreenderem as informações advindas dos(as) adultos(as) e acrescentarem elementos inovadores em suas interpretações, produzindo cultura. Ao longo da pesquisa, as crianças manifestaram a importância das relações tanto com seus pares como com as pessoas adultas, visto que nas brincadeiras, elas estabeleciam diversas formas de interação com ambos.

Observa-se, portanto, que embora as culturas infantis sejam, com efeito, influenciadas pelos diferentes contextos proporcionados pelos adultos, elas são expressões coletivas inovadoras – e não meras reproduções. Além disso, as crianças não dependem da aprovação alheia para desenvolver suas próprias culturas (Corsaro, 2011). Essa autonomia ficou evidente ao longo do estudo, onde meninos e meninas na creche não apenas (re)inventavam suas brincadeiras, mas o faziam de maneira espontânea, em qualquer momento e lugar. As crianças exerciam sua criatividade até mesmo em situações não programadas pelas educadoras, como períodos de espera, no elevador e até durante as refeições.

A pesquisa também revelou que em diversas situações as crianças empregaram estratégias para contornar as normas estabelecidas pelas educadoras. Essas ações não devem

ser encaradas como simples transgressões, mas sim como manifestações de suas reivindicações quanto a desejos e necessidades individuais.

Embora a criança não dependa da autorização dos(as) adultos(as) para a constituição de sua cultura, compartilha-se da perspectiva de Silva (2017b) de que é crucial que o(a) professor(a) favoreça tempos e espaços para as experiências infantis. Isso implica não apenas reconhecê-la como uma simples reprodutora, mas, sobretudo, como uma produtora ativa de cultura. Esse reconhecimento enfatiza a importância de compreendê-la por meio de observação, escuta e respeito às suas interpretações do mundo e às diversas linguagens por meio das quais se expressa. Ao adotar essas práticas, é possível criar ambientes que apoiem suas explorações e descobertas.

Constantemente, a criança revela outras formas de agir e de compreender o mundo. Contudo, a fim de alcançar uma educação mais dialógica, inclusiva e de qualidade na Primeira Infância, é necessário que se adote uma perspectiva que esteja atenta às minúcias do cotidiano, principalmente no ambiente das instituições de Educação Infantil. Logo, é fundamental o exercício da práxis, tal como nos propõe Freire (1996), ou seja, é necessária uma reflexão crítica e permanente acerca de nossas ações, bem como discussões que envolvam toda a comunidade escolar, no intuito de avaliarmos se essas ações, durante toda a rotina, reconhecem, respeitam e consideram a criança como sujeito de direitos e, a partir dessa análise, realizarmos as devidas modificações em nossa prática pedagógica. Precisamos analisar urgentemente se o nosso fazer educativo é orientado pela ética na relação com os(as) pequenos(as) ou se estamos transgredindo seus direitos.

Referências

AMORIM, J. S.; RIBEIRO, L. M. S. A.; SILVA, E. B. T. Um ano sem escolas: narrativas de crianças em tempos (im)previstos. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 114-138, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2571>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANTONIO, S.; TAVARES, K. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2019.

ARRUDA, H. M. A. **O brincar no contexto da Educação Infantil: o que revelam as crianças?** 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**, Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima atual, em razão da pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2022.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

FONTES, N. L. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

FRANCESCHINI, L. **“Apenas brincando?” Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil de São Caetano do Sul**. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar é diferente de aprender**. Portal do professor. [S.l.], 2009. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>. Acesso em: 25 maio 2021.

KOHAN, W. O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *In*: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 83-100.

LÖFFLER, D. **Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário**. 2019. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5588. Acesso em: 5 mar. 2022.

MENEZES, E. A. O. Crianças e reinvenções lúdicas: produção de culturas infantis em tempos de COVID-19. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-20, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.5807>. Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, E. C. S. G. **Pedagogia do Brincar**: concepções docentes na Educação Infantil. 2020. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2341/2/Elaine%20Carla%20Sartori%20Guede%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

REZENDE, M. C. M. D. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil**. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25748>. Acesso em: 27 abr. 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SANTO ANDRÉ. **Decreto Municipal nº 17.904, de 09 de março de 2022**. Dispõe sobre a flexibilização do uso de máscaras de proteção facial no município de Santo André. Santo André, 2022. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29908>. Acesso em: 10 abr. 2022

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação – DEIF/SE. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André, 2019.

SANTO ANDRÉ. **Protocolos Sanitários**: orientações, práticas de rotinas e cuidados essenciais no atendimento de creches municipais e conveniadas do município de Santo André, DEIF, 2020. Santo André, 2020.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Minho, 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SILVA, G. C. **As interações e o brincar no retorno presencial à creche em tempos de pandemia**. 2022. 230 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022. Disponível em: www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/797. Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, M. R. P. “Essa ciranda não é minha só, é de todos nós”: o brincar e as culturas infantis. **Guia de Estudantes – Pedagogia EAD**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2017a.

SILVA, M. R. P. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 58, p. 83-100, 2017b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/12370>. Acesso em 15 nov. 2022.

SILVA, M. R. P.; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. *In*: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 57-82.

SOUZA, C. L. **Percepções de professoras sobre o brincar arriscado na pré-escola**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

SOUZA, M. M. **A produção das culturas infantis em contextos brincantes no retorno presencial à creche**. 2023. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

VALÉRIO, V. G. A. **As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada**. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/655. Acesso em: 15 nov. 2022.

VASCONCELOS, J. S. A. **Vivências de crianças ribeirinhas da Amazônia e seu processo de humanização na creche**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOPA-2_3c254a42380287acc7dada8bc3e21a85. Acesso em: 6 jun. 2021.

ZANDOMÍNEGUE, B A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil**. 2018. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: repositorio.ufes.br/handle/10/10770. Acesso em: 20 abr. 2022.

Enviado em: 22/08/2023

Revisado em: 26/11/2023

Aprovado em: 01/12/2023