

Papel das Docentes nas Brincadeiras com Bebês e Crianças Pequenas

Luíza Ferreira de Sousa¹

Maria de Fátima Cardoso Gomes¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Papel das Docentes nas Brincadeiras com Bebês e Crianças Pequenas. Esse trabalho investigou o que contou como papel das docentes nas brincadeiras com bebês e crianças pequenas em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI-Tupi) a partir de Ciclos de Estudos com a equipe escolar com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Ele está inscrito em uma pesquisa guarda-chuva, Infância e Escolarização. Os resultados colocam em evidência como o papel das professoras nas brincadeiras é marcado por complexidades e tensões, intencionalidade e planejamento flexível, fornecimento dos materiais, ampliação de vivências e participação ativa nessas brincadeiras, vistas aqui como uma linguagem dessa atividade guia do desenvolvimento.

Palavras-chave: Brincadeira. Docência. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural. Etnografia em Educação.

ABSTRACT – Teachers' Role in Play with Infants and Young Children. This study investigated the role of teachers in play with babies and young children at a Belo Horizonte Municipal Early Childhood Education School (EMEI-Tupi), based on study cycles with the school staff, anchored on the theoretical and methodological assumptions of Historical-Cultural Psychology and Ethnography in Education. It is part of an umbrella research project, Childhood and Schooling. The results highlight how the role of teachers in play is marked by complexities and tensions, intentionality and flexible planning, provision of materials, broadening experiences, and active participation in the play, seen here as a language of this activity that guides development.

Keywords: Play. Teaching. Early Childhood Education. Cultural-Historical Psychology. Ethnography in Education.

Introdução

Considerando que a brincadeira é um dos eixos estruturantes da Educação Infantil (Brasil, 2009), reconhecida como um direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2018), que promove “a imersão das crianças em diversas linguagens e o domínio progressivo de múltiplas formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Brasil, 2009, p. 25) e, ainda, a atividade guia do desenvolvimento infantil (Vigotski, 2008), diversas pesquisas vêm se dedicando a compreender como as brincadeiras se constituem em creches e pré-escolas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é investigar o que contou como papel das docentes nas brincadeiras com bebês e crianças pequenas de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte – a EMEI Tupi¹.

A atividade que vamos discutir nesse artigo se insere no Programa de Pesquisa Infância e Escolarização aprovado sob o CAAE nº 62621316.9.0000.5149, da Universidade Federal de Minas Gerais, que acompanhou uma turma de bebês na EMEI Tupi desde 2017, quando eles tiveram os primeiros contatos com a instituição, aos sete meses de idade, até 2019. É uma pesquisa longitudinal e etnográfica que tem como objetivo central investigar como ocorre o desenvolvimento cultural das crianças em um contexto coletivo de educação e cuidado. A intenção seria acompanhá-las até que passassem ao Ensino Fundamental, aos 6 anos, mas as condições sanitárias impostas pela pandemia da COVID-19 fez com que mudássemos os planos de continuidade da pesquisa de campo, que vinha sendo presencial.

Assim, vimo-nos obrigadas a pensar outros instrumentos de pesquisa que contemplassem os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Etnografia em Educação fazendo uso de plataformas de videoconferência. Isto só foi possível devido à confiança e compartilhamento de produção de material empírico que há três anos desenvolvíamos na EMEI Tupi. Dar continuidade à pesquisa de campo por meio virtual constituiu-se em desafio para todos que dela participaram, pois, tivemos que nos haver com o uso de plataformas digitais com as quais muitas de nós não tinham familiaridade.

Portanto, uma das formas de manter os laços de pesquisa com a EMEI Tupi durante a pandemia foi a realização de Ciclos de Estudos com a equipe da instituição, que escolheu o tema brincadeira. Os encontros formativos se realizaram de agosto a setembro de 2020, totalizando 11 reuniões com participação média de 36 pessoas por encontro (entre professoras, coordenadoras, diretoras e pesquisadoras) e duração média de 1 hora e 30 minutos.

A dinâmica do Ciclos de Estudos consistiu em um padrão cultural que aqui explicitamos: iniciávamos o acolhimento das professoras, com conversas informais sobre os mais variados temas. À medida que a relação pesquisadoras-professoras foi se desenvolvendo, algumas docentes usaram esse espaço para pedir opiniões sobre atividades pedagógicas. Também foi se constituindo um espaço de acolhimento e

desabafo quanto às dificuldades enfrentadas durante a pandemia. Depois desse momento, sempre era realizada uma leitura literária e aberto um espaço para compartilhar as impressões acerca dessa leitura. Então, passávamos à discussão coletiva sobre o tema das brincadeiras, que envolveu diferentes dinâmicas, como escutar a visão das professoras, assistir a vídeos de eventos do banco de dados da pesquisa, em que as crianças brincavam, e comentá-los, debater quanto à organização do trabalho com as brincadeiras na EMEI Tupi.

Em cada encontro, questões norteadoras eram propostas e elas foram inspiradas no material produzido por Bondioli e Ferrari (2008) para a avaliação da pré-escola e englobavam aspectos dos materiais, da organização do ambiente, dos tempos para brincar e do papel do adulto. Quanto a este último tópico, tema da nossa discussão neste artigo, as perguntas formuladas foram: a brincadeira de faz de conta é deixada somente por conta das crianças? Qual o papel que a professora assume? Observadora? Participante? A professora organiza o ambiente tendo em vista a brincadeira? A professora cuida da integração das várias propostas simbólicas, promovendo tanto a qualidade da fantasia (“como se”) quanto os aspectos específicos (relação entre desenho, narração, faz de conta e dramatização)? A partir dos discursos das professoras ao longo desses 11 encontros formativos é que buscamos investigar, de maneira contrastiva, histórica e holística, o que contou, para esse grupo, como papel das professoras nas brincadeiras.

Sendo assim, este artigo apresentará a concepção dos documentos oficiais do Brasil quanto ao papel da professora nas brincadeiras; a concepção de brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas à luz da Psicologia Histórico-cultural; o uso da Etnografia em Educação e a análise dos discursos das professoras quanto ao papel que desempenharam nas brincadeiras na EMEI-TUPI.

Brincadeira: tensão entre intervenção e liberdade

Como ressalta Altun (2018), embora a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças seja geralmente um consenso, ainda existem controvérsias quanto a qual deve ser o grau de envolvimento das professoras nas brincadeiras. De fato, trabalhos que pesquisam o ponto de vista das docentes (Davies, 1997; Altun, 2018; Aboud, 2018; Hunter et al., 2020) mostram que essa discussão é marcada por uma tensão entre intervenção e liberdade. Por um lado, entende-se que a professora é responsável por estimular o desenvolvimento das crianças e que sua participação nas brincadeiras pode enriquecer essa atividade. Por outro, o brincar é visto como uma atividade que deve ser guiada pelas crianças e essa participação das professoras pode ser entendida como impeditiva da brincadeira livre. Diante dessa tensão, é possível observar que os papéis que as professoras assumem nas brincadeiras não são fixos, mas estão em constante movimento e transformação. Jung (2013) mostrou como as funções que três professoras assumiam nas brincadeiras em uma turma de bebês nos Estados Unidos foram se transformando na medida em que elas desenvolveram relações com eles e como essas relações também mudaram de acordo com

os papéis assumidos pelas docentes, evidenciando o movimento e a dinamicidade da instituição de Educação Infantil. Nesse cenário de múltiplos papéis, Ashiabi (2007) defende que a decisão de qual papel assumir cabe à docente, a partir de uma observação cuidadosa das crianças e do contexto da sala:

As brincadeiras de faz de conta na sala de aula da Educação Infantil requerem uma variedade de participação do professor e os professores devem decidir o grau certo de envolvimento. Os professores devem observar o que as crianças estão fazendo, apoiar seus esforços e envolver-se de maneira cuidadosa para apoiar o aprendizado adicional (Ashiabi, 2007, p. 205, tradução nossa).

A vinculação entre brincadeira e aprendizado, com o uso da brincadeira para fins didáticos, é outra tensão observada. Como ressalta Steinle,

[...] em muitos casos, as escolas para a infância ainda se encontram presas a um dualismo metodológico em que ora a brincadeira é livre, ora a brincadeira é pedagogizada tendo como único fim ensinar conteúdos acadêmicos impostos pelo currículo (Steinle, 2013, p. 124).

Faria e Hai (2020), a partir de uma análise dos trabalhos de Fleer (2010), defendem que é papel da professora na Educação Infantil trabalhar a imaginação e a cognição como uma unidade e se apoiar na situação imaginária para ensinar conceitos científicos para as crianças. No entanto, o levantamento bibliográfico realizado por Soares, Côco e Ventorim (2016) mostra pesquisas que vêm questionando o uso da brincadeira apenas como pretexto para a aprendizagem de conteúdos, ou seja, como atividade secundária e não como eixo central do trabalho com um fim em si mesma. Nesse cenário, o próprio uso da brincadeira para fins didáticos pode gerar a concepção de que o brincar livre é um momento de mera recreação e descanso e, por isso, a participação da professora é desnecessária ou dificultadora (Sommerhalder; Nicolielo; Alves, 2016).

Diante desse quadro, como se posicionam os documentos oficiais da Educação Infantil no Brasil quanto ao papel docente nas brincadeiras? A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em um contexto de intensa revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. A brincadeira também aparece como um direito da criança, que deve ser garantido pela proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil e como uma forma de se usar múltiplas linguagens (Brasil, 2009). No entanto, nesse documento não há maiores informações sobre a temática das brincadeiras, nem sobre a organização dos tempos, dos materiais e do espaço para essa finalidade, tampouco do papel da professora na atividade de brincar.

Por isso, o MEC se comprometeu a elaborar orientações para a implantação dessas diretrizes curriculares ampliando os temas nelas contidos, incluindo o das brincadeiras da Educação Infantil (Brasil,

2009). Assim, dois anos depois, foi publicado o material *Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica*², que tem como finalidade “orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches” (Brasil, 2012, p. 10). Esse material produz o discurso de que a criança não nasce sabendo brincar, mas que aprende a brincar nas relações sociais e, nesse sentido, a publicação afirma que a professora deve organizar, preparar, planejar, executar, propor e mediar brincadeiras, além de criar uma rotina junto às crianças para que elas aprendam a usar, guardar e cuidar dos brinquedos disponíveis. O manual, ao definir que tratará apenas do que ele denomina de “brincadeira de alta qualidade”, em contraposição a uma “postura espontaneísta”, estabelece que a qualidade da brincadeira não está separada da qualidade da Educação Infantil. Mais do que isso, afirma-se que a alta qualidade da brincadeira é resultado da intencionalidade do adulto, atribuindo a “pobreza dos temas ou a ausência de roteiros mais complexos durante as brincadeiras” à falta de participação da professora no brincar ou à precária estruturação do ambiente, pela ausência de materiais adequados (Brasil, 2012, p. 59). Ainda, o manual estabelece um modo de ser da professora como uma condição importante para o desenvolvimento do eixo da brincadeira na Educação Infantil: a profissional deve ser “brincante e brincalhona”. De acordo com o manual, “essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança e para organizar situações, nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes” (Brasil, 2012, p. 54). Tais concepções presentes nesse material nos levaram aos seguintes questionamentos: é possível estabelecer uma hierarquia entre as brincadeiras, classificando-as enquanto de alta ou baixa qualidade? Sob quais critérios? Com a afirmação de que a intencionalidade do adulto é responsável pela qualidade da brincadeira, qual seria o seu papel, de fato, nessa qualidade?

Na leitura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), observamos a continuidade do que vinha sendo discutido nos documentos anteriormente citados, com a reiteração das brincadeiras e das interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa de ensino. Segundo a BNCC, é por meio dessas experiências (brincar e interagir) que “as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p. 39). O brincar é visto como um direito de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Mais uma vez, tem-se a discussão sobre a intencionalidade educativa do adulto, em contraposição a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. De acordo com o documento,

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas

conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens (Brasil, 2018, p. 39).

Nesse contexto, a perspectiva que vem sendo adotada nos documentos oficiais se contrapõe a uma visão espontaneísta do processo educativo na Educação Infantil, na qual a criança já nasceria sabendo brincar e a professora não precisaria fazer nada. O entendimento desses documentos é que a professora tem um papel essencial na atividade de brincar, atuando no planejamento, na organização, na proposição, na mediação, na intervenção e no monitoramento das brincadeiras, sendo sua intencionalidade educativa fundamental para a dita *qualidade da brincadeira*. No entanto, observa-se, também, que esses documentos se centram na aprendizagem e colocam a brincadeira como um meio para alcançá-la, portanto não veem a brincadeira como atividade guia do desenvolvimento cultural dos bebês e crianças pequenas, tema ao qual nos dedicaremos na próxima seção.

Brincadeira Como Atividade-Guia do Desenvolvimento

A brincadeira é entendida aqui como uma atividade humana construída histórica, discursiva e culturalmente, que pressupõe a criação de uma situação imaginária, trazendo consigo possibilidades que guiarão o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas (Vigotski, 2008). Por isso, entendemos, junto com Silva (2021), que é incoerente convocar Vigotski para defender o *uso* de brincadeiras para a aquisição de habilidades individuais, para o ensino de conteúdo ou para a melhoria de desempenho, centrando-se sempre na aprendizagem, como vemos em documentos, diretrizes e currículos. De acordo com essa autora,

Pensar a brincadeira como atividade, nessa abordagem [histórico-cultural], tem implicações e, uma delas, é pensar a brincadeira em seus próprios termos e não como contribuição, extensão ou equiparação à aprendizagem escolar ou ao trabalho escolar. Se o interesse recai na atividade de ensino e não na brincadeira, cria-se uma incongruência com a construção da atividade e da pessoa no ciclo criativo que constitui o desenho da abordagem Histórico-Cultural (Silva, 2021, p. 103).

Dizer que a brincadeira é a atividade-guia do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas não se refere a aspectos quantitativos. Além disso, a brincadeira não é a única responsável pelo desenvolvimento de bebês, mas, sim, é a atividade principal, que tem em si a possibilidade de provocar mudanças psíquicas e impulsionar esse desenvolvimento cultural. Como argumenta Prestes (2012),

Ao adotar o termo atividade guia, considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guiam o desenvolvimento psíquico infantil (Prestes, 2012, p. 184).

Nesse sentido, Vigotski (2008) aponta que precisamos compreender quais são esses fatores valiosos que impulsionam o desenvolvi-

mento, ou seja, o que a brincadeira promove no desenvolvimento cultural das crianças e bebês, aquilo que pode desenvolver-se com o auxílio da situação imaginária. Uma das primeiras brincadeiras de bebês é a do esconde-esconde. Eles se deliciam quando os adultos fingem não os encontrar para, em seguida, surpreendê-los com um abraço apertado. Pode não parecer, mas essa brincadeira representa um avanço no desenvolvimento cultural dos bebês aguçando as funções psicológicas superiores, de origem cultural, como a percepção do que está escondido e revelado. A imitação dos bebês ao bater palmas, cantarolar fazendo o gesto do dedinho na mão indicando a música *Meu pintinho amarelinho* ou sorrir e bater palmas quando cantamos a música *Para-béns a você*, por exemplo, são indícios de como as brincadeiras podem guiar o desenvolvimento da emoção e da percepção nesse momento de suas vidas. Segundo Gomes e Pereira (2022), quando os bebês apontam o filtro, ou a garrafa de água, pedindo água, e dizem *api* ou *ava* acontece uma revolução no desenvolvimento cultural dos bebês ao usarem os gestos como signos e os signos *api* ou *ava*.

Quando uma criança transforma um cabo de vassoura em um cavalo, brinca de roda, de mãe-filha, como vimos acontecer no berçário da EMEI-Tupi, ela está agindo de forma diferente e independente do que vê. Sua ação não está vinculada à sua percepção direta, mas sim ao seu pensamento e ao seu campo imaginário. Assim, a criança distingue o significado do objeto da sua materialidade – por exemplo, o conceito de cavalo do cavalo real – e faz o mesmo com a roda, que inicialmente esteve sob o comando da professora e depois passou para Sofia e Maria, duas meninas de 2 anos da EMEI-Tupi. Nessa brincadeira, elas assumem papéis que ainda não podem desempenhar na vida real, como o de mãe e filha, o que constitui uma ação complexa e, ao mesmo tempo, favorece a transformação de suas estruturas psicológicas. Como afirma Vigotski, “o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais” (2008, p. 32). Na brincadeira, a criança, por meio da criação e da imaginação, pode fazer coisas que não estão ao seu alcance na realidade, assumindo diferentes papéis: médica, professora, cavaleira, mãe, um animal da fazenda, enfim, inúmeras possibilidades se abrem de acordo com as vivências de cada uma. Além disso, podem brincar umas com as outras antes dos 3 anos de idade, contrariando o que Vigotski, Wallon e Piaget afirmaram nas três primeiras décadas do século XX (GOMES e PEREIRA, 2022). Essas crianças, junto às professoras, colocam em movimento o afeto, a imaginação e a criação, impulsionando seus desenvolvimentos:

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (Vigotski, 2008, p. 35).

No entanto, essa aparente liberdade de ser o que quiser na brincadeira é, de acordo com Vigotski (2008), uma liberdade ilusória, porque está submetida a regras, o que constitui um paradoxo. Por um lado, a criança realiza o que mais deseja na brincadeira, se torna o que não está ao seu alcance na situação real, mas, por outro, sua ação está submetida a regras estabelecidas por ela própria. Assim, a brincadeira envolve prazer e desprazer, alegria e tristeza, diferentes emoções que afetam o seu desenvolvimento cultural.

Vigotski argumenta que a brincadeira não pode ser entendida como um processo meramente cognitivo, deixando de lado o campo afetivo, mas, ao contrário, o afeto a constitui: “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (Vigotski, 2008, p. 26).

É por tudo isso que as brincadeiras carregam consigo a potência para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, possibilitando a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores, que são de origem cultural. Como conclui Vigotski:

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento (...). Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (Vigotski, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, podemos nos perguntar: como se constituem essas possibilidades de desenvolvimento criadas pelas brincadeiras nas instituições de Educação Infantil? E qual papel cabe às professoras nesse processo? Para isso, precisamos adotar, também, uma perspectiva etnográfica, cujos pressupostos teórico-metodológicos explicitaremos a seguir.

A Etnografia em Educação

Nosso grupo de pesquisa adota a perspectiva do *Santa Barbara Classroom Discourse Group*, da Universidade da Califórnia, Santa Barbara, que compreende as salas de aula [em nosso estudo são berçário e sala de atividade] como culturas que podem ser estudadas a partir de uma postura culturalêmica. A cultura é entendida como

um conjunto de princípios e de práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 30).

Assim, compreender a cultura como uma construção coletiva implica que ela não é um sistema fechado de conceitos que as pessoas têm que adquirir, mas sim um sistema aberto a modificações, revisões, resistências, na medida em que há interação entre os membros dessa

cultura através do tempo e dos eventos. Essas interações vão constituindo significados situados que não residem simplesmente na mente de cada indivíduo, mas passam por constantes negociações (Green; Gee, 1998) e são essencialmente semióticos (Geertz, 2008). A tarefa da etnografia é buscar compreender esses significados em uma perspectivaêmica, isto é, a partir do ponto de vista dos membros da sala de atividades e berçário, isto é, da cultura que se estuda. Assim, pode-se dar visibilidade às práticas diárias que são geralmente invisíveis, estranhando o familiar e familiarizando-nos com o estranho, de maneira a compreender “o que os membros precisam saber, produzir, entender e prever, a fim de participar como um membro desse grupo” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 28).

Nesse sentido, nosso objetivo não é definir o que é o papel dos professores nas brincadeiras na Educação Infantil, pois, se assim fosse, não precisaríamos fazer um estudo etnográfico e ir a campo. Na verdade, buscamos compreender *o que contou como papel das docentes nas brincadeiras na Educação Infantil para aquele grupo de professoras da EMEI Tupi*, histórica e culturalmente situado. Para isso, adotamos uma abordagem holística, interpretativa, iterativa-responsiva e contrastiva (Green; Dixon; Zaharlick, 2005).

Adotar essa perspectiva envolve fazer perguntas etnográficas (tais como: “o que está acontecendo aqui?” e “por que isso é da maneira que é e não diferente?”), buscando compreender “quem tem acesso a qual ‘aspecto da vida’ do grupo, quando, onde, com quem, em que condições, usando qual artefato e com que consequências” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 49; Erickson, 2004).

Baseadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Etnografia em Educação e da Psicologia Histórico-cultural é que procuramos analisar os discursos (e os contextos para sua produção) das professoras da EMEI Tupi, a fim de compreender o que, para esse grupo, conta como papel da professora nas brincadeiras. A linguagem tem um papel fundamental nesse processo, pois, como ressalta Fiorin (2012), “não se tem acesso direto à realidade, uma vez que ele é sempre mediado pela linguagem. O real apresenta-se para nós sempre semioticamente” (p. 19), concordando com a visão de Vigotski quando ele argumenta em favor do que é especificamente humano, a capacidade de, por meio da mediação semiótica, compreender, sentir, viver e fazer culturas. Assim, entendemos que a análise do discurso vai além de descrever uma conversa e ler a transcrição (Green; Gee, 1998). É preciso investigar as relações entre parte e todo, fazer análises contrastivas e recursivas a fim de entender os significados situados que são construídos por aquele grupo, partindo da concepção Bakhtiniana de que todo enunciado é uma resposta a outros enunciados e de que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico e vivencial” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 96).

A etnografia em ambiente virtual foi o que permitiu a continuidade da investigação em um contexto de isolamento social, transformando os encontros presenciais em interações mediadas por plataformas de videoconferência. Hine (2000) e Kozinets (2010) reconhecem o

ciberespaço como um campo legítimo de pesquisa, onde culturas e comunidades se formam e interagem. A transição para o ambiente online não descaracteriza a essência da etnografia em educação, que busca compreender os significados situados e as práticas culturais de um grupo a partir de uma perspectivaêmica (Green; Dixon; Zaharlick, 2005). Assim, a observação participante e a análise do discurso são transpostas para o ambiente digital, permitindo a coleta de dados por meio de interações virtuais, como as discussões e trocas ocorridas nos Ciclos de Estudos. A relevância dessa abordagem se acentuou com a pandemia, que impulsionou pesquisadores a explorar e validar o ambiente online como um espaço fértil para a investigação etnográfica, garantindo a continuidade da produção de conhecimento em cenários desafiadores (Costa, 2024).

O Que Contou Como Papel da Professora nas Brincadeiras na EMEI-Tupi

Nos Ciclos de Estudos propostos pelas professoras da EMEI- Tupi que escolheram como tema *brincadeiras*, foram realizadas gravações em vídeo, transcrições em *message units* (que são as menores unidades de mensagens faladas, escritas ou gesticuladas com sentido) emitidas pelos participantes da pesquisa (Gomes, Dias e Vargas, 2017, p. 127) e notas de campo individuais e coletivas dos encontros. A partir da análise do material empírico assim construído, buscou-se responder à pergunta: o que contou como papel da professora nas brincadeiras na EMEI Tupi? Dessa maneira, pretende-se compreender os sentidos e significados que as professoras atribuem às suas vivências com a brincadeira nessa instituição.

Ter uma intencionalidade e um planejamento, mas ser aberta e flexível às mudanças

Fiorin (2012, p. 19) ressalta que “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras”. Nessa perspectiva dialógica, todos os discursos são, inevitavelmente, atravessados pelos discursos alheios. Um enunciado é sempre uma refutação, confirmação, complemento, suposição (ou seja, uma tomada de posição) sobre outro enunciado. Assim, as professoras da EMEI Tupi ressaltam, em seus discursos, que ter uma intencionalidade é fundamental para o trabalho docente, o que demonstra uma concordância com a posição dos documentos oficiais (Brasil, 2012 e 2018). Essa intencionalidade é o que direcionará o planejamento e a organização dos tempos, espaços e materiais para a brincadeira. No último encontro dos Ciclos de Estudos, buscamos fazer uma síntese das discussões do semestre e um debate sobre a organização do trabalho com a brincadeira na EMEI Tupi, a partir das questões: *O que fazemos? Como fazemos? Por que fazemos?* Foi justamente nesse encontro que ressaltou-se a importância do planejamento e que a palavra *intencionalidade* mais apareceu nos discursos das professoras:

Quando o professor tem um planejamento/ uma meta que ele vai chegar na sala de aula/ ele vai tá dando aquele conteúdo/ eu penso assim/ que é importante o planejamento nesse sentido/ quais são os brinquedos que eu vou disponibilizar/ e:: assim/ qual é a rotina que eu tô planejando fazer naquele dia/ por isso que eu falo assim/que é importante tá fazendo o planejamento/ não chegar e jogar os brinquedos soltos/ assim/ e pronto/ precisa ter uma.../ uma definição do que a gente vai/ e::/ definir naquele dia que a gente vai dá. (Silvana³, 16/12/2020).

Nota-se que o significado que as professoras atribuem ao planejamento é que, embora ele seja importante para nortear as ações pedagógicas, as mudanças, as quebras de expectativas e as frustrações fazem parte do processo. No 3º encontro com a equipe da EMEI, apresentamos parte de um vídeo do banco de dados da pesquisa em que duas crianças de dois anos brincam com uma caixa de papelão por mais de 20 minutos. Assim, discutimos qual era a história da turma com aquela caixa, como as crianças se apropriaram dela, quais sentidos e significados elas atribuem a esse artefato e o que ele faz em uma sala de atividades de uma instituição de Educação Infantil. As professoras, então, começaram a compartilhar as experiências que tiveram com o uso de caixas e outros materiais não estruturados, das quais destacamos a fala da professora Cristina:

As vezes o professor faz aquele planeja::nto/ quer levar pra/ pra dentro da sala uma coisa super diferente/ um brinquedo super elaborado/ aí ele vai lá/ leva o brinquedo dentro duma caixa/ o que chamou a atenção da criança foi a caixa/ eu já/ já passei por isso várias vezes/[...] eu num sabia se eu chorava/ se eu ria/ mas eu acho que é tudo aprendido mesmo/ né/ a caixa era mais importante/ tava mais dentro da realidade deles/ aí eu passei a brincar só com as caixas/ o brinquedo eu deixei de lado/ a gente tem que aproveitar também o que eles trazem pra gente/ né (Cristina, 30/09/2020).

Nesse caso, houve um choque cultural, uma quebra de expectativa, uma diferença do que era esperado das crianças e do que realmente aconteceu. Esses momentos são o que Agar (2006) denomina *rich points* ou pontos relevantes: “aqueles em que as diferenças de entendimentos, ação, interpretação e/ou participação se tornam marcas”, de acordo com a definição de Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 40). A fala de Cristina mostrou como suas práticas pedagógicas estavam centradas nas crianças, vistas como ativas e produtoras de cultura, e não na figura da professora. Afinal ela alterou seu planejamento, valorizando os interesses das crianças. Ao relatar a situação, a professora afirma que “a gente tem que aproveitar também o que eles trazem pra gente”. Assim, construiu-se um entendimento no grupo de que conta como papel das professoras, diante dessas quebras de expectativa, ter uma postura flexível – para levar em consideração o que as crianças estão propondo – e perspicaz, o que implica estar atenta e mudar o planejamento rapidamente:

Então é nessa hora aí/ que eu vejo a mudança de postura do professor/ ele precisa de mudar/ ele precisa de pensar/ puxa vida/ eu vou ter que pensar AGORA/ que/ que eu vou fazer com esses meninos/ e aí que que vale/ vale a gente pensar o que que eles estão faze::ndo/ né/ qual que é a intenção deles ali/ naquele momento. (Leila, 30/09/2020)

A intencionalidade das crianças é realçada por Leila e mostra uma pista de que o foco da educação não deve estar na aprendizagem,

no produto, em um resultado palpável, mas sim na unidade brincadeira-desenvolvimento. Desenvolvimento esse, que como as professoras destacam, não acontece imediatamente, sendo parte do trabalho docente entender que o retorno pode acontecer muito depois do esperado:

É::/ ao longo do tempo a gente vai vendo que o retorno/ ele não vem às vezes nem no ano seguinte (Valquíria, 30/09/2020).

Portanto, existe um trabalho de organização, preparação, planejamento e reflexão da professora, que, como destacou Silvana, não consiste apenas em “jogar brinquedos soltos/ assim/ e pronto”. Por outro lado, esse trabalho também exige uma postura flexível, atenta e perspicaz para promover mudanças e acolher imprevistos, de maneira a seguir o que as crianças estão propondo. Ainda, é preciso lidar com o fato de que o retorno não virá de imediato. No entanto, todos esses aspectos do trabalho docente são, de certa forma, invisíveis, como é pontuado pelas professoras:

As vezes nesse/ no ambiente da escola mesmo/ a gente tá lá num parquinho/ alguma coisa/sentada só observando/ alguém de fora passa/ e fala assim/ nossa/ ela só tá sentada ali/ né/ e na verdade vai muito além de tá sentada ali/é tá escolhendo um ambiente pra criança se desenvolver de uma forma/ mudando esse ambiente pra ver se ela não desenvolveu bem dessa forma/ mudando de ambiente/ e é isso/ o te::ma também/ é::/ como estão organizado/ os.../ o ambiente/ o material/ isso vai orientar a criança também/ né (Vânia, 30/09/2020).

Assim, embora o papel da professora seja complexo e abrangente, as profissionais argumentam que esse trabalho, por vezes, não é visto e devidamente valorizado; e, outras vezes, é mal interpretado. Aqui, a professora revela também a importância da relação dialética de pessoa-meio, ou seja, como as vivências das crianças com o meio podem proporcionar desenvolvimento cultural a cada uma delas, sendo papel das professoras compreender essa relação das crianças com o meio cultural da EMEI-Tupi.

Fornecer os materiais necessários para o desenvolvimento das brincadeiras

Para conversar sobre o trabalho com a brincadeira no âmbito da EMEI Tupi, foi preciso discutir sobre a organização e a disponibilidade dos materiais. Nesse contexto, a professora Amélia comentou:

E no interior das salas/ é::/ a gente não tem brinquedos assim coletivos não/ normalmente os brinquedos do interior são brinquedos que as próprias professoras levam/ no ano passado eu senti um pouco dessa::/ dessa falta de material/ desses brinquedos/ porque os mesmos brinquedos que tavam ano passado foram do ano retrasado/ pelo menos na parte de cima/ chegaram poucos brinquedos/ tivemos poucas verbas voltadas pra isso/ né/ (...) e::/ devido às condições que a gente tem/ nem sempre a gente consegue levar pra escola.../ algum brinquedo pensa::do especificamente pra fazer aquele tipo de trabalho/ né/ (...) então eu acho que essa falta de material às vezes dificulta um pouco/ e a gente tenta ser criativo (Amélia, 30/09/2020).

Essa fala vai ao encontro de muitos outros discursos das professoras da EMEI Tupi, que acabaram assumindo o papel de fornecer os materiais necessários para o desenvolvimento das brincadeiras, seja

comprando com o próprio dinheiro ou por meio de campanhas de doação, o que impacta nas práticas pedagógicas da instituição. As professoras atribuem essa situação à falta de verbas da prefeitura, falta essa que é vista como natural e normalizada:

Em toda rede pública que passei existe isso/ não sei se acontece com a rede particular (Vitória, 02/12/2020).

As docentes explicaram que os brinquedos de uso coletivo ficam do lado de fora das salas, separados por caixas organizadas por temas, e os brinquedos que foram adquiridos ou arrecadados pelas próprias docentes ficam no interior das salas. Ao comentar essa situação, a professora Antônia afirma:

E isso [essa organização] já tem/ não sei se dois/ ou três anos/ que a gente já vem fazendo isso/ por causa dessa questão que a prefeitura realmente não tem verba/ e tá funcionando super bem (Antônia, 16/12/2020).

Nesse sentido, os discursos das professoras, por um lado, denunciam uma realidade da Educação Infantil, mas, por outro, naturalizam uma situação ao afirmarem que isso “acontece em toda rede pública” e que a prefeitura “realmente não tem verba”, parecendo indicar o pensamento de que a realidade é da forma que é e não pode ser mudada. De acordo com Freire (1996), essa perspectiva leva ao “discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina” (p. 39), como é possível observar na fala da professora Wanda ao comentar a situação, valorizando o esforço, o zelo e o carinho das colegas em trazer algo considerado importante para o grupo:

Eu vejo muito carinho/ muito zelo nisso aí também/ sabe/ é uma coisa que eu posso falar porque eu vejo/ né/ eu já vi muito/ e eu tenho certeza que num vai parar por aí. (Wanda, 02/12/2020).

Além disso, esse papel que as professoras assumem de fornecer os materiais necessários para o desenvolvimento das brincadeiras também tem causado tensões na relação individual/coletivo. Em um dos encontros, foram discutidos os avanços do trabalho em grupo na instituição, no entanto, foi apontada pela equipe a necessidade de se pensar uma organização coletiva também no interior das salas, que foi destacada como um espaço ainda muito individual da professora. Como cada professora assume a responsabilidade de adquirir o próprio material, isso, por um lado, gera uma postura de cuidado e zelo com esse material, por não querer que ele estrague; mas, por outro, entra em conflito com a natureza do trabalho docente na EMEI, que é muito coletivo. Assim, as docentes revelam diferentes práticas com o material:

Eu me reconheço enquanto assim individualista/ quanto ao meu material de sala/ sabe/ é:/ principalmente por um motivo/ porque ele é frágil/ sabe. (Antônia, 16/12/2020).

Tampém os ouvidos/ que eu também tenho uma caixa que fica dentro do meu armário/ eu sou muito ciumenta com ela. (Jany, 16/12/2020).

Sempre deixei meu armário aberto/ todo mundo sabe disso/ né/ eu nunca fui de trancar meu armário com chave não/ então assim eu acho que é que a gente deve respeitar o que é do outro/ nada de errado de uma pessoa chegar/ e abrir meu armário/ pegar um material meu/ sabe/ não tem problema nenhum/ mas tem que ter aquele cuidado depois de usar/ (Leila, 16/12/2020).

Em uma análise contrastiva dos discursos, ela revela as contradições de prezar pela conservação dos materiais, uma vez que foram individualmente adquiridos, mas também de precisar compartilhá-los coletivamente, pois o não fazer teria um significado situado de uma atitude individualista, evidenciado pelo pedido de Jany para que os participantes “tampem os ouvidos” para anunciar que guarda uma caixa em seu armário. Como ressaltam Green e Gee (1998), “significados situados não residem simplesmente em mentes individuais; frequentemente, eles são negociados entre pessoas na e por meio da interação social” (p. 122/123, tradução nossa).

Ampliar as vivências das crianças nas brincadeiras no que diz respeito ao gênero

A discussão das questões de gênero atravessou todos os encontros dos Ciclos de Estudos com a equipe da EMEI Tupi. Neste artigo, compreendemos o gênero de acordo com a visão de Scott (1995), como uma categoria relacional e histórica, que não pode ser entendida fora das relações de poder e das construções culturais de uma determinada sociedade em um determinado tempo. Segundo a autora, a definição de gênero consiste na conexão integral entre duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86).

Nos Ciclos de Estudos, em uma das leituras literárias, foi trazido um trecho do livro *Tudo de bom vai acontecer* (Atta, 2013), em que se refletia sobre o feminismo, a condição da mulher na sociedade e o que já foi conquistado. Posteriormente, as professoras falaram sobre o que é ser mulher e trouxeram relatos pessoais de situações vividas. Assim, emergiu a discussão da importância do papel da professora, de ampliar as possibilidades das crianças nas brincadeiras, de maneira a não as reduzir ao que é considerado *apropriado ao gênero*. Em outras palavras, emergiu a necessidade de desconstruir a ideia de brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, de modo a oferecer oportunidades de desenvolvimento iguais para todos, como podemos ver na fala da professora Rita:

É legal/ né/ a criança brincar/ assim/ o que a gente pode fazer/ as ações que a gente pode fazer para refletir avanços/ esses avanços aí mesmo nesse caso/ machismo/ do que a criança pode brincar ou não/ que a gente tá fazendo/ o que a gente tem proporcionado/ Pra permitir até que a pessoa pense/ a criança/ né/ pense diferente/ tenha experiências diferentes do que elas teriam em casa/ (Rita, 16/09/2020).

Rita discute que a professora deve assumir uma posição de ampliar as experiências das crianças, não reduzindo ao que se pode ou não brincar a depender do seu gênero. Parece ser papel da professora, na perspectiva de Rita, posicionar-se para promover avanços e contribuições para problemas sociais mais amplos, como a questão do machismo, nas ações do dia a dia. Ela aponta para a necessidade de que “as crianças tenham experiências diferentes do que elas teriam em casa”. No entanto, embora assumir essa posição traga avanços, como

pontua Rita, o grupo apontou que também podem se estabelecer tensões com as famílias. As professoras relatam terem sido questionadas pelas famílias ao tentarem ampliar as experiências das crianças. Todas as queixas relatadas se referem aos meninos brincarem com brinquedos associados ao *universo feminino*. Cristina, por exemplo, aponta que fez um projeto de brinquedos em que as crianças deveriam trazê-los de casa, ou seja, envolvia a colaboração com as famílias. Ela conta que, no dia de trazer carrinho, todas as meninas participaram. No entanto, no dia da boneca, as famílias se recusaram a mandar bonecas para os meninos brincarem:

Eu tive mu::ito problema com as famílias/ por cau// por essa questão/ aí/ eles vieram me questionar/ ah/ mas um menino vai levar uma boneca?/ Gente/ o projeto é de brinquedos/ no dia do carrinho todas as meninas levaram carrinhos/ por que que no dia da boneca o menino num pode?/ Por quê?/ Ele vai ser menos homem por causa disso?/ Então assim foi uma::/ num foi um problema/ foi uma discussão que a gente levantou só que.../ aí eu conversei com os pais/ expliquei o projeto/ o objetivo do projeto que era brincar/ compartilhar e tudo/ mas assim/ aconteceu/ foi bacana/ mas não foi o que eu esperava/ porque eles têm resistência mesmo (Cristina, 16/09/2020).

O que Cristina argumenta em seu projeto de brinquedos reforça o que autores como Buss-Simão (2013) discutem quanto à vigilância e à pressão para a conformidade de gênero serem muito maiores em meninos do que meninas. Nesse sentido, “para os meninos, é mais imperativa a necessidade de serem ‘não femininos’ do que para as meninas serem ‘não masculinas’” (Buss-Simão, 2013, p. 183). Assim, as questões de gênero envolvem muitas disputas e tensões, e podem afetar as práticas pedagógicas das professoras, como no caso descrito por Cristina, sendo necessário refletir também sobre as relações família-escola. Uma vez posta essa tensão, qual o papel da professora? Quais as preocupações subjacentes aos questionamentos que essas famílias têm? Como ter um diálogo com as famílias sobre essa temática? Essas foram questões levantadas nos Ciclos de Estudos, não necessariamente sendo respondidas, mas trazendo a reflexão sobre o papel da professora, que pode ser sintetizada na fala da pesquisadora Vanessa:

Sobre o papel do adulto/ né/ nas brincadeiras de faz de conta/ é::/ o.../ nós também vamos estimular as/ os meninos a brincar?/ Nós também vamos propor?/ Para os meninos?/ Não apenas partir do que os meninos estão fazendo/ mas a gente também sentar e falar/ gente vamo todo mundo?/ Vamos conversar aqui?/ Por que que menininho não tá brincando de::/ por que que João não tá brincando de casinha?/ A gente também teria esse papel?/ De não apenas acolher o interesse das crianças mas também de propor e questionar junto a eles essas representações que circulam na sociedade?/ É::/ então nesse sentido talvez seja dar.../ um passo além/ um passo no sentido de pensarmos a.../ não é.../ no nosso papel também de propor e questionar as próprias representações que as crianças estão trazendo/ também junto às famílias (Vanessa, 02/12/2020).

Essa fala de Vanessa implica pensarmos o papel das professoras para além de ampliar experiências dos bebês e crianças pequenas, e propor desafios a eles e seus familiares, no sentido de transformar suas relações com o meio em que vivem, transformando as experiências em vivências. E, assim, poderemos ver o movimento da unidade dialética brincadeira-desenvolvimento que envolve a indivisibilidade entre

[afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso], ACCL como defendida por Gomes (2020) e Gomes e Neves (2021).

Participar ativamente das brincadeiras quando possível

Durante os Ciclos de Estudos, as professoras constantemente pontuaram como são ricos os momentos em que elas, ativamente, participam das brincadeiras, assumindo papéis no faz de conta e brincando junto com as crianças. Emília relata a reação das crianças quando ela adota essa postura:

Então/ assim eles achava/ no::ssa/ a professora tá brinca::ndo/ então eles ficava muito entusiasmado com aquilo/ é claro que nem todo mundo tem energia/ e eu também num.../ num era o tempo todo nem todos os dias/ mas se você participar deles ali junto na brincadeira/ nossa/ os resultados são infinitamente melhores (Emília, 30/09/2020).

Nesse discurso, é possível ver como as crianças se sentiam entusiasmadas com a participação da professora nas brincadeiras. No enunciado “no::ssa/ a professora tá brinca::ndo”, Emília parece relatar sua percepção de uma expressão de surpresa por parte das crianças, como se não esperassem que a professora, a adulta, brincasse junto com elas dessa forma e com esse nível de envolvimento. Além disso, ela diz que a participação traz resultados “infinitamente melhores”, sendo possível pensar na produção de Zonas de Desenvolvimento Iminente nessa colaboração entre professora e crianças nas brincadeiras. E essa produção não é benéfica apenas para as crianças, mas também para as professoras, que refletem sobre o quanto aprendem e se desenvolvem com essa colaboração, destacando a brincadeira como importante também para o adulto:

Eu/ eu vejo assim né/ que até o adulto/ ele tem uma.../ uma forma de aprendizagem muito grande/ quando ele interage com as crianças de um modo geral/ né/ de uma maneira ampla ele.../ ele tá sempre ali despertando a curiosidade na criança/ e vice versa/ a criança também nos desperta curiosidade/ né/ que através de uma pergunta de uma criança/ né/ nós adultos podemos refletir mais nas nossas.../ nas nossas atitu:des/ né/ na nossa fa:la/ então é.../ é nesse/ é nesse ponto aí que eu penso que a criança está:: sempre nos ensinando/ né/ e que nós aprendendo com elas através da curiosidade da criança/ ela nos faz refletir/ as vezes até mudar certas posturas nossas como adultos/ né/ em relação ao VER/ ao ver o mundo/ ao ver aquela cria::nça/ então/ é de muita importância a convivência da criança com o adulto/ né (Leila, 02/09/2020).

Assim, como ressalta Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 13). Desse modo, é na vivência, na relação de crianças e professoras com a brincadeira que o desenvolvimento cultural pode acontecer, entendendo por vivência “uma unidade na qual se representa, de modo, indivisível, por um lado, o meio [brincadeira], o que se vivencia e, por outro lado, como eu [professoras e crianças] vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78). No entanto, apesar desses benefícios trazidos pelas e para as professoras, elas nem sempre podem participar dessa forma:

Então eu acho muito válido quando entra na brincadeira/ num é qualquer profissional que dá co::nta né/ que às vezes não tem esse â::nimo/ esse carisma (Vânia, 30/09/2020).

Pode-se observar que as professoras atribuem essa impossibilidade de sempre participar a características individuais, como ânimo e carisma, no caso de Vânia, e energia, na fala de Emília. No entanto, é possível pensar também nas relações entre micro e macro, que envolvem questões mais amplas como a sobrecarga de trabalho das professoras da Educação Infantil. Por causa da baixa remuneração, muitas profissionais se veem obrigadas a trabalhar em dois turnos, o que configura uma jornada com mais de 44 horas semanais. Com isso, há um cansaço real e o ânimo e a disposição nem sempre poderão estar presentes. A condição salarial também precisa ser discutida, uma vez que, conforme foi pontuado pelas docentes da EMEI Tupi, parte da remuneração é utilizada para comprar brinquedos e materiais necessários para a realização do trabalho. Como nos adverte Freire (1996), a luta das/os professoras/es em defesa de seus direitos e por salários menos imorais deve ser entendida como um momento importante da prática: “não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (p. 34). Sendo assim, uma questão a ser colocada é: como criar condições favoráveis de trabalho que possibilitem que as professoras participem mais ativamente das brincadeiras?

Considerações Finais

Com este trabalho, percebemos como a docência na Educação Infantil é constituída de complexidades e tensões. O papel das professoras nas brincadeiras envolve principalmente transformar experiências em vivências, ainda que isso envolva entrar em conflito com algumas famílias; propor e participar ativamente das brincadeiras, mas sem perder vista o protagonismo das crianças; formar e formar-se, ensinar, mas também aprender; lutar por melhores condições de trabalho, mas fornecer os materiais necessários para garantir a qualidade da educação de bebês e crianças pequenas.

Vigotski (2009) afirma que “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho” (p. 17). Nesse sentido, argumentamos que a criação de algo novo acontece no dia a dia do trabalho docente, na interação entre crianças e adultos, mediada pela produção de sentidos e significados nas brincadeiras no contexto da EMEI-Tupi. Dessa forma, nos Ciclos de Estudos, por meio do compartilhamento de vivências e reflexões sobre as brincadeiras é que se criaram possibilidades de desenvolvimento para pesquisadoras e professoras e, por consequência, para os bebês e crianças pequenas. Desenvolvimento que está situado na cultura da EMEI-Tupi, revelado pelas emoções, pelos afetos e diferentes linguagens em uso, como gestos, choro, sorrisos, abraços, linguagens falada e escrita, ou seja, pela dialética do desenvolvimento que envolve [afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso], como nas brincadeiras vistas aqui também como uma linguagem. Assim, esperamos que esse estudo contribua para o aprofundamento da reflexão sobre o papel das professoras na atividade da brincadeira, trazendo subsídios teórico-metodológicos e empíricos

que visibilizam os saberes docentes, tensionam discursos normativos e ampliam as compreensões sobre a brincadeira como a atividade-guia do desenvolvimento na Educação Infantil.

Recebido em 24 de novembro de 2024

Aprovado em 17 de setembro de 2025

Notas

¹ Nome fictício para preservar a identidade da instituição.

² Esse manual é destinado à faixa etária correspondente à creche (de 0 a 3 anos e 11 meses), com a justificativa de que esse grupo foi historicamente excluído do sistema público de educação.

³ Os nomes de todas as professoras foram substituídos por pseudônimos.

Referências

ABOUD, Leila Orssolan. **Os Cantos Estão Arrumados. E Agora, Professora?: o papel docente nas brincadeiras de faz de conta com crianças da Educação Infantil**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

AGAR, Michael. An Ethnography By Any Other Name ... **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 7, n. 4, 2006. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>.

ALTUN, Zubeyde Dogan. Early childhood pre-service teachers' perspectives on play and teachers' role. **International education studies**, v. 11, n. 8, p. 91-97, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1186389.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

ASHIABI, Godwin. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. **Early childhood education journal**, v. 35, n. 2, p. 199-207, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>.

ATTA, Sefi. 2013. **Tudo de bom vai acontecer**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

BAKHTIN, Michael; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência**. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 91-111.

COSTA, Paula Ascorra. Etnografia virtual digital: cómo investigar la escuela en pandemia desde una nueva Ontología. **Revista de Filosofia**, v. 36, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. **AVSI. Autovalutazione della scuola dell'infanzia**. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior, 2008.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos De Pesquisas**, v. 43, n. 148, p. 176–197, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>.

DAVIES, Margaret. The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. **Journal of Australian Research in Early Childhood Education**, v. 1, p. 10–20, 1997. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED408059>. Acesso em: 21 out. 2021.

ERICKSON, Frederick. O Que Faz A Etnografia Da Escola Etnográfica? In: MATOS, Carmen Lucia Guimarães. (Org). **Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson**. Rio de Janeiro: Netedu. E-book, 2004, p. 225-268.

ARIA, Mariana de Oliveira; HAI, Alessandra Arce. (Re) Significando o Brincar na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95-109, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12251>. Acesso em: 21 out. 2021.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. P. 21-64.

FLEER, Marilyn. **Early Learning and Development: cultural-historical concepts in play**. New York: Cambridge University Press, 2010.

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

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: Por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno; VARGAS, Patrícia. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. 01. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 01., 300p, 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial [manuscrito]: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em educação**. Belo Horizonte, 2020.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Afeto/Cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26560>. Acesso em: 21 out 2021.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicologia Educacional: sujeitos contemporâneos**. 01. ed. São Paulo: Editora Contexto, v. 01. 144p, 2022.

GREEN, Judith Lee; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, 2005.

GREEN, Judith Lee; GEE, James Paul. Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. **Review of Research in Education**, v. 23, p. 119-169, 1998.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: Sage Publications, 2000.

HUNTER, Joshua et al. Balancing Outdoor Learning and Play: Adult Perspectives of Teacher Roles and Practice in an Outdoor Classroom. **International Journal of Early Childhood Environmental Education**, v. 7, n. 2, p. 34-50, 2020.

JUNG, Jeusun. Teachers' Roles in Infants' Play and its Changing Nature in a Dynamic Group Care Context. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 187-198, 2013.

KOZINET, Robert. **Netnography: Doing Ethnographic Research Online**. London: Sage Publications, 2010.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA, Elenice Brito Teixeira. **Atos de criação**: as origens culturais da brincadeira dos bebês. 2021. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2021.

SOARES, Leticia Cavassana; CÔCO, Valdete; VENTORIM, Silvana. Formação Continuada na Educação Infantil: Interfaces com o brincar. **HOLOS**, v. 1, p. 91-106, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.3953. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3953>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOMMERHALDER, Aline; NICOLIELO, Maria Elisa; ALVES, Fernando Donizete. Participação Pedagógica no Brincar de um Grupo de Crianças: o que revelam os fazeres docentes em contexto de educação infantil?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 604-624, 2016. Disponível online em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8485>. Acesso em: 20 out. 2021.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. O Trabalho Pedagógico Presente na Brincadeira e Papéis Sociais e a Sua Importância Para o Desenvolvimento da Imaginação Criadora no Contexto da Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 110-126, jan./abr. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A Brincadeira e o Seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun, 2008. Disponível em: <https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula – o problema do meio na pedologia. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **7 aulas de L. S. Vigotski**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 73-91.

Luíza Ferreira de Sousa é formada em Pedagogia pela UFMG e professora da rede privada de Belo Horizonte. Participa do Grupo de estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na sala de aula (GEPSA) e do Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnLaCEL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8649-6884>

E-mail: luizaferreiradesousa@gmail.com

Maria de Fátima Cardoso Gomes é professora titular aposentada da UFMG; Líder do Grupo de estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na sala de aula (GEPSA); membro do Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnLaCED); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3193>

E-mail: mafacg@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Luciana Vellinho Corso

