



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (PGEDA)
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

JARDILENE GUALBERTO PEREIRA FÔLHA

**O CURRÍCULO BRINCANTE E BRINCALHÃO, CRIANCISTA E CRIANÇÓLOGO
DO TOCANTINS AMAZÔNICO**

**Palmas, TO
2025**

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico

Exame de Defesa da Pesquisa de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de doutora em Educação na Amazônia.

Linha de Pesquisa 1: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo na Amazônia.

Orientador: Dr. José Damião Trindade Rocha (PGEDA/UFT).

Palmas, TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F664c Fôlha, Jardilene Gualberto Pereira.

O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançaólogo do Tocantins Amazônico. / Jardilene Gualberto Pereira Fôlha. – Palmas, TO, 2025.

248 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2025.

Orientador: José Damião Trindade Rocha

1. Creche. 2. Professoras crecheiras. 3. Atos de currículo. 4. Currículo brincante e brincalhão; 5. Tocantins Amazônico. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico

Tese para Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de doutora em Educação na Amazônia.

Linha de Pesquisa 1: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo na Amazônia.

Orientador: Dr. José Damião Trindade Rocha (PGEDA/UFT).

Data de aprovação: 21 / 05 / 2025

Banca de examinadora:

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha – PGEDA/UFT

Prof. Dr. Felipe da Silva Ponte de Carvalho – PPGE/UNESA-RJ

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros – PGEDA/UFAM

Prof.Dr. Francisco Thiago Silva - PPGEMP/UNB

Profª .Drª. Tânia Mara Rezende Machado – PGEDA/UFAC

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e sabedoria.

Ao meu orientador, Prof. Pós-Doc. Damião Rocha, pelas experiências significativas, tecidas no convívio, desde o Curso de Pedagogia (UFT), pelas orientações e saberes compartilhados durante as aulas e orientações no Mestrado em Educação (PPGE/UFT), agora nesse Doutorado (PGEDA/UFTPA/UFT), pelo rigor científico e por oportunizar aprendizado sobre as construções do *ser-no-mundo*.

Aos meus pais, Celso Castro e Maria Anita Gualberto, que sempre me incentivaram a buscar conhecimento. Obrigada pelos anos de dedicação, incentivo, esforços empenhados, obstáculos vencidos, preocupações vivenciadas e por todo amor dedicado.

Àquelas e aqueles que me antecederam, minhas bisavós: Jardilina e Maria Solumé; meus bisavôs: Davi e Silvério; minhas avós: Laurinda e Filena; meus avôs: Celino e João; as matriarcas: Zefirina, Camila, Guilhermina, Francisca e Flaviana; meus ancestrais que não tiveram oportunidades de estudar. Estar nesse espaço de doutorado é conquista nossa! *Afinal os meus passos vêm de longe!*

Ao meu esposo, Gesney Fôlha, pela presença em todos os momentos, pelo carinho, cumplicidade e principalmente pela parceria estabelecida que me fornece segurança para conciliar as vivências cotidianas.

Aos meus filhos, Kalebe e Petrus Habacuque, preciosidades de minha vida, pelo amor e carinho recebido. Vocês são fontes inesgotáveis de inspiração!

À irmandade mais incrível do mundo! Celenita, Laura, Selma, Andréia e João Celino, pela alteridade, desafios e alegrias compartilhadas, nossos laços são para além do sangue.

Às professoras do Tocantins Amazônico, às/aos colegas de trabalho, profissionais da Rede Municipal de Educação de Palmas, pela contribuição e compreensão.

Às crianças e aos bebês do Tocantins Amazônico, por nos ensinarem tanto com o olhar, com gestos e com suas curiosidades.

À Educação pública, por ser instrumento de transformação de vidas, principalmente às pessoas de grupos minorizados. À UFT, minha casa acadêmica, pelo compromisso em formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da Educação inovadora, inclusiva e de qualidade.

Ao polo PGEDA/UFT Palmas, por possibilitar a difusão de conhecimentos e ampliar os conhecimentos produzidos na Educação da região Amazônica.

Às/Aos professoras/es e colegas de turma da região Norte neste Doutorado, todo meu agradecimento pelas contribuições importantes.

Às/Aos colegas e professores do nosso grupo de pesquisa CNPq/UFT GEPCE/minorias.

Aos membros da banca de avaliação, Dr. Felipe da Silva Ponte de Carvalho (PPGE/UNESA-RJ), Dr. João Luiz da Costa Barros (PGEDA/UFAM), Dr. Francisco Thiago Silva (PPGEMP/UNB), Dr^a. Tânia Mara Rezende Machado (PGEDA/UFAC), Dr^a. Jocyléia Santana dos Santos (PGEDA/UFT) e Dr. Ruhena Kelber Abrão Ferreira (PGEDA/UFT), pela confiança no meu trabalho, pelo olhar atento e por contribuir grandemente com esta pesquisa.

Por fim, a todas/os que contribuíram, diretamente e indiretamente, para a elaboração desta pesquisa de Tese.

RESUMO

As práticas curriculantes e brincantes desenvolvidas nas Creches do Tocantins Amazônico são eixos relevantes desta pesquisa de Tese. Neste sentido, a investigação faz descrição densa fenomenológica das vozes e ações pedagógicas das professoras da Creche nos diversos contextos socioculturais e educacionais amazônicos. A discussão da Tese articula os campos de experiência e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, no estado do Tocantins, ao abordar a temática currículo da Creche no Tocantins Amazônico. Na perspectiva de descrição desse fenômeno educacional, apresentamos como objetivo geral: compreender os processos de construção de saberes, das *práticas curriculantes e brincantes* de *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico. Desse modo, apreendemos de Roberto Sidnei Macedo (2010, 2011, 2012), Joel Martins (1992) e Antonio Muniz Rezende (1990) o discurso da fenomenologia; sobre a concepção de criança e infância(s) com Manuel Jacinto Sarmiento (2008), Willian Corsaro (2009) e Del Priore (1999); sobre o contexto cultural e educacional amazônico Samuel Benchimol (2009); ao tratar do currículo brincante e brincalhão dialogamos com Ana Paula Silva da Conceição (2009) e Damião Rocha (2019); fundamentamo-nos ainda, em Maria Carmem Barbosa (2013, 2021), Tizuko Kishimoto (2010), Jorge Larrosa (2012), Zilma Ramos de Oliveira (2010), Tânia Regina Lobato dos Santos e Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2004, 2018) sobre desenvolvimento e aprendizado por meio do brinquedo e brincadeira. A partir das narrativas do mundo-vida das *professoras crecheiras* fez-se a descrição das *noções subsunçoras* no processo de elaboração da Tese: “O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico”. Os termos, *brincante* e *brincalhão* se referem aos atos de brincar, mas também ao objeto material do brincar, que é o brinquedo e à sua ação: a brincadeira. *Criancista* quer trazer ao debate a interrelação eminentemente humana que um currículo, os *curricula* (plural do latim) querem ser para a criança e, *criançólogo* significa assumir esse currículo como estudioso da criança enquanto sujeito de direitos, uma sociologia da criança e das infâncias. Portanto, esse estudo de inspiração fenomenológica se constituiu na perspectiva da etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação com análise interpretacionista da “etnopesquisa crítica implicada” e “etnotextos fixadores de experiências” de Macedo (2010) e Rocha (2022). Utilizando-se da técnica de entrevista não-estruturada e apoio do diário de campo, com intuito da descrição de *práticas curriculantes e brincantes*, compreensivista intercriticamente. Na pesquisa de campo, observamos-participamos dos *atos de currículo* das *professoras crecheiras* de municípios tocantinenses, representando as três macrorregiões administrativas sendo: Arraias/TO na região Sul, Palmas/TO na região Central e São Sebastião do Tocantins/TO na

região Norte, na busca por compreender sentidos e significados das *professoras crecheiras* por um currículo brincante e brincalhão. Seguimos as etapas de descrição, compreensão e a interpretação dos “etnotextos fixadores de experiências”. A Tese repercutiu *atos de currículo*, que emerge de um currículo que existe no brincar, no brinquedo e brincadeira, uma de suas bases do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A partir da descrição das informações, das compreensões e interpretações, emergiram 03 (três) noções subsunçoras das *unidades de sentido e significação*: “Modos de *fazer e ser* da *professora crecheira*”, “A *Professora brincalhona*: as interações, o brincar, os brinquedos e as brincadeiras” e “*Práticas curriculantes das professoras crecheiras no cotidiano vivido*”. A Tese realizou um diálogo sobre qualidade da Educação Infantil das creches públicas do Tocantins Amazônico. Defendemos *atos de currículo* que valorizem os campos de experiência no trabalho pedagógico voltado para bebês e crianças pequenas, e assim, a constituição no Tocantins, de um currículo brincante e brincalhão, criancista e criancólogo.

Palavras-chave: Creche; Professoras crecheiras; Atos de currículo; Currículo brincante e brincalhão; Tocantins Amazônico.

ABSTRACT

The curriculum and playful practices developed in the Daycare centers of Tocantins Amazon are relevant axes of this doctoral thesis research. In this sense, the investigation makes a dense phenomenological description of the voices and pedagogical actions of the Daycare teachers in the diverse Amazonian sociocultural and educational contexts. The thesis discussion articulates the fields of experience and development of babies and young children in the state of Tocantins by addressing the theme of the Daycare curriculum in the Tocantins Amazon. From the perspective of describing this educational phenomenon, we present the general objective as: to understand the processes of knowledge construction, curriculum and playful practices of daycare teachers in the Tocantins Amazon. Thus, we draw from Roberto Sidnei Macedo (2010, 2011, 2012), Joel Martins (1992) and Antonio Muniz Rezende (1990) the discourse of phenomenology; on the conception of child and childhood(s) with Manuel Jacinto Sarmiento (2008), Willian Corsaro (2009) and Del Priore (1999); on the Amazonian cultural and educational context Samuel Benchimol (2009); when addressing the playful curriculum, we dialogue with Ana Paula Silva da Conceição (2009) and Damião Rocha (2019); we also base ourselves on Maria Carmem Barbosa (2013, 2021), Tizuko Kishimoto (2010), Jorge Larrosa (2015), Zilma Ramos de Oliveira (2010), Tânia Regina Lobato dos Santos and Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2004, 2018) on development and learning through play and games. Based on the narratives of the life-world of the daycare teachers, the description of the "subsuming notions" in the thesis elaboration process was made: "The Playful and Funny, Child-Centered and Child-Focused Curriculum of the Tocantins Amazon". The terms playful and funny refer to the acts of playing, but also to the material object of play, which is the toy, and its action: the play. Child-centered aims to bring to the debate the eminently human interrelation that a curriculum, the curricula (plural of Latin), intends to be for the child, and child-focused means assuming this curriculum as a scholar of the child as a subject of rights, a sociology of the child and childhood(s). Therefore, this phenomenologically inspired study was constituted in the perspective of ethno-research-action and ethno-research-formation with interpretative analysis of "critical implicated ethno-research" and "ethnotexts fixing experiences" by Macedo (2010) and Rocha (2022). Using the non-structured interview technique and support from the field diary, with the aim of describing curriculum and playful practices, comprehensively and intercritically. In the field research, we observed-participated in the curriculum acts of daycare teachers from municipalities in Tocantins, representing the three administrative macro-regions: Arraias/TO in the South region, Palmas/TO in the Central

region, and São Sebastião do Tocantins/TO in the North region, in the search to understand the meanings and significances of the daycare teachers for a playful and funny curriculum. We followed the stages of description, comprehension, and interpretation of the "ethnotexts fixing experiences". The thesis reflected curriculum acts of the curriculum, which emerges from a curriculum that exists in playing, in toys and games, one of the bases of pedagogical work in Early Childhood Education. From the description of the information, comprehensions, and interpretations, three (3) subsuming notions emerged from the units of meaning and significance: "Ways of Doing and Being of the Daycare Teacher", "The Playful Teacher: Interactions, Playing, Toys, and Games", and "Curriculum Practices of Daycare Teachers in Everyday Life". The thesis engaged in a dialogue about the quality of Early Childhood Education in public daycare centers in the Tocantins Amazon. We advocate for curriculum acts that value the fields of experience in pedagogical work aimed at babies and young children, and thus, the constitution in Tocantins of a playful and funny, child-centered and child-focused curriculum.

Keywords: Daycare Center; Daycare Teachers; Curriculum Acts; Playful and Funny Curriculum; Tocantins Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Escola Municipal Nova Barra – Zona Rural do município de Dianópolis /TO.....	15
Imagem 2 -	Colégio Estadual Abner Araújo Pacini - Almas /TO.....	16
Imagem 3 -	Colação de grau – Curso Pedagogia - Palmas /TO.....	17
Imagem 4 -	Contação de Histórias sobre as relações étnico-raciais – CMEI Matheus Henrique – Palmas/TO.....	18
Imagem 5 -	Defesa do Mestrado em Educação – UFT.....	19
Quadro 1 -	Produção por ano.....	24
Quadro 2 -	Produções conforme o descritor.....	25
Quadro 3 -	Produções que se aproximam.....	26
Imagem 6 -	Mapa da Região Norte do Brasil.....	36
Imagem 7 -	Mapa do Estado do Tocantins com os municípios pesquisados.....	41
Imagem 8 -	Mapa do Estado do Tocantins com a BR – 153.....	41
Imagem 9 -	Mapa do Estado do Tocantins e Rios Tocantins e Araguaia.....	42
Gráfico 1 -	Evolução do número de escolas da Educação Infantil – Tocantins – 2017. 2021.....	63
Gráfico 2 -	Número de matrículas na Creche, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Tocantins – 2021.....	64
Gráfico 3 -	Percentual de matrículas por cor/raça na Creche – Tocantins – 2021....	72
Imagem 10 -	Organizador curricular dos bebês.....	75
Imagem 11 -	Organizador curricular das crianças bem pequenas.....	76
Imagem 12 -	<i>As Unidades de sentidos e significação e as Noção subsunçoras</i>	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Coordenação de Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCT-EI	Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil
EAD	Educação a distância
GEPCE	Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazonidas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INC	Índice de Necessidade de Creche
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPPGE	Programa Profissional de Pós-graduação em Educação
PA	Pará
PGEDA	Programa de Doutorado em Educação na Amazônia
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Memorial: minhas implicações.....	13
1.2	Produção sobre temática.....	21
1.3	Cartografia introdutória da pesquisa.....	31
1.3.1	Currículo brincante e brincalhão: sentidos e significados.....	49
1.3.2	As professoras da Creche.....	56
2	O CONTEXTO DA CRECHE NO TERRITÓRIO TOCANTINENSE...	61
2.1	As crianças e os bebês enquanto sujeitos históricos e de direitos.....	68
2.2	A organização curricular da Creche.....	72
2.3	Conhecimentos e saberes da Creche.....	76
2.4	<i>Práticas Brincantes</i>.....	79
2.5	<i>Práticas Curriculantes</i> conforme Roberto Sidney Macedo.....	82
3	MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA IMPLICADA	85
3.1	Pesquisa fenomenológica em Educação.....	87
3.1.1	A fenomenologia.....	89
3.1.2	A etnometodologia.....	93
3.2	A etnopesquisa crítica implicada.....	94
3.3	O método fenomenológico de pesquisa.....	97
3.3.1	Técnica de agrupamento das narrativas: a <i>entre-vista</i>	102
3.3.2	Sujeitos sociais da pesquisa.....	104
3.3.3	Diário de campo: anotações das itinerâncias.....	106
3.4	<i>A análise dos etnotextos como fixadores de experiência</i>.....	108
4	A CRECHE NO/DO TOCANTINS AMAZÔNICO.....	110
4.1	<i>Unidades de Sentido e Significação</i>.....	111

4.1.1	Vivências do <i>ser</i> professora da Creche.....	111
4.1.2	Acolhimento e afetividade.....	123
4.1.3	O direito à Educação e o direito de aprender e desenvolver.....	128
4.1.4	Relação família e Creche: uma parceria necessária.....	133
4.1.5	As Interações.....	137
4.1.6	A Brincadeira.....	140
4.1.7	O brincar.....	143
4.1.8	O brinquedo.....	146
4.1.9	Planejamento.....	151
4.1.10	Campos de Experiências.....	155
4.1.11	Espaços.....	160
4.1.12	Materiais.....	165
4.2	As Noções subsunçoras.....	169
5	O CURRÍCULO BRINCANTE E BRINCALHÃO, CRIANCISTA E CRIANÇÓLOGO DO TOCANTINS AMAZÔNICO.....	173
5.1	Essências fenomênicas dos atos de currículo das professoras das Creches do Tocantins Amazônico.....	173
5.1.1	Modos de <i>fazer e ser</i> da <i>professora crecheira</i>	174
5.1.2	A <i>professora crecheira brincalhona</i> : as interações, o brincar, os brinquedos e as brincadeiras.....	188
5.1.3	<i>Práticas curriculantes das professoras crecheiras</i> no cotidiano vivido.....	205
6	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	224
	REFERÊNCIAS.....	232
	ANEXOS.....	243

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memorial: minhas implicações

Como sujeito da história, o homem também é sujeito do desejo que a move [...]. Nossa vida tem não apenas o sentido que os outros lhe dão, mas aqueles que nós próprios lidamos ou deixamos de dar. Antônio Muniz de Rezende

Esta pesquisa de Tese teve por objetivo compreender os processos de construção de saberes, das *práticas curriculantes e brincantes* de *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico. A temática em discussão está intimamente ligada às vivências de minha vida, como a criança que viveu sua primeira infância dentro de um contexto educativo, bem como da relação professora-crianças, que por muitos anos tive a oportunidade de conviver e vivenciar com bebês e crianças bem pequenas.

Por isso, neste memorial, renuncio a impessoalidade e destaco que, o meu lugar de fala, é o da pesquisadora-que-vive-com-criança da/na Educação Infantil. Sendo uma pesquisa implicada, relaciona e vincula-se com o contexto sociocultural vivenciado no meu mundo-vida.

A minha experiência de ser professora das infâncias é atravessada pelas diversas vozes das demais *professoras crecheiras*, que exercem essa função nos mais variados espaços de Educação no território do Tocantins Amazônico. E digo, nas palavras do poeta Manoel de Barros, que “as crianças, com sua extraordinária capacidade de transformar mundos, nos oferecem oportunidades preciosas de aprender”.

De origem do sertão dianopolino, nasci e morei até os 10 anos de idade na zona rural do município de Dianópolis, região sudeste do Tocantins, no território amazônico. Vivenciei boa parte da minha infância em meio às belezas e os desafios do cerrado, nas margens do Rio Gameleira e Rio Manoel Alves. Município de Dianópolis, “*Terra das Dianas*”, lugar que guarda história de índios valentes, ouro e confrontos sangrentos. Muita viola, sanfona e cantigas, um berço histórico e cultural da Amazônia Tocantinense.

Região reconhecida como Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Lajeado, território antigamente chamado de “*Terra dos Pretos*”. Vivenciei uma infância tranquila, nas minhas lembranças, ficaram a intensa dedicação dos meus pais, o convívio com minhas bisavós, avós, matriarcas, patriarcas, as brincadeiras de crianças, as lindas imagens da natureza do sertão

e as escolas que frequentei.

Ao caminhar pelas imagens da minha infância, é possível rememorar as fantasias alimentadas pelo *ser criança* e mergulhar na existência, no lugar das experiências vividas. Nestas memórias, o brincar livre sempre estão presentes. As brincadeiras nos quintais, nas estradas, nos rios, nos córregos, na barragem, nos currais, nas árvores e nas escolas são memórias latentes, fáceis de serem revisitadas.

Como esquecer da melodia de *“Periquito maracanã! Cadê a sua Iaiá? Periquito maracanã! Cadê a sua Iaiá? Faz um dia, faz um ano que eu não vejo ela passar! Ora vai chegando, ora vai chegando, ora vai chegando até chegar.”* (Periquito Maracanã, Cultura Popular).

As crianças que vivem em comunidades tradicionais brincam de maneira peculiar, mundos singulares, carregados de emoções, sentimentos, significados e pertencimento. Eu brincava de faz de conta, de movimento, com músicas, com elementos da natureza, as cirandas e cantigas de roda. Um repertório de brincadeiras e músicas repletas de singeleza e encantamento: *“De abóbora faz melão. De melão faz melancia! De abóbora faz melão. De melão faz melancia! Faz doce, Sinhá, doce, Sinhá. Faz doce, Sinhá Maria. Faz doce, Sinhá, faz doce, Sinhá. Faz doce, Sinhá Maria. Quem quiser aprender a dançar. Vai na casa do Juquina. Ele dança, ele pula. Ele dá uma requebradinha.”* (De abóbora faz melão, Cultura Popular).

Esse retorno insistente à minha infância é para buscar o *criançamento* do meu ser no mundo. Lembro-me dos encontros intergeracionais que eram constantes, nesses momentos as parlendas, as prosas, os versos, os casos e adivinhas, entoavam ritmos, risos, gritos e o desassossego das crianças em meio à contação de casos dos pais, avós e avôs. Falando em parlenda, nunca me esqueço da brincadeira ritmada: *“Corre cutia na casa da tia, corre cipó na casa da avó, lencinho na mão caiu no chão, moço bonito do meu coração.”* (Corre Cutia, Cultura Popular).

Meu pai, lavrador, e minha mãe, professora primária, sempre foram meus maiores exemplos de esforço e dedicação. Desde bebê, convivi com a rotina escolar, pois a escola era praticamente uma extensão da minha casa. Minha primeira professora foi justamente minha mãe, e costumo dizer que a influência da Educação, presente desde tão cedo, me impulsionou a alcançar lugares que, na infância, pareciam inatingíveis.

Paulo Freire afirma que *“a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”* (Freire, 1979, p. 84). Essa frase ecoa fortemente em minha trajetória. Ainda que a Educação, à qual tive acesso, fosse extremamente precária, os

incentivos e as orientações dos meus pais fizeram toda a diferença. Foram esses valores que me deram força para conquistar o nível de escolaridade em que me encontro hoje.

Ao me referir à precariedade educacional, lembro-me da total falta de infraestrutura. A escola era construída com paredes de pau-a-pique e coberta com palha de piaçava. O piso era apenas barro batido, e os móveis eram improvisados com tábuas e troncos: um banco para sentar e outro para servir de mesa. Mesmo em condições tão difíceis, a vontade de aprender nunca foi abalada.

Não havia transporte escolar. Todos os estudantes iam a pé, muitas vezes percorrendo longas distâncias. Era comum atravessar rios em canoas ou balsas de buriti, e córregos a pé, quando o nível da água permitia. O sol escaldante e as chuvas intensas faziam parte da rotina daqueles que acreditavam na Educação como um caminho de transformação.

A professora da escola, que possuía formação em magistério, acumulava diversas funções: era diretora, coordenadora, orientadora, professora, assistente administrativa, merendeira e até vigia. Seu comprometimento com a Educação e com os estudantes era admirável, mesmo diante das adversidades.

Os materiais pedagógicos eram escassos: geralmente, um pequeno caderno brochura, lápis e borracha — muitas vezes insuficientes. Não havia acesso à literatura infantil, tampouco brinquedos ou suportes didáticos variados. A merenda escolar também era limitada, tanto em valor nutricional, quanto em quantidade. Ainda assim, era nesse ambiente de simplicidade e resistência que o aprendizado florescia.

Imagem 1: Escola Municipal Nova Barra – Zona Rural do município de Dianópolis /TO



Fonte: Acervo da Professora Maria Anita (1993).

Minha escola primária era em uma sala ligada à minha casa, tinha alguns pedaços de parede, não tinha portas, nem janelas, ao invés de cadeiras, tinha bancos de tábuas fixas. Nunca me esqueço dos bancos, pois eram tão altos para mim, que os pés não tocavam ao chão! Os cadernos, lápis, borracha, giz branco sempre faltavam, não tinha sala adequada, refeitório, biblioteca, ateliê, parque, mas tinha um grande terreiro para brincar. A única servidora da Escola era a professora, que além de atender turmas multisseriadas da pré-escola até a quarta série, se dividia nas diversas funções: diretora, coordenadora pedagógica, merendeira, serviços gerais de limpeza, dentre outras.

Estudei no campo até a quarta série primária. Foi necessário adquirir responsabilidade muito cedo para continuar os estudos longe dos cuidados e da proteção dos meus pais, no entanto, foi a decisão mais sábia que eles tomaram.

Durante o Ensino Médio, estudei no Colégio Estadual Abner Araújo Pacini na cidade de Almas /TO. Neste ambiente idealizei um sonho: cursar o Ensino Superior na Universidade Federal do Tocantins.

Imagem 2: Colégio Estadual Abner Araújo Pacini - Almas /TO



Fonte: Acervo do Colégio (2000).

Mesmo diante de inúmeros desafios — como uma formação educacional fragilizada para enfrentar o vestibular, a distância da família, dificuldades econômicas para me sustentar na capital e a árdua tarefa de conciliar trabalho e estudos — mantive firme o propósito de continuar. A ausência de políticas públicas eficazes de ingresso e permanência nas universidades tornava o caminho ainda mais estreito e solitário. Ainda assim, em 2005, com muita persistência, consegui ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), marcando o início de uma nova etapa na minha trajetória.

Neste ínterim, passei em um concurso para área administrativa do Estado do Tocantins, onde trabalhei por 07 anos. Concluí a graduação em Pedagogia em 2009 e cursei algumas especializações, na área da Educação e da Gestão Pública. Romper tais desafios encontrados me fizeram compreender que “sempre somos aprendizes, e constantemente desafiados a nos tornar plenamente sujeitos de nossa própria história, sujeitos do nosso próprio discurso cultural (...)” (Rezende, 1990, p. 32).

Imagem 3: Colação de grau – Curso Pedagogia - Palmas /TO



Fonte: Acervo da autora (2009).

Após ser aprovada em um concurso público, iniciei minha jornada como professora na Rede Municipal de Palmas, escolhendo, com o coração, a Educação Infantil, pois sempre senti profunda afinidade com os bebês e as crianças bem pequenas. Meu ato de educar começou bem antes, nos espaços informais da comunidade, auxiliando minha professora nas turmas multisseriadas, nas práticas de cuidado e nas relações de afeto que atravessavam os lares, as

ruas e os espaços religiosos. Assim, fui me formando como educadora nas experiências vividas, no entrelaçar do cotidiano com a escuta atenta das infâncias.

Voltar às minhas reminiscências é um modo de resgatar sentidos e reorganizar caminhos que me levem de volta à origem do meu aprendizado — “[...] o retorno às coisas é então a recuperação do nascimento do sentido [...]” (Martins, 1984).

Em 2015, dei início a um trabalho de valorização das relações étnico-raciais, com ênfase na cultura negra e no enfrentamento ao racismo, lançando minha primeira obra infantil, *As Descobertas de Dandara*. No ano seguinte, decidi me preparar para o mestrado, e a pesquisa se tornou ponte entre minhas vivências e os estudos sobre infâncias e racialidade, reafirmando minha existência como sujeito político, social e educador comprometido com a transformação.

Imagem 4: Contação de Histórias sobre as relações étnico-raciais – Cmei Matheus Henrique – Palmas/TO



Fonte: Acervo da autora (2022).

Fui aprovada no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2017. Sendo orientada pelo prof. Dr. Damião Rocha, pesquisamos a mulher na docência e comprovamos, por meio da pesquisa, que o magistério é feminino. Tanto as disciplinas, como os eventos acadêmicos, e o Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias (GEPCE/minorias) contribuíram para a escrita da Dissertação e fortaleceram a minha vida acadêmica, profissional,

social e política. Estudar com o professor Dr. Damião Rocha é entretecer aprendizagens para a vida!

Imagem 05: Defesa do Mestrado em Educação – UFT



Fonte: Acervo da autora (2019)

A Imagem 05 registra o momento da defesa da dissertação de Mestrado em Educação (PPGE/UFT), realizada por mim, Jardilene Gualberto, e por Anderson Neves. A banca foi composta pelo orientador Dr. Damião Rocha (PPGE/UFT), Dra. Jocyléia Santana (PPGE/UFT), Dra. Tânia Lobato (UFPA) e Rubra Pereira (PPGLEtras/UFT) ocorrida em agosto de 2019, no Campus de Palmas/TO.

Em 2021 iniciei o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFT)¹. Grata pela oportunidade de ingressar mais uma vez na Universidade Federal do Tocantins, minha casa acadêmica. Estudar na universidade pública me possibilitou novos conhecimentos, construção de uma profissão, acesso ao aperfeiçoamento, as pesquisas, projetos e programas que ampliaram as expectativas e melhoram minha qualidade

¹ O Curso de Doutorado em Educação na Amazônia se constituiu como prioridade institucional das diferentes universidades associadas da região Norte, comprometidas com a ampliação da pós-graduação *stricto sensu*, especificamente nas áreas de conhecimento voltadas para o desenvolvimento sustentável, para a preservação dos ambientes naturais e, em especial, para a educação da Amazônia. Estes são princípios de seu projeto de curso que se estrutura em rede e articula pesquisadores vinculados a nove IES amazônicas (UEA, UFAM, UFPA, UNIR, UFRR, UFAC, UNIFAP, UFOPA e UFT), que formam a rede Educante Norte de instituição coordenadora, instituição polo ou instituição associada, visando o desenvolvimento, aprofundamento e qualificação do conhecimento produzido acerca das práticas educativas da região amazônica. O curso de Doutorado em Educação na Amazônia, foi criado, então, em 2017 a partir da formação da rede Educante Norte. Concluída sua elaboração/proposição foi submetida à Análise de Proposta de Cursos Novos (APCN), homologada na 184ª Reunião do CTC-ES. Parecer CNE/CES nº 944/2019, aprovada e reconhecida pela Capes, conforme a Portaria nº 475, de 12 de maio de 2020 (Rocha; Coelho; Hora, 2021).

de vida.

O percurso trilhado por minhas e meus ancestrais me inspiraram e me conduziram até esta Tese, como quem caminha carregando uma herança viva, pulsante. Infelizmente, devido à opressão histórica, muitos deles não tiveram a chance de ocupar os espaços de poder que hoje venho conquistando, mas sei que estou aqui por e com eles. Represento não apenas as professoras das infâncias, mas também os meus ancestrais que, de forma intuitiva e resistente, já exerciam o papel de educadores sociais nas suas comunidades. Quando imagino, sonho e crio, sinto o sangue de *Maria Solumé (bisavó materna)* e *Jardilina Pereira (bisavó paterna)* vibrar em minhas veias, me encorajando a pensar o que elas não puderam, a desejar o que lhes foi negado. E foi no convívio com elas, já na reta final de suas vidas, que aprendi uma serenidade ancestral — aquela calma que me acolhe nos dias mais turbulentos, como um colo eterno.

Nesta travessia de ser professora-pesquisadora, os desafios são muitos, mas sigo com um sorriso largo, herança da alegria contagiante de minha avó paterna, *Filena Castro*. Quem caminha ao meu lado conhece meu modo de viver o afeto, que considero o fio invisível que costura tudo que somos e fazemos. Essa ternura que carrego vem de *Laurinda Gualberto*, minha vó *Biló*, mulher de uma doçura infinita, cuja presença sensível permanece viva em cada gesto de cuidado, em cada palavra que escolho com o coração.

Trabalhar com bebês e crianças bem pequenas exige mais do que técnica — requer escuta atenta, olhar sensível e presença afetiva. Amo ouvir e acolher, dons que herdei das minhas avós *Zefirina*, *Camila*, *Guilhermina*, *Flaviana* e *Francisca*, mulheres fortes que ensinaram com gestos e silêncios. Se hoje estou na Educação, devo à minha mãe, *Maria Anita*, minha primeira e eterna professora, que mesmo diante da precariedade estrutural e da escassez de materiais, cultivou sementes que vingaram e floresceram. As brincadeiras no recreio, as conversas infantis, os sons das gargalhadas ecoam até hoje em minhas lembranças, como um canto de resistência e esperança. A ousadia e a criatividade para enfrentar os desafios da vida herdei do meu pai, *Celso Castro*, que com coragem e amor, me ensinou a ser corajosa e resiliente diante das adversidades. E nesse caminhar, o *Tio André Avelino*, professor de matemática e guardião nos tempos de distância dos meus pais, contribuiu para minha formação crítica, com sua educação firme e acolhedora. Seu ritmo sistemático de educar contribuiu para o desenvolvimento de uma postura política e social conscienciosa. Esses nomes citados são meus mestres da vida, professores sociais que, com suas histórias e afetos, me ensinaram lições profundas, muitas delas pela oralidade e pela convivência.

Por fim, escrever esta Tese é também um gesto de memória e militância. É uma provocação que convida a refletir sobre as *práticas curriculantes e brincantes* nos cotidianos dos bebês e das crianças bem pequenas na creche pública. Como criancista e criançóloga, acredito que pesquisar essas práticas é interpretar os territórios de liberdade que as crianças constroem quando brincam, criam e resistem. É defender o *currículo brincante e brincação da Creche*, que reconhece a brincância como linguagem legítima das infâncias, que respeita suas culturas, suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. Este é também um convite às professoras amazônidas, para movermos nossos sentidos, revisitarmos nossas práticas com coragem, sensibilidade e escuta atenta, compreendendo que educar é um gesto profundo de marcar vidas — um ato potente que semeia possibilidades de transformação social.

1.2 Produção sobre temática

Lagarta Pintada²

Lagarta Pintada
Quem foi que pintou
Foi uma velhinha
Que aqui passou
No tempo da era
Fazia poeira
Puxa lagarta
Na ponta da orelha.

Autor desconhecido
Cantiga e Brincadeira Popular Brasileira

Os termos *brincante* e *brincação* se referem aos atos de brincar, mas também ao objeto material do brincar, que é o brinquedo e à sua ação: a brincadeira. *Criancista* quer trazer ao debate a interrelação eminentemente humana que um currículo, os *curricula* (plural do latim) querem ser para a criança e, *criançólogo* significa assumir esse currículo como estudioso da criança enquanto sujeito de direitos, uma sociologia da criança e da infância. *O que quer um*

² A escolha das brincadeiras cantadas como epígrafe desta Tese, justifica-se por sua conexão com a proposta de um currículo *brincante e brincação*. As músicas selecionadas representam brincadeiras cantadas que fazem parte do universo infantil, evocando memórias afetivas, experiências coletivas e formas de aprendizagem prazerosas. Elas traduzem, em versos simples e ritmados, a essência do brincar como linguagem e como modo de ser e estar no mundo, reafirmando a centralidade das culturas infantis na construção de um currículo vivo e implicado com os saberes e expressões dos bebês e das crianças.

currículo? Já interrogava Sandra Corazza (2001, p.19), pois o currículo na perspectiva pós-crítica e implicada é uma pesquisa inventiva, não de comprovação, diria ela, diríamos nós. *Um currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo* pode ser uma “sementeira” de sentidos, e mais sentidos imprevistos. Além da importância da pergunta *o que quer um currículo?*, queremos enfatizar nessa Tese a diversidade de respostas, ou até melhor, indagar “*o que*” os *curricula* estão *dizendo, fazendo, performando*, especialmente para/com/os/as bebês e crianças bem pequenas nortistas.

Diante dessa indagação sobre a produção dos *atos do currículo*, iniciamos a investigação com uma pesquisa com o estado do conhecimento, a partir das produções acadêmicas existentes, buscando compreender os avanços, desafios e lacunas relacionadas à temática em investigação. A metodologia do estado do conhecimento tem como finalidade identificar, reunir e analisar a produção acadêmica existente sobre um determinado tema. Por meio do levantamento sistemático, é possível compreender como a temática tem sido abordada, quais enfoques predominam e quais lacunas existem na área. Trata-se, portanto, de uma forma de conhecer criticamente o que já foi produzido, contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 04), “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento”. Caracteriza-se como um movimento que não apenas organiza o que já foi produzido, mas também contribui para o direcionamento de novas pesquisas, fortalecendo o campo científico ao dar visibilidade às contribuições existentes e fomentar reflexões sobre o percurso do conhecimento construído.

A escolha da ferramenta do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como fonte de obtenção de resultados da produção acadêmica existente sobre “*práticas curriculantes e brincantes nas Creches*” justificou-se por sua relevância enquanto plataforma digital multifuncional. Este repositório organiza e disponibiliza trabalhos acadêmicos e cumpre o papel de socializar e democratizar o acesso ao conhecimento científico produzido no Brasil. Através deste catálogo, foi possível consultar dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação desde 1987, garantindo um panorama abrangente e atualizado das pesquisas desenvolvidas na área da Educação Infantil, com foco no brincar como elemento norteador do currículo das Creches.

Somado a isso, o catálogo da CAPES constitui uma base de informação importante para a visibilidade das produções técnicas e acadêmicas, permitindo que pesquisadores, educadores

e gestores tenham acesso às investigações fundamentadas sobre o fazer pedagógico. Ao reunir estudos de diferentes instituições e linhas de pesquisa, a plataforma possibilita a identificação de tendências, desafios e inovações no campo da Creche, favorecendo a construção de referenciais teóricos e metodológicos para embasar esta investigação. Logo, a escolha do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES contribuiu significativamente para o embasamento teórico e para a ampliação do repertório acadêmico sobre o currículo brincante e brincação nas Creches.

É importante destacarmos que a escolha por levantar informações, exclusivamente a partir de pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil, justifica-se pela necessidade de dar ênfase às produções acadêmicas desse contexto geográfico específico. Historicamente, a produção científica nas regiões Norte e Nordeste do país tem recebido menos visibilidade em comparação com outras regiões, tornando-se fundamental valorizar e disseminar o conhecimento produzido localmente. Portanto, ao delimitarmos o estado do conhecimento para estudos desenvolvidos na Região Norte, buscamos compreender como as especificidades culturais, sociais e educacionais dessa localidade influenciam as práticas pedagógicas nas creches, especialmente no que se refere à construção de um currículo brincante e brincação. Esse recorte regional possibilita também a identificação de desafios e potencialidades particulares à Educação Infantil na dimensão amazônica, promovendo reflexões contextualizadas sobre o tema.

Acrescentamos que, a justificativa para essa delimitação está diretamente relacionada ao fato de que o Programa de Doutorado em Educação na Amazônia pertence à Região Norte, o que reforça a pertinência de investigarmos o que já foi produzido e quais lacunas ainda precisam ser preenchidas no que diz respeito às *práticas curriculantes e brincantes* nas Creches. Ao mapear os estudos realizados nessa temática, dentro dos programas de Pós-Graduação em Educação da região, buscamos sistematizar o conhecimento existente, mas também apontar direções para novas pesquisas que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto amazônico. Por conseguinte, o estado do conhecimento se torna uma ferramenta estratégica para a construção de um referencial teórico e metodológico melhor alinhado às necessidades e particularidades da Creche na Região Norte do Brasil.

Considerando as pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação em Educação, na Região Norte do Brasil, apresentamos os resultados da produção acadêmica que contribuíram com a pesquisa sobre “*práticas curriculantes e brincantes* nas Creches”. Para tal, foi realizado o estado do conhecimento sobre a temática em teses e dissertações disponíveis na

plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES³.

Os critérios adotados para a pesquisa na plataforma da CAPES foram: 1) grande área do conhecimento: Ciências Humanas; 2) área de conhecimento: Educação; 3) área de avaliação: Avaliação; 4) área de concentração: Educação e Educação na Amazônia; 5) nome do programa: Educação; 6) instituição: Universidades Federais e Estaduais da região Norte do Brasil; 7) recorte temporal de 2018 a 2022; 8) descritores: “Creche”, “Currículo e Creche”, “Brincar e Creche”, “Currículo Brincante”, “Currículo Brincalhão”, “*Práticas Curriculantes*”, “*Práticas Brincantes*” e “Brincadeira e Creche”.

Em relação aos descritores pesquisados, “Creche”, “Currículo e Creche” e “Brincar e Creche” encontramos poucas produções. Desse modo, expandimos para outras palavras-chave com a intenção de encontrar temas e/ou resumos que investigassem a temática tratada, conforme demonstra o quadro.

Quadro 01: Produção por ano

Indicador	2018	2019	2020	2021	2022
Creche	04	01	02	00	00
Currículo e Creche	01	01	00	01	01
Brincar e Creche	00	00	01	01	01
Brincadeira e Creche	01	00	00	00	00
Práticas Curriculantes	00	00	00	00	00
Currículo Brincante	00	00	00	00	00
Currículo Brincalhão	00	00	00	00	00
Práticas Brincantes	00	00	00	00	00
Total:	-	-	-	-	15

Fonte: CAPES, 2022.

Observamos neste quadro que, no período de 05 anos, foram produzidas 15 pesquisas sobre as temáticas. Dos 08 descritores buscados, 04 não foram encontradas pesquisas correspondentes. Podemos verificar que, embora poucas, as produções estão presentes em todos os anos.

Destacamos que a Universidade Federal do Pará apresenta um quantitativo maior de produções nestes descritores. Demonstramos abaixo, o quadro 2, conforme o descritor pesquisado, apresentando as instituições e o quantitativo de produção de teses e dissertações.

Quadro 02: Produções conforme o descritor

Produções sobre Creche

³ CAPES é uma plataforma digital com várias finalidades, dentre elas, constituir uma base de informações para socialização das produções técnicas e acadêmicas, permitindo a visibilidade dos profissionais. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Instituição	Quantidade	Dissertação	Tese
Universidade Federal do Acre	02	02	00
Universidade Federal do Amazonas	02	02	00
Universidade Federal do Pará	01	00	01
Universidade Federal do Oeste do Pará	01	00	01
Universidade Federal do Tocantins	01	01	00
Produções sobre Currículo e Creche			
Instituição	Quantidade	Dissertação	Tese
Universidade Federal do Acre	01	01	00
Universidade Federal do Amazonas	01	01	00
Universidade Federal do Pará	01	00	01
Universidade Federal do Tocantins	01	01	00
Produções sobre Brincar e Creche			
Instituição	Quantidade	Dissertação	Tese
Universidade Federal do Pará	02	01	02
Universidade Federal do Amazonas	01	00	01
Produções sobre Brincadeira e Creche			
Instituição	Quantidade	Dissertação	Tese
Universidade Federal do Pará	01	01	00

Fonte: CAPES, 2022.

De acordo com o quadro 02, sobre o descritor Creche, no período de 2018 a 2022, localizamos 07 produções, 01 tese e 06 dissertações. Sobre o termo Currículo e Creche, localizamos 04 produções, 01 tese e 03 dissertações, foram encontradas pesquisas nas seguintes instituições: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Tocantins.

Em relação ao descritor Brincar, relacionado com a Creche, encontramos apenas 03 pesquisas, 01 tese e 01 dissertação vinculada à Universidade Federal do Pará, e 01 tese da Universidade Federal do Amazonas. As produções sobre a temática brincadeira, relacionada com a Creche, encontramos apenas 01 dissertação da Universidade Federal do Pará, do ano de 2018.

Destacamos que, dos 15 trabalhos da Plataforma Sucupira – CAPES, conforme os descritores anunciados, 06 aproximaram-se do objeto de estudo: *práticas brincantes e curriculantes* na Creche.

Quadro 3: Produções que se aproximam

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	AN O
Política Públicas de creches da SEMED em Manaus: organização do atendimento e da oferta no sistema ensino público do município	Elane da Silva Batista	Pérsida da Silva Ribeiro Miki	Universidade Federal do Amazonas	Mestrado em Educação	2018
Educação infantil no Jalapão: narrativas de professores do cerrado tocantino	Odalea Barbosa Sousa Sarmento	Jocyleia Santana dos Santos	Universidade Federal do Tocantins	Mestrado em Educação	2018
Uma análise da produção da autonomia da criança nas práticas curriculares de educação infantil (1998-2012)	Ellen Aguiar da Silva	Flávia Cristina Silveira Lemos	Universidade Federal do Pará,	Doutorado em Educação	2018
A BNCC no contexto da educação infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência	Rafaelli Norberto Gregio	Giane Lucélia Grotti	Universidade Federal do Acre	Mestrado em Educação	2022
O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida	Ilda Neta Silva de Almeida	Eduardo José Cezari	Universidade Federal do Tocantins	Mestrado em Educação	2019
O lúdico no currículo do curso de pedagogia do campus de Caxias-UEMA e suas implicações na formação do professor de educação infantil	Marinalva Veras Medeiros	Waldir Ferreira de Abreu	Universidade Federal do Pará	Doutorado em Educação	2022

Fonte: CAPES, 2022.

Esse quadro demonstra as produções que se aproximam da temática Creche com relação ao Currículo e ao Brincar. Assim, foram escolhidas para contribuir com a pesquisa Batista (2018) e Sarmiento (2018) sobre a Creche; Almeida (2019), Silva (2018) e Gregio (2022) em relação às Práticas Curriculares; e Medeiros (2022) que trata das brincadeiras.

A pesquisadora Elane da Silva Batista, defendeu sua dissertação em 2018, na Universidade Federal do Amazonas, com o título “Políticas Públicas de creches da SEMED em Manaus: organização do atendimento e da oferta no sistema ensino público do município”. O objetivo da pesquisa foi analisar a política pública de creche da Secretaria Municipal de Educação –SEMED, na cidade de Manaus, estado do Amazonas, referente à concepção de creche e a organização do atendimento e da oferta no sistema de ensino do município. Utilizou de uma pesquisa qualitativa e como procedimento metodológico: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, complementadas com entrevista semiestruturada. Batista (2018) identificou a baixa oferta de vagas nas unidades de creches entre os anos de 2008 a 2016, além do desafio de ampliar a oferta de atendimento às crianças até três anos de idade no município de Manaus, com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Odaléa Barbosa de Sousa Sarmiento, em 2018, defendeu sua dissertação, intitulada “Educação Infantil no Jalapão: narrativas de professores do cerrado tocantino”, pela Universidade Federal de Tocantins. Com o objetivo de conhecer a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e as práticas desenvolvidas em sala de aula, na região do Jalapão do Tocantins. Adotou a metodologia da história oral, corporificada na história oral temática, aplicando entrevistas semiestruturadas. De acordo com Sarmiento (2018, p. 08), as narrativas das professoras de Pré-escola e da Creche, revelaram que, “no campo do conhecimento, o currículo e o projeto pedagógico não se articulam com os referenciais, pois a maioria das professoras, durante o planejamento das propostas de sala de aula, não se apropriam das orientações que constam nos documentos oficiais”. Em relação à rotina de sala, não conseguiram visualizar conectividade dos saberes cotidianos com a prática e a teoria.

A tese intitulada “Uma análise da produção da autonomia da criança nas práticas curriculares de Educação Infantil (1998-2012)” da pesquisadora Ellen Aguiar da Silva, defendida em 2018, na Universidade Federal do Pará, teve como objetivo problematizar as práticas curriculares de Educação Infantil que entrecruzam os documentos nacionais publicados pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), durante os anos de 1998 a 2012. Utilizou a pesquisa bibliográfica e documental, abrangeu a análise arqueogenealógica de Michael Foucault. Neste sentido, Silva (2018, p. 08) concluiu que “os saberes, em especial da pedagogia e da psicologia, que integram os documentos, apresentam

uma série de princípios, orientações didáticas e estratégias de ensino/aprendizagem para forjar uma formação contínua e produtiva da criança na Educação Infantil”. Destacou nos resultados da pesquisa que a autonomia aparece nos documentos como uma estratégia disciplinar na formação da criança, e para o governo, o controle de conduta no aprendizado, ou seja, a promoção de um indivíduo autogovernado no futuro, alinhado ao capitalismo cognitivo e à produção de práticas de si.

O pesquisador Rafaelli Norberto Gregio, em 2022, na Universidade Federal do Acre, defendeu a dissertação, com o título “A BNCC no contexto da Educação Infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência”. Teve como objetivo identificar o entendimento de docentes da Educação Infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência, e a relação desses Campos com a organização curricular e a proposição pedagógica. O percurso metodológico pautou-se na abordagem qualitativa, com caráter descritivo e análise bibliográfica exploratória, com introdução do método de análise de conteúdo, com fundamento em Bardin (2016), utilizando como instrumentos técnicos de pesquisa: as entrevistas. Gregio (2022) evidenciou que a organização curricular, para essa etapa educacional, está notadamente em movimento, sob o entendimento de uma escola para infância. Evidenciou os Campos de Experiência como entendimento conceitual, mas com dificuldade em colocá-los em prática, algo que depende de uma formação continuada constante e significativa, com o foco para a participação da criança na organização curricular.

A Dissertação “O currículo da Educação Infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida” defendida em 2019, pela pesquisadora Ilda Neta Silva de Almeida, da Universidade Federal do Tocantins, abordou sobre o currículo da Educação Infantil. Com o objetivo de compreender as construções curriculares para Educação Infantil, em tempos de modernidade líquida, utilizou a metodologia de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, baseado no caminho metodológico dos Estudos Culturais. Almeida (2019) concluiu que ainda há lacunas entre as propostas dos documentos legais e a operacionalidade do fazer nas IEs. Desse modo, destacou “a possibilidade de um currículo que supere os moldes do Ensino Fundamental, e focalize a criança como sujeito histórico das infâncias, e não como realizador de tarefas de aluno em miniatura, sugerindo a integração curricular baseada na triangulação fluída do cuidar, educar e brincar” (Almeida, 2019, p. 01).

Por fim, a pesquisadora Marinalva Veras Medeiros, defendeu em 2022, na Universidade Federal do Pará, a tese com o título “O lúdico no currículo do curso de Pedagogia do Campus de Caxias-UEMA e suas implicações na formação do professor de Educação Infantil”, com o objetivo de analisar a contribuição do lúdico no currículo do Curso de Pedagogia do

CESC/UEMA, e suas possíveis implicações na formação do/a professor/a de Educação Infantil. O estudo consistiu em uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo referencial teórico-metodológico está fundamentado nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e em referenciais histórico-culturais. Medeiros (2022, p. 09) concluiu afirmando que “os resultados confirmam a tese defendida de que a ludicidade, enquanto componente formativo do currículo do Curso de Pedagogia, contribui com a construção da formação docente, possibilitando ao licenciado a compreensão de que o lúdico desenvolve a criança em suas múltiplas dimensões”. A autora destacou que a pesquisa deixa um importante legado ao Curso de Pedagogia, ao currículo do curso, e à formação do/a professor/a de Educação Infantil, na medida em que traz, como destaque, discussões acerca dos aspectos fundantes à construção dessa profissão, entre elas, ludicidade, Educação Infantil, currículo e formação de professores/as.

Ao realizar o cruzamento de informações das pesquisas analisadas, identificamos as aproximações temáticas e metodológicas, os distanciamentos conceituais e as lacunas existentes na produção acadêmica sobre as *práticas curriculantes e brincantes* nas Creches. Esse mapeamento permitiu compreender em que medida os estudos, já desenvolvidos, dialogam com a proposta da pesquisa, quais aspectos demandam aprofundamento, e quais novas perspectivas podem ser exploradas para contribuir com o avanço do conhecimento na área.

A pesquisa sobre *práticas curriculantes e brincantes* nas Creches estabeleceu aproximações com 06 (seis) estudos desenvolvidos nos programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil, dialogando com diferentes perspectivas sobre a Educação Infantil. No que se refere ao contexto das Creches, há uma relação com as pesquisas de Batista (2018), que investigou as políticas públicas para Creches da SEMED em Manaus, analisando a organização do atendimento e da oferta no ensino público, e de Sarmiento (2018), que explorou a Educação Infantil no Jalapão, por meio das narrativas de professores do cerrado tocantino. Essas aproximações são relevantes porque a investigação também buscou compreender as condições pedagógicas que influenciam o fazer pedagógico nas Creches do Tocantins Amazônico, considerando a vivência das professoras que atuam nesse contexto.

No que se refere às *práticas brincantes*, a pesquisa estabelece conexão com o estudo de Medeiros (2002), que examina o papel do lúdico no currículo do curso de Pedagogia do campus de Caxias-UEMA e suas implicações na formação de professores da Educação Infantil. A relação se deu na medida em que a investigação buscou compreender como o brincar é incorporado às práticas pedagógicas na Educação Infantil, e quais são seus impactos na formação docente e na experiência das crianças. Já no âmbito do currículo e da creche, há uma aproximação com os estudos de Almeida (2019), que discute o currículo da Educação Infantil

na modernidade líquida; Gregio (2022), que analisa os desafios da implementação da BNCC, a partir dos campos de experiência; e Silva (2018), que investiga a construção da autonomia infantil nas práticas curriculares entre 1998 e 2012. Essas pesquisas forneceram um aporte teórico e metodológico relevante para compreender como o currículo se estrutura na Educação Infantil, os desafios de sua implementação e a relação entre as diretrizes curriculares, aspectos relevantes para a fundamentação desta pesquisa.

A pesquisa “O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico” avançou nas discussões sobre as creches no Estado do Tocantins e na Amazônia, ampliando o debate sobre as especificidades regionais que influenciam os processos de construção de saberes, das práticas pedagógicas nesses contextos. Diferentemente dos estudos anteriores, que se concentraram em análises amplas sobre a etapa da Educação Infantil, esta pesquisa aprofundou a investigação sobre as particularidades das Creches na Amazônia e em Tocantins. Considerando a atuação social das professoras das Creches situadas no Norte, Centro e Sul do Tocantins. Além disso, a pesquisa contribui para o entendimento do currículo *brincante e brincalhão* na Creche, para o reconhecimento de práticas pedagógicas que dialogam com a cultura lúdica e a infância, indo além das abordagens normativas para compreender os processos de construção de saberes, das *práticas curriculantes e brincantes* das professoras das Creches tocaninenses.

Outro avanço significativo é a compreensão e interpretação das *práticas curriculantes e brincantes* desenvolvidas pelas professoras nas Creches, considerando os *atos do currículo* como processos dinâmicos de produção do conhecimento em interação com as crianças. Ao articular as concepções de currículo e brincar, a pesquisa investigou como os campos de experiência influenciam as *práticas curriculantes e brincantes*, ampliando a compreensão sobre os desafios e as potencialidades dessa abordagem no contexto amazônico. Além disso, exploramos como as professoras constroem seus saberes e práticas pedagógicas no dia a dia das Creches, trazendo à tona os processos formativos, as estratégias didáticas e as ressignificações do currículo *brincante*, a partir da experiência docente. Assim, este estudo pretendeu preencher lacunas na literatura acadêmica, contribuindo para a valorização das práticas docentes e para o fortalecimento de um currículo que reconheça o brincar como eixo norteador da Educação Infantil.

1.3 Cartografia introdutória da pesquisa

Laranjas Maduras

Quantas laranjas maduras
Que cor são elas?
Laranjas maduras
Que cor são elas?
Elas são verdes e amarelas
Elas são verdes e amarelas
Vira "Maria" de costa para ela
Vira "João" de costa para ela.

Autor desconhecido
Cantiga e Brincadeira Popular Brasileira

Para investigar o fenômeno das *práticas curriculantes*⁴ e *brincantes*⁵ que se desenvolvem no contexto da Creche, primeiramente é preciso munir-se de sensibilidade e afetividade com as infâncias, *professoras* e as diferentes culturas e espaços de onde elas vivenciam. Isso significa dar lugar aos sentidos, significados, fazeres, saberes e criar laços de afetos para observar, apreender e descrever as experiências do mundo vivido pelas colaboradoras. Ouvir as vozes das *crecheiras crecheiras*, utilizando a percepção sensível em busca de perceber o fenômeno e a compreensão das perspectivas, vivências, desafios e possibilidades da prática pedagógica na Educação de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Acreditamos que, para ser professora da Creche, requer-se um olhar atento às necessidades das crianças, valorizar seus saberes, ser uma presença marcante que inspira confiança e proteção, como também, uma escuta sensível para desvendar os anseios, desejos e as curiosidades. É ter o colo que acalenta, as mãos que dão carinho, as palavras de incentivo e orientação, os gestos que falam sem palavras. É proporcionar a construção de uma prática educativa cotidiana consistente, segura, afetuosa, prazerosa e lúdica nos espaços educativos ocupados. Essas são atitudes profissionais que revelam respeito às crianças e bebês, como sujeitos históricos, de direitos, ativos, que interpretam o mundo, dão significado às coisas que

⁴As perspectivas curriculantes de atos de currículos são práticas voltadas para os currículos não prescritivos, currículos do cotidiano, currículos postos em prática, currículos moldados pelas/por professoras (es) e estudantes (Rocha *et al.*, 2023).

⁵ Práticas brincantes são compreendidas como as brincadeiras que as crianças inventam e/ou reproduzem interpretativamente na relação com seus pares (Barbosa *et al.*, 2020, p. 02). De acordo com Conceição (2009) práticas brincantes envolvem um currículo brincante na educação das crianças.

experimentam e são capazes de se desenvolver e aprender.

Ademais, a Creche é a primeira fase da Educação Infantil, é um direito das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Possui uma proposta de trabalho que envolve o educar e o cuidar por meio de práticas interativas e do Brincar, como procedimentos essenciais ao desenvolvimento integral das crianças bem pequenas e bebês. É uma conquista da sociedade brasileira, uma construção articulada entre a luta constante dos movimentos sociais pela defesa dos direitos das crianças, os esforços dos coletivos da infância, a elaboração, aprovação e implementação de políticas públicas e as pesquisas sobre as crianças e infâncias.

Neste sentido, Barbosa (2010) nos ensina que o espaço da Creche é para educar as crianças e bebês na vida coletiva da escola. Nas palavras da autora:

Para os bebês, a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo; para os adultos, responsáveis pela educação das crianças na creche, significa selecionar, refletir e organizar a vida na escola com práticas sociais que evidenciem os modos como os professores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas (Barbosa, 2010, p. 04).

Desde o nascimento, a criança carrega consigo o potencial e as competências a serem desenvolvidas. Diante disso, defendemos que a Creche tenha um *Currículo Brincante*, que oportunize aprendizado significativo por meio da ludicidade e interação. Considerando as propostas como: interagir com crianças e adultos de referência; Brincar com brinquedos e brincadeiras adequados e organizados; ter liberdade para movimentar-se em espaços internos e externos; vivenciar uma rotina bem organizada, com vivências livres e com direcionamento, no sentido de estimular a autonomia e reconhecer limites; participar de momentos de expressão por meio das diversas linguagens; e desenvolver vínculos fortalecidos com os profissionais, na busca por garantir seu pleno desenvolvimento e aprendizado, permitindo-as viverem plenamente sua infância.

É na infância que se estabelecem as bases para um desenvolvimento saudável, consequentemente, as vivências e experiências significativas para o desenvolvimento, ofertadas nas Creches, são fundamentais. Uma fase da vida que requer cuidados, afeto, nutrição, estímulos, interações e brincadeiras, para que a criança desenvolva todas as capacidades e aprendizado no seu potencial máximo.

É importante destacarmos que, ao longo da história, a infância nem sempre foi vista como uma fase especial do desenvolvimento humano, sendo muitas vezes negligenciada ou confundida com a vida adulta. Em diversas sociedades, crianças eram tratadas como pequenos

adultos, assumindo responsabilidades e trabalhos desde cedo, sem uma atenção específica às suas necessidades.

A partir dos estudos de Del Priore (1999), buscamos compreender como as concepções de infância passaram por transformações significativas ao longo da história, refletindo mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Na Antiguidade e na Idade Média, as crianças eram frequentemente vistas como miniaturas de adultos em desenvolvimento, sem uma identidade própria, ou uma fase de crescimento diferenciada. Não existiam cuidados ou atenções específicas voltadas à infância, e a Educação formal era restrita a uma minoria privilegiada. Muitas crianças eram inseridas precocemente no mundo do trabalho, desempenhando funções semelhantes às dos adultos, sem qualquer preocupação com seu bem-estar emocional ou desenvolvimento cognitivo.

Com o advento do Renascimento e, posteriormente, do Iluminismo, começaram a surgir novas percepções sobre a infância, dando ênfase na importância de uma Educação adequada para as crianças. Del Priore (1999) destaca como o pensamento pedagógico e as influências filosóficas de pensadores como Rousseau ajudaram a consolidar a ideia da criança, como um ser em formação, merecedor de proteção e Educação. A ênfase na importância da Educação formal e no desenvolvimento infantil começou a se fortalecer, criando uma nova visão sobre essa fase da vida.

Durante a Revolução Industrial, muitas crianças eram forçadas a trabalhar em condições extremamente precárias, em fábricas e minas, o que intensificou os debates sobre a necessidade de proteção infantil, consequentemente, avanços nos direitos das crianças. A conscientização, sobre os impactos negativos do trabalho precoce, impulsionou movimentos sociais e legislações que buscavam proteger a infância. Gradualmente, surgiram leis que restringiram o trabalho infantil e promoveram o acesso à Educação, fortalecendo a ideia de que essa fase da vida deveria ser preservada e valorizada. Esse processo marcou uma mudança significativa na forma como a sociedade passou a enxergar a infância, associando-a ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

No século XIX, surgiram movimentos a favor da Educação obrigatória para crianças, impulsionando a criação de leis trabalhistas e sistemas educacionais voltados para a instrução infantil. A concepção de infância passou a ser associada a uma fase fundamental para o aprendizado e a formação do indivíduo, garantindo maior proteção e direitos às crianças.

No século XX, as concepções de infância continuaram a evoluir, estudos sobre o desenvolvimento infantil, Psicologia e Pedagogia, contribuíram para fortalecer a ideia de que essa fase deveria ser protegida e incentivada por meio de políticas públicas e programas

educacionais específicos. O reconhecimento dos direitos da criança foi consolidado em tratados e convenções internacionais, reforçando a importância do bem-estar infantil na sociedade.

Nas discussões contemporâneas, a infância continua a ser tema de debate, especialmente diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais. Del Priore (1999) enfatiza que, apesar dos avanços, ainda há desigualdades e desafios na garantia do bem-estar infantil, evidenciando a necessidade de um olhar contínuo para as transformações sociais que impactam essa fase da vida. Assim, sua análise histórica contribui para compreender como a infância foi ressignificada ao longo do tempo, e como a sociedade pode aprimorar sua abordagem em relação às crianças.

Nesta discussão, a Sociologia da Infância nos propõe refletir sobre uma nova perspectiva em relação à criança, rompendo com a visão tradicional que a considerava como um ser passivo em desenvolvimento. Nessa abordagem, a infância é compreendida como uma construção social, na qual as crianças são agentes ativos que participam da sociedade, influenciando e sendo influenciadas pelo meio em que vivem. Segundo Sarmiento (2004), a infância não pode ser vista apenas como um período de transição para a vida adulta, mas sim, como uma etapa com características e significados próprios. Essa visão enfatiza que as crianças possuem cultura própria e desempenham papéis sociais relevantes dentro de seus contextos.

Corsaro (2011) reforça essa perspectiva ao introduzir o conceito de "reprodução interpretativa", que sugere que as crianças absorvem passivamente os valores e normas dos adultos, como também reinterpretem e ressignificam essas influências dentro de suas interações sociais. Esse entendimento contribui para o reconhecimento da infância como um período de experiências e aprendizagens únicas, que não deve ser reduzido a uma simples preparação para a vida adulta. Assim, a Sociologia da Infância destaca a importância de se ouvir e compreender as vozes infantis, valorizando sua participação ativa na sociedade, promovendo práticas que respeitem suas especificidades e direitos.

Em seus estudos, Sarmiento (2004) destaca que a infância pode ser caracterizada por meio de um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, como a ludicidade, a interatividade, a fantasia e a capacidade. O autor nos convida a legitimar a infância enquanto categoria geracional como forma de compreender a criança.

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005, p. 373).

Nessa perspectiva da criança como um sujeito concreto, ela é considerada como um ser único e individual, com características, necessidades, especialidades e potenciais próprios. A ênfase é posta na singularidade de cada criança, reconhecendo suas habilidades, personalidade e maneira de interagir com o mundo. A abordagem valoriza o respeito pela individualidade, promovendo a compreensão de que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizado.

Sarmento (2009, p. 583) define “a criança como um sujeito concreto e a infância como categoria social, sendo que as crianças vivem dentro da infância nas condições sociais criadas pela sociedade adulta”. Desse modo, na contemporaneidade, a criança é compreendida como ser histórico inserido em uma sociedade, na qual produz e reproduz culturas. No mesmo sentido, Corsaro (2009a) considera a criança como um ator social que produz cultura e aprende nas relações entre os pares.

A Educação de crianças bem pequenas e bebês se torna uma ação complexa, no sentido de que, ao fazê-la, pode-se aprender sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que busca qualificá-la com vistas ao acolhimento das crianças bem pequenas e suas infâncias. Barbosa e Gobbato (2022, p. 328) defendem que:

Na (s) Pedagogia (s) da Educação Infantil, há um “como educar/cuidar” permeado de escolhas e ações pedagógicas, estéticas, políticas, éticas e técnicas. Há uma multiplicidade e complexidade nos modos de fazer com as crianças pequenas, e pensá-los exige discussão e reflexão conjunta sobre as intenções e as formas de organização presentes na estruturação da jornada cotidiana nas Creches e Pré-escolas.

Para desenvolver ações pedagógicas com intencionalidade, para as crianças neste grupo etário, é essencial ter conhecimento sobre os diversos costumes históricos e culturais. No sentido de acertar na organização dos tempos e espaços, na escolha do repertório de brincadeiras, jogos, histórias, músicas, imagens e danças, de modo a ampliar os contextos de experiências e vivências planejados às crianças.

As *práticas curriculantes e brincantes* das *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico na/para Educação, de crianças de zero a três anos, são eixos relevantes desta pesquisa. Investigação que buscou conhecer as vozes e ações das *professoras* nos diversos contextos socioculturais e educacionais amazônicos.

Diante desta perspectiva, buscamos compreender como as *professoras* desenvolvem suas ações pedagógicas na Creche, porque é importante para revelar como o brincar e as brincadeiras se efetivam no cotidiano. Como também, entender se as *práticas curriculantes* construídas pelas *professoras* têm ampliado o significado das práticas do brincar nas Creches.

Cabe ressaltar que o contexto da pesquisa foi o Estado do Tocantins, que se localiza na região Norte do Brasil, no centro geográfico do país, e faz parte da região Amazônica, junto com os demais estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima.

Para apresentar o espaço territorial pesquisado, inserimos a localização do Estado do Tocantins no mapa da Região Norte do Brasil, conforme exemplificado na imagem 6.

Imagem 6: Mapa da Região Norte do Brasil



Fonte: Brasil Escola (2022).

Criado em 1988 pela Assembleia Nacional Constituinte, por meio da divisão de Goiás na porção norte, sendo o mais novo dos estados do Brasil. Conforme o Censo de 2022, possui uma população de 1.511.459 habitantes e 139 municípios. Tem como sua capital a cidade de Palmas, localizada na região central do território tocantinense. O Estado do Tocantins possui uma formação social e cultural diversa, constituída principalmente por imigrantes de várias regiões do Brasil, indígenas e quilombolas.

Em relação ao Ensino Superior, nos estudos de Pinho (2007), consta que a primeira instituição pública da região fora implantada nos anos 1980, época em que o Estado do Tocantins era integrante de Goiás, ofertava cursos de licenciatura em História, Letras e Ciências. Segundo Pinho (2007, p. 62), “os anos 90 do século XX trouxeram a efetivação do Ensino Superior para o Estado do Tocantins, não só com a oferta de cursos de formação de professores [...], como também para atender a diversas áreas do conhecimento [...]”.

Nesta discussão, Souza *et al.* (2019) relatam que, para atender à formação em nível superior, a Universidade do Tocantins - UNITINS foi criada em 1990 e assume a oferta de cursos herdados de três instituições públicas de Ensino Superior do antigo Norte Goiano. Até

então “no Norte de Goiás, a oferta do Ensino Superior era quase nula, em um quadro de leigos em todo o Estado do Tocantins”. Desse modo, o curso de Pedagogia foi criado no Tocantins Amazônico em 1991, no campus de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis.

Na busca pelo fortalecimento do Ensino Superior, foi criada a Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2000, anos após, em 2008, a criação do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), e por último, a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) em 2019.

A Universidade Federal do Tocantins fornece 57 cursos de graduação e 30 programas de pós-graduação. Dentre eles, dois Programas de Mestrado em Educação e um Programa de Doutorado em Educação na Amazônia, em rede com outras universidades da região norte do Brasil, os quais têm contribuído de maneira significativa para ampliar as pesquisas em Educação, buscando evidenciar problemas existentes, bem como promover a expansão de conhecimentos.

Segundo o Mapa do Ensino Superior (2021), a Educação Superior no Estado do Tocantins possui 26 Instituições, ofertando cursos presenciais e a distância. Em 2019, o Estado registrou aproximadamente 72 mil matrículas no Ensino Superior: 50,4 mil em cursos presenciais e 21,5 mil na modalidade EAD. Desse total, 64,2% das matrículas (presencial e EAD) do estado estão em instituições privadas, informações que mostram a expansão do Ensino Superior privado.

Ao enfatizarmos o termo Tocantins Amazônico, o sentido é evidenciar as várias "amazônias" dentro da Amazônia. De acordo com o Decreto Nº. 356/68 a Amazônia Legal está dividida em Amazônia Ocidental e Amazônia Oriental, o Estado do Tocantins compõe a Amazônia Oriental, junto com os estados do Pará e Amapá e as áreas amazônicas do Mato Grosso e do Maranhão.

Entendemos por Tocantins Amazônico este Estado extenso em território, com uma variedade de biodiversidade, com a presença do cerrado e uma pequena parcela do bioma amazônico ao norte. Espaço banhado por muitos rios, sendo os principais: Rio Tocantins e Rio Araguaia, dois importantes rios brasileiros que atravessam estados das regiões Centro-Oeste e Norte do país, e juntos formam a Bacia do Tocantins-Araguaia.

Todas estas características locais e regionais justificam a pluriétnica e pluralidade cultural das infâncias, são crianças e bebês, filhos e filhas de famílias urbanas e rurais, com identidades indígenas, quilombolas, negras, assentadas, agricultores, ribeirinhos, pescadores, geraizeiros, extrativistas, dentre outros. Reconhecer os modos de vida da criança e dos docentes são elementos fundamentais na construção da própria identidade.

Cabe ressaltar que o Tocantins é Amazônia, portanto Benchimol (2009) destaca que a

Amazônia é considerada um “complexo cultural amazônico” que reúne um agrupamento de valores, crenças, atitudes e modos de vida que formam a organização social e o sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais extraídos do seu território. No mesmo sentido, Oliveira (2004) reitera que a Amazônia é um “contexto geográfico biodiverso e complexo” formado por terra, mata, igarapés, rios, plantas, animais, recursos minerais, entre outros, espaço demarcado tanto pelo enraizamento cultural, quanto por situações sociais, culturais e educacionais diferenciadas. Além do território biodiverso, “há uma diversidade e pluralidade de sujeitos”, como os ribeirinhos, quilombolas, camponeses, indígenas, entre outros.

O certo é que a Amazônia acolheu a todos os gregos e troianos que aqui chegaram para viver e trabalhar. Não se tratou, apenas, de dar e conceder abrigo, refúgio, agasalho e trabalho. Querenciou a todos, prejuízo de suas identidades, memórias, crenças religiosas e valores conceituais neste grande mutirão étnico-cultural nortista (Benchimol, 2009, p. 140).

No mesmo conjunto de ideias, Benchimol (2009, p. 140) defende que a formação da Amazônia é um segmento e produto brasileiro tropical de múltiplas correntes e grupos culturais. A sociedade amazônica possui os traços e insumos sociais, biológicos e étnicos de muitos povos, tradições e costumes. “Apesar das múltiplas forças e formas de modernização e terraplenagem cultural, conseguimos manter vivas as peculiaridades regionais e a nossa identidade amazônica, que enriquece e valoriza os outros regionalismos brasileiros”.

A escolha do contexto da pesquisa vem ao encontro dos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, que propõe a geração e difusão de conhecimentos e evidencia a complexidade dos problemas educacionais na Região Norte brasileira. Para Rocha *et al.* (2021, p. 322) o programa foi configurado em rede visando “o desenvolvimento, aprofundamento e qualificação do conhecimento produzido acerca das práticas educativas da região amazônica.”

Nesta discussão, investigar as *práticas curriculantes e brincantes* das Creches, ouvindo as vozes e observando ações das professoras, são aspectos que consideramos significativos de serem descritos na produção acadêmica. A partir da revisão dos trabalhos, como: Almeida (2019), Abrão (2011), Batista (2018), Gregio (2022), Rocha (2019), Teles e Rocha (2023), Santos e Oliveira (2018), Silva (2018) e Medeiros (2022), já realizados na região da Amazônia, essa pesquisa de Tese buscou preencher lacunas nas pesquisas sobre a Creche, e procurou compreender como são produzidos os atos que emergem de um currículo que tem a brincadeira como eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, assim, uma discussão inédita

no contexto escolhido.

Vale ressaltar que a temática em discussão é importante para ser investigada, pois trata-se de uma pesquisa científica com um assunto significativo para o campo educacional. O entendimento da problemática apresentada, e as trilhas de melhorias que são apontadas na pesquisa, contribuem para o fortalecimento do saber científico nas instituições amazônicas, bem como, o desenvolvimento educacional e social da comunidade pesquisada. Nesta discussão, Pimentel e Carvalho (2020) afirmam que “o conhecimento científico é o resultado de uma construção social [...], portanto, embora possa ser divulgado como fechado, está sempre sujeito à reabertura, [...]”

Ao se tratar do sistema educacional da região Norte, que reflete a prática vivenciada em outras regiões do Brasil, Colares (2012) registra em suas pesquisas, que as primeiras experiências pedagógicas surgiram por meio dos religiosos, objetivando catequizar os índios. Constata que se tratava muito mais de catequização e instrução do que propriamente de Educação, no sentido escolar que se aplica ao termo.

Nesta discussão, percebemos que a Educação na região da Amazônia enfrenta desafios que estão inevitavelmente relacionados à diversidade das condições de vida local, como também, à pluralidade de sujeitos. Portanto, ao buscar a superação das desigualdades na Educação Amazônica é preciso considerar o percurso histórico vivenciado e a multiplicidade humana e territorial.

Observamos por meio dos estudos de Santos e Oliveira (2018, p. 169) que “realizar pesquisa na Amazônia é uma tarefa árdua pelo fato de seu contexto social ser diverso e plural, e demarcado pelas grandes distâncias e complexidades geográfica e cultural. No entendimento de Bento *et al.* (2013) conclui-se que na Amazônia existe um grande contraste, de um lado a grandiosidade da diversidade humana, espalhada no território carregado de recursos naturais, e de outro lado, a demonstração de uma grande desigualdade educacional, econômica e social, que se contrapõe com as demais regiões do Brasil.

Diante deste contexto, Bento *et al.* (2013, p. 144) destacam que reunir informações sobre “a educação na região Norte do Brasil é uma tarefa complexa, considerando este cenário de condições difíceis, muitas vezes extremas. As contradições aparecem o tempo todo”. A “crescente mobilização da sociedade civil e a institucionalização de uma Educação de qualidade na Amazônia enfrentam grandes desafios, mas oferecem sinais de que são possíveis avanços qualitativos e significativos no contexto educacional” (Bento *et al.*, 2013, p. 170).

Perante as diversas dimensões do Tocantins Amazônico, a pesquisa considerou a multiplicidade e especificidade de docentes, crianças e bebês, a diversidade do território, dos

municípios e das instituições que atendem as crianças de 0 a 3 anos. Dessa forma, realizamos uma escuta sensível às vozes das *professoras crecheiras*, buscamos compreender como as *práticas curriculantes e brincantes* se revelam no cotidiano.

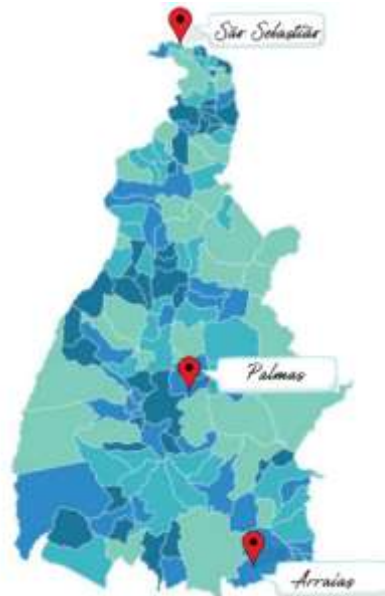
Levando em consideração que o Tocantins Amazônico compreende a faixa territorial ao longo da Belém-Brasília (BR-153), sendo um estado longo em comprimento, escolhemos Creches públicas em três regiões: Norte, Centro e Sul, que localizam na extensão do estado. Na busca por experiências que emergem de realidades diferentes, tanto em termos de região, como dos sujeitos envolvidos no processo educacional: as *professoras*.

Diante disso, a pesquisa de campo delimitou-se no Estado Amazônico do Tocantins, especificamente com as *professoras crecheiras* das cidades de Arraias, Palmas e São Sebastião. Municípios situados na faixa territorial de Norte a Sul do, sendo: Arraias/TO na região sul, Palmas/TO na região central e São Sebastião do Tocantins/TO na região norte, conforme as macrorregiões administrativas.

Justificamos a escolha de concentrar a pesquisa no Estado do Tocantins para facilitar a organização e a execução do trabalho de campo, tornando o processo mais viável, tanto do ponto de vista logístico, quanto financeiro. Dessa forma, reduzimos custos operacionais e otimizamos o tempo disponível para a produção de informações. Além disso, a seleção desses três municípios foi baseada em sua localização territorial estratégica, permitindo o acesso a diferentes contextos socioeconômicos, geográficos e ambientais dentro do estado. Essa diversidade de cenários possibilitou uma análise comparativa abrangente, enriquecendo os resultados da pesquisa e contribuindo para uma compreensão e interpretação detalhada das particularidades regionais do Tocantins.

Para evidenciar a localização dos territórios, destacamos o mapa do Estado do Tocantins com os municípios pesquisados, e o mapa da Região Norte do Brasil, conforme exemplificado na imagem 07.

Imagem 07: Mapa do Estado do Tocantins com os municípios pesquisados

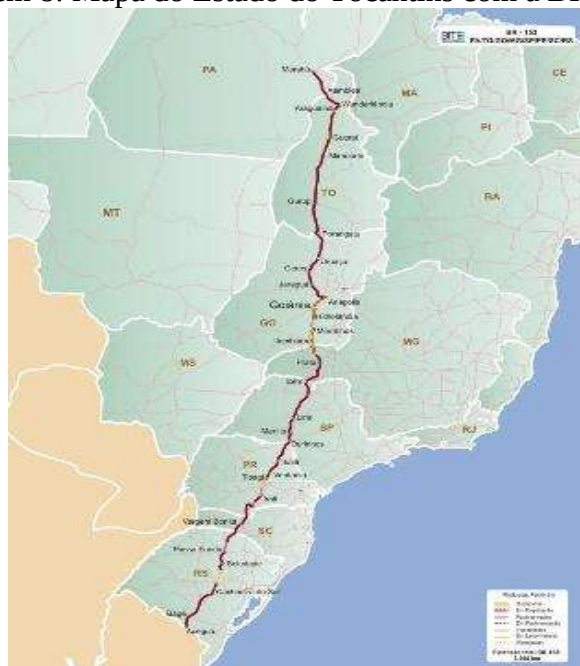


Fonte: IBGE (2022)

Importa destacarmos que os municípios pesquisados estão localizados, paralelamente, na mesma direção da BR-153, oficialmente nomeada de Rodovia Presidente João Goulart, também conhecida pelos nomes de Rodovia Belém-Brasília ou Transbrasiliana. A rodovia perpassa o Estado de norte a sul, sendo fundamental para processo de urbanização, escoamento de produção, consequentemente de desenvolvimento do Estado.

Para demonstrar os aspectos relevantes do espaço territorial pesquisado, inserimos o mapa do Estado do Tocantins com a BR – 153, conforme a imagem 8.

Imagem 8: Mapa do Estado do Tocantins com a BR – 153



Fonte: Wikipedia (2000)

Na mesma linha territorial, no sentido de Sul a Norte, os Rios Tocantins e Araguaia

cortam o Estado até culminar no encontro de suas volumosas águas na região do Bico do Papagaio, formando a Bacia do Tocantins-Araguaia. Para evidenciar tais aspectos significativos do espaço territorial pesquisado, inserimos o mapa do Estado do Tocantins e Rios Tocantins e Araguaia, conforme a imagem 9.

Imagem 9: Mapa do Estado do Tocantins e Rios Tocantins e Araguaia



Fonte: Governo do Estado do Tocantins (2022)

Para entendermos os problemas educacionais regionais que envolvem as infâncias, no contexto amazônico tocanthinense, buscamos refletir as finalidades da Educação, tecendo uma reflexão filosófica do fenômeno educacional investigado. Martins⁶ (1992, p. 46) chama atenção para as particularidades e especificidades que envolvem o processo educativo, para não generalizarmos ao falarmos em Educação, “é preciso ter sempre em mente que a educação se dá numa relação dialética, pois trata-se de uma relação de cuidado ou zelo entre aquele que educa e o outro que deve ser educado, visando ao direcionamento da consciência para algo que se lhe abre”.

É importante destacar que a Educação que almejamos para as infâncias da Amazônia é pautada no desenvolvimento integral e pleno. Uma Educação que nos permite demonstrar possibilidades de voltar os olhares para crianças e bebês, levando em consideração a realidade do seu contexto de vivências, em um processo contínuo de humanização. Fundamentada nos comportamentos de tolerância, respeito e cuidado, que educa com o olhar voltado para as

⁶ Joel Martins (1920 – 1993) filósofo e doutor em Psicologia da Educação, seus estudos foram a partir de obras de autores do Existencialismo e da Fenomenologia.

especificidades, equidade, realidades sociais, desigualdades e experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças.

Para Martins (1992, p. 46), a Educação “não é apenas um processo de elevação histórico da mente, do natural para universal, mas é a condição mesma na qual o homem se humaniza”. Nesta mesma discussão, Kramer e Santos (2011, p. 27) dialogam sobre a compreensão de educar, que se dá “na interação entre crianças – adultos – crianças, tem como requisito pensar que em termos de desenvolvimento humano não é possível considerar uma única perspectiva, pois são múltiplas as influências, e em diversas direções”. Para refletir sobre a Educação para o desenvolvimento integral e humanizador das crianças, faz-se necessário pensar nos profissionais que planejam, observam e acompanham o desenvolvimento e o aprendizado da criança. No sentido de estarem munidos de conhecimentos para assistirem aos processos educativos, planejando ações e propostas cotidianas voltadas para o alcance do potencial máximo das crianças. Possibilidades que tornam o sujeito capaz de compreender as relações sociais, políticas, históricas e culturais dos espaços em que está inserido.

Fica evidente que, quando não conseguimos ofertar a Educação integral que trabalhe todas as dimensões da criança, que valorize o ser humano, sua história, suas bagagens culturais e seus saberes construídos, possivelmente essa Educação é reprodutora. Segundo Luckesi (1994), a Educação reprodutora aborda uma instância dentro da sociedade e exclusivamente ao seu serviço. Não a *redime* de suas mazelas, mas a *reproduz* no seu modelo vigente, perpetuando-a, se for possível. Rezende⁷ (1990, p. 66) enfatiza “o problema da escola como instrumento de reprodução do sistema de dominação política, social vivo econômica e cultural. Aqui se situa, igualmente, o desafio da Educação”.

A Educação, sendo reprodutora, fomenta a injustiça social, violências, pobreza, opressões, negligências, vulnerabilidade e risco social, impede a criança de usufruir de seus direitos enquanto sujeito histórico, de se desenvolver e aprender. Por esta razão, Freire (2013, p. 74-75) conceitua desumanização, como: “[...] resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores, o que, por outro lado, desumaniza os oprimidos”.

Na discussão da Educação como um fenômeno humano, com foco no desenvolvimento integral, Rezende (1990, p. 46) enfatiza:

Ao considerar a Educação é um fenômeno, devemos começar por reconhecer que se

⁷ Antônio Muniz de Rezende (1928-2023), psicanalista, doutor em Filosofia e em Teologia, professor titular aposentado da Universidade de Campinas (Unicamp). Em Rezende (1990) não se diz fenomenólogo, para ele a fenomenologia foi e é estilo de pensar e de viver que o levou a ser um filósofo, um grande amante da sabedoria.

trata de uma experiência profundamente humana, em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem, isso significa que a experiência da Educação se torna uma das manifestações mais primitivas e típicas do fenômeno humano, uma relação essencial com as outras características deste último.

Nesta pesquisa de Tese tratamos da Educação na Amazônia para investigar o tema Creche no Tocantins Amazônico, fundamentamo-nos a partir dos filósofos Macedo (2007), Martins (1992) e Rezende (1990) para pensar na escola pública. Em relação ao Currículo Brincante e Brincalhão, a partir de Conceição (2009) e Rocha (2019); sobre o desenvolvimento e o aprendizado, por meio da brincadeira, consultamos: Barbosa (2010), (2021) e (2013), Barbosa e Gobbato (2022), Kishimoto (2010), Oliveira (2010), Santos e Oliveira (2018).

A investigação seguiu no intuito de contribuir com o diálogo sobre a qualidade da Educação ofertada nas Creches, partindo do princípio do cumprimento de sua função social de cuidar e educar, e de sua finalidade, o desenvolvimento integral. Na defesa de que a Creche tenha um *Currículo Brincante e Brincalhão*, que oportunize práticas pedagógicas significantes, capazes de promover o aprendizado e o desenvolvimento, bem como valorizar as diversas infâncias e suas culturas.

O conceito de qualidade está ancorado nas orientações sobre a Qualidade da Educação: Conceitos e Definições (Brasil, 2017), que compreende a qualidade da Educação como fenômeno complexo, que requer ser tratado a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns.

Nas dimensões extraescolares destacaram-se dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, obrigações e garantias, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da Qualidade da Educação. Nas dimensões intraescolares destacaram-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e, ainda, acesso, permanência e desempenho escolar, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de Educação (Brasil, 2017, p. 25).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), os conceitos, as concepções e as representações, acerca do que define uma Educação de qualidade, alteram ao longo do tempo e variam conforme o contexto, especialmente quando levamos em conta as transformações significativas da sociedade contemporânea. Isso se deve às novas demandas e exigências sociais resultantes das mudanças que sustentam a atual reestruturação produtiva.

O direito de ser criança está diretamente relacionado à garantia do brincar como eixo basilar para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. O brincar, além de ser uma manifestação espontânea da infância, é reconhecido como uma prática importante para o

desenvolvimento integral da criança. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a criança tem direito ao Lazer, à Cultura e às propostas lúdicas, assegurando que o brincar seja valorizado como parte fundamental de sua formação. As diretrizes educacionais, como a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), reforçam que o brincar deve estar no centro das práticas pedagógicas, garantindo um ambiente de experimentação, criatividade e descobertas. Assim, ao assegurar espaços e tempos para o brincar na infância, promovemos o aprendizado, mas também a construção da identidade, da autonomia e do bem-estar da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e protagonista de sua própria trajetória de desenvolvimento.

O direito de brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança em diversas legislações, nacionais e internacionais, sendo um dos pilares da formação integral e do desenvolvimento infantil. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, estabelece, em seu princípio VII, que "a criança terá ampla oportunidade para brincar e para se dedicar a propostas recreativas, as quais deverão estar dirigidas para os fins visados pela Educação". Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pelo Brasil, reafirma esse direito ao garantir que toda criança tenha assegurado o tempo e o espaço para brincar como parte essencial de seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, assegura que é dever da família, da sociedade e do Estado, garantir à criança a convivência familiar, comunitária e o acesso à Educação, à Saúde e à Cultura. A Educação, neste contexto, deve ser compreendida de maneira ampla, incluindo o brincar como prática relevante para o desenvolvimento humano. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, também ratifica esse direito, assegurando, no artigo 16, que a criança tem direito à Educação, que inclui o respeito aos seus direitos fundamentais, dentre os quais se encontra o brincar. Esse reconhecimento reforça que o brincar não é apenas uma proposta lúdica, mas uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico da criança.

Em consonância com os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), as instituições de Educação devem proporcionar espaços e condições para que as crianças possam brincar livremente, garantindo que esse direito seja efetivado no cotidiano escolar. O brincar contribui para o desenvolvimento da autonomia, da linguagem, das habilidades motoras e cognitivas, além de ser uma forma de construção de

identidade e socialização.

As diretrizes curriculares e os documentos orientadores da Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018), ressaltam a importância do brincar no processo educativo. O RCNEI, por exemplo, considera o brincar como uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, reconhecendo que o ato de brincar favorece a construção de significados.

No mesmo sentido, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016) reforça a importância de políticas públicas que garantam o direito ao brincar como elemento central no desenvolvimento infantil e na formulação de práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por sua vez, reforça a importância de que as crianças vivenciem práticas lúdicas que estimulem a imaginação, a criatividade e a interação social, colocando o brincar como uma prática pedagógica central na formação das crianças. Apresenta para a etapa da Educação Infantil os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 36). O brincar é, portanto, uma forma de linguagem, expressão e construção de conhecimento, que deve ser respeitada e valorizada nas propostas curriculares da Educação Infantil.

Além disso, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018) destacam que, a qualidade do atendimento às crianças, nas Creches e Pré-escolas, deve ser pautada pela promoção de um ambiente que favoreça as *práticas brincantes* e o desenvolvimento de relações afetivas e de aprendizado. O brincar é um meio de expressão da criança e um instrumento relevante para a formação de seu pensamento crítico e de suas habilidades sociais.

No âmbito estadual, o Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil (Tocantins, 2019) reafirma as interações e a brincadeira como eixos de trabalho da Educação Infantil, ratifica o brincar como direito e a Ludicidade como princípio pedagógico que oportuniza vivências significativas.

Toda criança tem o direito de ser criança e de ser pensada como tal. Tem direito a brincar e explorar o mundo. Há, no Brasil, uma vasta legislação que garante os direitos das crianças, todavia é possível observar, em várias situações, que elas são diariamente negligenciadas, seja por ausência, seja pela inabilidade dos agentes que deveriam garantir seus direitos. Nesse sentido, os adultos precisam conceber a criança como sujeito histórico, ativo e promotor de cultura (DCT-EI, 2019, p. 21).

Nesse sentido, as orientações curriculares e os parâmetros de qualidade indicam que o currículo na Educação Infantil deve ser estruturado de modo a permitir que o brincar seja uma prática central. O papel do educador é essencial para mediar e estimular essas experiências lúdicas, promovendo um ambiente que favoreça a exploração, a descoberta e o encantamento. A criança, ao brincar, não só se diverte, mas também aprende a conhecer o mundo ao seu redor, desenvolve sua capacidade de resolução de problemas, de colaboração e de comunicação. A Educação Infantil, ao incorporar o brincar de forma estruturada e integrada ao currículo, cumpre sua função de formar indivíduos criativos, críticos e preparados para a vida em sociedade.

Portanto, o direito de brincar e a importância do brincar são reconhecidos em múltiplos documentos legais e curriculares, nacionais e internacionais, sendo um elemento fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. A Creche, ao respeitar e valorizar o brincar, contribui para a formação de crianças mais autônomas, criativas e socialmente integradas. As diretrizes curriculares, desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) até os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018), reforçam o brincar como uma prática educativa essencial que deve ser incorporada no currículo da Educação Infantil, garantindo a qualidade do atendimento.

Neste contexto, estruturamos o problema de pesquisa entorno da seguinte indagação: como os atos de currículo das *professoras crecheiras* implicam *práticas curriculantes e brincantes* dos campos de experiência de bebês e crianças bem pequenas do/no Tocantins Amazônico?

Na perspectiva de descrição desse fenômeno educacional, apresentamos como objetivo geral: compreender os processos de construção de saberes, das *práticas curriculantes e brincantes* de *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico. No mesmo sentido, os objetivos específicos da pesquisa são: a) descrever a atuação social das *professoras das Creches* situadas no Norte, Centro e Sul do Tocantins Amazônico; b) analisar os *etnotextos fixadores de experiências* das *práticas curriculantes in situ*; c) construir as *noções subsunçoras*⁸ da Tese; d) apresentar a essência das experiências fenomênicas dos atos de currículo das professoras das

⁸ Noções subsunçoras são categorias de análises que a etnometodologia utiliza para compreensão do mundo fenomênico. Para Macedo (2000) essa categoria compreende a ideia de que as coisas simplesmente não são o que são, mas tornam-se e estão sempre atreladas a construções de sentidos. Isto é, ninguém faz nada aleatoriamente, tudo que se faz num mundo sem sentido é tentar dar sentido a uma existência, a uma forma de vida, de preferência, de uma maneira mais familiar possível.

Noções subsunçoras possui o mesmo sentido de categoriais. Macedo (2000) prefere não utilizar a noção de categoria, substituindo-a por noções subsunçoras, perspectivas, face à carga positivista que a prática de categorização historicamente traz em si definição das noções subsunçoras e suas qualidades básicas.

Creches do Tocantins Amazônico.

Portanto, para a pesquisa fenomenológica sobre as *práticas curriculantes e brincantes* nas Creches, utilizamos da interpretação da etnometodologia e da etnopesquisa crítica implicada, sendo um recurso metodológico da descrição, compreensão e interpretação. Com a intenção de descrever os “*etnotextos fixadores de experiências*” por meio da *entre-vista* não-estruturada e apoio do diário de campo.

Neste percurso, as vozes das *professoras* foram valorizadas como registros orais para descrever e interpretar as realidades, destacando os sentidos e significados incorporados às coisas do mundo vivido. Consideramos que o sentido do método fenomenológico é a descrição; buscamos descrever, compreender e interpretar a experiência do *mundo-vida* das *professoras das Creches*, a partir dos diálogos sobre as *práticas curriculantes e brincantes*. Acreditamos que este itinerário metodológico viabilizou o alcance das dimensões de sentidos e significados que buscamos nesta pesquisa sobre o currículo da Creche, intitulada: “*O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico*”.

Esta pesquisa dividiu-se em cinco seções. A primeira tratou da “Cartografia Introdutória da Pesquisa”, onde abordamos o contexto educacional pesquisado no Tocantins Amazônico. Apresentamos o currículo brincante e brincalhão, como um texto político que valoriza a ludicidade, os sentidos e significados. E ainda, as *professoras* das Creches, como atrizes e protagonistas das experiências que fundamentam a descrição e a interpretação da realidade vivenciada. Nessa seção inicial, caracterizamos o fenômeno, objetivos, problemática, estrutura e relevância do assunto para o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA.

Na segunda seção, apresentamos “O Contexto da Creche no Território Tocantinense” suas características, potenciais e desafios. Fazemos uma reflexão sobre as crianças e os bebês enquanto sujeitos históricos e de direitos, e apresentamos a organização curricular da Creche, destacamos as alterações curriculares no processo histórico. Desse modo, tecemos uma discussão sobre as *práticas curriculantes*, evidenciamos as participações das *professoras* nas questões curriculares. Quando tratamos de *práticas brincantes*, enfatizamos que o ato de brincar e a brincadeira são estratégias necessárias para o alcance do desenvolvimento integral no grupo etário de 0 a 3 anos.

Na terceira seção, “Método fenomenológico de pesquisa implicada” abordamos o método, conceituamos a pesquisa fenomenológica em Educação, a etnometodologia e a etnopesquisa crítica e implicada. Além disso, exploramos o método fenomenológico de pesquisa e as técnicas de produção de informações e compreensões, incluindo a *entre-vista*, o

diário de campo e os *etnotextos como fixadores de experiência*.

Na quarta seção, “A Creche do/no Tocantins Amazônico”, descrevemos detalhadamente as experiências das *professoras crecheiras*, utilizando etnotextos que registram suas práticas curriculares. Esses registros orais revelaram os sentidos e significados das experiências no mundo-vida, destacando um currículo brincante e brincalhão. Os etnotextos funcionam como representações textuais dos atos do currículo, permitindo compreender a vivência docente. Para isso, definimos *unidades de sentido e significação* culturalmente configuradas. A partir das declarações das professoras, analisamos essas unidades para construir as *noções subsunçoras* da tese. Assim, buscamos compreender os atos do currículo na Creche, valorizando as vozes das professoras no contexto amazônico.

Na quinta seção, nomeada “O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico” apresentamos a descrição densa das *noções subsunçoras* desveladas e as essências fenomênicas que permeiam os *atos de currículo* das professoras nas creches do Tocantins Amazônico. Essas experiências refletem a complexidade do cotidiano pedagógico e a relação das docentes com o contexto sociocultural. Com uma abordagem fenomenológica, descrevemos densamente as vivências, analisando como são experimentadas e significadas. Identificamos *noções subsunçoras* que aprofundam a compreensão das práticas pedagógicas e dos fenômenos que configuram o currículo nas Creches amazônicas.

Nas Aproximações Conclusivas, apresentamos reflexões críticas e implicadas sobre os *atos de currículo* em um currículo *brincante e brincalhão, criancista e criançólogo* nas/das Creches do Tocantins Amazônico. Destacamos os achados significativos, evidenciando as experiências dos *mundos-vida* como fundamentais para compreender os processos de construção de saberes nas práticas da Creche. Afirmamos a tese com base nas descrições, compreensões e interpretações da pesquisa, oferecendo justificativas que sustentam sua argumentação. Para concluir, discutimos as contribuições do estudo, introduzimos termos inovadores e apontamos possibilidades para investigações futuras.

1.3.1 Currículo Brincante e Brincalhão: sentidos e significados

O brincar na infância é fundamental para o desenvolvimento de toda criança, sendo uma forma autêntica de expressão e um fenômeno cultural e social. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são motivadas a explorar e entender o mundo ao seu redor, e é por meio do brincar que elas conseguem vivenciá-lo de maneira divertida e significativa. Consequentemente, a brincadeira é uma ação rica de significados essenciais para o desenvolvimento humano.

A discussão do *Currículo Brincante e Brincalhão* na Creche perpassa a reflexão e a ação das propostas curriculares que validam, no cotidiano, as interações e a brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica. Entendemos o brincar nos espaços educativos como uma proposta que contribui para o alcance da finalidade da Creche, o desenvolvimento integral da criança, promovendo seu crescimento físico, emocional, social e cognitivo. Desse modo, o ato de brincar transcende a simples ocupação do tempo e se estende para além daquilo que se consegue ver pela aparência.

As perspectivas do *Currículo Brincante e Brincalhão* buscam ressignificar o conceito de currículo como prática cultural, em que o brincar é mediado pela cultura e construído nas interações sociais. Evitando o que relata Macedo (2002), “a tradição a qual o currículo é percebido e concebido somente como produto de uma seleção de conhecimentos e valores que se constrói na relação entre os mundos culturais que o compõem”.

Tratando de currículo brincante, consultamos Conceição (2009)⁹, mentora da concepção de *Currículo Brincante*, que propõe o vislumbre de que currículos concebidos em âmbito lúdico, se tornariam fecundamente *brincantes e aprendentes*.

Nesta perspectiva de um currículo brincante, Rocha (2019) define o currículo da Educação Infantil em seus estudos como “*Toy Story*”¹⁰, na defesa de um currículo brincante e brincalhão para bebês e crianças.

Esse currículo se pauta nas vivências éticas e estéticas alargando os padrões de referência e identidade, no diálogo e reconhecimento da diversidade. Incentiva a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Promove o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinematográficas, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Potencializa a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Rocha, 2019, p. 83).

É importante destacar que Conceição e Macedo (2018, p. 123) consideram o brincar “[...] uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Portanto, para crescer, ela deve brincar, bem como para se equilibrar frente ao mundo”. No mesmo sentido, Rocha (2019, p. 83) afirma que, por meio de um currículo brincante e brincalhão, “[...] os bebês e as crianças ampliam a confiança e a participação nas propostas individuais e coletivas, possibilitando situações de aprendizado mediadas pelos

⁹ Ana Paula Silva da Conceição elabora a concepção de *currículo brincante* em sua Tese de Doutorado, nomeada “Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante”, em 2009.

¹⁰ “*Toy Story*” é um filme americano de animação, aventura e comédia lançado em 1995, em que os personagens centrais são brinquedos do quarto de um menino de oito anos, o Andy Davis.

profissionais, bem como a construção da autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”.

Segundo Rocha (2019, p. 83) o currículo brincante e brincalhão busca “dar sentido aos brinquedos e materiais, incentivar os jogos infantis, propiciar aos bebês e às crianças bem pequenas a vivência de situações que lhes ajudam a situarem-se e a vivenciarem emoções e sensações”.

Considerando que somente em 1996, com a LDB, a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, direito da criança, da família e dever do Estado. Diante dos poucos anos de atendimento, o currículo da Creche, ainda está em processo de fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizado e do desenvolvimento dos bebês e das crianças, buscando alinhar a Educação e o Cuidado, permeado por interações e brincadeiras.

Ao que se refere ao cumprimento da LDB/1996, Silva (2018, p. 151) nos alerta afirmando que:

Apesar de vinte anos passados da LDB, questões candentes da Educação ainda não foram equacionadas. A história já demonstrou o insucesso da sobreposição de normativas educacionais, que não respeitaram ainda o ciclo de operacionalização e avaliação de tudo que se criou a partir da Constituição Federal de 1988, inclusive em perspectiva crítica.

Na trajetória histórica brasileira, o atendimento nas Creches era voltado para a pequena infância, com o intuito de garantir o cuidado das crianças carentes, minimizando dificuldades como a desnutrição, a mortalidade infantil e acidentes domésticos. De acordo com Fôlha (2019, p. 81) “os espaços de cuidados da criança fora do âmbito familiar, a princípio, eram vistos pela sociedade com um sentimento filantrópico, caritativo, custodial e assistencial, direcionados ao acolhimento de crianças e famílias pobres”.

Com o passar dos anos e avanços na compreensão do desenvolvimento infantil, o papel das Creches se ampliou significativamente. Desse modo, nos últimos anos, com a mobilização dos movimentos sociais, a implementação de políticas públicas, as orientações curriculares e os resultados das pesquisas, a Creche vem ampliando suas práticas pedagógicas brincantes. Compreendendo a importância de criar um ambiente rico em estímulos, onde as crianças possam brincar, interagir, explorar, experimentar e aprender de forma ativa e lúdica.

Embora compreendamos que a brincadeira é reconhecida como um dos principais meios de aprendizado nessa fase, Rocha e Lobato (2019, p. 26) relembram que “o brincar ainda está associado culturalmente à perda de tempo”. Em outra pesquisa, Rocha (2019, p. 80) relembra

que “brincar nem sempre foi considerado um fazer cultural importante na vida social das famílias ocidentais capitalistas. Porém, todas as crianças brincam [...]. É uma ação que está extremamente ligada à infância, ao bebê e à criança bem pequena”.

Para Barbosa (2010, p. 94), tratar de currículo para as crianças e bebês da Creche, é “um radical desafio à Educação de zero a três anos, pois exige compreender o currículo não como um plano prévio de ensinar a vida, mas como abertura à experiência de viver junto – bebês, crianças bem pequenas e adultos professores/as – as situações contextualizadas em narratividades”. A autora defende que é necessário priorizar a “atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas [...] pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida na esfera pública e planetária” (Barbosa, 2010, p. 94).

Na contemporaneidade, com o avanço da tecnologia, as demandas cada vez maiores da vida moderna impedem muitas crianças de ter tempo livre e espaço necessário para brincar. Compreendemos que as mudanças históricas e culturais, provocam alterações nas formas de brincar e nas brincadeiras, no entanto, as crianças e bebês continuam tendo satisfação e alegria em brincar. Por isso, é fundamental que as Creches, que atendem os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, compreendam a concepção do currículo brincante, consequentemente a valorização do brincar e das brincadeiras é ampliada, refletindo-se em oportunidades e ambientes propícios para que as crianças possam explorar, criar e se desenvolver de maneira saudável e equilibrada.

Destacamos que a concepção do currículo brincante e brincação necessita ser entendida e expandida, visto que para Conceição e Macedo (2018, p. 126), “os jogos e as brincadeiras mudaram desde o começo do século até os dias de hoje. Contudo, o prazer de brincar não mudou”. Os estudos de Conceição (2009, p. 71 e 72) nos mostram que, devido uma *crise cultural*, a brincadeira tem perdido espaços na sociedade contemporânea.

Vivemos em uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouca artesanaria; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura violenta, impassível, indiferente, com medo. Uma cultura em crise entre aquilo que não mais se adequa às atuais gerações e inúmeras dúvidas a respeito de como restituir ou recriar uma ludicidade mais saudável.

A citação de Conceição (2009) apresenta uma reflexão crítica sobre a condição da infância na sociedade contemporânea, marcada por contrastes e contradições. A abundância de brinquedos não garante um aumento nas brincadeiras genuínas, da mesma forma que o avanço tecnológico não necessariamente fortalece a criatividade e a interação entre as crianças. O texto denuncia uma cultura que, apesar do acesso a inúmeros recursos, promove a impessoalidade, a

solidão e a competitividade, em detrimento do respeito à individualidade, da cooperação e do convívio afetivo.

Essa crise cultural reflete uma desconexão entre as necessidades das novas gerações e os modelos que já não atendem às demandas do presente. A ludicidade, que deveria ser um eixo essencial da infância, encontra-se comprometida em um contexto de medo, violência e indiferença. Diante desse cenário, surge a urgência de repensar práticas educativas e sociais que resgatem e reinventem a ludicidade de maneira saudável, respeitando os tempos e as expressões da infância. Isso envolve promover currículos brincantes, espaços de interação, criatividade e troca, nos quais o Brincar seja valorizado como direito fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Na mesma reflexão, pesquisadores como Barbosa (2013) evidenciam o *tempo acelerado*; o tempo do *capital* nos mostra a ausência de tempo e a angústia das professoras que impede a escuta e o olhar para cada criança.

O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é “necessário” ter presente na Educação das crianças. Diminui-se o tempo para as crianças brincarem e amplia-se o tempo para desenvolver “habilidades”, manter a concentração através de “trabalhos”, responder às solicitações que têm como objetivo preparar para o futuro (Barbosa, 2013, p. 216).

Com esta mesma preocupação, de não valorização do presente, do tempo acelerado e a constante sensação de falta de tempo na sociedade contemporânea, Machado (2017, p. 109) defende o Currículo do Ócio¹¹, um “currículo em que a qualidade do conhecimento socializado é mais importante que a quantidade”, ou seja, “um currículo não contaminado pelo ritmo da economia global, condicionado ao alcance de competências e habilidades fundadas em pragmatismos neotecnistas à serviço da preparação de mão de obra para o mercado.”

A vivência da temporalidade tem se caracterizado por um sempre estar veloz e volátilmente de passagem, caracterizando um não-estar, que impossibilita a reflexão e a consciência da história. Essa concepção expressa-se pelo gesto apressado e pelo sentimento de passar para um futuro imediato, vazio de utopias. O presente não é valorizado como fonte de experiências humanas significativas. (Ponce, 2016, p. 4).

Os estudos de Ponce (2016) trazem uma crítica ao ritmo acelerado da contemporaneidade, no qual a experiência do tempo se torna volátil e fugaz, dificultando a

¹¹Um currículo organizado considerando o tempo como elemento imprescindível para o exercício da reflexão; um currículo que reforça a condição de humanidade do homem como produtor de cultura; que considera o tempo como aliado para pensar demoradamente sobre os temas que lhes afetam, possam se deter em leituras que fundamentem suas práticas, possam observar e ouvir cuidadosamente as pessoas e a natureza, apreciar as artes, experimentar o erro e o acerto; possam escrever e apagar ou desdizer o que disseram antes; possam fragmentar os saberes, desconstruir lógicas, intercambiar as ciências e metaforizar o mundo. (Machado, 2017, p. 109).

reflexão e a construção de uma consciência histórica. Essa lógica, marcada pela pressa e pela projeção constante no futuro imediato, impede a valorização do presente como espaço de vivência e aprendizado significativo.

Quando aplicada à infância, essa reflexão ganha ainda mais relevância. A valorização do presente na infância significa reconhecer a importância do aqui e agora nas experiências das crianças, respeitando seu tempo de descoberta, por meio das relações do brincar e da brincadeira. No entanto, a sociedade muitas vezes impõe à infância uma lógica adulta, apressando processos naturais do desenvolvimento e reduzindo o brincar e a experimentação a meros preparativos para o futuro. Ao negligenciar o presente, corre-se o risco de comprometer a riqueza da infância como fase de construção de identidade e subjetividade. Assim, é fundamental adotar práticas pedagógicas e sociais que respeitem o tempo da criança, promovendo um Currículo e uma Educação que valorizem a experiência do momento presente como essencial para a formação humana.

Consultando as diretrizes e referenciais curriculares para a Creche, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 12), que definem o Currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. As DCNEI (2010) orientam como eixos norteadores as interações e a brincadeira para as práticas pedagógicas, e ainda destacam a brincadeira como objetivo a ser garantido às crianças e bebês na proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.

A partir das DCNEI (2010), os demais documentos curriculares coadunam e referenciam esse conceito de currículo. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 39), embora não seja o currículo, orienta quais são as aprendizagens essenciais para a Educação Básica, ressaltando o brincar entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. E destaca:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

O Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil (Tocantins, 2019, p. 15) enquanto documento orientador do trabalho pedagógico, na Educação Infantil, foi elaborado de forma participativa, com o envolvimento de interlocutores, como as professoras que

“contribuíram na construção dos textos e organização do trabalho, sem perder de vista a oportunidade de se elaborar uma proposta curricular brincante e interativa”. Afirmar ser mais “um instrumento para afirmar o direito das crianças a uma Educação que respeite e valorize seu tempo de aprendizagem, que favoreça as interações e brincadeira entre elas, que as compreenda como sujeitos de direitos, atores sociais e produtoras de culturas infantis” (DCT-EI, 2019, p. 19).

Na pesquisa acerca da importância do brincar no Currículo da Creche, os estudos de Barbosa e Richter (2015), nos fazem refletir sobre a experiência lúdica de brincar, que inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social. Na mesma discussão sobre o brincar, enquanto experiência lúdica que oportuniza o desenvolvimento, Oliveira (2010, p. 06) enfatiza que “brincar dá à criança a oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”.

Em estudo de pesquisa *com* crianças no contexto da Amazônia, Santos e Oliveira (2018), destacam o brincar nas Creches de maneira contextualizada em seu universo cultural, ressaltando que o brincar e as brincadeiras fazem parte da construção dessa infância, assim como os saberes e imaginários vivenciados na cultura local. “As crianças gostam de brincar, e nas brincadeiras elas convivem coletivamente, criam regras e imaginários, adquirem saberes, ensinam e aprendem, convivem com elementos e espaços da natureza e se constituem como ser criança” (Santos e Oliveira, 2018, p. 176).

Nascimento (2015), pesquisadora da Amazônia, analisou os tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil, e constatou que, a maioria das propostas tinham um tempo pré-estabelecido e um espaço definido para que acontecessem. Entretanto, “o brincar não tinha, ao menos um tempo, horário definido previamente, para que o brincar acontecesse. Assim, as crianças brincavam quando dava tempo entre uma proposta e outra” (Nascimento, 2015, p. 121).

Nesse sentido, buscamos questionar aspectos do tema Creche. “As *práticas curriculares e brincantes* são cotidianas nas Creches do Tocantins Amazônico?” “Como as *professoras* imersas na coletividade social e educacional significam e ressignificam a partir de um currículo norteado pelas interações e a brincadeira?” “As alterações nos referenciais curriculares impactaram nas práticas pedagógicas das *professoras*?” Essas reflexões conduziram a investigação e auxiliaram na construção das narrativas das *professoras* como sujeitos socioculturais.

Consideramos o brincar uma experiência que estimula o desenvolvimento integral da criança, promovendo seu crescimento físico, emocional, social e cognitivo. É por meio do brincar que as crianças descobrem o mundo, experimentam diferentes papéis, lidam com emoções e constroem habilidades essenciais para a vida. Portanto, a concepção do *Currículo Brincante e Brincalhão* que apresentamos, nos convida a valorizar e incentivar o brincar nos espaços educativos, reconhecendo sua importância e proporcionando às crianças tempo e espaço para se dedicarem a essa proposta tão significativa.

1.3.2 As professoras da Creche

Ao referir *as professoras* das Creches, mantemos o termo no feminino, por uma questão de representação social, destacando que, quem ocupa o espaço da profissão docente na Creche, em grande maioria, são as mulheres. Pois, de acordo com Fôlha (2019), o magistério brasileiro é feminino, sendo que, na etapa da Educação Infantil, a representatividade das mulheres se torna mais expressiva.

No Tocantins Amazônico, as *professoras* são originárias de diversos contextos sociais, culturais e étnicos: urbanos, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, dentre outros. As características diversas impõem desafios como as distâncias territoriais e as desigualdades sociais e étnicas no processo de educar. Entretanto, esse contexto diverso soma-se ao fazer Educação, pois há uma riqueza social, cultural e étnica que impacta positivamente na produção de saberes e fazeres, e na construção de identidades das *professoras*, bebês e crianças.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, de 2020, a rede pública de ensino do Tocantins conta com 4.230 professores na Educação Infantil. Quanto à formação, 79,3% possuem diploma de nível superior. Além disso, 13,4% concluíram o curso de ensino médio com formação em magistério. Outros 7,3% têm apenas o ensino médio ou um nível de escolaridade inferior. Desde 2017, houve um aumento gradual na proporção de docentes com nível superior na Educação Infantil, passando de 63,5% naquele ano, para 79,3% em 2021.

As docentes da Creche desempenham a função de educar e cuidar dos bebês e as crianças bem pequenas, em sua condição essencial, por serem dependentes dos cuidados de um adulto de referência. Uma função que exige diálogo, olhar atento, escuta ativa, atenção permanente à segurança das crianças, para ser possível dar conta das singularidades.

Consideramos as professoras como facilitadoras dos processos de aprendizado e de desenvolvimento da criança, nestes aspectos Sodré *et al.* (2022, p. 279) consideram:

[...] responsável por promover o desenvolvimento e a interação da criança, bem como proporcionar momentos para que a criança conheça seu próprio corpo. Tudo isso é um corpo que pode ser construído no coletivo proporcionado pela família, escola, sociedade. O Corpo que chega à escola já traz consigo uma gama de experiências histórica e cultural, corpo este que participa da troca de experiências a partir da dança.

Nesta perspectiva, as *professoras* aprendem a vivenciar juntas, em maioria planejam e trabalham em equipe, existe um compartilhamento da docência. Na ação de educar, o compartilhar é ensinado às crianças, por meio das vivências cotidianas “aprender a viver junto é algo que se faz na escola infantil, [...] estar juntos e compartilhar a cotidianidade desses tempos vividos (Barbosa, 2013, p. 220).

Trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos exige conhecimento para perceber suas necessidades educativas, e de cuidados que somam ao processo de aprendizado e desenvolvimento.

Os bebês e as crianças pequenas estão construindo suas primeiras aprendizagens e, em todas as situações aprendem: quando conversamos com eles e nos respondem com balbucios, quando trocamos suas fraldas eles nos auxiliam esticando as pernas. A criança nasce inscrita em um código natural e sociocultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados ao ato de brincar, criar, linguajar (Barbosa, 2010, p. 91).

Ser professora da Creche é trabalhar uma pedagogia amparada nas relações, interações e em práticas pedagógicas com intencionalidade educativa. Sodré *et al.* (2022, p. 279) destacam que o ser humano necessita do movimento para o seu crescimento, esse movimentar “[...] emerge nas interações sociais, no convívio com o outro, da compreensão de si mesmo, no comportamento diário e, muitas vezes, o que se pensa, o que se fala, nem sempre é o que se demonstra, expressa, mediante um comportamento, uma ação para uma situação habitual.”

É função da professora planejar, organizar a rotina, executar propostas, vivências e experiências educativas com senso de significatividade, ludicidade e continuidade. A docência, nesse grupo etário, exige um planejamento bem elaborado, com margens de flexibilidades diante do dinamismo da turma e as especificidades das crianças.

Na discussão do fazer da professora, Medeiros (2022), em sua pesquisa, conclui afirmando que “a ludicidade, enquanto componente formativo do currículo do Curso de Pedagogia, contribui com a construção da formação docente, possibilitando ao licenciado a compreensão de que o lúdico desenvolve a criança em suas múltiplas dimensões”.

A ação de planejar as práticas pedagógicas requer da professora conhecimento

curricular, pois são agentes produtoras das *práticas curriculantes*, bem como *atrizes sociais* dos *atos de currículo*¹². Para Macedo (2013, p. 428), *atores e atrizes sociais* são os profissionais implicados¹³ aos seus contextos socioculturais, “podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizado (formação) pelos seus atos de currículo”. Implica em todos os fazeres no contexto escolar, tanto nas ações de Educação, quanto nas de Cuidado, desde que os atores e atrizes empreguem sentido.

Silva e Borges (2019, p. 23) ensina que os/as profissionais da Educação “são potenciais curriculistas!” O autor destaca os docentes como seres dotados de potência intelectual, essenciais na construção do currículo, visto que são quem elaboram e materializam documentos curriculares.

É responsabilidade da professora organizar os espaços pedagógicos, de materiais e a construção de propostas educativas que estimulem o desenvolvimento das crianças. Rocha e Lobato (2019) nos orientam que o (a) pedagogo (a) desenvolve o trabalho fundamental de escolha, organização e disponibilização dos brinquedos e materiais, além do planejamento e implementação de uma "rotina" junto aos bebês e às crianças bem pequenas, para que aprendam a usar, guardar e respeitar as normas de uso de brinquedos e materiais.

Dentre os fazeres, estão a organização de contextos investigativos, territórios de aprendizado, cantinhos de interesse, sessões, oficinas, enfim, ambientes convidativos que provocam a criança bem pequena e o bebê a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer, consequentemente aprender e se desenvolver. Neste sentido, o DCT-EI (Tocantins, 2019, p. 38) orienta a professora a organizar contextos com intencionalidades e provocações, que permitem à criança relacionar e interagir. Bem como, “planejar situações que provocam a reflexão e ação da criança, envolvendo o tempo, os espaços da instituição, as diferentes linguagens, os espaços lúdicos, garantindo os direitos de aprendizagem articulados aos campos de experiências”.

Além de planejar e realizar as propostas, as *professoras* avaliam o desenvolvimento, por meio do acompanhamento, da observação e dos registros. Realizando uma observação crítica e criativa das propostas, das brincadeiras e interações, como também elaboram registros, junto com bebês e crianças, como: relatórios, portfólios, painéis, narrativas, textos, fotografias,

¹²O conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares (Macedo, 2013, p. 427).

¹³Implicação para Macedo (2013) explicita os vínculos construídos e ao mesmo tempo nos constituem, quando relacionamos e subjetivamos nossas realidades com esses vínculos. É a forma pela qual nossa existência se implica e é implicada a crenças, desejos, projetos, conscientes ou não.

desenhos, dentre outros.

Na região Norte do Brasil, na área da Educação, existem pesquisas que tratam sobre as vivências de *professoras* da Creche, a exemplo: Batista (2018) que analisa a formação, valorização e profissionalização do magistério; Sarmento (2018) que destaca a ausência da proposta pedagógica e trabalho coletivo das professoras; Fôlha (2019), a representação da mulher na docência; e Matos (2020), a intensificação do trabalho docente.

Sobre condição de trabalho, as *professoras* da Creche na Amazônia têm lidado com o binômio do educar e cuidar, e suas implicações na busca de superar a visão assistencialista no atendimento de 0 a 3 anos. Destacamos que, mesmo a Creche fazendo parte da política educacional, tendo concepção pedagógica, as *professoras* ainda convivem com traços do assistencialismo, com a atenção voltada para o cuidado desvinculado do educar.

Na investigação sobre a mulher na docência da Educação Infantil, Fôlha (2019) diz que a relação da maternagem com o exercício da docência, na Educação, descaracteriza e fragiliza a profissão da mulher trabalhadora, e reforça o caráter de doação e amor relacionados às atividades realizadas no lar. Destaca que as “representações sociais foram difundidas com tanta solidez na sociedade, que mesmo após anos de transformações, a percepção da própria mulher sobre si, enquanto professora, carrega os ranços da materno-educadora” (Fôlha, 2019, p. 61).

Vale ressaltar os estudos de Sarmento (2018) sobre as narrativas formativas das *professoras* da Creche e da Pré-escola, no Jalapão do Tocantins, mostram que, em relação ao planejamento, as docentes apropriam-se do trabalho coletivo, baseado em aprendizagens compartilhadas. A autora destaca ainda a ausência da proposta pedagógica que fundamenta a prática. Desse modo, sinaliza um sistema educacional frágil, conduzindo para a reprodução de materiais disponíveis na internet, e para o compartilhamento de propostas utilizadas.

A pesquisa sobre a intensificação do trabalho e das licenças de saúde, requisitadas e concedidas às *professoras* da Creche e Pré-escola, em Belém/PA, Matos (2020, p. 09), revela em seus resultados, que “às condições precárias dos espaços escolares, que em alguns casos chegam a ser insalubres, as docentes da Educação Infantil vivenciam um forte processo de intensificação do trabalho, desenvolvendo suas propostas em turmas superlotadas e de forma solitária”.

Batista (2018) analisou a política pública de Creche na cidade de Manaus/AM, e evidenciou que o trabalho com a criança bem pequena exige dos profissionais conhecimentos teóricos em relação ao desenvolvimento infantil. Diante da observação destacada, ressaltou que, “se é uma Educação de qualidade que a sociedade almeja e necessita, faz-se necessário um

quadro de professores capacitados para atuar desde a primeira etapa da Educação Básica. Não basta apenas garantir o direito da criança a uma instituição educacional [...]”. Batista (2018, p. 107).

Em síntese, as *professoras* das Creches do Tocantins Amazônico fazem Educação e produzem saberes, no desempenho da função de educar e cuidar, planejam, mediam as propostas, observam, acompanham o desenvolvimento e o aprendizado dos bebês e crianças bem pequenas. Na perspectiva de um *Currículo Brincante*, a professora da Creche do Tocantins Amazônico é *atriz social* dos *atos de currículo*, por meio das ações e vozes construídas no espaço educativo, acrescenta atributo ao currículo e materializa-o no cotidiano.

2 O CONTEXTO DA CRECHE NO TERRITÓRIO TOCANTINENSE

Bom barquinho

Bom barquinho
 Bom barquinho
 Deixa-nos passar
 Carregados de filhinhos
 Pra acabar de criar
 Passarás, passarás
 Mas alguns ficará
 Se não for o da frente
 O de trás será.

Autor desconhecido
Cantiga e Brincadeira Popular Brasileira

No contexto do Tocantins Amazônico, as Creches públicas são instituições educativas que educam e cuidam de bebês e crianças em dimensões sociais, culturais e étnicas distintas, com a finalidade de desenvolvê-los integralmente. Diante da realidade plural do território, na Creche, por meio de seus profissionais, crianças e bebês produzem no cotidiano saberes, conhecimentos e práticas curriculares próprias, inerentes às suas características e vivências locais.

A Creche tem a função social, política e pedagógica no sentido de garantir o bem-estar das crianças, das famílias e dos profissionais. Para Barbosa (2010), a função social está voltada para o acolhimento, educar e cuidar em sua integralidade, compartilhando com as famílias. A função política permite que as crianças usufruam de seus direitos sociais e políticos, tendo em vista a sua formação na cidadania, bem como a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade. A função pedagógica possibilita um espaço privilegiado de convivência entre crianças e adultos, e de ampliação de saberes e conhecimentos.

Em relação às atribuições específicas do conhecimento e aprendizado na Creche, Barbosa e Richter (2015, p. 94) apontam:

[...] as funções específicas da Creche, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, “são de favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum.

O trabalho pedagógico na Creche constrói um espaço social como um lugar que valoriza

o sentido, o significado, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de ser e expressar nas diversas manifestações sociais, artísticas e culturais. Conforme Rocha e Lobato (2019, p. 34) é essencial que o trabalho dos profissionais seja “orientado pelo currículo da Educação Infantil, no qual tratam as interações, o brincar, o brinquedo, a brincadeira e os materiais como objetos simbólicos fundamentais para o desenvolvimento do bebê e da criança bem pequena”.

Diante do contexto diverso, a Creche no Tocantins Amazônico carrega a função de desempenhar um papel social, fundamental na formação e desenvolvimento das crianças. Tendo a responsabilidade de respeitar a infância, reconhecer a pluralidade de características e compreender a complexidade de sua cultura. Além de representar o esforço para valorizar a individualidade, reconhecendo que cada criança é única, com seus próprios interesses, habilidades, origens culturais e experiências de vida. No sentido de promover o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças, estimulando a construção de identidades positivas, o respeito mútuo, a empatia e a valorização da diversidade.

No Tocantins Amazônico, temos uma imensa diversidade, social, cultural, territorial, étnica e econômica, que influencia no processo educacional e nos fazeres pedagógicos da Creche. Visto que, as infâncias amazônicas do Tocantins são distintas, tanto em cultura, como em termos educacionais, conforme Santos e Oliveira (2018, p. 16) destacam, “há uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias, dependendo do contexto sociocultural em que vivem”. As crianças são de origens diversas, dos espaços urbanos e rurais, dos povos originários indígenas e das comunidades tradicionais quilombolas, ribeirinhos, pescadores, geraizeiros, assentados, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, dentre outras. Essa riqueza social, cultural e étnica dos povos e comunidades constroem as identidades do Estado, e estão presentes nos espaços educativos.

Nos estudos de Santos e Oliveira (2018, p. 168) sobre a pesquisa com crianças na Amazônia, as autoras reconhecem as peculiaridades do território do Pará, que se assemelha com características do Tocantins. Consideram que “as pesquisas com crianças e infâncias no contexto amazônico paraense apresentam especificidades de acordo com os espaços geográficos e culturais em que as crianças convivem, isto é, com os rios, as matas e as terras”.

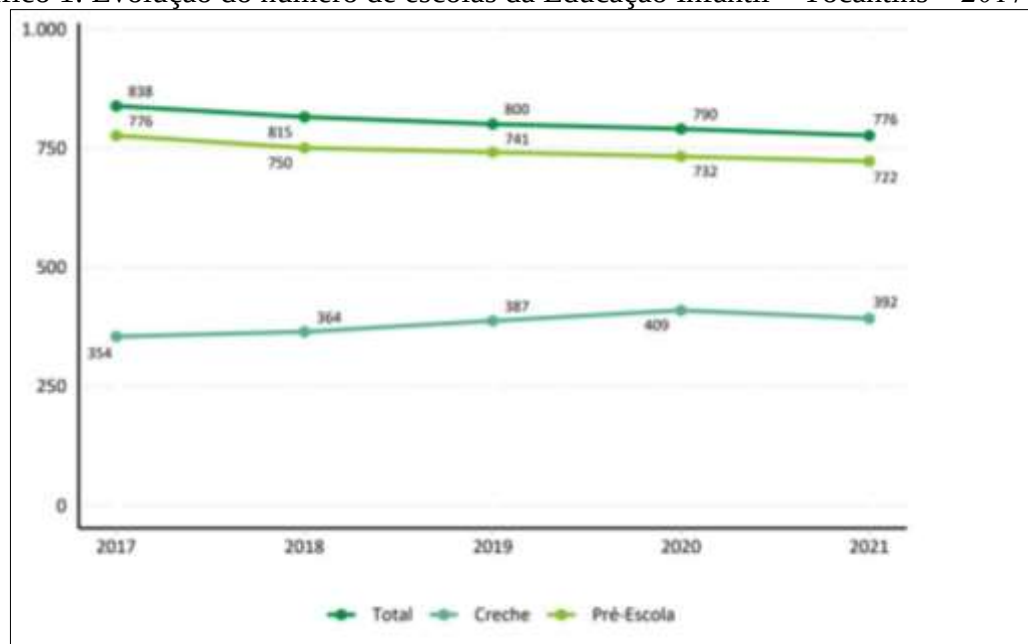
Ao tratar da identidade e diversidade cultural do Tocantins, o DCT-EI (Tocantins, 2019, p. 26) destaca que as relações étnicas e culturais, que são expressas nas características físicas e comportamentais dos povos que compõem o território, são estabelecidas “a partir das tradições territoriais e comunitárias, cultivadas nos diversos espaços e modos de ensino como: festas, religiões, brincadeiras, vestimentas, alimentos, músicas e danças, que constituem todo o patrimônio cultural brasileiro”.

Em face às múltiplas especificidades locais, surgem os desafios educacionais, como: as distâncias que impactam nas dificuldades de acesso, as diversas línguas que requerem profissionais habilitados, a quantidade de escolas e profissionais, que muitas vezes não são suficientes, a formação inicial e continuada dos profissionais que possuem fragilidades, e as desigualdades sociais e étnicas que afetam diretamente o acesso e a permanência educacional, inclusive nas Creches. A investigação de Bento *et al.* (2013) sobre a Educação amazônica, mostra um cenário onde a Educação Infantil “na Amazônia, como em todo o País, vem sendo negligenciada, particularmente na etapa de 0 a 3 anos”, principalmente no investimento, na formação de professores e na sua condição profissional e nas estruturas.

Mesmo com fragilidades e desafios, a Creche do Tocantins tem possibilitado a emancipação no processo educacional. De modo que “cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades” (Barbosa, 2010, p. 01).

Conforme as informações do INEP (2021), no Tocantins Amazônico, temos 392 Creches, este número representa a esfera pública e a iniciativa privada. Observamos que, ao longo dos últimos cinco anos, o número de escolas que oferecem Pré-escola diminuiu 7,0%, enquanto o número de escolas que oferecem Creche aumentou em 10,7%.

Gráfico 1: Evolução do número de escolas da Educação Infantil – Tocantins – 2017-2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nas informações do Censo Escolar da Educação Básica(2022).

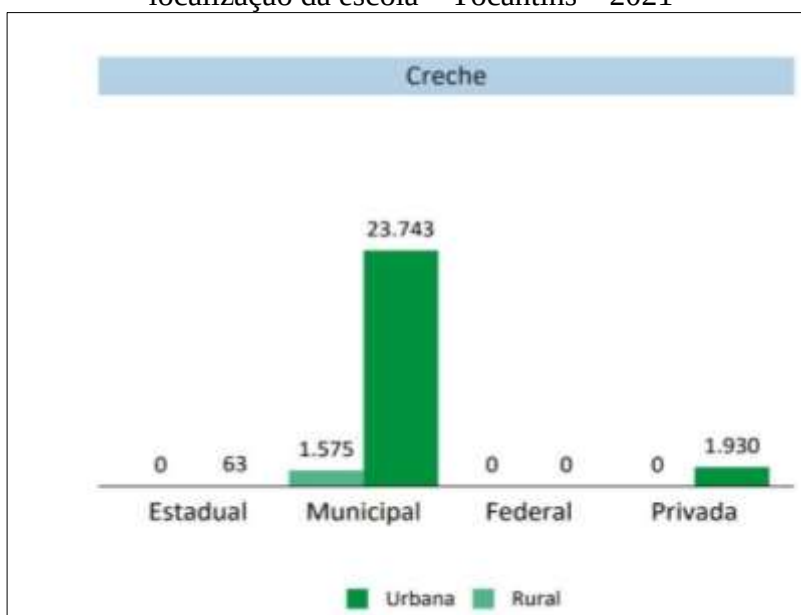
As pesquisas do INEP (2021), demonstram que, na distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se maior dominância da rede pública municipal, principal

responsável pela oferta da Educação Infantil, sendo que em 2021 atingiu 92,70%.

Os estudos de Bento *et al.* (2013, p. 146), sobre a Região Norte, revelam que há elevados percentuais de atendimento na rede pública de Educação, “[...] a população da região Norte depende dos serviços públicos para que sejam atendidas as necessidades de suas crianças, numa etapa da vida considerada crucial para o desenvolvimento pleno de competências e habilidades”. E acrescenta que “é possível observar a carência de Creches na região.

Segundo o Índice de Necessidade de Creche (INC) 2018-2020, nas regiões Norte e Nordeste, a maior parte do INC é determinada pela proporção de crianças em situação de pobreza. Em contrapartida, nas regiões Sudeste e Sul, a maior parcela do índice é atribuída às crianças com mães economicamente ativas, ou que seriam economicamente ativas se houvesse creche. Na mesma pesquisa, o Tocantins está entre os 03 (três) estados nortistas cujas famílias mais precisam de Creches, com 41,1%. O estudo revela que, em todas as regiões do Brasil, são justamente as crianças de famílias vulneráveis as que menos frequentam Creches.

Gráfico 2: Número de matrículas na Creche, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Tocantins – 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nas informações do Censo Escolar da Educação Básica.

O número de matrículas na Creche se destaca no âmbito municipal, seguido pelas instituições da iniciativa privada. Esse cenário se deve ao fato de que a oferta da Educação Infantil é uma atribuição prioritária dos municípios, conforme estabelecido no inciso II do Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que determina que os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Essa responsabilidade reforça

o papel das administrações municipais na expansão do acesso à Educação para a primeira infância, garantindo o atendimento às crianças em idade de Creche e Pré-escolar.

No que diz respeito à distribuição geográfica, a maior parte das matrículas concentra-se em instituições localizadas na zona urbana, totalizando 25.736 estudantes. Já na zona rural, esse número é significativamente menor, com 1.575 matrículas registradas. Essas informações refletem a predominância da oferta educacional nas áreas urbanas, e ressaltam a necessidade de políticas públicas que incentivem a ampliação do acesso à Educação Infantil nas regiões rurais.

A Creche faz parte da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996, art. 29), alicerçado em práticas significativas que concebam o bebê e a criança enquanto sujeito ativo em seus processos de desenvolvimento e aprendizado.

O desenvolvimento integral na Creche é vivenciado quando as práticas pedagógicas permitem ser ressignificadas, considerando as especificidades afetivas, sociais, emocionais e cognitivas. Na mesma perspectiva, Tonucci (2019) destaca que a Creche é considerada como o direito à vida, ao brincar e à Educação das crianças fora da esfera privada da família, é a forma que a sociedade encontra para que as crianças também possam viver entre elas, e divertirem-se nesse mundo adultocêntrico.

A indissociabilidade do educar e do cuidar no trabalho pedagógico contribui para o alcance das várias dimensões do desenvolvimento integral. As propostas de cuidado na Creche vão além das necessidades básicas, como alimentação, higiene e segurança. Envolve também o estabelecimento de vínculos afetivos, o acolhimento emocional e o respeito às individualidades de cada bebê e criança. O cuidado é a base para que elas se sintam seguras e confiantes para explorar o mundo ao seu redor. Enquanto, o educar na Creche não se limita apenas ao ensinar, mas engloba também a promoção de experiências significativas e o estímulo ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

O fazer pedagógico da Creche, parte da concepção da criança enquanto sujeito ativo, histórico, que possui grande capacidade de explorar, descobrir, aprender, experimentar e construir novos saberes. Diante destas especificidades, é essencial que os profissionais, que atuam no cotidiano com os bebês e crianças, levem em consideração que as mesmas têm voz própria, vontades e opiniões, além de que, precisam ser ouvidas e respeitadas nas suas individualidades. Para Oliveira (2014, p. 04), o maior desafio para elaboração curricular e sua implementação cotidiana “é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do

ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto”. A Creche, no Tocantins Amazônico, passou pelas transformações históricas que aconteceram à nível nacional, porém, com algumas dificuldades específicas à região. Tocantins é o Estado mais novo da Federação, seu território pertencia ao Estado de Goiás, a população vivia em uma região considerada pobre e um abandono político-administrativo. Segundo Souza *et al.* (2019, p. 59) “o isolamento do Norte Goiano se refletia, sobretudo, na Educação e nas poucas escolas, como também nas poucas condições para estudar”.

Ao longo dos anos, as lutas e a conquista da Creche foram historicamente construídas, por meio de vários movimentos de diferentes segmentos da sociedade civil organizada, em busca da efetivação dos direitos dos bebês e das crianças. Com o objetivo de atender aos filhos de mães trabalhadoras e das famílias pobres, a Creche surgiu como uma assistência integral, um local onde as crianças recebiam os cuidados básicos. Desse modo, garantia o cuidado das crianças carentes, minimizava a mortalidade infantil, as dificuldades como a desnutrição e os acidentes domésticos.

Por muitos anos os espaços de cuidados da criança, fora do âmbito familiar, eram vistos pela sociedade com um sentimento filantrópico, custodial, caritativo e assistencial, direcionados ao acolhimento de crianças e famílias pobres. Para Meurer (1992), a Creche teve origem na França e eram conhecidas como *garderies*¹⁴ e também como Creches. O primeiro termo evidencia seu sentido de guardar, cuidar; já o segundo significa manjedoura.

A identidade das Creches brasileiras foi construída a partir do século XIX, em um momento histórico em que as políticas de atendimento, à infância, foram marcadas pelas desigualdades sociais das crianças. Neste contexto, as crianças mais pobres eram atendidas por espaços ligados aos órgãos de assistência social, enquanto as crianças de classe abastada começavam a ser atendidas em outro modelo que dialogava com práticas educativas.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre Educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (PARECER CNE/CEB, Nº: 20/2009, p. 01).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024/61 – (Brasil, 1961) estabeleceu atendimento às crianças com idade inferior a 7 anos, com Educação pré-

¹⁴ Trata-se de casas que trabalham com o acolhimento de crianças de maneira extracurricular e que atendem as crianças antes ou depois da escola.

primária em escolas maternas ou jardins de infância. Dessa maneira, as empresas que tinham a seu serviço mães, de menores de sete anos, seriam estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de Educação pré-primária. Neste momento histórico, o processo do capitalismo industrial estimulou o crescimento das demandas pelos trabalhos oferecidos nas Creches, visto que as mulheres ingressavam no mercado de trabalho e havia a necessidade do atendimento às crianças.

A partir de 1994, começou a ser formulada a primeira proposta para a construção de uma Política Nacional de Educação Infantil, que publicou um conjunto de documentos que buscavam a superação da dicotomia educação/assistência, explicitando objetivos, diretrizes e linhas de ação prioritárias para o segmento, para a garantia do direito da pequena infância a uma educação de qualidade. Em 1996, a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) assegurou a Educação da primeira infância, mediante a garantia de “[...] atendimento em Creches e Pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Brasil, 1988, Art. 208 – IV).

Em consonância com a Constituição Federal, em 1996 foi aprovada a LDBEN, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) que assegura: “atendimento gratuito em Creche e Pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. É importante destacar que, a partir deste marco, a Educação nas Creches, como espaços coletivos, amplia-se, pois era apenas um direito da família e passa a ser um direito da criança, bem como um dever do Estado.

Com o objetivo de instrumentalizar o trabalho didático, foi aprovado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), para que os professores tivessem consciência, em sua prática educativa, de que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global, e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos, a serem trabalhados com as Creches.

Por conseguinte, para organizar o fazer pedagógico nas Creches e Pré-escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), normatizaram as orientações pedagógicas, trouxeram o conceito de currículo, a definição de criança como sujeito histórico e de direitos, e afirmam a indissociabilidade do Cuidado e da Educação no atendimento, explicitam os objetivos dessa etapa e, entre outros aspectos, definem, de forma evidente, a identidade da Educação Infantil, e consequentemente da Creche.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 7) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Em relação à Creche, esse documento fortalece os direitos das crianças ao desenvolvimento, para que elas tenham condições de aprender e se desenvolver.

Do ponto de vista legal, Barbosa (2021) afirma que está posta, no entanto, precisamos ampliar a presença do direito das crianças à brincadeira em suas vivências cotidianas, nos espaços escolares. Desse modo, a autora destaca que:

Portanto, a centralidade da brincadeira em um projeto curricular para a Educação Infantil é um modo de assumir a responsabilidade de discutir e divulgar este direito [...] conquistamos a prioridade do brincar nas nossas Diretrizes Curriculares, pois é um dos eixos curriculares. Também, na Base Nacional Comum Curricular, a brincadeira para Educação Infantil está expressa como direito das crianças, aprenderem a realizar ações de brincadeira, convivência, participação, exploração, expressão e autoconhecimento. Barbosa (2021, p. 23)

O Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil - DCT-EI (Tocantins, 2019) é um marco legal, normativo e referencial, que constitui na garantia ao direito à aprendizagem e do desenvolvimento, numa perspectiva de formação integral e cidadã, em todo o território do Tocantins. Uma proposta curricular que norteia a prática pedagógica, com ênfase nas especificidades sociais, étnicas e culturais das crianças e bebês que vivem no território tocanтинense.

Por fim, a legislação educacional que normatiza a Creche soma-se à ampliação de acesso, da permanência e norteia as questões curriculares. Destacamos que o atendimento das crianças e bebês de 0 a 3 anos, no Tocantins Amazônico é desafiador, entretanto, é essencial na conjuntura de luta pela garantia de direitos fundamentais e da emancipação social.

2.1 As crianças e os bebês enquanto sujeitos históricos e de direitos

Os bebês e as crianças bem pequenas são sujeitos detentores de capacidades e habilidades, que necessitam de atenção e cuidado para sobreviver por um longo período da vida. Neste sentido, os adultos de referência que possuem experiência de mundo, carregam um compromisso de acolher os novos membros da sociedade. A função de cuidar das crianças e dos bebês, era apenas das famílias, com as transformações históricas, sociais e educacionais da sociedade, a responsabilidade tornou-se partilhada com instituições, como a Creche.

No passado, as crianças eram frequentemente definidas como seres frágeis, imaturos e incapazes. Suas vozes e opiniões eram ignoradas, ou consideradas menos importantes, devido à crença de que sua falta de experiência e conhecimento as tornavam menos capazes de contribuir para a sociedade.

O pensar sobre a infância está relacionado ao tempo histórico e ao contexto em que a criança está inserida, por isso, durante anos, a concepção de infância estava associada

ao pensamento de que a criança era um ser sem valor, incompetente e que não deveria ser considerada um sujeito autônomo, pensante e capaz de produzir conhecimentos, uma vez que era carente das diferentes capacidades, inclusive cognitiva. Teles e Rocha (2023, p. 02).

No entanto, os significados do ser *criança* foram construídos socialmente, modificados por intervenções da cultura e das alterações estruturais da sociedade. Após anos de lutas pelos direitos dos bebês e das crianças, foi reconhecido que cada criança possui uma forma única de ser, com suas próprias habilidades, talentos e interesses. Compreendendo assim, que a infância não é apenas um período de preparação para a vida adulta, mas sim, uma fase significativa por si só.

Barbosa (2010), ao definir quem são os bebês, relata que eles são “[...] dotados de um corpo no qual, afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história”. Para a autora, as pesquisas têm contribuído para evidenciar as inúmeras capacidades e habilidades dos bebês, desse modo, temos acesso a “um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (Barbosa, 2010, p. 02).

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (Kramer, 1999, p. 277).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece um marco fundamental no reconhecimento dos direitos das crianças, assegurando-lhes o direito à infância plena, com a garantia de proteção integral e prioridade absoluta no acesso a direitos básicos como Saúde, Educação e convivência familiar. Este artigo reflete um avanço significativo na história do Brasil, ao evidenciar a criança como sujeito de direitos, e não mais como objeto de tutela.

O surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, consolidou e detalhou as disposições da Constituição, criando um conjunto de normas que visam assegurar a proteção integral da criança e do adolescente. O ECA define a infância como uma fase de direitos inalienáveis, garantindo-lhe o acesso a uma Educação de qualidade, Saúde, Lazer, e, sobretudo, a proteção contra qualquer forma de violência ou negligência. Por meio da implementação do ECA, o Brasil deu um passo importante no sentido de criar políticas públicas

que assegurem a efetividade dos direitos previstos na Constituição, estabelecendo mecanismos legais para que as crianças possam exercer seus direitos e serem protegidas em sua totalidade. Dessa forma, a Constituição Federal e o ECA representam pilares essenciais na construção de uma sociedade mais equitativa para as crianças, sendo fundamental que os dispositivos legais sejam constantemente atualizados e fiscalizados, para que as garantias constitucionais sejam plenamente efetivadas.

Em relação à definição de criança, as DCNEI (Brasil, 2010), a entendem como sujeito histórico e de direitos.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 19).

Ao enfatizar a criança como sujeito de direitos, a instituição Creche tem a responsabilidade de validar o direito à Educação de qualidade, à proteção, à participação e ao bem-estar. Isso implica a garantia de acesso igualitário à Educação, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou qualquer outra característica.

Nesta discussão, Sarmiento (2004) reconhece as crianças, sujeitos competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos. O autor destaca a criança como um sujeito ativo e reflexivo, capaz de compreender e interpretar o mundo ao seu redor, inclusive suas relações com os outros e consigo mesma. Essa visão valoriza a autonomia e a capacidade cognitiva da criança, desafiando a ideia de que ela é apenas um ser passivo.

Rocha (2019, p. 78) faz referência às crianças como “sujeitos de direitos, considerando que estas desde que nascem são cidadãs de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtoras de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral”. E nos estudos de Teles e Rocha (2023, p. 08), sobre a concepção de infância, nas versões da BNCC, os autores ratificaram que a Base não apresentou novidades sobre concepção de infância. No entanto, “mantém a visão dos demais documentos que rompem com a ideia de que a criança é incapaz, reafirmando o protagonismo e potencial da criança, considerando-a como um ser social e de direitos, que tem suas especificidades nas diferentes dimensões humanas. ”

Sobre o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, significa dizer que, por menor que seja o bebê ou a criança, eles têm uma história de vida que merece ser respeitada. A partir desta compreensão, valorizar a capacidade de compreender, questionar, refletir e construir

significados sobre o mundo. Desse modo, fortalece-se o respeito pela diversidade cultural e social, valoriza-se as identidades, pois cada criança traz consigo vivências únicas de experiências.

No contexto do Tocantins Amazônico, os bebês e as crianças são de origens diversas, dos espaços urbanos e rurais, dos povos originários indígenas e das comunidades tradicionais quilombolas, ribeirinhos, pescadores, geraizeiros, assentados, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, dentre outras. Essa diversidade de características sociais, culturais e étnicas, desses povos e comunidades, tem um impacto significativo na construção de suas identidades, e tem influência diretamente nas práticas pedagógicas. No entanto, enfrentam desafios, como falta de acesso à Educação desde os primeiros anos de vida, e as desigualdades sociais, ocasionando limitação nas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

De Norte a Sul do território tocaninense, identificamos os diferentes modos de vida dos bebês e crianças como elementos basilares na formação das identidades. O DCT-EI(Tocantins, 2019, p. 29) aborda que as crianças do campo “convivem com a multiculturalidade no cotidiano da zona rural, repleta de povos, cada um com sua especificidade”. Para os povos indígenas tocaninenses, as crianças devem ser respeitadas “na sua integridade e integralidade, as tratam como seres livres no seu mundo, onde vivem em perfeita conexão com a natureza”. Enquanto as crianças quilombolas, “são criadas de maneira livre e crescem recebendo orientações e saberes dos pais, das matriarcas¹⁵ e dos patriarcas¹⁶, que são os anciãos da comunidade, pessoas respeitadas por todos, pelo fato de terem muita experiência de vida”. E ainda, as crianças assentadas que “convivem em um contexto social marcado por lutas, pela conquista de terra e trabalho [...], crescem em um ambiente de constante ressignificação que afirma e revitaliza os seus costumes e tradições, consiste em uma identidade complexa, que se firma nas diferenças étnicas e culturais.”

Diante da concepção de criança, e da diversidade de infâncias que há no Tocantins Amazônico, consideramos as palavras de Santos e Oliveira (2018, p. 176), quando enfatizam a necessidade de considerar “que as crianças amazônicas são sujeitos que compartilham de uma riqueza sociocultural, a qual faz parte de suas brincadeiras, seus imaginários e representações, há uma diversidade de infâncias, dependendo do contexto sociocultural em que vivem”.

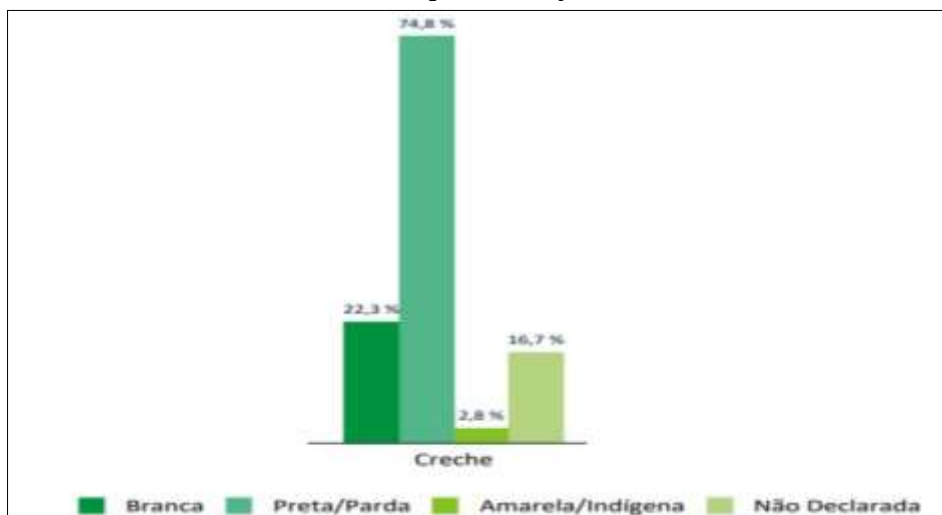
Segundo o INEP (2021), no Tocantins Amazônico, temos 25.736 crianças e bebês matriculados nas Creches, destes, 25.381 matriculados na zona urbana, e apenas 1.575 crianças

¹⁵ Matriarcas são lideranças femininas, mulheres referências para a nova geração de uma comunidade quilombola.

¹⁶ Patriarcas líderes masculinos, homens referências para a nova geração de uma comunidade quilombola.

na zona rural. É fato que as Creches tocantinenses estão concentradas, em sua grande maioria, na zona urbana; diante desta realidade, muitas crianças da zona rural não têm acesso à Educação de 0 a 3 anos. Ficam privadas desse importante estágio inicial de desenvolvimento e aprendizado. A falta de Creches na zona rural contribui para o aumento das desigualdades sociais, educacionais e de oportunidades.

Gráfico 3: Percentual de matrículas por cor/raça na Creche – Tocantins – 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nas informações do Censo Escolar da Educação Básica.

Em relação à cor/raça das crianças e bebês matriculados nas Creche, temos o percentual de 74,8% identificadas preta/parda, 22,3% de cor/raça branca, 2,8% declaram-se de cor/raça amarela/indígena, 16,7% de cor/raça não declarada. As informações apresentadas demonstram que os povos e comunidades que formam o Tocantins são de diferentes origens étnicas.

Essa diversidade étnica e cultural, no sistema educacional, se torna uma oportunidade para promover a valorização e o respeito às diferentes origens e contribuições de cada grupo étnico. O reconhecimento e a inclusão de todas as identidades étnicas são fundamentais para o fortalecimento da Educação, desde os primeiros anos de vida dos bebês e das crianças.

2.2 A organização curricular da Creche

A organização curricular da Creche, no Tocantins Amazônico, segue as diretrizes e orientações nacionais e estaduais. Em âmbito nacional, em consonância com a Constituição Federal, no Art. 227, que determina “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à Vida, à Saúde, à Alimentação, à Educação, [...]”, à LDBEN, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), quando assegura

orientações curriculares que atendem à finalidade do desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Tal como definem as DCNEI (Brasil, 2010) quando reafirmam a indissociabilidade do Cuidado e da Educação no atendimento, os princípios, a concepção de criança e de currículo.

Em conformidade com o que preceitua a BNCC (Brasil, 2017), um dispositivo legal de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, e orientou a elaboração dos currículos estaduais estruturados em campos de experiências, objetivos e direitos. É importante ressaltar que o processo de construção da BNCC foi em meio “a conflitos e tensões, que se configuraram em um campo de disputa ideológica, econômica, social e, principalmente, política, pois, ao mesmo tempo em que se construía o documento, o cenário político se mantinha instável, permeado por diversas discussões e tramas [...]” (Teles e Rocha, 2023, p. 04). Situações que influenciaram na construção da BNCC, ocasionando a apresentação de três documentos à sociedade, por causa das alterações que aconteceram.

A pesquisa de Gregio (2022), sobre a Educação Infantil no contexto da BNCC, destaca o cenário de discussões sobre a política curricular nessa etapa da Educação, instiga discussões e evidencia críticas aos padrões fixados pela Base, dentro de uma perspectiva neoliberal. Embora, encontram-se em meio a lutas e resistência, a política curricular para crianças bem pequenas conseguiu manter, em suas orientações curriculares, um alicerce que ainda resiste, tendo em vista as especificidades da infância.

Em âmbito estadual, o DCT-EI (Tocantins, 2019), elaborado a partir da Base, traz orientação curricular para prática pedagógica, trata das especificidades sociais, culturais e educacionais das crianças do Tocantins, que impactam nas práticas curriculares. Um documento sustentado nos eixos norteadores: as interações e a brincadeira; tendo por fundamentos os princípios: éticos, políticos e estéticos, expostos nas DCNEI (BRASIL, 2010); contempla os campos de experiências, busca assegurar os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos de cada grupo etário. Elaborado em uma perspectiva transdisciplinar, como possibilidade de fortalecer a autonomia, as vivências interativas, cooperativas, solidárias e criativas.

A organização curricular da Creche, está estruturada a partir dos eixos norteadores, Educação Infantil, as interações e a brincadeira, assegura os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”. E, estrutura-se em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; e Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações” (Brasil, 2018, p. 25).

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2018, p. 42).

Em seus estudos, Fochi (2015) refere-se que, a organização de um currículo, por campos de experiência, consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Nesta perspectiva, o conceito de experiência, trazido por Larrosa (2002, p. 21), aponta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larossa, 2002, p. 24).

Considerando os eixos norteadores e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o DCT-EI (2019) organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando os três subgrupos etários: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Imagem 10: Organizador curricular dos bebês

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e as experiências cotidianas		
Direitos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se		
Campos de Experiências: Traços, sons, cores e formas		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Detalhamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Sugestões de experiências
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	Os bebês experimentam o mundo pelos seus sentidos, seu corpo, usando movimentos simples em suas explorações. Viver situações que favoreçam a relação entre suas sensações corporais, ao realizar marcas em seu próprio corpo, ou mesmo em diferentes suportes, contribui para a experimentação de representações de seus sentimentos e emoções, bem como da sua própria imagem e experiências corporais. Nesse momento, é importante que os bebês realizem suas explorações em espaços seguros e desafiadores, tendo disponibiliza do, de forma acessível, diferentes objetos, materiais e brinquedos que os convidem para as diversas ações e investigações. Além disso, é importante que, em suas atividades pessoais ou com alguns colegas, sejam sempre acolhidos e observados por professores atentos e responsivos às suas necessidades e interesses. Essas experiências são oportunidades para que descubram, desde muito cedo, experiências artísticas, mesmo que rudimentares, além da possibilidade de explorar e investigar diferentes materiais.	Explorar tintas naturais, massas e misturas. Experimentar pintura com gelo colorido em papelão. Experimentar pintura com crepom e água. Experimentar pinturas corporais inspiradas nas culturas indígenas, africanas, quilombolas, entre outras. Usar cloliê com giz de cera grosso no papel camurça. Rabiscar na areia, na terra ou na argila com gravetos, produzindo marcas nessas superfícies. Brincar com as tintas e observar as marcas que deixam as variações das intensidades das cores. Manusear areia e água, terra e água, entre outras misturas dos elementos da natureza. Conhecer, explorar e investigar os diferentes materiais, como lápis, pincéis, brochas, carvão, carimbo, entre outros; de meios como: água, terra, tinta, areia, argila, pedaços de telha, tijolos, urucum e açafrão, corda, barbante, bambolês, caixa de papelão de várias formas, cipós dobráveis, palhas de coco, entre outros; de variados suportes gráficos, como: papel, jornal, papelão, parede, chão, caixa, madeira, quadro, entre outros.

Fonte: Documento Curricular de Tocantins – Educação Infantil (2019, p. 73).

Portanto, o quadro de organização curricular do DCT-EI (2019), para a Creche, se organiza em 03 colunas, nas quais, estão detalhados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências, o grupo etário, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o detalhamento dos objetivos e as sugestões de experiências, conforme ilustrado nas imagens 10 e 11.

Imagem 11: Organizador curricular das crianças bem pequenas

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e as experiências cotidianas		
Direitos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se		
Campos de Experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação		
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Detalhamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Sugestões de experiências
(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	As crianças, desde bem pequenas, são comunicadoras. Elas aprendem a comunicar-se, fazendo uso da linguagem verbal conforme têm a oportunidade de falar sobre suas experiências, observações, ideias e necessidades. As crianças bem pequenas sentem vontade de conversar porque querem compartilhar suas experiências com pessoas que lhe são importantes, querem falar de suas descobertas e pensamentos com a intenção de construir uma compreensão melhor de suas experiências pessoais. Assim, é importante que as crianças possam vivenciar diferentes situações nas quais são convidadas e incentivadas a falar livremente com os professores que as escutam atentamente e são responsivos às suas ideias, sentimentos e emoções.	Possibilitar momentos de recontos orais de histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais e vivências ocorridas com a criança, em ambiente familiar, assim o professor escutará a voz da criança. Conversar umas com as outras, contando seus planos, suas experiências pessoais significativas. Descrever objetos, acontecimentos e relações, brincando e construindo narrativas comuns, negociando papéis, cenários e li dando com possíveis conflitos.

Fonte: Documento Curricular de Tocantins – Educação Infantil (2019, p. 85).

2.3 Conhecimentos e saberes da Creche

O conhecimento destinado às crianças de 0 a 3 anos, nas Creches, são aqueles que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral (BRASIL, 2010). Juntamente com os conhecimentos, estão os saberes cotidianos das crianças, ambos, conhecimentos e saberes, formam a base do currículo da Creche.

No currículo, os saberes articulados com os conhecimentos trabalham a partir da realidade social, desse modo, criam condições que possibilitam às crianças e bebês a formação inicial da identidade. Os saberes oportunizam aprendizado sobre os grupos sociais e culturais, os modos de vida, seus costumes e manifestações culturais, ampliando seus conhecimentos. É

preciso considerar os saberes levados pelas crianças para a Creche, como ponto inicial para a professora organizar seu trabalho pedagógico, em busca do desenvolvimento humano.

Na seleção dos conhecimentos e saberes, é preciso envolver a criança enquanto sujeito ativo, que se desenvolve sucessivamente, para se apropriar dos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural. É importante que as práticas aconteçam por meio de experiências e relações sociais construídas no espaço escolar, precisando existir a intencionalidade pedagógica como ação essencial do planejamento e acompanhamento das *professoras*.

[...] é importante que o planejamento seja visto como uma oportunidade de autoria criativa do trabalho pedagógico e cabe ao professor considerar as experiências e os conhecimentos de mundo das crianças e a partir das referências, compreender e garantir práticas contextualizadas e narrativas permeadas pelas interações e brincadeiras. Com ações organizadas pelo professor e auto-organizadas pelas crianças, atribuem-se diferentes sentidos para a intencionalidade pedagógica [...] (TOCANTINS, 2019, p. 38).

No DCT-EI (Tocantins, 2019), podemos identificar conhecimentos em relação aos campos de experiências e ao objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo às professoras organizarem o trabalho pedagógico. A exemplo, em uma turma de bebês, ao propor uma experiência para desenvolver a capacidade auditiva, a professora pode promover a proposta de utilizar chocalhos para manusearem e criarem sons, no entanto, tendo consciência de que outras habilidades, como o equilíbrio e noção espacial estão sendo desenvolvidas.

A seleção dos conhecimentos para a Creche do Tocantins Amazônico, segue as orientações gerais das diretrizes e orientações nacionais, estaduais e municipais, bem como, do currículo estadual. Estão sistematizados a partir dos seguintes aspectos: a finalidade do desenvolvimento integral; a função social de cuidar e educar; os princípios: éticos, políticos e estéticos; os eixos norteadores: as interações e a brincadeira; a localização da criança no centro do percurso educativo, o reconhecimento das crianças e bebês como sujeitos históricos, de direitos e ativos, e os saberes e a cultura tocaninense.

A finalidade do desenvolvimento integral na Educação Infantil é disponibilizar uma Educação em sua integralidade, contemplando todas os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Um trabalho que considere a criança em sua totalidade, respeitando suas individualidades, estimulando seu crescimento global, para alcançar desenvolvimento pleno e saudável das crianças. A indissociabilidade do educar e cuidar na Creche é um compromisso com a integralidade da Educação dos sujeitos, reconhecemos que essas duas dimensões são interdependentes e complementares.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), os

princípios da Creche são: éticos, voltados para autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos, que abrangem os direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática; e estéticos, que tratam da sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Os eixos norteadores da Educação Infantil: as interações e a brincadeira, preconizados pelas DCNEI (Brasil, 2012). Destacamos a centralidade do brincar e dos relacionamentos na vida das crianças bem pequenas, esses dois eixos possibilitam o aprendizado, o desenvolvimento e a socialização das crianças na Creche. Nesta discussão, Kishimoto (2010) destaca que o brincar proporciona às crianças variadas experiências expressivas, corporais e sensoriais, no entanto, o autor adverte:

Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses (Kishimoto, 2010, p. 05).

Outro aspecto considerado é o reconhecimento das crianças como sujeitos, de direitos e ativos. A criança como sujeito de direitos, valida a sua existência, mas também reconhece a importância de proporcionar-lhe um ambiente seguro e acolhedor para o seu desenvolvimento integral. Isso implica em garantir que todas as crianças tenham acesso a uma Educação de qualidade, que estimule o seu potencial cognitivo, emocional e social.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, a Creche reconhece que cada uma delas possui uma história de vida única, que merece ser valorizada e respeitada. Mesmo os bebês e as crianças têm uma capacidade de compreender o mundo ao seu redor, e de construir significados a partir de suas experiências. Ao valorizar essa capacidade, a Creche promove um ambiente que estimula a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças.

Ao considerar que as crianças são ativas, a Creche busca valorizar suas capacidades, habilidades, curiosidades e interesses, reconhece que as crianças têm uma grande capacidade de explorar o mundo, ampliar saberes, construir conhecimentos e interagir com o ambiente ao seu redor.

Os saberes da cultura tocantinense são as vivências e experiências que emergem da vida cotidiana e são compartilhados e reelaborados nos espaços escolares. Compreendidos também como as “bagagens culturais”, ou seja, as marcas de seus grupos sociais de origem, a linguagem, vestimentas, tradições, crenças, valores, religiões, dentre outros.

A seleção de conhecimentos e saberes, na Creche do Tocantins Amazônico, se dá no sentido de cumprir exigências das orientações nacionais, bem como valorizar os diversos modos de vida da criança e do bebê, como elementos fundamentais na constituição da própria identidade. Sobre estes aspectos, de validar os saberes locais, o DCT-EI (Tocantins, 2019, p. 26) orienta que é necessário, “oferecer calendário e rotinas diferenciados, de acordo com a atividade econômica da comunidade, possibilitar o desenvolvimento vinculado com a realidade dos povos, suas culturas, saberes, identidades e tradições, assim como a sustentabilidade ambiental”.

2.4 Práticas Brincantes

As *práticas brincantes* são entendidas como as brincadeiras que as crianças participam ou elaboram, promovendo relação e interação com outras crianças, adultos, materiais e/ou espaços. Consideramos como *práticas brincantes* as evidências de um trabalho pedagógico, pautadas em um currículo que se dedica à ludicidade, como princípio didático. Que validam o desenvolvimento integral da criança, contrapondo-se à visão escolarizante que não estimula múltiplas capacidades e linguagens.

Para Conceição (2009), as *práticas curriculantes* são resultado do “vislumbre de um professor e de um currículo que, concebidos nos âmbitos do lúdico, se tornariam fecundamente brincantes e aprendentes”. A autora chama nossa atenção para compreendermos a necessidade da constante orientação do trabalho educativo, no sentido de respeito para com a infância. Nesta perspectiva, “problematizar e pensar em possibilidades curriculares brincantes, na Educação Infantil, encaminha-se para um diálogo sem preconceito com os educadores que, estando nessas instituições, produzem saberes e criam currículo cotidianamente” (Conceição, 2009, p. 102).

As *práticas brincantes*, para Barbosa *et al.* (2020, p. 02), são compreendidas como as brincadeiras que as crianças inventam e/ou reproduzem interpretativamente na relação com seus pares. Entendem a criança, “com sua plasticidade de (re) criar *práticas brincantes* e exibir suas narrativas acerca do que pensa, do que interpreta e de como age, como apresentado nesses episódios, oportuniza que as suas singularidades sejam reconhecidas nos espaços tempos”. Enfatizam ser “[...] urgente considerar as *práticas brincantes* e as narrativas infantis no cotidiano educativo de crianças[...]

 (Barbosa *et al.*, 2020, p. 02). As autoras defendem dois aspectos que atravessam as discussões desta categoria, a sensibilidade docente e possibilidades pedagógicas.

Considerando a importância de uma exposição conceitual, apresentamos definições a respeito dos termos: brincar, brinquedo e brincadeira. O brincar é um ato de expressão humana que atravessa os símbolos, sentidos e significados, como também uma estratégia pedagógica que possibilita aprendizado e desenvolvimento das crianças e bebês nas Creches.

De acordo com Kishimoto (1993, p. 45), o brincar é uma “atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo, as crianças se comunicam por gestos, sons e, mais tarde, a imaginação. Podemos dizer que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para sua formação”. Rocha (2019, p. 80) descreve o brincar como um ato para estimular o desenvolvimento, e como importantes estratégias pedagógicas, bem como uma “ação de divertir-se, recrear-se, distrair-se, entreter-se com brinquedos, brincadeiras e jogos infantis”.

O ato de brincar é uma das maneiras de estimular o desenvolvimento do pensamento, da motricidade, da afetividade e da sociabilidade das crianças. Os momentos do brincar e da brincadeira se constituem em estratégias pedagógicas importantes, pois são convites por excelência, à interação consigo, com outros, com o mundo social (Rocha, 2019, p. 80).

Nas Creches, o brincar é uma proposta cotidiana, fundamental para o desenvolvimento saudável e integral da criança. Visto que, durante a infância, é por meio das brincadeiras que as crianças exploram o mundo, relacionam, interagem, adquirem novos conhecimentos, desenvolvem habilidades físicas, emocionais e cognitivas, além de aprenderem a interagir socialmente. Abrão (2011, p. 88), nos seus estudos, enfatiza que “o ato de brincar e se movimentar faz parte da infância e deve ser respeitado.” Segundo o autor, as brincadeiras são “compreendidas como uma forma de linguagem em que a criança compreende o mundo e sua cultura, construindo autonomia, criatividade, criticidade aprendendo a representar, interpretar e dar significado a sua realidade.”

Ao conceituar o brinquedo, Kishimoto (2011, p. 12) destaca que, o “brinquedo supõe uma relação íntima como o sujeito, uma indeterminação quanto a uso, ausência de regras”. Nesta discussão, o termo brinquedo apresenta-se como artefato de apoio para a brincadeira, nos estudos de Rocha e Lobato (2019, p. 80):

[...] um brinquedo pode ser definido de várias maneiras, mas todas elas convergem num aspecto: um brinquedo é um objeto para a realização da atividade lúdica, isto é, do ato de brincar; e geralmente, está associado as bebês e crianças pequenas, mas também usado, para descrever objetos com a mesma finalidade voltado para adultos como forma de lazer e entretenimento.

O jogo, como proposta pedagógica, aproxima-se da brincadeira, porém, o jogo como objeto, possui normas pré-estabelecidas com finalidade lúdica. Sobre o conceito de jogo, Kishimoto (2011, p. 12) escreve que “pode ser visto como sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social: um sistema de regras, um objeto”.

Conforme o DCT-EI (2019), a brincadeira é a forma pela qual a criança constrói narrativas, pensamentos, experimenta o mundo, faz escolhas, amizades, estabelece critérios, regras de convivência, dentre outras. Os dois eixos, as interações e a brincadeira, são indissociáveis e permeiam todo o processo de desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar que, as interações e a brincadeira, oferecem à criança a oportunidade de construir, imitar, fantasiar, distanciar-se da realidade, assumir personagens, transformar objetos, ações que permitem o desenvolvimento de diversas capacidades, linguagens e habilidades.

Dar vida ao currículo brincante é garantir o direito de brincar cotidianamente, nas suas diversas formas, por meio das *Práticas Curriculares e Curriculantes*. Conceição e Macedo (2018) nos alertam a respeito da tendência das escolas em utilizar a brincadeira apenas como preparo.

Uma preocupação emerge quando a tendência em nossas escolas é de adotar a brincadeira com o caráter de preparo e não com o caráter recreativo. Essa realidade faz com que a utilização problematizada da brincadeira na escola torne-se pré-prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante mente. Trazer o lúdico como brincadeira de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças, salvá-lo de certa prática instrumentalista, é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar atenção (Conceição e Macedo, 2018, p. 123).

É fundamental que as *práticas brincantes* nas Creches, privilegiem o brincar livre, dirigido e exploratório, as diferentes abordagens, permitindo a amplitude no desenvolvimento holístico. O brincar livre oferece às crianças a oportunidade de explorar e experimentar de forma autônoma. Momento de brincadeira com liberdade de escolher como, onde e com o que desejam brincar, seguindo seus interesses e curiosidades.

O brincar livre estimula a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e a independência, além de promover a autoconfiança e a autonomia das crianças. Abrão (2011, p. 87) escreve que “o brincar pelo brincar estimula a criança a explorar novas situações, a formar sua própria cultura, seu próprio desenvolvimento, caracterizando assim, a vida da criança como o mundo do brinquedo, em que a ênfase está ligada ao prazer.”

O brincar dirigido envolve a intervenção dos adultos, que propõem propostas específicas com objetivos a serem alcançados. Essa abordagem possibilita direcionar as habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos bebês e crianças, estimulando o aprendizado e

o desenvolvimento de forma coordenada.

Enquanto o brincar exploratório é uma abordagem que encoraja as crianças e os bebês a descobrirem o mundo ao seu redor, por meio da experimentação e da exploração sensorial. Nesse tipo de brincadeira, são disponibilizados materiais diversos, como objetos naturais, jogos sensoriais e elementos manipuláveis, que estimulam a curiosidade e a descoberta.

Vale destacarmos que o brincar é um direito de aprendizagem e desenvolvimento garantido à criança. Desse modo, as brincadeiras desenvolvidas na Creche podem ser de maneira individual ou coletiva, com brinquedos estruturados, não estruturados, com materiais ressignificados, elementos da natureza, dentre outros.

2.5 Práticas Curriculantes conforme Roberto Sidney Macedo

Para compreender as *práticas curriculantes*, entretecemos o conceito de currículo e atos do currículo, em uma perspectiva crítica e implicada, a partir de Roberto Sidney Macedo¹⁷. De acordo com Macedo (2002), o currículo, como um texto político, é um campo de negociações e opções de sentido e significados, e a prática da ludicidade não escapa a esta opção cultural. Currículo, nesta perspectiva, fortalece a concepção de prática cultural, e evita-o como produto de uma seleção de conhecimentos e valores que se constroem na relação entre os mundos culturais que o constituem.

Nessas condições, há uma crítica ao currículo por se apresentar de maneira prescrita e restrita, representando assim o processo histórico de exclusão e privilégio de indivíduos e grupos no processo educacional. Desse modo, os currículos têm negligenciado a complexidade do pensar humano e suas interações da sociedade contemporânea. Ao serem elaborados com uma abordagem linear e mecânica, não conseguem atender às exigências. Portanto, Macedo (2002) afirma que é fundamental expandir a concepção de currículo e desenvolver uma nova visão que o encare como uma prática cultural.

Conforme Macedo (2002), no campo do currículo e nos meios educacionais, é comum a forte presença da ideia de planejamento nomotético¹⁸ e a expectativa de competência fechada no indivíduo; o ensino ainda é considerado como prática messiânica. Assim, temos um currículo predestinado a formar pela vontade autoritária daqueles que dizem entender de Educação.

¹⁷ Roberto Sidnei Macedo é doutor em ciências da educação pela Universidade de Paris - Vincennes à Saint-Denis, com pós-doutorados em currículo e formação pelas Universidade de Fribourg-Suíça e Universidade do Minho-Portugal. É professor titular da Universidade Federal da Bahia. Atua principalmente nos seguintes temas: currículo, formação e formação docente, etnopesquisa e etnopesquisa-formação.

¹⁸ Planejamento nomotético se baseia num sistema ou procedimento preestabelecido.

O conceito de *atos de currículo*, para Macedo (2013), é ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica.

Implica numa política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como “idiotas culturais” ou epifenômenos (Macedo, 2013, p. 429).

Dessa forma, *atos de currículo* “está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes” (Macedo, 2013, p. 427). Para Macedo (2007, 2011), atos de currículo refere-se às ações educacionais dos atores e autores para potencializar, atualizar e consubstanciar o currículo, que interfere e altera os processos curriculares e formativos.

Por conseguinte, Macedo (2013) nos convida a compreender os processos de construção do currículo no cotidiano pelos autores sociais.

Se queremos compreender os processos pelos quais as pessoas constroem cotidianamente currículos, seus sentidos e significados, sejam essas pessoas técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais, temos que ir, compreensivamente, ao encontro dos atos de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas Macedo (2013, p. 430).

Nessa pesquisa das *práticas curriculantes e brincantes*, as *professoras* das creches são *curriculantes*, pois como atrizes e autoras, concebem e transformam o currículo por meio do aprendizado adquirido no campo das práticas cotidianas de Educação. Macedo (2016, p. 09) destaca que, para ser um “atoresautores de suas teoriaspráticas, vinculadas às questões do currículo e da formação, ou seja, *sejam curriculantes*, necessitam se envolver nas questões e decisões curriculares”.

A respeito dessa discussão, Rocha (2023) considera como perspectivas *Curriculantes* de atos de currículos, atualmente, os currículos não prescritivos, currículos do cotidiano, currículos postos em prática, currículos moldados pelas/por professoras (es). Sobre a condição de *Curriculantes*, Macedo (2013, p. 434) explica:

A ideia central é como na experiência da heterogeneidade pessoas e segmentos sociais, possam na sua condição de curriculantes, significar o currículo e ter seus implicados anseios e pautas socioculturais pleiteados como pautas formativas, cerne da perspectiva curricular multirreferencial e da formação como experiência, em que a existência individual e coletiva e seus projetos não se apartam da experiência aprendente.

Com base na discussão, compreendemos que as *práticas curriculantes* são os resultados das ações pedagógicas que implicam nas questões curriculares, que são desenvolvidas pelos (as) autores (as), atores e atrizes no cotidiano da escola. Tais ações estão imbuídas de sentidos e são ressignificadas e alteradas pelas *professoras* e demais sujeitos, na condição de *curriculantes*.

No que concerne às essas vivências, há posição política e de implicação em prol das necessidades e pautas socioculturais. Para Macedo (2013), reconhecer que as *práticas curriculantes* das *professoras* têm implicância, significa entender “a implicação como algo que é da própria existência, se apresentando, interpretando, compreendendo [...]”. A questão posta é que “[...] não há neutralidade no mundo dos humanos, somos movidos por intenções, interesses, dos mais diversos. E sendo assim, nossas implicações estão sempre aí, sejam elas profissionais, culturais, políticas, éticas, estéticas, libidinais” (Macedo, 2013, p. 432).

As *práticas curriculantes* são efetivadas nas Creches a partir da condição de *curriculantes* das *professoras* que modificam e dão sentidos e significados ao currículo, no desenvolver das ações diárias. Nesse movimento educativo, envolto das questões curriculares, as *professoras* da Creche agem motivadas pelo senso de pertencimento e produzem conhecimento e saberes.

3 MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE PESQUISA IMPLICADA

Sai Piaba

Sai, sai, sai,
 Ó, piaba,
 Saia da lagoa.
 Sai, sai, sai,
 Ó, piaba,
 Saia da lagoa.
 Bota a mão na cabeça,
 A outra na cintura.
 Dá um remelexo no corpo,
 Dá uma umbigada
 No outro.

Autor desconhecido
Cantiga e Brincadeira Popular Brasileira

O método científico é um conjunto de passos, ou caminho, que guia a pesquisa científica. Ele é compreendido como um percurso escolhido para investigação que deverá ser seguido até que os objetivos da pesquisa sejam alcançados.

Entendemos por método, o caminho percorrido na busca por compreensão do campo científico, neste caso, a fenomenologia. Por meio do método, é possível compreender o sentido, significado e essência do fenômeno educacional investigado.

Para se construir um itinerário *etnometodológico*, na pesquisa fenomenológica, foi pensando em alcançar condições de compreender a realidade vivenciada por uma professora da Educação Infantil, quilombola amazônica e pesquisadora da Creche no Tocantins Amazônico. Neste contexto, me considero incursa, envolvida e comprometida com as causas educacionais que envolvem as infâncias e os docentes.

Nesse sentido, no grupo de pesquisa Gepce/Minorias, elaboramos estudos na perspectiva implicada, fenomenologia. Temos experimentado as pesquisas em Educação em uma tendência da etnometodologia, da etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação, com fundamentos no filósofo brasileiro Roberto Sidnei Macedo. A etnopesquisa implicada¹⁹, fundamentada na fenomenologia, envolve os sujeitos de forma que há “[...] engajamento, pertencimento e afirmação, aparecem aqui como perspectivas indissociáveis” (Macedo, 2012a,

¹⁹ Implicação, como conceito, explicita os vínculos que constituímos e ao mesmo tempo nos constituem, quando nos relacionamos e subjetivamos nossas realidades com esses vínculos. É a forma pela qual nossa existência se implica e é implicada a crenças, desejos, projetos, conscientes ou não (Macedo, 2013, p. 434).

p. 179).

Refere-se a uma pesquisa com interpretação da etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação, com fundamentos na fenomenologia e análise dos “*etnotextos fixadores de experiências*”, com a técnica de *entre-vista* não-estruturada e apoio do “*diário de campo*”, com intuito de descrever “*as práticas curriculantes e brincantes das Creches do Tocantins Amazônico*”, em uma análise interpretacionista e intercriticamente (Macedo, 2010).

No que se refere ao *lócus* da pesquisa, foi realizada no território Tocantins Amazônico, na Região Norte do Brasil, em 03 (três) Creches que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos, nos municípios de Arraias/TO, Palmas/TO e São Sebastião/TO. Municípios situados na faixa territorial de Norte a Sul do Estado, sendo: Arraias/TO na região sudeste, Palmas/TO na região central e São Sebastião/TO na região Norte do território amazônico tocaninense.

Neste contexto, temos o seguinte problema de pesquisa de Tese: como os atos de currículo das *professoras crecheiras* implicam *práticas curriculantes e brincantes* dos Campos de Experiência de bebês e crianças bem pequenas do/no Tocantins Amazônico?

Na perspectiva de compreensão, descrição e interpretação desse fenômeno educacional, tivemos como objetivo geral: compreender os processos de construção de saberes, das *práticas curriculantes e brincantes* de *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico. Nesse sentido, nossos objetivos específicos foram: a) descrever a atuação social das *professoras das Creches* situadas no Norte, Centro e Sul do Tocantins Amazônico; b) analisar os *etnotextos fixadores de experiências* das *práticas curriculantes in situ*; c) construir as *noções subsunçoras* da Tese; d) apresentar a essência das experiências fenomênicas dos atos de currículo das professoras das Creches do Tocantins Amazônico.

Portanto, essa pesquisa fenomenológica sobre as *práticas curriculantes e brincantes* das/nas creches do Tocantins Amazônico, constitui-se segundo a concepção de Roberto Sidnei Macedo (2013), como aquela que envolve docentes nas questões e decisões curriculares, e se tornam atores de suas teorias e práticas vinculadas às questões do currículo. No que tange às *práticas brincantes*, fundamenta-se nos estudos de Ana Paula Conceição (2009) que criou a concepção de “currículo brincante” e convida a “problematizar e pensar em possibilidades curriculares brincantes na Educação Infantil, encaminha-se para um diálogo sem preconceito com os educadores que, estando nessas instituições, produzem saberes e criam currículo cotidianamente”.

Nesta seção, desenvolvemos o itinerário da pesquisa: a pesquisa fenomenológica em Educação, a fenomenologia, a etnometodologia, a etnopesquisa crítica implicada, o método

fenomenológico de pesquisa, técnica de agrupamento das narrativas: a *entre-vista*, sujeitos sociais da pesquisa, diário de campo: anotações das itinerâncias, a análise dos *etnotextos como fixadores de experiência*.

3.1 Pesquisa fenomenológica em Educação

As pesquisas fenomenológicas em Educação apresentam investigações profundas sobre as vivências dos sujeitos nos seus contextos educacionais. Uma abordagem que valoriza a subjetividade e a singularidade da experiência, contribui para uma compreensão completa e humanizada do processo educacional.

Para Bicudo (1999, p. 12-13), a fenomenologia se mostra apropriada à Educação, pois ela “[...] não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas”. No mesmo sentido, Rezende (1990) defende que a pesquisa fenomenológica auxilia na compreensão da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, permitindo uma descrição mais profunda das suas percepções, experiências e significados atribuídos.

Na perspectiva fenomenológica, refletimos sobre a Educação com toda sua complexidade, construída a partir dos sujeitos que a constituem, “[...] com as nuances do seu sentir e como cada um vê o mundo, a partir de sua própria experiência e de sua cultura” (Bicudo, 1999, p. 48). Nas palavras de Rezende (1990):

Ao considerar a Educação um fenômeno, devemos começar por reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana, em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem, isso significa que a experiência da educação se torna uma das manifestações mais primitivas e típicas do fenômeno humano (Rezende, 1990, p. 46).

A respeito de pesquisas fenomenológicas, em Educação, surgiram quando novos itinerários das Ciências Humanas foram constituídos buscando responder indagações elementares relacionadas ao ser humano. A partir da chamada “*crise dos fundamentos*”, fato ocorrido na área das Ciências Europeias, no século XIX, até meados do século XX. Desta maneira, a fenomenologia se desenvolveu como uma possibilidade de investigação, um método científico rigoroso para as Ciências Humanas.

As Ciências Humanas surgiram no Brasil no final do século XIX, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que se tornou

referência na formação de intelectuais e na produção de conhecimento em áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia e a História.

No entanto, atingiu padrões científicos com início da segunda metade do século XX. Segundo Chizzotti (2016, p. 04), nesta época, a Ciência Humana se consolida como “uma ciência original no campo científico, oposta do modelo canônico forjado no século XIX, revelando a heterogeneidade profunda de compreensão da vida humana, e impelidas pela urgência de encontrar horizontes para a humanidade”.

Desde então, as Ciências Humanas constroem princípios para compreensão dos novos aspectos da história humana, e assim, conquistaram legitimidade científica e acadêmica. Por conseguinte, as Ciências Humanas têm tido um papel fundamental na compreensão da sociedade brasileira e na busca por soluções para seus principais problemas.

É importante destacar que durante muito tempo, as pesquisas nas Ciências Humanas no Brasil foram influenciadas por abordagens teóricas e metodológicas importadas de países europeus e norte-americanos. Contudo, a partir da década de 1970, surgiram novas correntes de pensamento que valorizavam a experiência do pesquisador e a subjetividade dos sujeitos estudados. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa ganhou destaque nas Ciências Humanas brasileiras.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que privilegia a interpretação dos fenômenos sociais e culturais. Busca compreender, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, o significado que os indivíduos atribuem às suas experiências e vivências.

Na relação das Ciências Humanas com a pesquisa qualitativa, destacamos o papel dos pesquisadores como mediadores entre o mundo social e o mundo acadêmico. Ao se debruçarem sobre temas educacionais, como as *práticas curriculantes das professoras* de crianças e bebês de Creches, contribuem para ampliar o conhecimento sobre a Educação tocantinense amazônica, bem como para subsidiar políticas públicas e ações sociais efetivas.

Deste modo, as pesquisas nas Ciências Humanas são fundamentais para o desenvolvimento educacional, social e cultural do país, pois permitem a divulgação de conhecimento que levam a compreender as transformações que ocorrem na sociedade. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que se destaca no campo das Ciências Humanas por valorizar a subjetividade e a complexidade dos fenômenos educacionais, sociais e culturais, permitindo uma compreensão mais ampla e profunda da realidade brasileira.

Assim, a investigação das *práticas curriculantes e brincantes* na Creche relaciona-se com as Ciências Humanas, em um contexto de desenvolvimento e evolução histórica do currículo da Educação Infantil, que passou por mudanças significativas ao longo dos anos. Para

Minayo (2001, p. 24), os pesquisadores dessa abordagem “[...] trabalham com a vivência, com a experiência e com a *cotidianidade*”; buscaremos descrever as vivências das *professoras*, destacando as experiências que atravessaram o percurso educacional. Entendemos que apenas estes sujeitos são capazes de narrar suas impressões deste fenômeno educacional, por meio de sua vivência educativa.

Descrever o fenômeno das *práticas curriculantes*, a partir das narrativas, nos permite analisar o que as docentes pesquisadas apreenderam, e qual sentido foi dado às transformações ocorridas no fazer pedagógico do cotidiano da Creche.

3.1.1 A fenomenologia

No campo da pesquisa, a fenomenologia aponta uma postura metodológica, uma itinerância, um caminho que possibilita conhecer o que é investigado, buscando construir uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado.

Apoiada nos pressupostos teórico-filosóficos, a investigação fenomenológica possibilita a descrição, a compreensão e a interpretação dos estudos relacionados às *práticas curriculantes* e as implicações dessa problemática. A fenomenologia constitui-se em metodologia para a filosofia, rompendo com a relação cartesiana sujeito-objeto, delegando à ciência filosófica elementos de captura do ser, por meio da atividade humana intencional e consciente.

A etimologia da palavra "fenomenologia" tem sua origem no grego antigo, sendo formada por dois termos: "phainomenon", que significa "aparecimento no âmbito da pesquisa" ou "manifestação" - referindo-se àquilo que se apresenta ou se mostra -, e "logos", que pode ser traduzido como "estudo", "explicação" ou "razão". Assim, a fenomenologia é o estudo do aparecimento ou da manifestação de algo, buscando explorá-lo em sua essência.

A partir dos estudos de Husserl²⁰ e Heidegger²¹ surge a filosofia da Educação, fundamentada na fenomenologia que posiciona o indivíduo no centro da investigação. Esta concepção compreende a Educação como um processo social, assim como a linguagem, enquanto algo que foi criado e se acha imbricado no poder dominante, projetando uma consciência de mundo. Dialogando sobre a Educação como processo social, Martins (1992)

²⁰ Edmund Husserl (1859-1938) foi filósofo alemão, matemático, psicólogo, escritor e fundador do método da fenomenologia. O pensamento de Husserl influenciou o cenário intelectual do século XX e XXI, rompeu com a orientação positivista da ciência e da filosofia daquela época.

²¹ Martin Heidegger (1889-1976) foi um filósofo alemão da corrente existencialista, um dos mais conhecidos filósofos do século XX. Professor, escritor e estudou com Edmund Husserl, teórico e filósofo criador da fenomenologia.

observa que uma concepção de Educação envolve a transformação da experiência pessoal e, consequentemente, da consciência.

Nesta percepção, os filósofos da Educação que se fundamentam na fenomenologia têm buscado recursos e fontes que os habitem a um conhecimento melhor dos mundos-vida, vistos aqui como algo que usando uma metodologia fundamentada na descrição do mundo tal como é experienciado, antes que este seja analisado e fragmentado em categorias sociais e lógicas (Martins, 1992, p. 28).

A fenomenologia tornou-se conhecida por meio da corrente filosófica fundada pelo filósofo Edmund Husserl, um método de investigação, que, segundo Husserl (2008), tem o propósito de apreender o fenômeno, em outros termos, a aparição das coisas à *consciência*, de uma maneira *rigorosa*. Husserl (2008) define fenomenologia como uma *volta às coisas mesmas*, o que significa voltar ao “mundo-da-vida”, retornar aos fenômenos e buscar uma discussão sobre a necessidade e o significado de percorrer esse caminho de volta ao mundo-da-vida.

Nesta discussão, Martins (1992) coaduna com o pensamento de Husserl (2008) e explica que “*ir às coisas mesmas* é retornar a esse mundo antes desse conhecimento que é falado pelo próprio conhecimento, e em relação à qual qualquer determinação científica é abstrata”. Como também Rezende (1990, p. 66), quando destaca que a fenomenologia, “[...] propondo-nos a redução, a *volta às próprias coisas* e o ao *mundo vivido*, uma reflexão radical, pretende estabelecer uma crítica dos fundamentos da visão ideológica do mundo como descaracterizando o sentido da existência”.

Este método filosófico tem como objetivo desvelar a cotidianidade do mundo do ser, onde a experiência se passa, por meio da descrição de suas vivências. Essa abordagem filosófica identifica-se por assegurar o sentido dado ao fenômeno, buscando chegar à sua essência. Em outras palavras, a fenomenologia busca compreender o fenômeno, tal como ele se apresenta à consciência, sem julgamentos ou avaliações prévias.

Para Bicudo (1999), a Fenomenologia, como método de investigação, fundamenta procedimentos rigorosos de pesquisa, mostrando de que maneira tomar Educação como fenômeno. No mesmo sentido, Martins (1992) descreve o conceito de fenomenologia como uma *filosofia rigorosa* que estuda as *essências*.

A fenomenologia é um estudo das Essências [...] tem como ambição constitui-se numa filosofia que seja também uma ciência do rigor, uma ciência exata. Coloca-se como uma apreciação do espaço, do tempo, do mundo vivido, na tentativa de obter a descrição mais direta de nossa experiência, tal qual ela é, sem ter qualquer preocupação com a gênese psicológica desta e com as explicações causais que os intelectuais, historiadores ou sociólogos possam vir a fornecer (Martins, 1992, p. 51).

Em outro momento, escreve Rezende (1990), que o método da fenomenologia se caracteriza como busca da compreensão, embora com a certeza de que nunca a alcançará, e é o que também nos situa diante da verdade do conhecimento e da vida. A fenomenologia não é uma Filosofia de evidência, mas da verdade em todas as suas manifestações. A verdade, tanto se manifesta como se oculta, e o seu ocultamento ainda é uma das formas da sua manifestação.

Nesse ponto de vista, a produção de conhecimento é realizada conforme a consciência apreende os fenômenos. Rezende (1990, p. 59) descreve que, para a fenomenologia, “[...] o fenômeno aparece como uma estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, a existência e a significação”. E no mesmo sentido, Bicudo (199, p. 29-30) conceitua o fenômeno exemplificando como ele se apresenta:

Fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e logos diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida.

Sendo assim, a fenomenologia busca compreender o modo como os sujeitos percebem e interpretam o mundo e dão significado às coisas que experimentam, e como isso influencia suas escolhas e decisões. Além disso, a fenomenologia não se limita a um único sentido, antes considera que todos os sentidos são importantes para a percepção e construção do mundo, e busca entender como eles se interrelacionam na construção da realidade vivida por cada indivíduo. Isto posto, Struchiner (2007) chama atenção para o resgate à inocência quanto ao *rigor do olhar fenomenológico*, um olhar não apenas com os olhos, mas com os ouvidos, as mãos, com todos os sentidos, inclusive o coração. A ideia de Rezende (1990), sobre o sentido, corresponde com as de Husserl (2008) e reconhece: “*que há sentido, sentidos e mais sentido*, a fenomenologia acredita que o homem pode encontrar e dar sentido além daqueles que se manifesta numa determinada situação de mundo” Rezende (1990, p. 66).

Esta pesquisa fenomenológica ocupa-se do processo de descrever as *práticas curriculantes das professoras* para compreendê-las, buscando compreender e interpretar, e não a explicativa desse fenômeno, visto que as vivências do mundo realizam por meio da/pela consciência.

Para Rezende (1990, p. 24) “descrever é sempre uma tentativa de dizer a estrutura fenomenal como estrutura semântica, que reúne o homem e o mundo, a existência e a significação”. Nesta discussão, a respeito da descrição fenomenológica, Rezende (1990, p. 26) afirma que “[...] não se contentará em dizer de que maneira estão sendo dadas as respostas, mas

de que outras maneiras elas poderiam ou deveriam ser dadas”.

Macedo (2000) afirma que a “percepção sensibilizadora” é fundamental para que o investigador possa olhar e ouvir, além do que é superficial e óbvio, permitindo compreender a complexidade, e captar os detalhes e as nuances do fenômeno. Permite ao pesquisador se colocar no lugar do outro, compreendendo suas experiências e perspectivas.

Dessa forma, utilizamos a percepção sensibilizadora como uma forma cuidadosa para observar e apreender o fenômeno, compreender as perspectivas e experiências dos indivíduos e identificar os desafios e possibilidades da prática pedagógica. Olhar e ouvir as vozes das *professoras* da Creche, a partir do entendimento da fenomenologia como método desta pesquisa, visto que há possibilidade de perceber o fenômeno e a compreensão dos sujeitos no mundo.

Compreendemos que a descrição das *práticas curriculantes e brincantes* é um esforço que não alcança o sentido pleno, ou seja, não se esgota. Rezende (1990, p. 27 e 29) afirma que a “fenomenologia busca a compreensão, embora com a certeza de nunca alcançar o sentido pleno”, bem como esclarece que o “desvelamento consiste em descobrir, e a verdade nunca se revela totalmente” Idem (1990, p. 29). No entanto, embora não seja capaz de alcançá-lo completamente, a fenomenologia se esforça para compreender o sentido do fenômeno.

Com semelhantes características, o discurso fenomenológico pretende favorecer uma busca da compreensão do sentido pleno, embora saiba, por outro lado, que amplitude do sentido é propriamente inacessível. Isso mesmo significa que a busca do sentido, como experiência da verdade, supõe uma atitude interpretativa da história e das situações num contexto de mundo em que o conflito não só é possível como necessário e inevitável (Rezende, 1990, p. 32).

Porém, a fenomenologia não desiste de sua busca pela verdade. Interpretar é uma forma de tentar desvelar o sentido por trás das coisas, de compreender a verdade de forma mais aproximada. Ao interpretar um fenômeno, o pesquisador busca compreender suas múltiplas camadas de significado, seus aspectos ocultos e sua relação com outras coisas. Mesmo que a verdade plena permaneça inalcançável, a fenomenologia oferece um caminho para nos aproximarmos dela cada vez mais.

A investigação apresentada considera as questões *Curriculantes* de Roberto Sidnei Macedo (2013), em uma perspectiva fenomenológica. A escolha foi em razão da fenomenologia ser um método científico, derivado de escola filosófica, definida como ciência das essências e/ou estudo dos fenômenos, que busca a realização de imersão compreensiva para alcançar a essência do que investiga.

Dessa forma, a abordagem metodológica que traduz diversas possibilidades de

entendimento dos fenômenos sociais e educacionais. Ao pesquisar *as professoras da Creche*, o método dialoga com os propósitos da pesquisa, pois consegue compreender o indivíduo, bem como um grupo, o qual é alcançado por este fenômeno, nas diversas situações existenciais do cotidiano escolar.

3.1.2 A etnometodologia

Ao adotar uma pesquisa com interpretação da etnopesquisa-ação e etnopesquisa-formação, com fundamentos na fenomenologia, consideramos elucidar a *etnometodologia* como base para compreender a *etnopesquisa*. A etnometodologia é uma abordagem sociológica que busca entender como as pessoas criam e mantêm a ordem social, por meio da análise de seus métodos e práticas para compreender o mundo.

A corrente da *etnometodologia* surgiu na década de 1960, a partir do pensamento do sociólogo norte-americano Harold Garfinkel. Este sociólogo argumentava que o estudo das práticas cotidianas das pessoas poderia oferecer uma compreensão mais completa e precisa do funcionamento da sociedade. Assim, a *etnometodologia* é uma perspectiva que se concentra na compreensão das ações cotidianas de interação social e na forma como as pessoas interpretam e dão sentido a esses processos.

É importante destacar que nos estudos de Macedo (2010, p. 68), o autor enfatiza que a “etnometodologia é uma teoria social” e “não pode ser abordada como uma espécie de metodologia científica”, mas como um campo de investigação.

É nestes termos que a etnopesquisa produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora a partir e com os sentidos das ações dos atores sociais concretos. Compreendê-las nas relações complexas que as constroem, incluindo as dos etnométodos do pesquisador, marca as opções ontológicas e político-epistemológicas dessa pesquisa de orientação antipositivista e de um intencionado viés político-cultural (Macedo, 2012a, p. 177).

Desse modo, essa corrente influenciou significativamente a abordagem qualitativa de pesquisa, principalmente na descrição, compreensão e interpretação das informações. A etnometodologia enfatiza a importância de examinar a maneira como as pessoas interpretam e dão sentido às suas ações e ações dos outros, o que leva a uma ênfase na análise qualitativa, como conversas, em vez de dados quantitativos.

A abordagem da *etnometodologia* enfatiza a importância dos *etnométodos* para compreender como os sujeitos criam e mantêm a ordem social. Segundo Macedo (2010), a etnometodologia e os etnométodos são interdependentes, visto que a etnometodologia utiliza

os etnométodos como um objeto de análise.

Maia e Rocha (2016) utilizam nos seus estudos a etnometodologia e a etnopesquisa como subsídios para a pesquisa em Educação, visto que ambas se preocupam com a manifestação do sentido dos fenômenos na construção da ordem social. Os autores, demonstram que são estudos que buscam compreender “[...] os grupos, os processos antropológicos e as instituições em suas caracterizações como intersubjetivas, porém contextualizadas nas e pelas relações sociais que são instituídas e instituintes; sempre nessa relação dialética e dialógica” Maia e Rocha (2016, p. 732). Nesta discussão, afirmam que no “[...] processo de construir conhecimentos e saberes, as abordagens dos etnométodos se preocupam precipuamente com o ouvir sensivelmente, porém nunca alijando o rigor” Maia e Rocha (2016, p. 732).

Trabalhar com os etnométodos dos atores sociais, no sentido de compreender como os sujeitos percebem, interpretam e dão significado às situações sociais vivenciadas, bem como entender como os princípios e regras são construídos e estabelecidos no contexto pesquisado.

3.2 A etnopesquisa crítica implicada

Nesta pesquisa declaramos como professoras (es) etnopedagogas (es) implicadas (os) com o fenômeno educacional investigado. Acreditamos que a abordagem fenomenológica, por meio de seus desdobramentos pela etnometodologia, etnopesquisa crítica implicada, consegue abarcar as dimensões de sentidos e significados que buscamos nesta investigação sobre as *práticas curriculantes e brincantes* da/na Creche.

Esta pesquisa fenomenológica de abordagem qualitativa, contribuiu para a elaboração da Tese sobre *práticas curriculantes* (Macedo, 2013 e Rocha, 2013), e *práticas brincantes*, segundo Conceição (2009) e Conceição e Macedo (2018) e Rocha (2019). Para apreender a concepção de currículo, deste grupo etário, é preciso conceber um currículo conforme as DCNEI (2010, p. 12), como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Enquanto *práticas curriculantes*, ancoramos em Macedo (2013, p. 08) uma perspectiva de atos de currículos. Para *professoras* e instituições estarem na condição de *curriculantes*, para “significar o currículo e ter seus implicados anseios e pautas socioculturais pleiteados como pautas formativas, cerne da perspectiva curricular multirreferencial e da formação como experiência”.

Sobre as *práticas brincantes*, Conceição (2009, p. 16) explica que a orientação contínua do fazer pedagógico “deve respeitar a infância, compreendê-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características” porque entende-se que “seu brincar é uma das coisas mais sérias do seu desenvolvimento. Assim, para uma prática pedagógica lúdica, há de se considerar as culturas infantis”.

No mesmo conjunto de ideias, Conceição e Macedo (2018) dialogam sobre *currículo brincante* na Educação Infantil:

Em tempos da afirmação oficial do “Direito à Aprendizagem” na configuração das políticas públicas da Educação Básica, oportuno dizer que um currículo brincante deverá ser a inspiração transversal e irredutível de toda e qualquer experiência curricular em Educação Infantil, para que esse direito seja assegurado e legitimado. (Conceição e Macedo, 2018, p.13).

Discutimos o currículo *brincante* a partir do olhar de Rocha (2019, p. 08), que defende para a Educação Infantil um currículo “*Toy Story*” *brincante e brincalhão*, que “amplia a confiança e a participação dos bebês e das crianças bem pequenas nas propostas individuais e coletivas; possibilita situações de aprendizagem mediadas, e a construção da autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”.

Nesta discussão, compreendemos que as *práticas curriculantes e brincantes* são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, porque a brincadeira e as interações são eixos norteadores desta etapa, e cumprem a função de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Desta forma, enfatizamos que o brincar é a linguagem natural da criança. Por meio da brincadeira, é possível explorar, descobrir, experimentar, expressar emoções e se relacionar com o mundo. Enquanto a Interação é fundamental para o desenvolvimento social e emocional da criança. Interagindo, aprende a se relacionar com os outros, a desenvolver empatia, a compreender e respeitar as diferenças, a trabalhar em equipe, entre outras habilidades essenciais para a convivência em sociedade.

No decorrer do tempo, as brincadeiras vão se transformando conforme os comportamentos e as culturas da sociedade. Brincadeiras livres que promoviam muita interação têm perdido espaço no convívio escolar e familiar. Neste sentido, Conceição (2009, p. 70) nos alerta dizendo, “vivemos em uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouca artesanaria”. No entanto, as brincadeiras continuam sendo estratégias importantes no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Isto posto, e a partir da perspectiva da etnopesquisa crítica e implicada, questionamos se as *práticas curriculantes e brincantes* são cotidianas nas Creches do Tocantins Amazônico?

Como as *professoras*, imersas na coletividade social e educacional, significam e ressignificam a partir de um currículo norteado pelas interações e a brincadeira? Buscar compreender se as orientações curriculares têm conseguido ampliar o significado das práticas do brincar nas Creches são questões fundantes para interpretação do fenômeno educacional investigado.

A etnopesquisa crítica é uma abordagem metodológica que propõe uma ruptura com a visão positivista da Ciência, porém, não apenas uma oposição ao positivismo, mas aponta um caminho de construir pesquisa a partir da relação e interações que se estabelecem entre pesquisador, objeto e contexto. Para esta abordagem, o conhecimento é construído socialmente e não há neutralidade na pesquisa, já que o pesquisador está inserido em uma determinada cultura e contexto social.

A etimologia do termo etnopesquisa vem do grego *ethnos*, que significa nação e/ou povo e do grego *graphein*, que significa escrita. Enquanto a etnopesquisa crítica de base investigativa tem sua origem na inspiração etnográfica, porém, segundo Macedo (2010, p. 09) difere “quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento *indexado*²², um conceito caro à teorização etnometodológica, sua inspiração teórica fundante”.

Segundo Macedo (2010), a sua primeira preocupação é com os processos que compõem o ser humano em sociedade e em cultura, sendo a cultura algo que transversaliza toda e qualquer ação humana. Dessa forma, a etnopesquisa tem interesse em compreender “as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificadas e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada” (Macedo, 2010, p. 09).

Partindo dessa compreensão, a etnopesquisa crítica busca uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos estudados, promovendo a reflexão crítica do pesquisador em relação ao seu papel na produção do conhecimento. É significativo destacar que essa abordagem valoriza as experiências, vivências e saberes dos sujeitos participantes da pesquisa.

Por conseguinte, Macedo (2010) destaca que essa atitude de pesquisa tem um resultado democrático e radical para o campo das pesquisas das Ciências da Educação, oferece argumentos para a investigação das vozes de sujeitos ou seguimentos sociais oprimidos, muitos, silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos. O modo como Maia e Rocha (2016) tratam sobre a etnopesquisa crítica, concorda com os estudos de Macedo (2010), e afirmam que “a prática do fazer/construir conhecimentos e saberes não está separada do seu

²² Conhecimento indexado está ligado à etnometodologia, à etnopesquisa e aos estudos curriculares, “nos fala da impossibilidade de se compreender qualquer ação humana se não enraizada nas suas bacias semânticas, ou seja, na dinâmica relacional do seu contexto sociocultural.” (Macedo 2013, p. 434).

contexto de manifestação e ambas podem auxiliar no processo de construção e emancipação dos saberes e dos sujeitos”.

O esforço emanado pela etnopesquisa crítica é no sentido de buscar compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Visto que, considera que as relações de poder e a diversidade cultural são elementos fundamentais para a construção do conhecimento, e diante disso, promove uma postura crítica e reflexiva do etnopesquisador em relação aos seus próprios preconceitos e limitações.

Entretanto, a etnopesquisa implicada possui uma abordagem que busca entender as dinâmicas sociais e culturais a partir da perspectiva dos sujeitos que as vivenciam. Baseada em um compromisso com a justiça e a transformação social, busca produzir conhecimento útil e aplicável para a melhoria das condições de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, através da identificação, descrição, compreensão e interpretação das práticas sociais.

Macedo (2012a, p. 179) descreve as perspectivas indissociáveis da etnopesquisa implicada como “engajada e constituída na base por etnocompreensões, intercriticamente construídas; sensibilizada por uma ideia de política de pesquisa e de conhecimento de possibilidades emancipacionistas, se identifica com a heterogênesse do protagonismo dos movimentos sociais e das ações afirmativas em Educação”.

A etnopesquisa implicada, tem a preocupação em produzir um conhecimento crítico que possa ser utilizado para apoiar as lutas políticas, educacionais e sociais das comunidades pesquisadas. Enfatiza a participação ativa dos pesquisadores no campo de pesquisa, com envolvimento direto com as comunidades, grupos ou sujeitos pesquisados, a fim de entender suas dinâmicas e contribuir para a transformação social. Os argumentos trazidos mostram que a etnometodologia e a etnopesquisa crítica, com base fenomenológica, têm os olhares voltados para a aparição dos sentidos do fenômeno investigado.

Enquanto educadores (as) etnopesquisadores (as) estamos comprometidos porque somos implicados com a interpretação do *mundo-vida*, do contexto escolar, das políticas educacionais, das vivências das crianças, das experiências das *professoras*, dos espaços educativos das instituições. Ao investigarmos *as práticas curriculantes* que se desenvolvem nas Creches da Amazônia Tocantinense, tanto o (a) etnopesquisador (a), quanto as *professoras* colaboradoras, são “atores e atrizes sociais” da pesquisa.

3.3 O método fenomenológico de pesquisa

O método pode ser definido como um conjunto de procedimentos, ou uma estratégia

utilizada para a obtenção de conhecimentos objetivos e confiáveis sobre a realidade. Lênin (1965, p. 148) defende que o método é a “alma da teoria”. Na pesquisa, o método é utilizado para obter informações e conhecimentos a respeito de um objeto de estudo específico, seja ele uma teoria, um fenômeno, um evento ou uma situação.

Com o surgimento da Ciência Moderna, no século XVII, o método científico começou a ser sistematizado e utilizado de forma mais rigorosa. Desse modo, passa por transformações, principalmente em função do avanço das tecnologias de informação e comunicação, e novas técnicas de pesquisa e abordagens metodológicas foram desenvolvidas.

A construção do método de pesquisa envolve diversas etapas, que incluem a escolha do objeto de estudo, a formulação do problema de pesquisa, a definição dos objetivos, a produção e análise das informações, compreensões e narrativas e a interpretação dos resultados. A qualidade da pesquisa depende, em grande medida, da qualidade do método utilizado e da rigidez com que é seguido.

O método fenomenológico é uma abordagem filosófica que propõe uma interpretação do mundo a partir da consciência das experiências subjetivas do sujeito. Assim, a fenomenologia busca compreender a realidade por meio da descrição objetiva dos fenômenos percebidos e vividos pelo indivíduo.

Para tal, justificamos nesta pesquisa a utilização de conceitos propostos por Macedo (2018) no âmbito do método. Utilizamos “as concepções de constructo da pesquisa” quando referir-se à “construção do objeto de pesquisa”, à “produção de informações e compreensões” ao invés de “coleta de dados”, e a “análise de informações e compreensões” quando referir-se à “análise de dados”. Do mesmo modo, utilizamos nesta pesquisa o termo “*noções subsunçoras*” ao invés de “categorias”, conforme orienta Macedo (2000, p. 204), que justifica a troca de termos devido à carga positivista que a prática de categorização historicamente traz em si.

Assim, o itinerário do método fenomenológico contribui para conhecer o que é investigado, bem como, no sentido de compreender a essência dos fenômenos, a partir da descrição das experiências subjetivas dos indivíduos. No entanto, conforme Martins (1992, p. 59), “não deverão ser vistos como passos ou sequências”.

Existem diversas formas de se aplicar o método fenomenológico, descrevemos alguns aspectos a partir dos estudos de Martins (1992), e envolvem: a) a redução fenomenológica das experiências; b) a descrição minuciosa dos fenômenos; c) a compreensão e interpretação das estruturas e essências por trás das aparências; d) a síntese dos resultados obtidos. Com essa atitude metodológica, a fenomenologia busca compreender a experiência em sua totalidade,

ultrapassando as aparências e alcançando as estruturas e essências que dão sentido à vida.

A redução fenomenológica consiste em colocar entre parênteses as crenças e preconceitos do pesquisador, para que ele possa se concentrar apenas nos fenômenos que estão sendo investigados. Nesse momento, na trajetória fenomenológica é necessário “selecionar quais as partes da descrição que são consideradas essenciais e aquelas que não o são. Em outras palavras deseja-se encontrar exatamente que partes da experiência são verdadeiramente partes da nossa consciência, diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas” (Martins, 1992, p. 59).

A partir dessa redução, o etnopesquisador se volta para a descrição dos fenômenos, tal como se apresentam à consciência. Ele deve se concentrar nas experiências e percepções que são vividas pelos sujeitos, sem fazer juízos de valor ou interpretações precipitadas. Essa descrição minuciosa dos fenômenos deve ser seguida pela análise.

Na compreensão e interpretação, busca identificar as estruturas e essências, que estão por trás das aparências, buscando alcançar uma compreensão profunda do fenômeno investigado, ultrapassando a superfície das aparências.

Por fim, a fenomenologia propõe a síntese dos resultados obtidos na investigação, buscando-se construir uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Essa síntese não se limita apenas à descrição dos fenômenos, mas deve levar em consideração o significado que eles têm para as pessoas envolvidas.

Neste sentido, apresentamos as etapas do desenvolvimento da pesquisa fenomenológica:

a) Reduzir as experiências individuais e enfatizar o fenômeno das *práticas brincantes e curriculantes* das professoras da Creche;

b) Explorar esse fenômeno com um grupo de *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico;

c) Realizar os procedimentos de produção de informações e compreensões, utilizando a *entre-vista* não estruturada, tanto individual, quanto em grupo, com três *professoras crecheiras*;

d) Desenvolver uma descrição *densa e minuciosa* da experiência das *professoras crecheiras*, levando em consideração os sentidos e significados atribuídos por elas;

e) Analisar os *etnotextos fixadores das experiências* vivenciadas, seguindo os procedimentos de construção das *unidades de sentido e significação* e reagrupando-as em *noções subsunçoras*;

f) Finalizar com uma descrição que discuta a essência das experiências das atrizes, incorporando o que e como elas têm vivenciado o estudo fenomenológico.

O percurso metodológico para a produção de informações e compreensões iniciou-se

com o estado do conhecimento da produção do conhecimento, por meio de buscas na base de informações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O objetivo dessa etapa foi situar a pesquisa no campo acadêmico e relacionar com os estudos já desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Educação da Região Norte do Brasil.

No segundo momento, realizamos um levantamento quantitativo das professoras atuantes em Creches na região do Tocantins Amazônico, além do número total de Creches em funcionamento, e da quantidade de matrículas registradas. Para isso, utilizamos as informações oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao ano de 2021. Essa etapa foi essencial para compreender a distribuição e a estrutura da Educação Infantil na região, fornecendo subsídios para a compreensão da oferta e da demanda desse nível, desta etapa no contexto amazônico tocantinense.

No terceiro momento, convidamos as professoras a participarem da pesquisa, fornecendo-lhes orientações detalhadas, esclarecendo dúvidas e garantindo a transparência do estudo. Em seguida, realizamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (Brasil, 2012).

No quarto momento, conduzimos diálogos individuais com as professoras, utilizando *entre-vistas* semiestruturadas e registros em diário de campo para documentar as ações. O objetivo dessa etapa foi compreender suas percepções sobre as práticas curriculares e lúdicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil. Cada professora participou de dois encontros presenciais, permitindo um aprofundamento nas reflexões sobre suas experiências e desafios profissionais.

Por fim, na fase conclusiva, realizamos uma *entre-vista* em grupo no formato de roda de conversa coletiva, conduzida de maneira online, com gravação audiovisual e registro em diário de campo. Esse espaço foi concebido como um ambiente de diálogo aberto e reflexivo, no qual as participantes puderam expressar suas percepções, explorar contradições e atitudes, compartilhar vivências profissionais e ressignificar seus saberes sobre si mesmas e sobre o trabalho pedagógico em Creches. Esse momento possibilitou a construção coletiva de conhecimentos, favorecendo a ampliação das perspectivas sobre a prática educativa na primeira infância.

No procedimento de descrição, compreensão e interpretação das informações, primeiramente nos debruçamos sobre o *corpus* recolhido, realizando leituras preliminares e estabelecendo um *rol de enunciados* em diferentes momentos e formas. Esse processo incluiu: o levantamento sistemático de teses e dissertações existentes na região Norte sobre a temática;

a identificação do universo de professoras do Tocantins Amazônico; e a análise dos etnotextos provenientes das *entre-vistas* individuais e em grupo.

Descrevemos a produção acadêmica sobre as temáticas "Creche", "Currículo e Creche" e "Brincar e Creche", justificando o período do estado do conhecimento, a base de informações utilizadas e a região escolhida. A partir das teses e dissertações encontradas, elaboramos uma descrição detalhada de cada pesquisa, destacando aproximações e distanciamentos, além de indicar as contribuições da tese "O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico."

Dessa forma, realizamos a descrição das informações obtidas no levantamento do quantitativo de Creches, matrículas e de professoras colaboradoras que atuam como *professoras crecheiras* nos municípios tocantinenses, com destaque para Arraias/TO, Palmas/TO e São Sebastião do Tocantins/TO.

No terceiro momento, transcrevemos e descrevemos as *entre-vistas* individuais e em grupo, previamente gravadas. A descrição fenomenológica buscou relatar a experiência subjetiva das professoras, refletindo sobre a experiência humana e sobre como cada indivíduo a interpreta e se relaciona com ela. A compreensão dos significados e sentidos dessas vozes é essencial para uma interpretação profunda do ser humano, da complexidade de sua existência e de suas relações. De acordo com Martins (1992), o objetivo precípua da fenomenologia é a investigação direta e a descrição de fenômenos experimentados pela consciência, priorizando a descrição em detrimento da explicação ou análise.

No quarto momento, realizamos a escolha e a definição das *unidades de sentido e significação*. Desenvolvemos a descrição do corpus empírico, considerando os *etnotextos como fixadores da experiência*, provenientes das *entre-vistas* individuais e em grupo.

No quinto momento, ocorreu o processo de reagrupamento das *noções subsunçoras*, etapa na qual reorganizamos as unidades analíticas. Esse procedimento envolveu uma descrição minuciosa dos fenômenos e a reestruturação das *noções subsunçoras*, conforme os achados da pesquisa. Ainda no quinto momento, identificamos os significados revelados por meio de um esforço interpretativo. Ao descrever as *noções subsunçoras* com base em argumentos, buscamos interpretar os *conteúdos emergentes* e aprofundar nossa análise, desvelando aspectos do fenômeno que, até então, não haviam sido percebidos.

Por fim, no sexto momento, nos dedicamos à elaboração da síntese dos resultados alcançados na investigação, por meio da compreensão e interpretação dos *conteúdos emergentes* e apresentamos as *interpretações conclusivas*, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre o fenômeno estudado.

3.3.1 Técnica de agrupamento das narrativas: a *entre-vista*

A *entre-vista* foi escolhida como técnica de agrupamento das narrativas, visto que soma de maneira significativa na abordagem metodológica da etnopesquisa, que se caracteriza por uma estrutura e roteiro flexíveis. Essa técnica busca a apreensão de sentidos e a captação de diálogos com o objetivo de compreender os fenômenos sociais, culturais e educacionais.

Ao adotar essa abordagem metodológica buscamos captar diálogos nos processos de interação e compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos estudados. Além disso, permite uma maior aproximação com os sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno educacional pesquisado.

Para Macedo (2010, p. 102) a *entre-vista* na etnopesquisa supera uma “simples função de coleta instrumental de dados no sentido positivista do termo”, é considerada um “poderoso recurso para captar (re) apresentações, os sentidos construídos pelos sujeitos que assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve”.

A investigação utilizou a técnica de *entre-vista* semiestruturada de inspiração etnográfica, que permite à pesquisadora adaptar o diálogo às necessidades e interesses específicos do entrevistado, e ao mesmo tempo, mantendo um foco geral na pesquisa. Para Macedo (2010), este tipo de *entre-vista* se trata de um encontro, ou de uma série de encontros entre um pesquisador e atores, face a face, com intuito de compreender as perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria.

Assim, a entrevista não-estruturada é flexível, mas também é coordenada, dirigida e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, porquanto se trata de um instrumento com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões, de alguma forma, já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador. Nesse sentido, recomenda-se a realização de um roteiro flexível, no qual a informação inesperada possa ser valorizada e incluída (Macedo, 2010, p. 105).

Embora a *entre-vista* semiestruturada seja caracterizada por um caráter relativamente não diretivo, é essencial que o etnopesquisador elabore uma estratégia para conduzir a conversa. Nesse sentido, para alcançar resultados precisos, planejamos cuidadosamente o roteiro da *entre-vista*, garantindo que todas os pontos importantes, como o percurso de trabalho na Creche, fossem abordadas.

Além disso, é importante que o etnopesquisador esteja atento à linguagem, visto ser um fator potente para mediar e apreender a realidade que não se limita à noção de verbalização.

Outras linguagens como as corporais, gestos, pausas e as expressões do entrevistado, contribuíram para entender as práticas cotidianas, emoções e motivações subjacentes. Nessa discussão, Macedo (2010, p. 105) reitera que “a linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime. Ela não é, nem falsa nem verdadeira, portanto”.

Na pesquisa, a escuta das vozes e dos discursos contribuem para descrever como as *professoras* experimentam o fenômeno das *práticas curriculantes e brincantes* nas Creches. Por meio do agrupamento das narrativas, utilizando a *horizontalização*, a partir das entrevistas, o etnopesquisador seleciona as *declarações significativas* que são as *noções subsunçoras* de pesquisa para elaboração da Tese. Neste sentido, a compreensão do significado e sentido dessas vozes e discursos é fundamental para o desenvolvimento da consciência e do autoconhecimento.

A técnica da *horizontalização* em pesquisa propõe constituir uma relação de igualdade entre pesquisador e pesquisado, criando um ambiente de diálogo e respeito mútuo entre pesquisador e pesquisado. Nesta relação, evita imposição de visões e interpretações unilaterais. Dessa forma, o pesquisador é visto como um parceiro na busca por compreensão dos fenômenos da experiência. Enquanto as *declarações significativas* são as principais falas/relatos sobre a experiência vivida. Descrições precisas que trazem essência, sentido e significado para o fenômeno estudado.

Recorremos também à *percepção sensibilizadora* para olhar e ouvir, além do que é superficial, o que permite compreender e captar os detalhes do fenômeno. Nesse ponto, estivemos com a atenção totalmente voltada para a escuta das colaboradoras, nos seus mundos-vidas, assim o “pesquisador fenomenólogo está preocupado e interroga sujeitos contextualizados, dirige-se para o mundo vivenciado desses sujeitos. Como experiência vivida, esse âmbito do mundo é denominado *região de inquérito*” (Macedo, 2010, p. 17).

No processo de escuta das *professoras*, utilizamos a entrevista semiestruturada de inspiração etnográfica, acompanhada de roteiro flexível com intuito de apreender os acontecimentos e atividades que não são diretamente observáveis. Neste sentido, as narrativas das *professoras* são registros orais utilizados para descrever e interpretar as realidades.

As entrevistas individuais foram conduzidas presencialmente nos municípios onde cada atriz colaboradora atua, *in situ*. Enquanto a entrevista em grupo ocorreu de forma remota, por meio de videoconferência no aplicativo Meet, possibilitando a participação coletiva. Essa entrevista foi realizada no formato de roda de conversa, proporcionando um espaço de diálogo

aberto e informal, no qual as professoras colaboradoras puderam explorar suas contradições e atitudes, além de discutir novas possibilidades de atuação no trabalho pedagógico em contextos de Creche. Ambas as entrevistas foram registradas em audiovisual e documentadas em diário de campo.

Ao utilizarmos um roteiro flexível pré-definido, permitiu-se que as *professoras* pudessem expressar-se livremente sobre o tema proposto, seguindo o fluxo da sua narrativa e expressando suas opiniões e percepções pessoais. Com intuito de compreender o que as professoras entendem por currículo; se as alterações nos documentos curriculares alteram suas práticas pedagógicas; se conseguem vivenciar um currículo brincante e brincalhão; e se os últimos documentos curriculares conseguiram ampliar as brincadeiras nas Creches. Dessa forma, favoreceu a produção de informações mais detalhadas sobre as experiências vivenciadas em relação ao fenômeno das *práticas curriculantes e brincantes* na Creche.

O fenômeno em questão foi refletido em conjunto, pela etnopesquisadora e *professoras*, sendo que neste ato de entrevista, foi essencial que a pesquisadora se voltasse inteiramente para as colaboradoras, ressaltando os sentidos e significados incorporados às coisas do mundo e à vida. Considerando que o sentido metodológico da fenomenologia é a descrição, buscamos compreender, interpretar e explicitar a experiência humana em questão: as narrativas das *professoras* da Creche sobre suas *práticas curriculantes e brincantes*.

Diante desta perspectiva, as entrevistas individuais e em grupo foram gravadas, por meio de gravador de áudio digital e as transcrições realizadas pela etnopesquisadora. A escolha da transcrição humana foi com o intuito de alcançar as narrativas de maneira mais detalhada e precisa. A partir dessa intencionalidade, podemos captar as pausas, os sotaques regionais, sobreposição de vozes, entonação, entre outros rudimentos que contribuem na compreensão e interpretação das vozes da entrevista. Enfim, as entrevistas foram gravadas e transcritas também como possibilidade de escutas posteriores e um possível desvelamento de outras falas e experiências em relação ao fenômeno interrogado.

Durante a realização de entrevistas, utilizamos o diário de campo da pesquisadora, um importante instrumento de constituição das informações, que auxilia a relembrar detalhes dos encontros e das entrevistas.

3.3.2 Sujeitos sociais da pesquisa

Quanto aos sujeitos sociais da pesquisa, partimos do princípio que a etnopesquisa “interessa pelos significados socialmente construídos, não dispensa o esforço da razão-uma

razão astuta e conectada, obviamente -, da produção cuidadosa de evidências, da exploração dedicada e persistente, ideário de todo espírito científico curioso e seminal” (Macedo, 2010, p. 13). Os sujeitos desta pesquisa são 03 (*três*) *professoras crecheiras* que se dedicam profissionalmente a cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas em contexto escolar.

Considerando o tema central da pesquisa de Tese, e a estrutura fenomenal do objeto, a escolha dos sujeitos sociais da pesquisa realizou-se por meio dos critérios de inclusão: Manifestarem interesse em participação na pesquisa, cientes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que as informações obtidas serão publicizadas em documentos científicos, resguardado o direito do anonimato das partícipes; e ter mais de 3 anos de docência em Creche.

Para cumprir as exigências éticas das pesquisas, no primeiro momento, foi realizado o convite às professoras para participação da pesquisa, tecendo esclarecimentos e tirando dúvidas. Foi realizado um contato individualizado prévio, por meio de ligação telefônica, no qual identificamos e explicamos a cada uma o projeto da pesquisa. Após o aceite, foram realizadas as orientações e devolutivas às partícipes, de cada etapa do processo de investigação.

Logo após, foi informado que para participar como colaboradora da pesquisa seria necessário a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em conformidade com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (Brasil, 2012).

Após o aceite e a assinatura do termo, organizamos o agendamento das sessões de entrevistas, garantindo a disponibilidade das participantes. Na primeira sessão, realizamos a ida a campo com o objetivo de conhecer as professoras, estabelecer um vínculo inicial e promover um diálogo informal, preparando o ambiente para o início das entrevistas individuais. Esse primeiro contato permitiu compreender o contexto de atuação das colaboradoras e suas percepções iniciais sobre o tema. Na segunda sessão, aprofundamos as discussões sobre as *práticas brincantes e curriculantes*, explorando experiências, desafios e reflexões das professoras sobre o cotidiano pedagógico. Ao final dessa etapa, concluímos as entrevistas individuais, consolidando um material significativo para análise e interpretação fenomenológica.

A entrevista em grupo ocorreu de forma remota, por meio de videoconferência no aplicativo Meet, no formato de roda de conversa coletiva online, com gravação audiovisual e registro em diário de campo. Esse espaço foi concebido para um diálogo aberto, dinâmico e colaborativo, permitindo que as participantes explorassem suas contradições e atitudes, refletissem sobre novas possibilidades de atuação no trabalho pedagógico em Creches, e

compartilhassem suas experiências profissionais. Além disso, a interação entre as professoras favoreceu a construção coletiva de conhecimentos, ampliando as perspectivas sobre as *práticas curriculantes e brincantes*. O encontro possibilitou, ainda, a ressignificação dos saberes, promovendo reflexões sobre suas trajetórias, desafios e potencialidades no contexto educacional da infância.

As *professoras* entrevistadas são servidoras públicas municipais efetivas que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil de três cidades distintas do Estado do Tocantins Amazônico, sendo: Arraias/TO na região Sul, Palmas/TO na região Central e São Sebastião do Tocantins/TO na região Norte, as quais se incluem nos critérios estabelecidos pela pesquisa. Com faixa etária de 50 a 60 anos, graduadas em Pedagogia e duas com pós-graduação na área da Educação.

Contribuíram com este estudo 03 (três) *professoras*, quantidade que possibilitou trabalhar em profundidade a particularidade de cada narrativa, ação que permite alcançar uma compreensão profunda e pertinente do sujeito e do seu mundo. Desse modo, buscamos cumprir o que nos orienta a etnopesquisa crítica, descrever e compreender para interpretar o fenômeno em profundidade. Nesta discussão, Macedo (2010, p. 110) ressalta que aqueles que abraçam “a etnopesquisa crítica dos meios educacionais, querem compreender em profundidade a ação de educar, suas linguagens e inteligibilidades”.

É importante destacar que optamos pela escolha destas *professoras* por estarem trabalhando em municípios de regiões diferentes no Estado do Tocantins, sendo: norte, central e sul. Buscamos revelar particularidades nas experiências de docência na Creche em diversos contextos de Educação, de território e de cultura.

Cabe ressaltar que, enquanto educadoras (es) e etnopesquisadoras (es) implicadas (os) também estamos envolvidas e comprometidas com o fenômeno pesquisado, dessa forma também somos sujeitos sociais da pesquisa.

Conforme anunciado, destacamos o interesse em dar atenção e vez às *professoras* da Creche do Tocantins Amazônico, no sentido de compreender os sentidos atribuídos às suas experiências na docência junto às crianças bem pequenas e bebês de 0 a 3 anos.

3.3.3 Diário de campo: anotações das itinerâncias

Com base nos estudos de Macedo (2010, p. 133), o diário de campo é a “descrição minuciosa e densa de existencialidade, que alguns pesquisadores, despojados das amarras objetivistas, constroem ao longo da elaboração de um estudo”. Macedo (2010) percebe o diário

de campo como um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica.

O diário de campo é um instrumento fundamental para os etnopesquisadores, pois consiste em um registro reflexivo das observações e experiências do pesquisador durante o processo de agrupamento de depoimentos em campo. Seu objetivo principal é possibilitar ao pesquisador uma reflexão mais densa sobre a sua própria prática, permitindo uma interpretação mais crítica e aprofundada das narrativas produzidas.

No que tange aos sujeitos pesquisados, o diário de campo é um recurso importante para conhecer suas vivências, permitindo compreender suas práticas, sentimentos, percepções, comportamentos e formas de pensar. Dessa forma, o diário contribui significativamente para descrição e interpretação da realidade, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, possibilitando uma compreensão profunda de seus imaginários.

Além disso, o diário de campo é um instrumento que auxilia o pesquisador a estabelecer uma conexão próxima com as pessoas que estão sendo pesquisadas. Permite ao pesquisador registrar suas próprias reações emocionais às experiências compartilhadas com os participantes da pesquisa, podendo reconhecer a subjetividade inerente à pesquisa. Macedo (2010, p. 134) ensina que “[...] ao elaborar seu diário, o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se, ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar”.

Reafirmando a perspectiva da etnopesquisa crítica e implicada, os etnopesquisadores relatam em seu diário de campo os detalhes do caso vivenciado com implicação.

Ele descreve a *implicação* do pesquisador, contém detalhes sobre a maneira como ele concebeu a pesquisa ao longo do processo de investigação, sobre a negociação de acesso ao campo de pesquisa, sobre a evolução dele ao longo de seus estudos, sobre os fracassos e erros. Esse gênero de documento é útil para avaliar os resultados do estudo, na medida em que a pesquisa é, em certo sentido, uma pesquisa-ação nos níveis da transformação teórica, epistemológica, metodológica e profissional do próprio pesquisador. Ou seja, é um instrumento mediador de uma formação científica em processo (Macedo, 2010, p. 110).

Enfim, nessa investigação, o diário de campo se torna um instrumento de pesquisa que privilegia a ação humana, nele registramos experiências, conhecimentos e saberes, bem como, resistências, resiliências, imprevistos, realidades confusas e contraditórias das *professoras* da Creche. Atos observados durante as entrevistas, detalhes percebidos durante o convívio da etnopesquisadora com as *professoras*, como: falas, expressões, gestos, significados, espaços e

os materiais utilizados no cotidiano. Descrições detalhadas de acontecimentos, comportamentos e interações relacionados às *práticas curriculantes e brincantes* no contexto da Creche.

O uso do diário de campo para Triviños (1987) é um instrumento que possibilita a descrição e compreensão dos fenômenos sociais manifestados pelos partícipes, como também da totalidade da situação investigada. Portanto, o contexto desta pesquisa nos permitiu, concomitantemente com o vídeo, registrar o não dito, os quais estão expressos em outras linguagens e contextos (gestos, expressões faciais, posturas corporais, silêncios, comportamentos dos partícipes durante as falas, conversas informais, entre outros), como também possibilitou, enquanto pesquisadora, anotar as nossas impressões pessoais sobre o vivido.

3.4 A análise dos etnotextos como fixadores de experiência

Nesta pesquisa apresentamos uma metodologia de descrição de informações e compreensões dos etnotextos como fixadores de experiência, visto que dialoga com a pesquisa qualitativa em Educação. Dessa forma, buscamos identificar os temas e subtemas a partir do exame cuidadoso e sistemático dos diálogos que auxiliam na captura das *declarações significativas*.

Realizar uma investigação *rigorosa* é adotar atitude de *vigilância crítica* e preocupar-se com o rigor metodológico, visto que se faz necessário examinar cuidadosamente os fatos e considerar o contexto de onde parte a narrativa, para entender completamente seu significado. A leitura simples dos fatos sociais pode levar a interpretações superficiais e possíveis inconsistências ou discrepâncias.

Ao considerar a natureza *efêmera e fugaz* do fenômeno da significação, a ação comunicativa reconhece que o significado não é fixo ou absoluto, mas sim um fenômeno que emerge em um contexto particular de interação social. Isso demanda um esforço interpretativo radical do conteúdo, uma vez que o significado não pode ser simplesmente "lido" ou "decodificado" a partir do material simbólico em si.

Nessa perspectiva, a pesquisa utilizou a tríade: descrição, compreensão e interpretação, para compreender o fenômeno dos *etnotextos* revelados nas narrativas das *professoras* da Creche do Tocantins Amazônico. Ao olhar da etnopesquisadora, as vozes das *professoras* se tornam etnotextos. Para a compreensão, consultamos como principais referências Macedo (2010) e Rocha (2022).

Os etnotextos surgiram na França, no final do século XX, como uma forma de

representação textual das práticas, crenças e valores de diferentes grupos culturais. No Brasil, o uso de etnotextos ganhou destaque a partir dos anos 1980, desde então, têm sido amplamente utilizados na pesquisa antropológica, bem como em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, como a Sociologia e a História.

Escreve Macedo (2010, p. 108) que o documento em sua especificidade torna fonte de informações importantes a partir do surgimento da “*La Nouvelle Histoire*”, representado por várias obras, principalmente pela etnologia de Marcel Mauss. A partir de então, surge a necessidade de se desenvolverem análises a partir “de textos até então menosprezados - textos que atestam “banais” realidades cotidianas, os denominados *etnotextos* excluídos”.

As fontes documentais possuem relevância ao estudo do problema, uma vez que aproveitam as várias formas de produção escrita do sujeito ou sobre o fenômeno pesquisado. Uma das vantagens dos documentos como os *etnotextos* é que eles são fontes relativamente estáveis de pesquisa. Mesmo ao longo do tempo, os documentos permitem ao pesquisador ter acesso a informações que podem ser estudadas de forma mais sistemática, e que podem ser utilizadas para entender as mudanças que ocorrem em determinado grupo ou sociedade.

Os documentos são uma das principais fontes de pesquisa utilizadas pelas Ciências Humanas e Sociais. Essas fontes documentais possuem uma grande relevância na pesquisa, já que permitem ao pesquisador ter acesso a informações que, de outra forma, poderiam ser difíceis de serem obtidas. Os documentos podem ser de diferentes tipos, incluindo textos escritos, imagens, desenhos, mapas, registros sonoros, dentre outras comunicações formais e informais.

Os documentos como *etnotextos* são uma forma de representação textual que permitem ao etnopesquisador descrever e compreender as experiências, significados, crenças, valores, práticas e visões de mundo uma cultura, grupo social ou de um sujeito.

Nesta pesquisa sobre as *práticas curriculantes e brincantes* das Creches do Tocantins Amazônico, a descrição dos *etnotextos* está na perspectiva da etnopesquisa, sendo um recurso metodológico da descrição e interpretação, que conta com uma análise rigorosa em busca de desvelar o sentido das mensagens na ação comunicativa.

Por fim, entendemos que os *etnotextos* são fontes relativamente estáveis de pesquisa, documentos que nos permitem, enquanto etnopesquisadoras (es) ter acesso às informações a serem estudadas de forma cuidadosa, detalhada e sistemática para compreender percursos que ocorrem em determinado grupo, sociedade ou pessoas. Desse modo, empregamos a análise de conteúdo para apreender o fenômeno dos *etnotextos* como *fixadores de experiências*, por meio das descrições de falas das *professoras* da creche do Tocantins Amazônico.

4 A CRECHE NO/DO TOCANTINS AMAZÔNICO

Abre a Roda

Abre a roda tindolêlê
 Abre a roda tindolálá
 Abre a roda tindolêlê, tindolêlê, tindolálá
 Bate palma tindolêlê
 Bate palma tindolálá
 Bate palma tindolêlê, tindolêlê, tindolálá
 Dá um giro tindolêlê
 Dá outro giro tindolálá
 Dá outro giro tindolêlê, tindolêlê, tindolálá
 Dá um pulo tindolêlê
 Dá outro pulo tindolálá
 Dá outro pulo tindolêlê, tindolêlê, tindolálá
 Abre a roda tindolêlê
 Fecha a roda tindolálá
 Abre a roda tindolêlê, tindolêlê, tindolálá

Autor desconhecido

Cantiga e Brincadeira Popular Brasileira

Na seção A Creche do Tocantins Amazônico, realizamos um empenho didático na descrição dos *etnotextos fixadores das experiências* das práticas curriculares *in situ*. Desse modo, descrevemos de maneira densa e minuciosa a experiência das *professoras crecheiras* no Tocantins Amazônico. Apresentamos as compreensões a partir das falas autorizadas das atrizes da pesquisa, levando em consideração os sentidos e significados ao construir as *unidades de sentido e significação*.

Diante disso, nesta pesquisa fenomenológica, os registros orais das professoras descrevem as realidades e evidenciam as experiências do *mundo-vida*, desvelando os sentidos e significados das *professoras crecheiras* por meio de um Currículo Brincante e Brincalhão. Portanto, os *etnotextos* são as vozes das professoras, na perspectiva dos pesquisadores, uma forma de representação textual dos *atos do currículo*.

Neste sentido, ao definirmos as *unidades de sentido e significação*, descrevemos os *etnotextos fixadores das experiências* das práticas curriculares das professoras, buscando sentidos e significados culturalmente configurados pelas vivências na Creche.

Posteriormente, ao identificar as *unidades de sentido e significação*, por meio da análise das *declarações significativas* das professoras, construímos as *noções subsunçoras* da Tese.

Utilizamos tais *noções* que emergiram das vozes das professoras para compreender o fenômeno dos *atos do currículo* que se desenvolvem no contexto da Creche.

4.1 *Unidades de Sentido e Significação*

Dentre as vozes das *professoras crecheiras* sobre o fenômeno, selecionamos as declarações significativas, que foram descritas como *etnotextos fixadores de experiências*, com o intuito de construir as *unidades de sentido e significação*. Esse processo envolveu uma descrição cuidadosa dos registros textuais das falas das professoras, com o cuidado de preservar sua linguagem e expressões próprias, refletindo suas vivências e práticas pedagógicas. Ao extrair essas unidades, buscamos compreender as diferentes formas de interação no contexto da Creche, valorizando o conhecimento produzido por essas educadoras, que é, em si, um elemento fundamental na construção do saber coletivo. Dessa maneira, procuramos integrar as percepções individuais e coletivas das professoras, oferecendo uma visão detalhada das vivências.

Buscamos identificar padrões, temas recorrentes e divergências nas percepções das professoras em relação ao fenômeno para identificar *as declarações significativas* contidas nos *etnotextos*. Tais declarações, enquanto fragmentos fixadores de experiências, funcionam como *unidades de sentido e significação* que nos permitiram aprofundar na compreensão do fenômeno.

Ao descrevermos a experiência das *professoras crecheiras* minuciosamente, levando em consideração os sentidos e significados, encontramos 12 (doze) *unidades de sentido e significação*. São elas: “Vivências do ser professora da Creche”, “Acolhimento e afetividade”, “O direito à educação e o direito de aprender e desenvolver”, “família e Creche: uma parceria necessária”, “As interações”, “A brincadeira”, “Brincar”, “Brinquedo”, “Planejamento”, “Campos de Experiências”, “Espaços” e “Materiais”.

4.1.1 Vivências do *ser* professora da Creche

A descrição da primeira *unidade de sentido e significação*, intitulada “Vivências do ser professora da Creche”, aborda as experiências das educadoras. Ao conviver e ouvir as vozes das *professoras crecheiras*, percebemos que a constituição de seus mundos-vida é formada por teias de significados subjetivos, continuamente construídos e reconstruídos por meio das relações estabelecidas e das interações com os pares e com o ambiente em que vivem.

As professoras enfrentaram e enfrentam variados desafios pessoais e profissionais ao longo de suas carreiras, os quais impactam diretamente o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e a constituição do ser que se desenvolve no mundo. As vivências dessas profissionais são marcadas por uma contínua busca por conhecimento e aperfeiçoamento profissional, refletindo a complexidade e a grandiosidade de suas experiências ao longo da carreira como educadoras de crianças e bebês.

Uma das atrizes, a professora da região central do Estado do Tocantins, iniciou o relato de sua experiência de vida como professora da Creche fazendo uma afirmação relevante, cheia de sentido e significado. Enfatizando que sempre gostou de criança, seu semblante resplandeceu leveza e felicidade ao rememorar. Sua fala expressou uma afinidade pelo ser professora, demonstrando um compromisso afetivo e profissional com a infância. Essa declaração, aparentemente simples, carrega em si a essência do que é ser educadora de bebês e crianças bem pequenas, traduzimos em uma prática educativa marcada pelo acolhimento e respeito às necessidades de cada criança.

A educadora conta que, desde criança, sonhava em ser professora, brincava com o pensamento e a imaginação, explorando a inversão de papéis. Com o passar do tempo, cresceu, constituiu família e se tornou mãe de duas filhas. Em 1995, morando na cidade de Palmas, foi em busca de realizar seu sonho de ser professora e, ao mesmo tempo, suprir as necessidades financeiras da família.

Iniciou sua experiência na docência em uma instituição filantrópica, tipo de escola muito comum antes de a Educação Infantil ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Tais instituições, sem fins lucrativos, são dedicadas a promover o cuidado e, às vezes, o ensino, geralmente acessíveis às famílias carentes, buscando reduzir as desigualdades sociais e promover a inclusão. Ao proporcionar esses serviços, as instituições filantrópicas ajudavam a melhorar as condições imediatas das famílias, possibilitando que os pais trabalhassem e reduzindo a insegurança alimentar, contribuindo para mitigar as disparidades socioeconômicas desde os primeiros anos de vida.

Nesta primeira experiência, esta professora percebeu o quanto o trabalho com crianças bem pequenas era sistemático e rigoroso para que a aprendizagem das crianças acontecesse. De 1998 a 2000, a professora dedicou-se ao trabalho em uma instituição de assistência ao menor de Palmas, desenvolvendo um trabalho assistencial e educativo. Ela relata como era o trabalho educativo com as crianças, não havendo espaços para interações e brincadeiras, tinha foco na escolarização precoce.

De acordo com o relato, o trabalho naquela época era bastante distinto do que é atualmente. As professoras recebiam crianças bem pequenas, e sua principal responsabilidade era alfabetizá-las, para se apropriarem da leitura e escrita, mesmo que estivessem em uma fase natural de interesse pelo brincar e pela aprendizagem lúdica. Embora as crianças demonstrassem o desejo de brincar e interagir, o foco do trabalho pedagógico estava voltado para os aspectos cognitivos. Tanto os pais, quanto a própria instituição, exigiam que elas sássem daquele ciclo já sabendo ler e escrever. Diante disso, as profissionais da Educação cumpriam esse dever, conforme era esperado.

Décadas atrás, o trabalho educativo com crianças bem pequenas estava fortemente voltado para a escolarização, com ênfase na preparação para o aprendizado formal. Nesse período, a Educação Infantil era, muitas vezes, marcada por um modelo rígido e estruturado, um formato educativo que frequentemente, ignorava a relevância das interações sociais e das brincadeiras, essenciais para o crescimento emocional, social e cognitivo das crianças. Os espaços de aprendizagem eram limitados e as práticas pedagógicas não priorizavam a ludicidade, essencial para o envolvimento das crianças em um aprendizado significativo e prazeroso.

Com o decorrer do tempo, a partir das legislações, dos documentos curriculares, do movimento social organizado pelas infâncias e dos estudos científicos, o foco do trabalho educativo com bebês e crianças bem pequenas tem conquistado algumas transformações, no sentido do desenvolvimento integral e da valorização das brincadeiras e interações. Entretanto, Fochi (2023) alerta que ainda há instituições dando prioridade a uma carga excessiva de atividades, com o uso intensivo de livros didáticos e altos investimentos em apostilas, atitude contrária ao consenso internacional, que aponta que a escolarização precoce pode trazer impactos negativos para a aprendizagem, além de limitar o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

Ainda trabalhando com contrato temporário, de 2000 a 2002, essa professora foi lotada em duas escolas: Escola Municipal Monsenhor e Escola Municipal Cora Coralina, com crianças da Pré-escola e estudantes do Ensino Fundamental. Atuava como regente da Pré-escola em uma escola e, na outra, com Pesquisa e Produção de Textos.

Conforme o diálogo, o trabalho realizado no CMEI, à época, estava fortemente vinculado a uma perspectiva assistencialista. O foco principal era o cuidado com as crianças, muitas vezes em detrimento das práticas pedagógicas. Esse cuidado era tão enfatizado que era comum a realização de dois banhos diários, independentemente das necessidades fisiológicas da criança. Essa rotina evidenciava uma atuação centrada quase exclusivamente no ato de

cuidar. As propostas pedagógicas, como as brincadeiras educativas e as propostas planejadas, acabavam ficando em segundo plano, sendo, muitas vezes, negligenciadas diante da prioridade dada ao acolhimento e à atenção às necessidades básicas dos pequenos.

Em 2003, essa professora voltou a trabalhar no Centro de Educação Infantil Ciranda Cirandinha, na região Norte da cidade de Palmas, uma instituição com atendimento exclusivo à Educação Infantil.

A citação revela vestígios da transição do atendimento de crianças e bebês da Assistência Social para a Educação, que representou um marco na garantia do direito à Educação na Primeira Infância. Historicamente, o atendimento a essa faixa etária era visto como uma ação assistencialista, focada no cuidado e proteção, sem um olhar pedagógico estruturado. Com o avanço das políticas educacionais, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Creches e Pré-escolas passaram a ser reconhecidas como parte da Educação Básica, com a Educação Infantil consolidada como a primeira etapa da Educação Básica.

Alterações de um modelo predominantemente assistencialista para um enfoque pautado nos pilares educar e cuidar. Destacamos que, anteriormente, a ênfase estava no cuidado, enquanto as práticas educativas, como as brincadeiras, as interações, as vivências e experiências com cunho pedagógico, ficavam em segundo plano.

Essa visão assistencialista, que continuou mesmo após a Educação Infantil se tornar a primeira etapa da Educação Básica, limitava o potencial educativo da infância. No entanto, a Educação Infantil não deve ser apenas um espaço de cuidado, mas um ambiente que valoriza o bebê e a criança em sua inteireza. O brincar é uma forma natural da criança descobrir o mundo, aprimorar suas habilidades e assimilar conhecimentos de forma significativa.

A fala da professora sugere uma reflexão sobre a necessidade de equilibrar Cuidado e Educação, garantindo que as crianças tenham suas necessidades atendidas, mas sem comprometer o direito ao brincar e às interações que favorecem seu desenvolvimento integral.

Tal mudança trouxe um novo paradigma, que integrou o Cuidado e a Educação no desenvolvimento infantil, reconhecendo a importância dos primeiros anos de vida para a aprendizagem e a formação integral das crianças. A Educação Infantil passou a ser organizada em Creches, para crianças de até três anos, e pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos, com diretrizes pedagógicas voltadas ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Essa transição demandou adaptações na estrutura, na formação dos profissionais e no financiamento, reafirmando o compromisso do Estado com uma Educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Após um ano de trabalho neste CMEI, o contrato de trabalho encerrou, trazendo, como sempre, uma instabilidade na vida da professora. Os professores que ingressam na docência sem passar por concursos públicos podem enfrentar uma maior vulnerabilidade em termos de estabilidade no emprego, uma vez que suas contratações estão sujeitas a mudanças políticas e administrativas. Essa instabilidade, muitas vezes, influencia negativamente, tanto o desempenho dos profissionais, quanto a continuidade e a qualidade do serviço oferecido, já que a insegurança laboral pode afetar a motivação e o compromisso dos trabalhadores.

De 2004 a 2010, a professora trabalhou no Centro Municipal de Educação Infantil da Mamãe, na 305 Norte da cidade de Palmas. Foram mais seis anos de dedicação ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas. A dedicação das professoras ao trabalho da Creche exige, além do conhecimento especializado em desenvolvimento infantil, paciência, empatia e compromisso com o desenvolvimento da criança.

Para a professora, os maiores desafios em trabalhar em uma Creche foram conciliar o trabalho docente com o cuidado do lar, as responsabilidades de esposa, a criação das suas filhas e os estudos. Ciente que a Educação e o cuidado de bebês e crianças exigem habilidades e conhecimentos para atendê-los de maneira satisfatória, a professora descreve com semblante de preocupação.

Essa professora enfatizou que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas exige atenção constante e sensibilidade por parte do educador. Ela ressaltou a importância de estudar e observar atentamente os sinais apresentados pelas crianças, a fim de compreender suas necessidades e formas de expressão. Relatou ainda, que esse foi um grande desafio pessoal, especialmente porque, na época, era mãe de três filhas pequenas. Apesar disso, para aperfeiçoamento profissional, cursava o curso de Pedagogia.

A jornada dupla ou tripla das mulheres professoras é uma realidade na sociedade brasileira. E reflete uma sobrecarga que combina responsabilidades profissionais, domésticas, familiares e acadêmicas, como desta professora. As professoras, além de desempenharem suas funções educacionais com dedicação e competência, frequentemente assumem a maior parte das atividades domésticas e do cuidado familiar, incluindo a educação dos próprios filhos, a gestão do lar e os estudos.

As vivências dessa *professora crecheira* foram marcadas por dedicação e perseverança pela Educação. Seu sonho de ser professora se concretizou, mas não sem enfrentar os desafios de trabalhar sob contrato, uma realidade difícil que exigiu resiliência. A realização de se tornar efetiva foi um marco importante, consolidando seu compromisso com a profissão. Mesmo com as múltiplas responsabilidades de mãe, esposa e cuidadora do lar, ela não hesitou em buscar

aprimoramento, cursando Pedagogia para fortalecer sua formação. Sua afetuosidade pelas crianças é evidente em suas práticas, e ao longo de sua trajetória, aprendeu a valorizar a importância das interações e das brincadeiras no processo educativo, reconhecendo-as como essenciais para o desenvolvimento integral dos pequenos. A experiência educativa da professora reflete a força de uma educadora que, além de educar, se dedica com carinho a proporcionar um ambiente de aprendizagem envolvente e humano.

Em 2014, essa professora foi aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Palmas e assumiu o cargo de pedagoga. Ao ser efetivada, retornou ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) "da Mamãe", onde permaneceu até o encerramento das atividades da unidade, no final de 2015. Após o fechamento do CMEI, foi transferida para o CMEI Ciranda, onde deu continuidade ao seu trabalho. Para essa professora, os maiores desafios enfrentados no exercício da docência, na Educação Infantil, estavam relacionados à conciliação entre as demandas profissionais e as responsabilidades pessoais, como os cuidados com o lar, o papel de esposa, a criação das filhas e a dedicação aos estudos.

A experiência profissional de uma outra atriz colaboradora da pesquisa, residente na região norte do Estado do Tocantins, teve início no ano de 2000, quando começou a atuar em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Na época, com formação apenas no magistério, ela enfrentou desafios significativos na construção de sua identidade como professora, lidando com as demandas pedagógicas e emocionais das crianças bem pequenas.

A professora relatou que seu maior desafio, naquele momento, foi de ordem pessoal. Enfrentou a necessidade de se reconhecer e se afirmar enquanto profissional da educação. Questionava-se frequentemente sobre seu papel naquele espaço e sobre como alcançar êxito em sua prática pedagógica. Apesar das incertezas iniciais, destacou que também vivenciou experiências inspiradoras, que contribuíram significativamente para sua trajetória e fortalecimento profissional.

Percebemos que, no início de sua carreira, o principal desafio dessa professora foi em torno da constituição do *ser* professora. Tornar-se professora envolve um processo profundo de autodescoberta e adaptação. A incerteza sobre o próprio espaço e a busca por êxito evidenciam as angústias que acompanham o início da carreira, mas também ressaltam a importância das vivências inspiradoras no fortalecimento da prática pedagógica. A experiência e o contato com referências positivas ajudam a transformar a insegurança em aprendizado e crescimento, permitindo que a educadora encontre seu espaço no ambiente escolar.

A professora compartilhou os desafios enfrentados para cursar o ensino superior. Residente e trabalhadora no município de São Sebastião, que à época não dispunha de

instituição de ensino superior, ela precisou se deslocar para a cidade vizinha, Buriti, onde cursou o Normal Superior na modalidade telepresencial. Enfrentou inúmeras dificuldades de locomoção, recorrendo inicialmente a longas caminhadas, ao uso de bicicleta e a caronas informais. Posteriormente, com a mudança na administração municipal, passou a contar com o transporte disponibilizado pela prefeitura, o que facilitou significativamente sua permanência nos estudos.

É importante destacar que, enquanto dedicava-se à função de professora e estudante, ela ainda conciliava as outras funções em sua rotina, equilibrando as responsabilidades de mãe, esposa e gestora do lar. Durante o dia, dedicava-se às aulas, planejando propostas e promovendo o desenvolvimento das crianças, enquanto à noite se empenhava nos estudos para aprimorar sua formação. Paralelamente, assumia o papel de mãe e esposa, cuidando da família e das demandas domésticas, o que exigia resiliência e determinação.

Após concluir o curso de nível superior, continuou a busca por conhecimentos e fez complementação em Pedagogia, além de anos depois, se especializar em Educação Infantil e Gestão Escolar. A busca constante pelo conhecimento foi uma característica marcante da vida profissional da professora, demonstrando seu compromisso com o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Sua vontade de se tornar uma profissional cada vez mais capacitada a levou a aprofundar seus conhecimentos teóricos e metodológicos.

Na época, ainda não havia oferta da etapa da Educação Infantil no município. As crianças iniciavam sua vida estudantil aos 6 anos de idade, com as vivências familiares. Havia uma enorme escassez de materiais pedagógicos, tanto para as crianças, quanto para os professores. Quando a professora foi transferida da Escola para trabalhar na Educação Infantil, sua primeira experiência foi na primeira Creche do município, no ano de 2005. Antes de se tornar uma Creche municipal, a instituição funcionava como uma entidade filantrópica, oferecendo assistência às famílias carentes.

Ela destaca a diferença de trabalhar na Creche, com movimentos com o corpo, manifestando empolgação e sorrisos, explicou que nessa instituição, desde o primeiro dia com as crianças, percebeu a diferença no trabalho com os pequenos, especialmente no que diz respeito ao afeto, acolhimento e interação: o sorriso, o toque e o choro. Percebemos que a professora foi impactada pela forma de ser e agir dos bebês e das crianças bem pequenas.

O perfil da professora da Creche exige, além de formação, um entendimento profundo das fases de desenvolvimento infantil. Ser criativo e dinâmico, capaz de criar propostas que despertem o interesse e a motivação dos pequenos, ter paciência, empatia e atenção às

necessidades coletivas e individuais de cada criança, além de observar e registrar as aprendizagens e o desenvolvimento.

Na Educação Infantil, o processo de educar vai além da transmissão de conhecimentos, sendo necessário envolver afeto e acolhimento, garantindo que as crianças se sintam seguras, importantes e valorizadas. A afetividade é um componente essencial, pois crianças que se sentem amadas e respeitadas tendem a ter uma melhor autoestima e maior disposição para aprender. Acolher as crianças significa também entender e respeitar suas individualidades e diversidades, criando um ambiente inclusivo onde todas se sintam parte do grupo.

Desse modo, a professora passou a atuar como mediadora das interações entre as crianças, promovendo valores como a cooperação, o respeito mútuo, a gentileza, a empatia e a resolução pacífica de conflitos. Para ela, a etapa da Educação Infantil representa seu verdadeiro espaço de pertencimento profissional. É nesse contexto que se sente realizada, especialmente ao participar ativamente das experiências educativas. A professora relata que é na sala de referência, ao manusear os brinquedos, construir com as crianças e vivenciar o processo de aprendizagem de forma constante, que encontra sentido e satisfação em sua prática pedagógica.

A expressão da *professora crecheira* reflete a forte identificação dela com a etapa da Educação Infantil, demonstrando como o ambiente da Creche se tornou seu espaço de realização profissional e pessoal. Sua fala transmite o envolvimento direto com a prática pedagógica, ressaltando a importância das *práticas brincantes*, da interação e da construção conjunta do conhecimento com as crianças. Além disso, evidencia que a docência na Primeira Infância é um processo dinâmico, no qual o professor também aprende constantemente. Esse vínculo afetivo e pedagógico reforça a ideia de que a Educação Infantil é um espaço de experiências significativas, descobertas e desenvolvimento mútuo entre professoras e crianças.

Ressaltamos que o trabalho na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que abrange todos os aspectos de sua vida. Nesse sentido, a professora identificou-se com o cotidiano da Creche e com o ritmo dos bebês e das crianças. Nessa fase, as propostas educativas são estruturadas de forma lúdica e interativa, visando estimular a curiosidade e o prazer pelo aprendizado. Além disso, é importante que a Creche seja um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças possam explorar e expressar-se livremente.

Essa professora colaboradora, além de trabalhar como professora durante anos, ocupou outras funções na Educação de bebês e crianças, como coordenadora da Educação Infantil do município e diretora da Creche e da Escola. Durante seus 22 anos de carreira como educadora, 12 foram dedicados à Educação Infantil. A professora destaca alguns desafios enfrentados ao

longo da trajetória profissional, como a escassez de materiais, salas superlotadas e a conquista da confiança das famílias.

Ao refletir sobre a relação com as famílias, a professora relembra que conquistar a confiança dos responsáveis foi um processo gradual e cuidadoso. Destaca que, para que os pais se sentissem seguros em deixar seus bebês sob os cuidados da equipe, era necessário estabelecer um vínculo de confiança. Por meio de atitudes afetuosas e do diálogo, procurava demonstrar que a proposta de trabalho desenvolvida na instituição visava, de forma integrada, tanto o cuidado, quanto a Educação das crianças.

Evidenciamos a importância da construção da relação de confiança entre a família e a instituição, especialmente no acolhimento de bebês e crianças. Para as famílias, deixar um filho pequeno na instituição é um momento delicado, repleto de inseguranças e expectativas. O papel do professor, nesse contexto, exige sensibilidade para estabelecer vínculos, acolher as famílias e demonstrar, na prática, que a Creche é um espaço de cuidado, mas também de Educação e desenvolvimento. Ao atuar com carinho e transparência, o profissional da Educação Infantil fortalece essa parceria, promovendo um ambiente seguro e afetivo para as crianças crescerem e aprenderem.

Durante os diálogos, uma professora expressa profunda gratidão às famílias pela confiança depositada em seu trabalho de educar e cuidar de bebês e crianças bem pequenas. Ela observa que os vínculos construídos na Creche ultrapassam os limites institucionais, refletindo-se no ambiente familiar. Segundo seu relato, as crianças levam para casa muitas referências vivenciadas na escola, o que evidencia a intensidade e a afetividade, presentes em sua prática pedagógica. Para a professora, esse reconhecimento, manifestado de forma espontânea pelas crianças e suas famílias, representa uma forma genuína de gratidão, que a marca profundamente em sua trajetória profissional.

As vivências dessa professora crecheira foram marcadas por desafios, superações e um profundo processo de construção da identidade docente. No início da carreira, a maior dificuldade esteve na constituição do *ser professora*, um caminho que exigiu autodescoberta, adaptação e aprendizado contínuo. Além disso, a busca pela formação superior representou um obstáculo significativo, já que ela morava e trabalhava em uma cidade sem universidade, o que demandou ainda maior esforço e dedicação. No entanto, ao longo dos anos, a professora encontrou na Educação Infantil seu verdadeiro propósito, reafirmando que esse é o seu lugar. Sua forte identificação com essa etapa evidencia seu compromisso com a docência e com a contribuição para o desenvolvimento integral das crianças, tornando-se uma referência no ambiente escolar e na vida das crianças.

As vivências profissionais da terceira atriz colaboradora da pesquisa, residente na região sul do Tocantins, tiveram início logo após concluir o curso de magistério, quando começou a se envolver com a prática pedagógica, ainda jovem. Com o tempo, ela seguiu sua jornada acadêmica e se graduou em Pedagogia pela Unitins, ampliando seus conhecimentos e competências para atuar de forma mais qualificada na Educação. No entanto, ao refletir sobre sua escolha profissional, a professora destaca que não foi uma decisão deliberada, mas sim uma influência do sonho de sua mãe, que sempre desejou vê-la como professora. A professora relata que sua escolha pela docência não partiu, inicialmente, de uma decisão própria. Conforme afirma, não foi uma escolha consciente ou planejada, mas sim, influenciada pelo desejo de sua mãe, que nutria o sonho de vê-la seguir a carreira docente. Tal influência familiar teve papel significativo em sua trajetória profissional.

Destacamos que, embora não tenha escolhido a profissão de forma consciente e direta, foi a partir dos incentivos da mãe que ela se constituiu professora. Esse fato evidencia como as influências familiares podem, muitas vezes, direcionar o percurso de vida e profissional de uma pessoa, mas também mostra que, ao longo do tempo, essa professora desenvolveu um compromisso com a Educação, dedicando-se de forma plena às práticas educativas.

Sua primeira experiência como docente foi em uma escola na zona rural do município de Arraias, em turmas multisseriadas, no ano de 2002. A professora iniciou sua trajetória profissional atendendo crianças da Pré-escola e estudantes das séries iniciais, da primeira à quarta série (etapa atual do primeiro ao quinto ano), em uma única sala de aula. Ela reconhece que essa experiência com turmas multisseriadas representou um grande desafio, especialmente devido à falta de experiência prévia. Além disso, enfrentou dificuldades como a distância entre as escolas, a escassez de recursos e a falta de conforto nas condições de trabalho. O planejamento das aulas para diferentes turmas também foi uma atividade complexa e exigiu grande adaptação e dedicação por parte da docente.

A fala da professora evidenciou as dificuldades enfrentadas ao iniciar sua carreira em turmas multisseriadas, um contexto desafiador, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto logístico. A falta de experiência, combinada com a distância das escolas e a escassez de recursos, amplificou as dificuldades iniciais, exigindo dela uma adaptação rápida e uma capacidade de organização. O planejamento de aulas para diferentes turmas, simultaneamente, demandava estratégias didáticas diferenciadas e muito esforço para garantir que todas as necessidades dos estudantes, de grupos etários diferentes, fossem atendidas. Esse cenário de desafios também revelou a resiliência da professora, que, mesmo diante das adversidades, buscava soluções para atender às limitações estruturais e pedagógicas.

Após cinco anos de trabalho na zona rural do município de Arraias, iniciou a docência na Creche. Trabalhou com todos os grupos etários: as crianças da Pré-escola, os Maternais e os bebês dos Berçários. Segundo ela, foi desafiador trabalhar na turma dos bebês, pois a dependência é grande por parte do bebê.

Trabalhar com bebês na Educação Infantil foi, de fato, um grande desafio para a professora no início de sua carreira. Ela relembra que os pequenos, especialmente os bebês, dependem completamente dos cuidados e da atenção dos educadores, o que exigia um conhecimento técnico, mas também sensibilidade e paciência. Contudo, ao longo do tempo, a professora aprendeu a lidar com as necessidades específicas dessa faixa etária, desenvolvendo estratégias e criando um ambiente de acolhimento e aprendizado para os bebês. Esse processo de adaptação e descoberta fez com que ela se identificasse com a função de professora crecheira, especialmente no berçário.

A professora desenvolveu uma afinidade especial com o trabalho no berçário e, ao se identificar com os bebês, passou a se dedicar intensamente a essa área da Educação Infantil. Ela relata que, devido ao prazer e satisfação que encontrou ao trabalhar com os pequenos, permaneceu por um longo período nesse contexto, dedicando-se por uma média de cinco anos consecutivos ao atendimento das turmas de bebês. Esse período de convivência intensa com as crianças mais novas contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

É importante sublinharmos que as professoras que trabalham com bebês possuem um perfil que combina as habilidades exigidas para esse grupo etário. Primeiramente, precisam demonstrar conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, especialmente nas fases iniciais da vida. Além disso, essas profissionais devem estar familiarizadas com técnicas de estimulação, essenciais para promover um ambiente de aprendizado adequado para essa faixa etária. Ter conhecimento sobre saúde e segurança também é necessário, pois os bebês são vulneráveis e necessitam de cuidados constantes para garantir seu bem-estar.

A professora recordou que um dos aspectos que mais a atraíam no trabalho com bebês era a utilização de histórias, músicas e propostas de movimento. Ela destaca que, para atuar com essa faixa etária, é necessário possuir grande criatividade e uma variedade de materiais didáticos. Além disso, a professora observou as preferências da turma, identificando que os bebês de sua turma apreciavam especialmente as histórias e músicas na Creche. Ao refletir sobre sua prática, percebemos que, além das competências técnicas exigidas para o trabalho com bebês, as professoras dessa área frequentemente buscam desenvolver características

peçoais como sensibilidade e empatia. Essas qualidades são fundamentais para compreender e responder de maneira adequada às expressões e comportamentos dos bebês.

Anos após dedicar-se aos bebês, a professora foi experimentar o trabalho nas turmas de Maternais, crianças bem pequenas, geralmente na faixa etária entre 2 a 3 anos e 11 meses. Ela relatou que, nos primeiros dias de trabalho, já percebeu que o ritmo das crianças dos Maternais era bem diferente dos berçários, as crianças demonstram maior autonomia em relação ao período anterior. Elas são capazes de realizar propostas de forma independente, como ir ao banheiro sozinhas, pedir água e até comunicar suas necessidades verbalmente. A docente expressou satisfação ao trabalhar com essa faixa etária, destacando o prazer que sente ao interagir com as crianças, que já são capazes de questionar e participar ativamente das propostas.

Na Creche, a promoção da autonomia das crianças contribui significativamente para o seu desenvolvimento integral, sendo esta a finalidade da Educação Infantil. Nas turmas de Maternais, as crianças são estimuladas a fomentar a autoconfiança e a independência nos ambientes. Durante as propostas planejadas e estruturadas, a escolha de brincadeiras, a participação em rotinas diárias e a realização de ações simples, são oportunidades valiosas para que as crianças exercitem e desenvolvam sua autonomia.

Nas turmas de Maternais, a professora enfrentou desafios relacionados ao comportamento das crianças, destacando especialmente as dificuldades causadas pelas mordidas. Ela expressou seu desconforto com essa situação, afirmando que lidava com essa questão de forma difícil e, por vezes, até com certo pesar. Além disso, a docente mencionou as dificuldades em se comunicar com algumas mães, que não compreendiam a situação. Para lidar com essas situações, era necessário agendar reuniões periódicas com as famílias para esclarecer e discutir o comportamento das crianças.

As mordidas entre crianças na Creche são comportamentos relativamente comuns que, embora muitas vezes preocupem pais e educadores, fazem parte do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Esse fenômeno ocorre frequentemente em crianças de até três anos e pode ser atribuído a diversas razões, como frustração, dificuldade de comunicação, busca por atenção ou exploração sensorial. Na ausência de habilidades linguísticas avançadas, as crianças podem recorrer às mordidas como uma forma de expressar emoções ou necessidades.

A professora, no entanto, compartilha com orgulho o quanto cresceu profissionalmente ao longo dos anos. Ela revela que, no início de sua carreira, sua prática pedagógica se limitava a propostas prontas, como xerox de fichas para colorir. Contudo, com o tempo e a busca constante por conhecimento, por meio de estudos e formações, ela passou a compreender a

criança de maneira ampla e integral. Em seu relato, a professora afirmou que, no início de sua trajetória na Educação Infantil, utilizava frequentemente propostas prontas, como fichas xerocopiadas para colorir, sem oferecer um contexto pedagógico significativo. No entanto, com o passar do tempo, e por meio da participação em formações e da busca por conhecimento, passou a compreender a importância de contextualizar as propostas educativas. Reconheceu que, à época, a ausência de experiência contribuía para a adoção de práticas pouco reflexivas, as quais ela já não reproduz em sua atuação atual.

Ao refletirmos sobre a evolução profissional da professora, destacamos como sua visão sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil se transformou ao longo dos anos. Inicialmente, ela utilizava atividades xerocopiadas, sem contextualizar com a temática trabalhada. Contudo, com o tempo e à medida que buscava mais conhecimento, passou a compreender que a criança precisa de uma abordagem integral, que contemple a ludicidade, bem como os aspectos: cognitivo, emocional, social e físico.

Pontuamos que as vivências de interação e brincadeiras passaram a ser rotineiras em sua prática pedagógica, pois permitem que as crianças se desenvolvam de forma mais completa e significativa. Ao contrário das atividades xerocopiadas, que muitas vezes se limitam a práticas repetitivas de cobrir pontilhados e descontextualizadas, a brincadeira e interações promovem o aprendizado de maneira lúdica, estimulando a criatividade, a construção, o pensamento crítico e a capacidade de socialização. Assim, essa professora soube, ao longo de sua trajetória, superar a estratégia mecânica e se tornar, no processo, uma educadora que valoriza a criança em sua totalidade, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente.

A *professora crecheira* menciona que seu crescimento profissional está relacionado à sua busca contínua por conhecimento e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Mesmo diante dos desafios financeiros e territoriais, cursou o magistério, a Pedagogia, especialização e cursos de aperfeiçoamento. O desenvolvimento fortaleceu sua identidade profissional e enriqueceu a experiência educacional dos bebês e das crianças. Esse compromisso com o desenvolvimento profissional constante assegura que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, e para proporcionar uma Educação de qualidade que responda às necessidades e expectativas das crianças.

4.1.2 Acolhimento e afetividade

A partir da *intercricidade* construída, descrevemos a *unidade de sentido e significação*, que aborda o acolhimento e a afetividade, que se apresentam nas vozes das *professoras*

crecheiras. Estes dois termos foram amplamente evidenciados nas entrevistas, quando dialogamos sobre os *atos do currículo* desenvolvidos pelas professoras, refletindo as práticas cotidianas e as filosofias pedagógicas que orientam seu trabalho. A afetividade, em especial, emerge como um princípio fundamental para a criação de vínculos entre as educadoras e as crianças, enquanto o acolhimento, entendido como uma atitude contínua de escuta e compreensão, se revela como um ato que fundamenta o ambiente de aprendizagem.

Quando a prática pedagógica da Creche é implicada pelo ato de acolher e de afetividade, por parte dos profissionais que atuam neste espaço, o ambiente escolar se torna mais seguro e profundamente convidativo. Esses espaços se transformam em ambientes apropriados para que a criança explore suas emoções e o mundo ao seu redor, estabelecendo as bases para um desenvolvimento integral. A afetividade, nesse contexto, não se limita a um simples gesto de carinho, mas se articula com os saberes e práticas pedagógicas que visam promover o crescimento emocional e cognitivo dos bebês e das crianças bem pequenas.

O acolhimento envolve a criação de um espaço onde as crianças se sintam valorizadas e respeitadas, enquanto a afetividade se manifesta nas interações positivas entre educadores e crianças, fomentando laços de confiança e segurança emocional. Essa combinação de acolhimento e afetividade é importante para que as crianças se sintam confortáveis em expressar suas necessidades, curiosidades e emoções, favorecendo um aprendizado mais efetivo e prazeroso.

Nos diálogos com as professoras colaboradoras, todas evidenciaram, em vários momentos de suas falas, os aspectos do acolhimento das crianças. Uma delas, destacou que desde sua primeira experiência na Creche foi impactada com o olhar e o sorriso das crianças. Em determinado momento, a professora contou sobre a conquista da criança, destacando-a como um passo importante nesta relação de confiança que se constrói.

A professora destacou a importância do acolhimento inicial como um momento fundamental no estabelecimento do vínculo com a criança. Para ela, é nesse primeiro contato que se conquista a confiança da criança, transmitindo-lhe segurança por meio de um olhar atento, de um sorriso acolhedor e de uma postura sensível às suas expressões. Com expressão de carinho no rosto e nos movimentos das mãos, relatou que, ao perceber o olhar assustado de uma criança recém-chegada, procurou interagir de forma afetuosa até conseguir um pequeno sorriso — gesto que, segundo ela, simboliza a criação de um laço de confiança e pertencimento.

A conquista dos bebês e das crianças, por parte das professoras da Creche, se inicia desde o primeiro contato. Ao se sentir acolhida, a criança desenvolve uma maior segurança emocional, que é fundamental para a exploração ativa do ambiente e para o aprendizado

significativo. Esse sentimento de segurança permite que ela se arrisque mais, experimente novas vivências e desenvolva habilidades essenciais, como a comunicação, a resolução de problemas e a interação social.

Tratando do acolhimento que gera a segurança emocional, vale destacar que a relação de emoções é mútua, desse modo, as professoras também se sentem acolhidas pelas crianças quando recebem carinho e afeto. O acolhimento na Creche configura-se como um processo de via dupla, no qual as emoções e interações afetuosas desempenham papel fundamental na construção da segurança emocional, tanto para as crianças, quanto para as professoras. Isso se evidencia no relato de uma docente que, ao demonstrar profundo envolvimento com a turma de berçário, revelou ter enfrentado dificuldades emocionais ao ser transferida para outras turmas.

Para a professora, deixar de trabalhar com os bebês e estar em outro grupo etário, foi uma decisão difícil que afetou suas emoções, devido as relações de afetividade e empatia construídas nos anos em que trabalhou com os bebês. As professoras, ao receberem gestos de carinho e afeto dos bebês e das crianças, experimentam um sentimento de acolhimento, o que reforça sua motivação e bem-estar no ambiente de trabalho.

Na voz de uma das professoras, demonstrou sua felicidade em perceber que as crianças se desenvolvem a partir dos saberes e conhecimentos que são ensinados no cotidiano. A professora afirmou sentir-se realizada e satisfeita com sua profissão, evidenciando esse sentimento por meio de expressões de alegria e sorrisos. Ela destacou que experimenta uma sensação de felicidade sempre que observa o aprendizado das crianças, especialmente quando elas cantam uma música que foi ensinada por ela, ou recontam uma história recém-narrada na Creche. Esses momentos, segundo a docente, reforçam o sentido e a importância do seu trabalho educativo.

Essa troca emocional positiva contribui para a formação de vínculos fortes e saudáveis, promovendo um clima escolar propício ao desenvolvimento socioemocional de todos os envolvidos. O acolhimento na Creche possibilita a construção de uma relação saudável e colaborativa entre a criança, a família e a instituição escolar, a escola. Além disso, contribui para que a rotina pedagógica seja internalizada pelas crianças e aconteça de forma harmônica. Quando a criança se sente acolhida, consegue desenvolver um senso de segurança e confiança que facilita sua adaptação e participação nas propostas pedagógicas.

Neste sentido, a professora destacou a responsabilidade de acolher os bebês e crianças da Creche com sensibilidade e carinho, especialmente nos momentos iniciais do dia, quando ocorre a separação entre a criança e sua família. Ela afirmou que era fundamental garantir um atendimento acolhedor, considerando que muitas crianças chegavam entristecidas e inseguras.

Para amenizar esse momento delicado, utilizava recursos como músicas, brincadeiras e vivências educativas, com o objetivo de promover um ambiente acolhedor e afetivo que favorecesse o bem-estar e a adaptação dos pequenos.

Fazer a acolhida das crianças, por meio de propostas lúdicas, fortalece o ideário de que a Creche é um lugar seguro, divertido e acolhedor. Desse modo, cada criança sente-se valorizada e respeitada em suas individualidades, o que favorece a participação ativa nas propostas, formação de uma identidade positiva e a capacidade de lidar com desafios futuros.

As interações de afetividade entre professoras e crianças criam um ambiente de segurança e confiança, indispensável para que os pequenos possam explorar o mundo ao seu redor, enfrentar desafios e construir conhecimento. A presença de afetividade nas relações educativas facilita a formação de vínculos positivos, que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e autorregulação.

Nesta perspectiva, Oliveira (2010) nos ensina sobre afetividade ao tratar dos princípios da Educação Infantil, nos princípios éticos apontam que se faz necessário “construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças” e tratando dos princípios políticos, a pesquisadora destaca que é essencial que a professora possibilite momentos para as crianças se expressarem.

[...] criar contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade; e criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito (Oliveira, 2010. p. 08)

Compreendemos que, quando a criança é incentivada a refletir sobre suas próprias emoções e a compreender as reações dos outros, ela fortalece sua inteligência emocional e aprimora suas habilidades de convivência, empatia e respeito mútuo. Ao criar um ambiente acolhedor e sensível, as professoras possibilitam que os bebês e as crianças expressem seus sentimentos com segurança, aprendam a lidar com conflitos e estabeleçam relações interpessoais saudáveis. Esse processo de construção emocional e social contribui para que a criança compreenda que suas ações impactam os outros, e que o respeito às diferentes perspectivas fortalece a convivência e o aprendizado coletivo.

Com esse pensamento, uma das professoras ressaltou a importância da observação atenta e sensível no cotidiano da Creche, enfatizando que é fundamental reconhecer e respeitar as especificidades de cada criança. Para ela, é por meio da escuta e da observação cuidadosa que se torna possível compreender a singularidade de cada um e oferecer um atendimento

compatível com suas necessidades individuais. A docente também destacou que esse processo deve estar sempre permeado pelo afeto, elemento essencial no cuidado e na construção de vínculos com as crianças.

Essa afirmação revelou que a prática pedagógica na Creche exige um olhar atento e sensível para compreender as particularidades de cada criança, promovendo um atendimento respeitoso. O ato de observar não se restringe apenas ao acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, mas também se estende ao reconhecimento das emoções, comportamentos e interações sociais, garantindo que cada criança se sinta acolhida, compreendida e segura no ambiente escolar.

Ao destacar em sua fala a necessidade de estabelecer uma relação baseada no carinho, a professora reafirmou um trabalho fundamentado no acolhimento, na afetividade e na empatia. O vínculo afetivo estabelecido entre professor e criança cria um ambiente de confiança, no qual os pequenos se sentem valorizados e encorajados a explorar o mundo ao seu redor. Somando a isso, um ambiente afetivo e acolhedor favorece o desenvolvimento emocional, social, como também amplia sua capacidade de aprendizagem, tornando-as mais receptivas ao conhecimento e às experiências educacionais.

Tecendo este diálogo com as professoras, uma delas lembrou a importância de proporcionar às crianças momentos em que possam reconhecer e expressar seus sentimentos e emoções. Ela ressaltou que é essencial saber dialogar com os pequenos sobre questões emocionais e, com sensibilidade, observar os sinais que cada um manifesta. Ao cumprimentar a criança pela manhã, por exemplo, já é possível perceber se ela está bem ou se algo a incomoda, especialmente quando apresenta comportamentos como choro excessivo ou expressões de tristeza.

Essa forma de acolhimento, realizada pela professora, demonstra um olhar atento às necessidades de cada criança, visto que, são diferentes e aprendem de diversas maneiras. Ao reconhecer e valorizar as singularidades das crianças, a professora cria um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos se sentem respeitados e compreendidos. Este cuidado individual permite que as estratégias pedagógicas sejam adaptadas às particularidades de cada uma, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

No cotidiano da Creche, as professoras entrevistadas demonstram que o acolhimento e a afetividade são princípios fundamentais em suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente seguro e estimulante para as crianças. Por meio da observação cuidadosa, das conversas atentas e da escuta sensível, essas profissionais identificam e compreendem as necessidades individuais de cada criança, respondendo a elas com empatia e carinho. A

comunicação afetuosa e o olhar atento permitem que os pequenos se sintam valorizados e compreendidos, o que fortalece sua autoestima e confiança. Além de garantir o bem-estar imediato das crianças, essas interações baseadas na afetividade contribuem significativamente para seu desenvolvimento socioemocional, criando bases sólidas para a construção de relações saudáveis e para o aprendizado ao longo da vida.

4.1.3 O direito à Educação e o direito de aprender e desenvolver

Durante a leitura interpretativa das informações, uma das recorrências que emergiram nas vozes das professoras das Creches do Tocantins Amazônico foi “o direito à Educação e o direito de aprender e desenvolver”. A partir desta observação, este termo passou ser uma *unidade de sentido e significação* dessa pesquisa.

Foi possível perceber que os termos “o direito à Educação e o direito de aprender e desenvolver” aparecem nos *etnotextos fixadores de experiências* ligados a outras expressões, tais como: aprendizagem, família, Creche, planejamento, órgãos de defesa e orientações curriculares. É importante realçar que o direito à Educação e o direito de aprender e desenvolver, apresentam-se nas vozes das *professoras crecheiras* com dois sentidos, o direito à Educação e o direito de aprender. O direito à Educação, que se refere a um dos direitos fundamentais de todos os cidadãos brasileiros, e o direito de aprendizagem, que busca assegurar as condições para que todos os bebês e crianças da etapa da Educação Infantil aprendam e se desenvolvam.

O direito à Educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 como um direito social fundamental. O artigo 6º insere a Educação no rol dos direitos sociais, colocando-a como um elemento essencial para a dignidade da pessoa humana e o desenvolvimento da sociedade.

No artigo 205, a Constituição estabelece que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse artigo enfatiza a responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família na garantia do acesso à Educação, assegurando sua universalidade e gratuidade em estabelecimentos oficiais.

Enquanto a LDB (1996), no Art. 5º assegura o acesso à Educação básica como obrigatório, sendo “direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”. E por fim, o Artigo 208 detalha os deveres do Estado para com a Educação, estabelecendo, por exemplo, o

atendimento em Creches e Pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. O artigo também menciona que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Nesta perspectiva, as vozes das professoras entrevistadas destacaram que esses dispositivos constitucionais demonstram a importância da Educação como um direito fundamental, e instrumento essencial para a formação de bebês e crianças conscientes e participativos, bem como para a promoção da igualdade e do desenvolvimento social.

Em relação ao segundo termo, apresentado nas falas das *professoras crecheiras*, “direito de aprender”, refere-se ao direito de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil. Um princípio fundamental estabelecido pela BNCC (2017), que orienta o currículo, sendo essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com a BNCC (2017, p. 39), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são seis: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Sua função é garantir, nesta etapa, condições para que os bebês e as crianças aprendam em situações nas quais possam “desempenhar um papel ativo em ambientes que os convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocados a resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”.

Neste sentido, os direitos visam garantir que as crianças tenham oportunidades para vivenciar experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades de forma integral, envolvendo aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Desse modo, o direito de "Conviver" refere-se à importância das interações sociais, estimulando o aprendizado por meio da convivência com outras crianças e adultos, em um ambiente de respeito e diversidade. O direito de "Brincar" destaca o papel fundamental brincar no processo de aprendizagem, reconhecendo-o como uma proposta essencial para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e da capacidade de resolução de problemas.

O direito de "Participar" envolve a garantia de que as crianças sejam ouvidas e possam contribuir ativamente para o ambiente educacional, promovendo o exercício da cidadania desde a Primeira Infância. "Explorar" incentiva a curiosidade das crianças e a descoberta do mundo ao seu redor, permitindo que desenvolvam habilidades investigativas e científicas por meio da experimentação e observação. "Expressar" refere-se ao estímulo à manifestação de ideias, sentimentos e emoções por meio de diferentes linguagens, como a fala, a escrita, a arte, a música e o movimento. Por fim, "Conhecer-se" propõe a valorização da identidade, da autoestima e do autoconhecimento, fundamentais para o desenvolvimento emocional e social.

Ao abordar o tema do planejamento pedagógico, uma das professoras colaboradoras

ressaltou que esse processo deve estar centrado na Creche e ser construído de forma coletiva. Destacou ainda que a principal finalidade do planejamento é assegurar o direito à Educação, garantindo que as práticas desenvolvidas estejam alinhadas às necessidades e aos direitos das crianças. Com esta expressão, a professora reconhece a Educação como um direito fundamental e essencial para o pleno desenvolvimento dos bebês e das crianças da Creche. E ao mesmo tempo, demonstrou a necessidade de todos os profissionais serem defensores do direito.

As professoras da Creche desempenham um papel fundamental como agentes de defesa do direito à Educação, na promoção de uma Educação inclusiva, equitativa e de qualidade, conforme preconizado pela CF (1988) e a LDB (1996). Sua função extrapola o ambiente da Creche, envolvendo o compromisso ético e profissional de garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, condição social ou habilidades, tenham acesso pleno aos processos educacionais e ao desenvolvimento de suas capacidades.

Ao refletir sobre as vivências educativas na Creche, e as melhorias observadas na Educação destinada às crianças de 0 a 3 anos, uma das professoras destacou avanços significativos no reconhecimento dos direitos da criança à Educação. Em sua fala, observou que, atualmente, as famílias são mais presentes e comprometidas com a frequência escolar dos filhos, o que representa um progresso importante no processo educacional.

Retomando o assunto ao longo do diálogo, a professora aprofundou sua análise ao enfatizar que a responsabilidade pela garantia do direito à Educação é compartilhada entre a Creche e as famílias. Ressaltou que, diferentemente do passado — quando havia pouca atenção às leis educacionais e as famílias tendiam a se ausentar —, hoje há uma rede de proteção mais ativa. Mencionou, com firmeza, que órgãos como o Conselho Tutelar e a Assistência Social atuam diretamente nas instituições, o que contribui para um maior comprometimento das famílias, especialmente em função da vinculação com programas sociais como o Bolsa Família. Para ela, essas mudanças representam avanços positivos que favorecem significativamente o processo de aprendizagem das crianças.

A professora destacou como ponto positivo o apoio dos órgãos de defesa e a assistência dos programas sociais na manutenção do direito à Educação. O apoio dos órgãos de defesa, como o Conselho de Educação, Conselho Tutelar, Ministério Público, Defensorias Públicas, membros da Equipe Multidisciplinar e as Comissões de Direitos Humanos, é essencial para garantir o direito à Educação dos bebês e das crianças, assegurando que este seja plenamente exercido conforme os princípios estabelecidos na legislação vigente.

Esses órgãos atuam na fiscalização do cumprimento das normas educacionais, no monitoramento das políticas públicas e na promoção de ações que assegurem a oferta de uma

Educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Além disso, são responsáveis por intervir em situações de violação de direitos, como o acesso desigual, a discriminação, a negligência no atendimento educacional especializado e a falta de infraestrutura adequada nas instituições de ensino.

Outro aspecto relevante, evidenciado nas vozes de duas professoras, foi o apoio dos programas sociais para o acesso e permanência das crianças à Educação. Os programas sociais desempenham uma função importante na promoção do direito à Educação das crianças, garantindo tanto o acesso, quanto a permanência na escola, especialmente para aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Iniciativas como o Programa Bolsa Família, são exemplos de políticas públicas que visam reduzir os efeitos da pobreza e da desigualdade social sobre o processo educacional. Fazendo com que bebês e crianças, que vivem em situações de vulnerabilidade, tenham condições para frequentar regularmente a escola.

Na conversa individual com uma das professoras, ela destacou que as crianças têm direito à Educação, quando falava sobre as alterações no seu fazer pedagógico. E rememorou que a BNCC foca em uma perspectiva que valoriza o fazer da criança, ressaltou que a criança é tratada no ambiente escolar de forma global.

Garantir o direito à Educação na Educação Infantil, de forma integrada, requer um trabalho que vá além da oferta de vagas em Creches e Pré-escolas, abrangendo o respeito à criança como sujeito de direitos, e como indivíduo integral em desenvolvimento. Nesse contexto, o trabalho educativo que implica integrar diferentes saberes e práticas, respeitando a singularidade de cada criança e garantindo o seu direito de aprender de forma plena e significativa, em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, contribuindo assim para a construção do aprendizado ao longo da vida e para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Para Oliveira (2018, p. 92), garantir esses direitos de aprender requer que o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil possibilite que a construção de saberes, pelos bebês e crianças bem pequenas, se faça na interação com parceiros diversos e tenha um caráter lúdico, no sentido de prazeroso, de fruto de descobertas.

Neste sentido, a garantia dos direitos de aprendizagem na Creche exige um trabalho pedagógico que promova a construção do conhecimento de forma interativa e lúdica. Isso implica criar um ambiente em que bebês e crianças tenham oportunidades de explorar, experimentar e interagir com diferentes parceiros, favorecendo o desenvolvimento integral. O caráter lúdico do aprendizado, além de tornar as experiências mais prazerosas, assegura que as crianças tenham acesso a vivências significativas, respeitando suas necessidades de descoberta,

elementos essenciais para a efetivação dos seus direitos educacionais.

Ao abordar a relação com as famílias, uma professora destacou que, na contemporaneidade, muitas famílias passaram a reconhecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças. Segundo ela, essa consciência tem gerado maior participação e acompanhamento das ações pedagógicas por parte dos responsáveis, que agora encaminham seus filhos à Creche com a expectativa de que aprendam efetivamente. A professora observou que as famílias chegam mais informadas e conscientes de que as crianças possuem o direito de aprender, e, por isso, sentem-se no dever de cobrar da instituição o cumprimento desse direito.

Quando a professora destacou que a família tem conhecimento do direito de aprender da criança, e devido este saber, reivindica dos profissionais, observamos o resultado do fortalecimento da participação das famílias na Creche. Esta crescente participação das famílias no acompanhamento e na cobrança pelo direito de aprendizagem das crianças, de maneira geral, é um movimento que reflete a conscientização acerca do papel compartilhado entre família e escola na promoção de uma Educação de qualidade.

Essa postura contribui para fortalecer o direito à aprendizagem e desenvolvimento, bem como a efetivação do direito à Educação, uma vez que fortalece o compromisso das Creches com o aprendizado significativo. Além de promover uma cultura de corresponsabilidade no processo de educar e cuidar. Entretanto, exige por parte das instituições, uma abertura maior para o diálogo, estratégias eficazes de comunicação e uma disposição para o estabelecimento de parcerias colaborativas, que reconheçam a importância da participação das famílias como aliadas na construção de trajetórias educativas bem-sucedidas e na garantia dos direitos educacionais de todos os bebês e crianças.

Na descrição de duas professoras colaboradoras, mencionaram que a própria Creche também tem assumido uma postura mais exigente em relação ao trabalho docente, no intuito de garantir práticas educativas que assegurem o direito de Brincar, Conviver e Aprender. Para a professora, essa mudança representa um avanço significativo na qualidade da Educação Infantil, reforçando o compromisso institucional com os direitos da criança e com a efetivação de experiências pedagógicas significativas e lúdicas.

Destacamos a importância da Creche na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que esses direitos devem nortear todas as práticas lúdicas e interações, assegurando a diversidade nas relações estabelecidas no ambiente educativo. Nesse sentido, torna-se fundamental o compromisso da instituição, pois a organização do trabalho pedagógico precisa estar embasada na compreensão desses direitos.

Para assegurar o pleno desenvolvimento infantil, é essencial que as Creches estruturem seus objetivos, espaços e ações de acordo com os princípios dessa etapa, promovendo a autonomia e possibilitando que, diariamente, cada criança tenha a oportunidade de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se.

Na *unidade de sentido e significação* “o direito à Educação e o direito de aprender e desenvolver”, apresentamos as falas das *professoras crecheiras*, destacando a necessidade de todos os profissionais serem defensores do direito à Educação dos bebês e das crianças. Evidenciaram a responsabilidade das famílias e da Creche em garantir o direito em Educação. E ainda destacaram a importância dos programas sociais para o acesso e permanência da Educação das crianças, e o apoio dos órgãos de defesa na manutenção do direito à Educação.

Em relação aos direitos de aprender e desenvolver na Creche, observamos sua relevância em garantir, diariamente, que cada criança tenha acesso às experiências necessárias para aprender e se desenvolver. A instituição vem assumindo o compromisso de melhoria com a qualidade do trabalho pedagógico, possibilitando que as professoras promovam práticas que favoreçam os seis direitos. Desse modo, percebemos que, ao assegurar os direitos de aprender e desenvolver, nas ações pedagógicas diárias da instituição, as *práticas brincantes* são fortalecidas, promovendo experiências significativas. Esse fortalecimento contribui para a construção da autonomia, da criatividade e do desenvolvimento integral das crianças.

4.1.4 Relação família e Creche: uma parceria necessária

Quanto ao assunto “relação com a família”, destacamos como uma das *unidades de sentido e significação* emergidas das entrevistas. Como parte da experiência vivida, as *professoras crecheiras* falaram sobre suas relações com as famílias, ora citando desafios, ora expressando a parceria estabelecida no processo educativo dos bebês e das crianças.

Partimos do princípio de que, para que o atendimento aos bebês e às crianças na Creche seja de qualidade socialmente referenciada, um dos fatores relevantes é a existência de uma rede de cooperação interna, entre redes, com a família e a sociedade. Essas redes devem oferecer suporte e proteção às crianças, garantindo que elas possam desfrutar de uma infância protegida, o que é essencial para seu desenvolvimento.

A proteção da infância é um princípio fundamental para garantir o desenvolvimento saudável e seguro das crianças. Para que essa proteção seja efetiva, assegurando que elas cresçam em ambientes livres de violência, abuso e negligência, é essencial que a família, a escola e a comunidade trabalhem em parceria. A constituição de uma rede cooperativa na

Creche está fundamentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), na LDB 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) e no Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil (Tocantins, 2019).

Na conversa com as *professoras crecheiras*, a relação com as famílias na Creche foi relembrada em diversos momentos. Uma professora compartilhou suas experiências e destacou as melhorias na participação dos responsáveis nas ações da Creche, evidenciando que as crianças estão mais frequentes. Antes, a criança vinha uma, duas vezes na semana, hoje as crianças têm frequência, uma melhora significativa. Outra professora também mencionou a participação dos pais na Creche. Embora reconheça avanços nas relações entre a Creche e a família, considera que a participação ainda é baixa na sua realidade. Essa professora acredita que muitas famílias são ausentes, por falta de conhecimento e também pelas demandas do trabalho.

A queixa sobre a baixa participação das famílias nas ações da Creche representa um desafio significativo para o alcance do desenvolvimento integral das crianças. Estudos como o de Haddad (2006) apontam que essa falta de envolvimento pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de tempo, devido a compromissos profissionais, a ausência de uma cultura que valorize a Educação na comunidade e o desconhecimento sobre a importância do papel da família no processo educativo. A carência de uma comunicação eficaz entre a escola e os responsáveis também pode contribuir para esse distanciamento.

Nas falas compartilhadas, uma das professoras destacou que, em sua unidade escolar, há um trabalho desenvolvido com as famílias e responsáveis para que possam acompanhar a rotina e o desenvolvimento dos bebês e das crianças. A professora enfatizou a importância de promover e facilitar a integração dos responsáveis no cotidiano da Creche, com o objetivo de criar um ambiente educacional colaborativo e democrático. Ela destacou que, para alcançar esse objetivo, a instituição organiza capacitações e reuniões regulares, nas quais são discutidos os avanços no desenvolvimento das crianças, bem como as áreas que ainda necessitam de melhorias.

Em complemento, a professora ressaltou que a participação da família é fundamental nesse processo, pois é essencial que a equipe esteja preparada, não apenas para receber e acolher as crianças, mas também para trabalhar de forma eficaz com os responsáveis. Em sua fala, ela mencionou que, muitas vezes, as famílias necessitam de maior atenção e apoio do que as próprias crianças, refletindo sobre a importância de um atendimento integral e atento às necessidades de todos os envolvidos.

Quando a professora mencionou a necessidade de atenção por parte da família, ela evidenciou a insegurança que alguns familiares ou responsáveis sentem ao se afastar do bebê ou da criança, principalmente nas primeiras experiências escolares. A decisão de levar o bebê ou a criança para a Creche pode gerar insegurança nas famílias. Muitas vezes, os pais enfrentam dúvidas sobre a qualidade da Educação e do Cuidado, a atenção individualizada e a possibilidade de que a criança não se adapte bem ao novo ambiente.

É importante destacar que, para minimizar essa insegurança e ter uma relação harmoniosa, é necessário que as Creches estabeleçam estratégias eficientes de comunicação, realizem reuniões regulares com os pais e ofereçam oportunidades para que as famílias participem ativamente da rotina escolar. Silva (2018a, p. 37) destaca que o “[...] diálogo permanente entre família e Creche, no que concerne às vivências e desenvolvimento das crianças, torna o ato de aprender mais prazeroso e significativo, tendo em vista que, atuando em conjunto, há harmonia no tocante à Educação, tanto na instituição, quanto em casa”.

Outro fator que contribui para o fortalecimento das relações é garantir que as práticas educacionais, como a organização curricular, a concepção pedagógica, o planejamento e a rotina, estejam alinhadas, proporcionando um ambiente que reflita organização nos processos pedagógicos.

Durante os diálogos, as professoras abordaram a relação entre Creche e família, destacando tanto os desafios enfrentados, quanto as conquistas alcançadas nessa rede de cooperação. Um dos assuntos que emergiu, nas falas de duas professoras, foi a percepção de pouca valorização do trabalho docente por parte de alguns familiares, o que reforça a necessidade de um diálogo mais próximo e contínuo. Além disso, ressaltaram a importância de fortalecer essa parceria, promovendo uma maior compreensão sobre o papel essencial da Creche no desenvolvimento infantil.

Ao longo das interações verbais, uma das professoras observou que, em sua experiência, a falta de valorização do trabalho das professoras, por parte de alguns pais, decorre da ausência de conhecimento sobre o processo pedagógico desenvolvido na Creche. Ela mencionou que, apesar dos esforços para convidar os responsáveis para as reuniões, muitos não comparecem, o que dificulta o esclarecimento sobre a rotina e as propostas realizadas com as crianças. Durante esses encontros, a equipe pedagógica tenta mostrar aos pais o cotidiano dos filhos na instituição, a fim de que compreendam melhor o trabalho realizado. Segundo a professora, a falta de participação dos familiares é um reflexo de sua pouca familiaridade com o ambiente educacional e com as práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento infantil.

Para ela, a participação ativa dos pais e responsáveis é essencial, pois fortalece o vínculo entre a criança e a escola, além de reforçar a importância da Educação como um processo colaborativo e contínuo. Neste sentido, na fala da professora, também se evidencia um dos grandes desafios enfrentados pelas docentes da Educação Infantil: o equilíbrio entre as responsabilidades da escola e da família na formação das crianças. Ao destacar que alguns pais delegam integralmente à Creche o papel de educar e cuidar, a professora revelou a necessidade de um diálogo mais estreito entre escola e família. Essa percepção ressalta a importância de sensibilizar as famílias sobre sua participação ativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, promovendo uma parceria colaborativa e equilibrada.

Neste contexto, Silva (2018a, p. 27) afirma que: “é necessário que a família considere essa parceria com a Creche e sua importância.” Dessa forma, quando os pais e responsáveis se envolvem nas propostas da Creche, demonstram interesse direto no desenvolvimento de seus filhos e respeitam os profissionais, contribuindo para a segurança da criança em relação ao ambiente escolar. Este envolvimento permite que as famílias e responsáveis compreendam melhor os desafios e as necessidades da instituição, contribuindo para um ambiente educacional mais coeso e eficiente.

Ainda na discussão da rede de cooperação entre escola e família, uma professora, no momento da entrevista, evidenciou o reconhecimento do seu trabalho por parte das famílias e relatou, expressando felicidade, os reencontros que acontecem com as famílias nas itinerâncias de *professora crecheira*. Ela destacou que é comum, pais de crianças da Creche, que estudaram com ela na infância, expressarem contentamento por saberem que ela será também professora dos seus filhos.

Nos estudos de Haddad (2006), ela constata que a aproximação da instituição de Educação com a família faz repensar as contribuições que as mesmas trazem para o desenvolvimento infantil, partindo do pressuposto de que a família ainda é a principal responsável pela Educação da criança.

O reconhecimento das famílias em relação ao trabalho das professoras é igualmente importante para fortalecer a parceria entre a escola e a comunidade. Professoras que se sentem valorizadas pelos pais, tendem a ter maior motivação e satisfação profissional, o que se reflete positivamente na qualidade do trabalho desenvolvido.

No decorrer das conversas, uma professora expressou sua gratidão pelo privilégio de desempenhar a função de educar e cuidar de bebês e crianças, destacando também a confiança depositada pelas famílias. Ela mencionou que a gratidão das famílias pelo cuidado prestado aos seus filhos a marca profundamente, e que, frequentemente, os pais expressam apreciação por

seu trabalho. Segundo a professora, esse sentimento de gratidão é mútuo, pois ela também se sente grata pela oportunidade de cuidar das crianças. Ela relatou que, ao falar sobre essas experiências, se emociona, demonstrando o quanto esse vínculo com as famílias, e a responsabilidade de educar e cuidar a impactam emocionalmente.

A fala dessa professora evidenciou a relação construída entre educadores, crianças e famílias no ambiente da Creche. Seu relato transmite a reciprocidade de sentimentos, onde a gratidão se torna o elo. A professora, assim como reconhece a confiança depositada pelas famílias, ao confiarem a ela o cuidado de seus filhos, igualmente expressa a emoção que a acompanha nesse processo, revelando o impacto significativo de seu papel na Creche. A mistura de alegria e emoção em suas palavras reflete o senso de propósito que a profissão de educar e cuidar proporciona, destacando o quanto essas experiências são transformadoras, tanto para os educadores, quanto para as famílias envolvidas.

Esse reconhecimento reforça o papel importante do professor na formação das crianças, mas também cria um ambiente mais harmonioso e colaborativo, onde todos os envolvidos trabalham juntos, em prol do desenvolvimento educacional das crianças. A relação entre família e Creche é fundamental no desenvolvimento infantil, pois a Creche desempenha a função de cuidar e educar os bebês e as crianças bem pequenas. A construção deste vínculo de confiança depende do respeito mútuo, da comunicação assertiva e do acolhimento da unidade escolar, assim como da participação ativa dos familiares e responsáveis.

4.1.5 As Interações

Ao longo das leituras e da descrição dos *etnotextos*, os termos "Interações" e "Brincadeira" surgem frequentemente, evidenciando seu valor nos *atos do currículo* das *professoras crecheiras*. Esses conceitos são carregados de significados, representando para as educadoras eixos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Por meio deles, as professoras promovem a aprendizagem ativa ao criar um ambiente acolhedor, onde as crianças podem explorar, experimentar e construir relações sociais de maneira lúdica e significativa.

As interações e a brincadeira desempenham funções essenciais nas práticas pedagógicas da educação infantil, sendo elementos centrais para o desenvolvimento integral das crianças. Elas constituem eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, possibilitando o conhecimento de si e do mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) definem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a

proposta curricular da Educação Infantil. Diante dessa diretriz, é essencial que o planejamento pedagógico seja centrado na criança, colocando-a como protagonista do processo de aprendizagem. Ao considerar suas necessidades e interesses, o planejamento permite que cada criança explore o mundo à sua volta de forma única, respeitando suas particularidades. Dessa maneira, o currículo torna-se um reflexo das próprias vivências e experiências infantis, promovendo uma abordagem personalizada que valoriza a voz e o olhar de cada criança dentro do ambiente educativo.

Na discussão sobre interações, Barbosa (2014) destaca a capacidade dos bebês e das crianças de interagir com as pessoas e os mundos que as rodeiam e, assim, “estabelecer interações e formular modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem” (Barbosa, 2014, p. 662).

No contexto da Creche, as interações entre bebês e crianças ocorrem de diversas maneiras: entre crianças da mesma idade e de idades diferentes, entre crianças e adultos, e entre crianças e os espaços e elementos que as cercam. Essas interações acontecem ao longo do tempo, durante propostas lúdicas em grupo, nas quais as crianças aprendem a compartilhar brinquedos e a colaborar em jogos. Também estão presentes nos momentos de Cuidado, como na hora da alimentação, quando os adultos auxiliam as crianças a desenvolver hábitos saudáveis e incentivam sua autonomia. Além disso, as interações manifestam-se nas trocas afetivas, como abraços, sorrisos e conversas espontâneas, que fortalecem os vínculos entre crianças e educadores, criando um ambiente de acolhimento e confiança.

As interações entre bebês, crianças e diferentes grupos desempenham um papel essencial no desenvolvimento social e emocional. Conviver com crianças da mesma idade permite que compartilhem experiências comuns, aprendam a negociar e a resolver conflitos e desenvolvam habilidades como empatia e cooperação. Por outro lado, a interação com crianças de idades diferentes enriquece ainda mais esse aprendizado, pois oferece oportunidades para observar, imitar e adaptar comportamentos em situações diversas, promovendo maior flexibilidade no convívio social.

Relacionar-se com crianças mais experientes, ou mais velhas, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades mais complexas. Essas interações permitem que as crianças mais novas aprendam por meio de exemplos práticos, absorvam novos conhecimentos e internalizem normas sociais de maneira mais eficaz. Além disso, essas relações incentivam a formação de laços afetivos e o reconhecimento de diferentes papéis

sociais, reforçando a confiança e o senso de pertencimento ao grupo. Tais interações são fundamentais para o desenvolvimento e o crescimento pessoal.

A interação entre adultos, bebês e crianças na Creche é essencial para criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento integral. Quando os profissionais interagem ativamente com as crianças, além de estimular o aprendizado por meio de brincadeiras e conversas, fortalecem vínculos de confiança e afeto. Essa interação exige atenção às necessidades individuais de cada criança, respeitando suas especificidades e promovendo experiências significativas que favoreçam a autonomia e a curiosidade.

Nas conversas sobre vivências pedagógicas, uma das professoras colaboradoras destacou a relevância da brincadeira e da interação como elementos fundamentais no processo de aprendizagem infantil. Segundo ela, essas práticas tornam as aulas mais atrativas, despertam o interesse das crianças e estimulam o pensamento criativo. A docente ainda afirmou que é possível explorar diferentes abordagens para desenvolver o potencial criativo de cada criança, respeitando seus modos singulares de aprender, uma vez que cada uma constrói o conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Ao destacar que as crianças aprendem melhor quando envolvidas em propostas lúdicas e interativas, a fala da professora reforçou que a criatividade deve ser estimulada de diversas formas, tornando as propostas pedagógicas mais significativas. Além disso, a professora reconhece que cada criança possui um modo único de aprender, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às diferentes formas de desenvolvimento.

Cientes de que as crianças aprendem de modos diferentes, observar e escutar atentamente são práticas indispensáveis para compreender suas expressões, desejos e emoções. Essa escuta vai além das palavras, considerando gestos, olhares e outras formas de comunicação. Aliada ao acolhimento, essa postura permite que os professores ofereçam segurança emocional, valorizem a singularidade de cada criança e criem um espaço onde todos se sintam respeitados e pertencentes.

Essa perspectiva fortalece o papel da Creche como um espaço de desenvolvimento humano e social. No ambiente da Creche, os bebês e as crianças aprendem a estabelecer vínculos, a compartilhar experiências e a desenvolver habilidades de comunicação, essenciais para sua inserção na sociedade. Além disso, o contato com o mundo simbólico desperta a curiosidade, o pensamento, a imaginação e a fala, promovendo o conhecimento do mundo. Essas interações moldam o modo de viver das crianças, ajudando-as a formar uma identidade.

Durante os diálogos realizados, todas as professoras colaboradoras destacaram a importância das interações no contexto educativo. Uma delas mencionou que as interações se

manifestam nas práticas de brincar, especialmente em brincadeiras com bola e jogos diversos. Outra professora ressaltou que, por meio dessas interações e das brincadeiras, as crianças se desenvolvem, aprendem, experimentam e constroem seus próprios saberes. De forma complementar, uma terceira docente, demonstrando alegria e concordância com gestos afirmativos, destacou que as crianças brincam intensamente durante essas interações e enfatizou que é justamente nesse ato de brincar, interagir e vivenciar experiências lúdicas que o aprendizado acontece de maneira mais significativa.

A aprendizagem e o desenvolvimento na Creche são intensamente enriquecidos pelas interações e brincadeiras, que atuam como ferramentas essenciais para o crescimento integral das crianças. Por meio das propostas lúdicas, elas exploram o mundo ao seu redor, constroem conhecimento, desenvolvem a linguagem e aprimoram habilidades motoras, emocionais e sociais. As interações com as professoras, adultos de referência, e outros bebês e crianças, promovem a troca de experiências, a resolução de conflitos e o fortalecimento de vínculos, contribuindo para a formação da identidade, de valores e habilidades. Nesse ambiente de interações, o brincar assume um papel basilar, transformando-se em uma ponte natural para o aprendizado significativo e prazeroso.

4.1.6 A Brincadeira

Na descrição dos *etnotextos fixadores de experiências*, o termo "Brincadeira" surge com frequência, evidenciando sua relevância nas *práticas curriculantes e brincantes das professoras crecheiras*. A brincadeira se apresenta nas vozes das professoras, articulada com outros assuntos como: interações, brincar, brinquedo, crianças, Creche, espaços e materiais.

A brincadeira na Creche é um eixo norteador do currículo que reflete a importância de uma Educação lúdica para a infância. Para as educadoras, ela é um elemento fundamental na prática pedagógica, pois permite que as crianças exerçam agência e protagonismo em seus processos de aprendizagem. Além disso, a brincadeira é um espaço no qual os bebês e as crianças constroem significados, experimentam relações sociais e desenvolvem múltiplas habilidades, tornando-se essencial para o desenvolvimento integral na idade dos 0 a 3 anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a brincadeira como um eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular dessa etapa educacional. De acordo com as DCNEI (2010), a Brincadeira promove o conhecimento de si e do mundo; favorece a imersão das crianças nas diferentes linguagens; amplia a confiança e a participação das crianças nas propostas individuais e coletivas;

possibilita situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças; possibilita vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; incentiva a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças e promovam o relacionamento e a interação.

A brincadeira, na perspectiva da Sociologia da Infância, conforme apontam Corsaro (2011) e Sarmiento (2004), é compreendida como uma prática social e cultural construída pelas interações entre as crianças, em articulação com o contexto sociocultural em que estão inseridas. Para Corsaro (2002), as crianças internalizam a cultura dos adultos, mas também participam ativamente na sua produção, ressignificando experiências e interagindo com seus pares por meio da brincadeira.

Ao tratar das *práticas brincantes* na Creche, Barbosa (2014, p. 648) nos apresenta a “brincadeira como um elemento central” na vida dos bebês e das crianças. Consideramos a proposta para o desenvolvimento infantil, pois envolve diferentes ações das crianças, que exploram o lúdico de forma natural e criativa. Essas ações vão desde imitar gestos e sons do cotidiano até inventar histórias e cenários imaginários. Durante as brincadeiras, as crianças experimentam emoções, aprendem a resolver problemas e exploram o mundo ao seu redor, tudo de maneira divertida e espontânea.

Consultando os estudos de Kishimoto (2010, p. 01), a autora define a “brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”. Destacamos a brincadeira como uma ferramenta fundamental para a expressão, aprendizagem e desenvolvimento infantil. O ato de brincar, além do entretenimento, possibilita que a criança explore o mundo ao seu redor, interaja com outras pessoas e construa conhecimentos de maneira ativa e significativa. Dessa forma, é importante que, nas ações da Creche, o brincar seja inserido intencionalmente nas práticas pedagógicas, garantindo um ambiente educativo que respeite o direito de brincar de cada criança.

Além disso, a brincadeira está intimamente ligada às culturas infantis, já que as crianças elaboram e constroem sua própria cultura lúdica, a partir de suas experiências e interações. Ao brincar, elas ressignificam elementos do mundo adulto e criam regras, histórias e práticas que são únicas de seu grupo. Essa construção coletiva reflete a criatividade das crianças e o modo como elas se conectam umas com as outras, fortalecendo seu senso de identidade e pertencimento. Na Creche, o papel das professoras é valorizar essas manifestações, oferecendo espaços e materiais que incentivem a liberdade de expressão e a construção da cultura do Tocantins Amazônico.

Por meio da brincadeira, conseguimos valorizar as múltiplas infâncias e sua cultura brincante, permitindo que cada indivíduo participe de acordo com suas habilidades e características únicas. No ambiente da brincadeira, não há a imposição de um padrão ou resultado ideal, o que torna a brincadeira um momento inclusivo e acolhedor para todos. Cada criança, com sua maneira própria de explorar, interagir e criar, encontra nas brincadeiras uma oportunidade de expressar sua singularidade.

Além disso, as formas de brincar variam conforme as tradições culturais, refletindo os valores, costumes e histórias de diferentes comunidades. Essas variações enriquecem a experiência lúdica, promovendo a troca de saberes e a apreciação da diversidade cultural. Ao brincar, as crianças se relacionam umas com as outras, desenvolvem um profundo autoconhecimento, ampliam sua visão de mundo e constroem narrativas que fazem sentido em seus contextos. Assim, a brincadeira se torna uma ferramenta poderosa para aprender sobre si mesma, para compreender o outro e para explorar possibilidades criativas que fortalecem as relações humanas e sociais.

Na conversa com uma das atrizes, ela ressaltou que a brincadeira e a interação são estratégias fundamentais utilizadas em sua prática pedagógica, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Segundo a docente, por meio das observações realizadas durante os momentos lúdicos, é possível perceber como os pequenos se comunicam, acolhem as ideias dos colegas e constroem coletivamente o enredo das brincadeiras, evidenciando aspectos importantes do convívio social e do processo de aprendizagem. Neste sentido, Rocha (2019) ensina as professoras que os momentos do “[...] brincar e da brincadeira se constituem em estratégias pedagógicas importantes, pois são convites por excelência, à interação consigo, com outros, com o mundo social.”

Nesta perspectiva de compreensão, das interações e da brincadeira como fundamentos do fazer pedagógico na Creche, a brincadeira transcende a simples perspectiva da proposta recreativa, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Muito além do entretenimento, o ato de brincar é uma experiência rica em aprendizagens, promovendo a exploração, a criatividade e a construção de conhecimentos. É por meio das brincadeiras que as crianças experimentam o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades motoras, fortalecem vínculos sociais e elaboram suas emoções. Dessa forma, brincar se torna uma prática pedagógica que integra diversão, aprendizado, interação e descoberta, essencial para o crescimento significativo.

A brincadeira é uma linguagem no desenvolvimento da imaginação, da oralidade e da capacidade de expressão, oferecendo às crianças um ambiente rico para explorar e criar

narrativas, personagens e cenários próprios. Por meio do brincar, elas desenvolvem a criatividade e encontram soluções para desafios, exercitando a resolução de problemas de forma lúdica e instintiva. Além disso, a interação durante as brincadeiras promove a cooperação, ensinando-as a trabalhar em equipe, dividir propostas e respeitar os outros. Essas experiências também estimulam a autonomia, pois incentivam as crianças a tomar decisões, liderar iniciativas e explorar o mundo com confiança e independência. Assim, o brincar é uma prática integral que favorece múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil.

4.1.7 O brincar

O termo "Brincar" se destaca como uma das *unidades de sentido e significação* nas vozes das *professoras crecheiras*, como parte das experiências vivenciadas na Creche com os bebês e as crianças. Ao escutarmos essas professoras e analisarmos os *etnotextos*, percebemos que o brincar ocupa um lugar de destaque, tanto na vida das crianças, quanto das educadoras, configurando-se como uma experiência educativa essencial no cotidiano pedagógico. Essa prática brincante, que dialoga constantemente com as propostas curriculares, é vista como uma ação de profundo valor, carregada de significados e indispensável para o desenvolvimento integral das crianças.

Para definirmos o brincar, consultamos os estudos de Kishimoto (2010), que destaca a essencialidade do brincar no cotidiano das crianças e descreve a relevância deste momento em que têm o poder de decidir.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, aos outros e ao mundo, repetir ações prazerosas, partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, usar o corpo, os sentidos e os movimentos, solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (Kishimoto, 2010, p. 1).

Nesta perspectiva da ação do brincar no cotidiano da creche, uma das professoras destacou que “o brincar é todo dia, na sala, na área lá fora, nas pedrinhas, brincadeira com água, pode ser com materiais não estruturados, pode ser um jogo relacionado à atividade de cantiga de roda.” Por meio do brincar, os bebês e as crianças exploram o mundo, se conectam com as pessoas ao seu redor e desenvolvem habilidades essenciais para sua formação. A ação do brincar assume um papel fundamental no desenvolvimento integral do ser humano, especialmente durante a infância, e transcende a diversão. Quando brinca, a criança exercita

sua imaginação, como também experimenta e compreende o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Nesse contexto, o brincar assume um papel significativo na construção da identidade e na relação com o outro, funcionando como um espaço de aprendizagem e expressão. Assim, a prática lúdica contribui para o equilíbrio entre os aspectos físicos, emocionais e intelectuais, evidenciando sua importância como um alicerce para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Conforme Proinfantil (Brasil, 2005), o brincar implica troca com o outro; trata-se de uma aprendizagem social. Nesse sentido, a presença da professora é fundamental, pois será ela quem media as relações, favorece as trocas e parcerias, promove a interação e planeja e organiza ambientes instigantes para que o brincar possa se desenvolver.

Ao tratar o brincar como recurso estratégico, Oliveira (2010) destaca que constitui-se como recurso privilegiado para o desenvolvimento da criança, pois a brincadeira é um conjunto de afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas, sendo aspectos profundamente interligados. No mesmo sentido, Rocha e Lobato (2019, p. 27) configuram o brincar como uma “excelente estratégia de intervenção pedagógica que proporciona o estimular, o desenvolver e o aprender das crianças. Brincar é uma das estratégias pedagógicas mais importantes na Educação Infantil”.

Para o brincar ter um lugar de destaque na Creche, é fundamental considerar as interações como eixo norteador. O brincar não ocorre de forma isolada, mas se constrói em um ambiente de troca, onde as crianças interagem entre si, com os adultos e com o espaço ao seu redor. Essas interações promovem a experimentação, a criatividade e a cooperação, possibilitando que a criança explore o mundo e se desenvolva integralmente. O papel da professora, nesse contexto, vai além de apenas observar; é necessário mediar com o olhar e a escuta atenta. Além disso, é importante que os espaços e materiais sejam pensados para favorecer tanto a autonomia, quanto a colaboração, ampliando as possibilidades de interação e tornando o brincar um momento rico em experiências significativas.

Ao planejar *práticas brincantes* na Educação Infantil, é essencial conhecer a criança e o grupo, valorizando tanto as preferências individuais, quanto as coletivas. Cada criança traz consigo uma bagagem única de experiências, interesses e formas de se relacionar com o mundo, e compreender essas singularidades é fundamental para criar propostas significativas. Ao mesmo tempo, é preciso observar o grupo como um todo, reconhecendo as interações, afinidades e características que emergem no convívio coletivo. Esse conhecimento permite à professora planejar propostas que respeitem as individualidades, promovam a participação de todos e estimulem tanto a autonomia, quanto o trabalho em conjunto. Assim, *práticas*

brincantes bem planejadas tornam-se mais inclusivas, desafiadoras e conectadas à realidade das crianças, favorecendo aprendizagens, desenvolvimento e momentos de prazer e descoberta.

A professora desempenha um papel fundamental na organização de situações de aprendizagem que promovem o brincar na Creche, reconhecendo essa prática como uma linguagem essencial da infância. Ao planejar vivências lúdicas e intencionais, ela cria ambientes desafiadores que estimulam a curiosidade, a criatividade e a interação entre as crianças. Dessa maneira, a professora facilita o brincar, como também o transforma em uma oportunidade significativa de aprendizagem e crescimento.

No processo de escuta e fala, uma das professoras entrevistadas relatou, com entusiasmo, que aprecia profundamente os momentos de brincadeira com as crianças, destacando especialmente as propostas de faz de conta. Segundo ela, ao organizar o espaço pedagógico para essas interações, observou como as crianças se envolvem intensamente, participando ativamente e explorando diferentes possibilidades simbólicas. Nessas situações, a educadora assume diversos papéis no imaginário infantil, como o de avó, tia, pai ou mãe, demonstrando, com alegria, o quanto esses momentos favorecem vínculos afetivos e experiências significativas. A professora ainda mencionou, de forma lúdica, que a brincadeira de faz de conta permite "comer bolo à vontade", "experimentar comidinhas" e saborear, simbolicamente, o prazer dessas vivências.

Quando a professora destacou o brincar no plano da imaginação, está evidenciando que é uma poderosa ferramenta para a mobilização de sentidos e significados, permitindo que a criança crie e recrie realidades a partir de sua perspectiva única. Nesse espaço simbólico, ela atribuiu novos significados aos objetos, às situações e às relações, utilizando a fantasia como um meio de experimentar o mundo e compreender suas complexidades.

Por meio da imaginação, o brincar transcende o aqui e agora, possibilitando que a criança explore emoções, resolva conflitos e desenvolva habilidades de forma espontânea e criativa. Esse processo promove o desenvolvimento nas variadas dimensões, bem como a construção de uma visão de mundo rica e repleta de possibilidades. Discutindo a imaginação no universo dos bebês e das crianças, Kishimoto (2010) escreve que é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados, assim a brincadeira se configura como uma ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Ao refletirem sobre a prática do brincar, todas as professoras entrevistadas rememoraram o início de suas trajetórias profissionais, momento em que o foco do trabalho na Creche estava centrado majoritariamente no ato de cuidar. Uma das docentes destacou que, naquele período, o cuidado era prioritário, a ponto de os bebês receberem dois banhos por dia,

independentemente da necessidade específica. Essa ênfase nas práticas de cuidado, segundo ela, limitava as possibilidades de vivências lúdicas e interativas, uma vez que as brincadeiras educativas ainda não faziam parte da rotina pedagógica.

No mesmo sentido, outra professora abordou o contexto em que muitas famílias optavam por não matricular seus filhos nas Creches, por falta de confiança na instituição. Conforme relatou, os pais acreditavam que a Creche era apenas um espaço de recreação, sem um propósito formativo definido. No entanto, mesmo diante dessa percepção, a educadora sempre reconheceu o potencial de aprendizagem presente nas brincadeiras realizadas pelas crianças.

Com o passar do tempo, e a ampliação do acesso à Educação Infantil, as famílias passaram a perceber a intencionalidade pedagógica das práticas desenvolvidas nas Creches. A mesma professora afirmou que atualmente há uma mudança significativa nessa relação: ao compreenderem que as propostas educativas envolvem tanto o Cuidado, quanto a Educação, os responsáveis demonstram maior confiança e valorização, reconhecendo a Creche como espaço de aprendizagem e desenvolvimento para seus filhos.

A *unidade de sentido e significação* do “Brincar” apresentamos nos *etnotextos* como uma ação relevante para os bebês, crianças e para as professoras. O brincar na creche se revela como a principal estratégia pedagógica, podendo ter a intencionalidade de entreter e/ou aprender. Enquanto se divertem, os bebês e as crianças exploram o ambiente, interagem com os colegas e exercitam a criatividade, construindo conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Assim, o brincar na creche é compreendido como uma ação de grande significado, que possibilita aprendizado, afeto e descobertas.

4.1.8 O brinquedo

No processo de descrição das vozes das professoras das creches do Tocantins Amazônico, por meio dos *etnotextos*, identificamos a *unidade de sentido e significação* denominada “brinquedo”. O brinquedo se destaca como um recurso essencial no fazer pedagógico, funcionando como um instrumento indispensável para as práticas educativas com bebês e crianças. Nos diálogos com as colaboradoras, observamos que o termo “brinquedo” está diretamente associado ao ato de brincar e à brincadeira, elementos que promovem o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, o brinquedo é percebido como um facilitador na construção de vínculos afetivos e no estímulo à criatividade e à imaginação, fortalecendo o papel do brincar no contexto educativo.

Na creche, o brinquedo serve como suporte para a professora realizar a brincadeira, funcionando como um estímulo à imaginação das crianças e dando forma às suas experiências lúdicas. Ao interagir com brinquedos, as crianças exercitam a imaginação, constroem narrativas, desenvolvem a coordenação motora e aprendem a solucionar problemas. O brinquedo é o “suporte para a brincadeira. E, enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança [...]” (Kishimoto, 2011, p. 24). O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota infância e possui dimensão material, cultural e técnica.

O brinquedo, em sua dimensão material, é um objeto tangível que serve como suporte para as propostas lúdicas, promovendo a interação entre a criança e seu imaginário. Ele pode ser simples ou elaborado, fabricado ou improvisado, mas sua função nuclear é estimular a criatividade, facilitar o brincar e mediar experiências educativas e afetivas.

Nos estudos de Rocha (2019) sobre o brincar e o brinquedo, o autor destaca que o brinquedo pode ter diversas definições, mas todas concordam que ele é um objeto destinado ao ato de brincar.

O brinquedo pode ser definido de várias maneiras, mas todas elas convergem num aspecto: um brinquedo é um objeto para a realização da atividade lúdica, isto é, do ato de brincar; e geralmente, está associado a bebês e crianças pequenas, mas também usado, para descrever objetos com a mesma finalidade voltado para adultos como forma de lazer e entretenimento. (Rocha, 2019, p. 04).

Enquanto suporte, o brinquedo oferece um ponto de partida para que as crianças desenvolvam narrativas, desafios e interações, permitindo a exploração do mundo ao seu redor. Além disso, seu formato, textura, cores e funcionalidades contribuem para envolver os sentidos e enriquecer o processo de descoberta e aprendizado. Dessa forma, ele transcende seu aspecto físico, tornando-se um meio de expressão e construção de significados.

Os brinquedos desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, sendo importantes ferramentas de aprendizado e desenvolvimento. A escolha dos brinquedos leva em conta aspectos como tipo, classificação, cores e faixa etária recomendada. Cada brinquedo é projetado para atender às necessidades específicas das crianças em diferentes etapas do desenvolvimento, estimulando habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Por exemplo, brinquedos coloridos e interativos são ideais para bebês, enquanto jogos de construção e tabuleiros são mais adequados para crianças maiores, incentivando o pensamento criativo e o raciocínio lógico.

É essencial que educadores e cuidadores escolham brinquedos seguros, livres de peças pequenas para evitar riscos e que estejam alinhados aos objetivos pedagógicos. No Brasil, o Inmetro regulamenta a segurança dos brinquedos, tornando obrigatória, desde 1988, a certificação dos produtos fabricados ou comercializados no país, com base em normas técnicas harmonizadas no Mercosul. Saber selecionar, organizar e utilizar os brinquedos de forma intencional é fundamental para garantir que eles contribuam efetivamente para o aprendizado.

Durante a escuta das professoras, percebemos que elas desenvolvem propostas com as crianças utilizando diversos tipos de brinquedos. Sobre os brinquedos estruturados, uma professora afirmou que trabalha com diferentes brinquedos: blocos lógicos, carrinho, boneca, bichinho de pelúcia e brinquedos não estruturados”. A diversidade de brinquedos na Creche é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, atendendo às necessidades de diferentes faixas etárias, interesses e habilidades.

Brinquedos variados, como blocos de montar, jogos de encaixe, bonecos, instrumentos musicais e materiais sensoriais, estimulam habilidades motoras, cognitivas e sociais de forma integrada. Essa variedade enriquece o ambiente pedagógico, permitindo que as crianças explorem, experimentem e interajam de maneiras criativas e significativas, favorecendo o aprendizado por meio do brincar.

Além disso, a diversidade de brinquedos contribui para a inclusão e o respeito às diferenças, proporcionando oportunidades para que todas as crianças participem das vivências e experiências, independentemente de suas particularidades. Brinquedos que consideram aspectos étnicos, culturais, linguísticos e de acessibilidade ampliam o repertório das crianças, promovendo a convivência em um ambiente que valoriza a pluralidade.

Durante os diálogos com as professoras colaboradoras, uma delas destacou que, atualmente, há uma ampla variedade de materiais pedagógicos disponíveis para apoiar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e na Creche. Ela observou, ainda, que as crianças demonstram preferência por brincar com materiais não estruturados. De forma complementar, outra professora ressaltou a relevância e o potencial desses materiais, afirmando que eles promovem maior concentração por parte das crianças. No entanto, enfatizou a importância de oferecer ambos os tipos de materiais — estruturados e não estruturados — de modo equilibrado, a fim de enriquecer as experiências educativas.

Essa observação revela como a prática de construção de brinquedos está integrada ao trabalho pedagógico, destacando a valorização dos brinquedos não estruturados. A professora menciona, ainda, exemplos de materiais utilizados no cotidiano, enfatizando que tais recursos estimulam a criatividade, a autonomia e o protagonismo das crianças no processo de

aprendizagem. Neste contexto, Alves (2021) descreve que a relação do brincar se torna mais orgânica quando as crianças, além de conceberem as brincadeiras, fabricam os próprios brinquedos.

O material não estruturado na Creche apresenta um grande potencial ao integrar aspectos culturais no brincar dos bebês e das crianças. Esses materiais, muitas vezes provenientes do cotidiano e de contextos locais, permitem que as crianças explorem elementos culturais de suas comunidades, valorizando tradições e identidades. Além disso, por serem acessíveis e inclusivos, possibilitam a participação ativa de todas as crianças, independentemente de suas condições econômicas ou necessidades específicas, favorecendo a equidade e a inclusão no processo educativo.

Ao longo do diálogo estabelecido, as professoras ressaltaram o valor dos materiais com origem na natureza, como recursos lúdicos potentes, mencionando elementos como jatobá, coquinhos, macaúba, fava, buriti, cabaça, barú, folhas, flores, raízes, gravetos, cascas e frutos. Destacaram também a importância dos materiais de largo alcance ou ressignificados no contexto pedagógico, referindo-se a itens como caixas de papelão, tampas de amaciante, shampoo, embalagens de chocolate e potes diversos, bem como utensílios domésticos como tampas de panela, colheres de pau, funis, peneiras, bacias e baldes — todos incorporados às práticas educativas de forma criativa e significativa.

A professora destacou o uso de brinquedos que incentivam o contato das crianças com o ambiente natural. Ela também mencionou a incorporação de materiais reaproveitados, como caixas de supermercado e tampas, amplamente utilizados nas propostas. Além disso, objetos domésticos, como tampas de panela e colheres de pau, são criativamente transformados em recursos pedagógicos. Trabalhar nessa perspectiva promove a sustentabilidade e o reaproveitamento de materiais, estimula a imaginação, a exploração e o protagonismo infantil. A diversidade desses objetos possibilita às crianças a experimentação de diferentes texturas, formas e funcionalidades, enriquecendo suas experiências sensoriais e motoras no ambiente da Creche.

Durante o diálogo, uma das atrizes fez uma observação importante em relação ao brinquedo, afirmando que na Creche onde trabalha, o brinquedo é construído. Essa fala revela uma prática pedagógica que valoriza a criação e a produção dos brinquedos, muitas vezes em conjunto com as crianças, utilizando materiais recicláveis ou elementos do cotidiano, os ressignificando. Esse trabalho, que envolve a construção do brinquedo a ser utilizado, estimula a capacidade criadora e a imaginação das crianças, além de promover o senso de colaboração, sustentabilidade e reconhecimento do valor dos recursos disponíveis.

Além disso, ao construírem seus próprios brinquedos, as crianças participam ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e afetivas enquanto experimentam o significado de produzir algo com as próprias mãos. Essa prática reflete o compromisso da Creche em possibilitar o brincar por meio de experiências que marcam a vida.

Durante as conversas, uma das professoras, ao refletir sobre as práticas pedagógicas na Creche, destacou a importância da construção de brinquedos pelas próprias crianças como uma experiência significativa de aprendizagem. Segundo ela, ao participarem da confecção de brinquedos, como carrinhos feitos de sabugo de milho com rodas de madeira, petecas e papagaios de papel, os pequenos demonstram preferência por esses objetos construídos de forma artesanal. Para a professora, esse tipo de vivência promove não apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas, mas também reforça o vínculo entre o brincar e o aprender, revelando o compromisso da instituição em proporcionar experiências educativas que marcam a infância de forma afetiva e duradoura.

A partir da fala da professora, é possível identificar que a construção dos brinquedos contribui para o fortalecimento cultural da realidade vivenciada pelos bebês e crianças, pois dialoga com suas experiências e contextos socioculturais, valorizando e respeitando suas identidades. Por meio dos brinquedos, as crianças acessam diferentes formas de conhecimento, ampliam seu repertório simbólico e expressam sua visão de mundo de maneira única e criativa. Dessa forma, o brinquedo transcende sua função como recurso pedagógico e torna-se um elemento essencial para promover pertencimento, criatividade e autonomia. Assim, a Creche se consolida como um espaço rico em aprendizagens e significados, onde a cultura infantil é respeitada e fortalecida.

Consideramos que o brinquedo é um dos elementos centrais da prática pedagógica na creche, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Brincar é a linguagem natural da infância, e o brinquedo, como objeto da brincadeira, torna-se um meio para a expressão, a criação e a descoberta do mundo ao seu redor.

O brinquedo é uma peça fundamental no universo infantil, representando uma unidade de sentido e significação para as *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico. Na creche, o brinquedo materializa a brincadeira, que é a principal forma de expressão e linguagem das crianças, permitindo que elas explorem, criem e ressignifiquem o mundo ao seu redor. Além disso, ao ser um dos elementos centrais do trabalho pedagógico, o brinquedo conecta as práticas educativas às necessidades e interesses das crianças, enriquecendo as experiências vivenciadas no cotidiano. Assim, o brinquedo transcende seu caráter lúdico, convertendo-se numa

ferramenta essencial para a construção de sentidos, valores e vínculos no processo de desenvolvimento infantil.

4.1.9 Planejamento

O planejamento pedagógico se tornou uma *unidade de sentido e significação* a partir das vozes das professoras entrevistadas. Durante as conversas, o termo "planejamento" foi frequentemente destacado, especialmente nos momentos em que discutiam as melhorias e os desafios enfrentados na prática pedagógica ao longo dos anos de trabalho. As professoras enfatizaram a importância de um planejamento bem estruturado e com intencionalidade para aperfeiçoar as experiências de aprendizado das crianças.

O planejamento das propostas e ações na etapa da Educação Infantil é um processo fundamental para a criação de um ambiente de aprendizado propício. Esse processo deve ser cuidadosamente elaborado para atender às necessidades individuais e coletivas dos bebês e das crianças, respeitando suas especificidades de desenvolvimento. O planejamento envolve a definição dos conhecimentos e saberes, dos campos de experiências, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, da metodologia, dos materiais, dos brinquedos e da organização dos espaços para a realização das propostas. Destacamos também a relevância de planejar propostas que tenham as interações e a brincadeira como eixos, assegurando os direitos das crianças de aprender e se desenvolver.

De acordo com Sarmiento (2016), para a elaboração do planejamento, é necessário ouvir as crianças, considerando a forma como elas se expressam por meio de suas diversas linguagens (palavras, gestos, interações, desenhos, entre outras). O planejamento das propostas, dos espaços e dos materiais na Creche cria oportunidades significativas de aprendizagem para as crianças.

Nesse sentido, entendemos ser essencial a escuta dos bebês e das crianças, em suas diversas formas de expressão, para elaborar um plano que contemple as experiências vivenciadas por elas em seus contextos. Isso também reflete uma pedagogia mais inclusiva e respeitosa, que reconhece a criança como sujeito ativo e participante de seus processos de desenvolvimento.

Sobre essa questão, Oliveira (2014) nos orienta a criar oportunidades para que as crianças desenvolvam a fala, a linguagem corporal e plástica, realizando vivências como desenho, modelagem e escultura, ampliando, assim, seus conhecimentos.

Durante uma conversa sobre as práticas pedagógicas na Creche, duas professoras compartilharam suas percepções a respeito do planejamento. A primeira explicou que planejar significa organizar previamente as propostas para que, posteriormente, possam ser oferecidas às crianças de forma a favorecer seu desenvolvimento. Já a segunda enfatizou a importância da rotina nesse processo, afirmando que, para cada ação realizada, é necessário haver uma organização planejada. Ela mencionou, ainda, que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição orienta a construção dos planejamentos realizados pela equipe.

As falas revelam que o planejamento é compreendido pelas docentes como um processo fundamental para garantir o direito das crianças à aprendizagem e ao desenvolvimento. Uma delas destacou que o planejamento está centrado na Creche, e é construído de maneira coletiva, com o objetivo de assegurar os direitos da infância. Dessa forma, é possível afirmar que o planejamento pedagógico, concebido de forma colaborativa, é essencial para promover experiências educativas significativas e alinhadas às necessidades do grupo etário atendido.

Além dos direitos, outros elementos fundamentais do planejamento na creche surgiram nos diálogos, como os eixos, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as metodologias e os materiais. Nessa perspectiva, uma professora destacou que o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento contribui para elaboração do planejamento da Creche, pois se torna o ponto de partida para o planejar das propostas.

Na Educação Infantil, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento está relacionado às aprendizagens essenciais. Planejar com foco nos objetivos permite que os educadores estruturem vivências e experiências alinhadas às necessidades e interesses das crianças, promovendo um desenvolvimento integral. Esses objetivos servem como referência para a seleção de métodos e recursos didáticos apropriados, assegurando que as propostas estimulem a curiosidade, o pensamento criativo e as habilidades sociais e cognitivas dos pequenos.

Durante os diálogos sobre a trajetória profissional na Creche, uma das professoras entrevistadas lembrou como se dava o processo de planejamento no início de sua carreira. Segundo ela, as propostas pedagógicas eram planejadas aos sábados, dias em que a diretora organizava reuniões para orientar as práticas educativas, ensinando, inclusive, aspectos como a forma de cantar e de acolher as crianças. A professora destacou que foi nesse contexto que iniciou sua relação afetiva de trabalho com a infância, despertando seu encantamento pela docência com bebês e crianças bem pequenas.

Refletindo sobre sua experiência ao longo dos anos, a mesma professora relatou que, no início, planejar era uma ação desafiadora. O tempo disponível era reduzido — apenas meio

turno — e, na ausência de uma equipe pedagógica específica, a diretora acumulava as funções de gestão, coordenação e orientação.

Outra professora também compartilhou suas memórias sobre o planejamento pedagógico no início da carreira. Ela contou que o planejamento era realizado apenas uma vez por mês e, muitas vezes, de forma breve e simplificada. Ao relatar sua vivência na zona rural, destacou que o trabalho era solitário e o planejamento individualizado, sobretudo em turmas multisseriadas. Nessas situações, cada professora utilizava um caderno personalizado, organizava as atividades com o auxílio de mimeógrafo e, mesmo com poucos recursos, empenhava-se em manter tudo preparado e bem estruturado. No entanto, ela apontou que, por falta de interlocução com outros profissionais, havia pouca troca de ideias e experiências.

Ambas as professoras enfatizaram que o tempo destinado ao planejamento era limitado e que o estudo pedagógico era pouco aprofundado. Segundo relataram, as reuniões aconteciam de maneira breve e informal, diferentemente do que ocorre atualmente, quando o planejamento é permeado por observações, discussões coletivas e pesquisas, contribuindo significativamente para a qualificação das práticas e para o desenvolvimento das crianças.

Temos consciência de que as conquistas da categoria de professor (a) surgiram ao longo do processo histórico e social, por meio de uma série de lutas e avanços significativos. Historicamente, a profissão de professor (a) enfrentou e ainda enfrenta desafios relacionados à valorização do trabalho docente, às condições de trabalho e ao reconhecimento da importância da Educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social. Através de movimentos sociais, sindicatos e reformas educacionais, a categoria tem lutado para garantir melhores condições de trabalho, remuneração justa e o reconhecimento de seu papel essencial na formação das novas gerações.

Ao longo do tempo, as conquistas dos professores não se limitaram apenas a aspectos materiais, mas também englobaram o aprimoramento das práticas pedagógicas e a ampliação do tempo dedicado ao planejamento. A importância do planejamento, muitas vezes reconhecida apenas nas últimas décadas, reflete uma compreensão mais profunda do papel do professor na construção de um processo educativo de qualidade. Esse reconhecimento é resultado de um contexto histórico que valoriza cada vez mais a formação e a capacitação docente, além de entender que um planejamento bem elaborado é fundamental para a eficácia do aprendizado e para o desenvolvimento integral das crianças.

Durante os diálogos com as professoras, foi possível identificar avanços significativos nas condições de trabalho da categoria, especialmente no que diz respeito à valorização do tempo destinado ao planejamento pedagógico. Uma das docentes ressaltou que atualmente há

uma carga horária específica reservada para o planejamento individual e coletivo, destacando a relevância das trocas entre os profissionais nesse momento. Segundo ela, o planejamento coletivo tornou-se uma prática comum e enriquecedora, marcada pela colaboração e compartilhamento de experiências entre os colegas.

O tempo destinado ao planejamento é necessário para que as professoras possam desenvolver de maneira satisfatória sua função, refletindo diretamente na qualidade da Educação oferecida. É no momento do planejamento que as professoras realizam pesquisas, fazem leituras, dialogam com seus pares, revisam os planos implementados e organizam as ideias para definir os objetivos pedagógicos e as metodologias que melhor atendem às necessidades e características das crianças.

Todas as professoras entrevistadas, em algum momento das conversas, apontaram o planejamento coletivo como uma ação fundamental, capaz de trazer maior segurança e intencionalidade ao trabalho pedagógico. Uma delas enfatizou, ainda, o papel de apoio exercido pela coordenadora pedagógica da Creche, assim como a parceria estabelecida entre as colegas, durante os encontros de planejamento. Ela relatou que, por exemplo, no grupo dos maternais, as docentes se reúnem semanalmente — às segundas-feiras — para trocar ideias, avaliar propostas e construir juntas as metodologias, destacando que essa prática fortalece o trabalho e contribui para bons resultados.

Dessa forma, a maneira e as expressões utilizadas para falar desse planejamento coletivo demonstram que ele é visto de maneira positiva e valorizada pelas professoras. Esse processo colaborativo facilita a troca de ideias, o compartilhamento de boas práticas e a construção conjunta de soluções para desafios educacionais, resultando em uma prática pedagógica coesa e inovadora. Nesse contexto, uma das professoras destacou a importância do trabalho conjunto, afirmando que o planejamento coletivo é uma prática muito positiva, pois fortalece as ações pedagógicas e promove maior integração entre os profissionais. Outra professora reforçou esse posicionamento ao salientar o valor da parceria entre as docentes, especialmente na Educação Infantil, com ênfase no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, porque existe um apoio no desenvolvimento do trabalho.

As professoras relataram que o planejamento é realizado em grupo, envolvendo duas ou mais profissionais que atuam na mesma sala, junto a outras colegas. Essa prática é orientada pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil (DCT-EI), e se baseia na troca de experiências, conhecimento e sugestões — processo que, segundo elas, é carinhosamente descrito como “trocar figurinha”, expressão utilizada pela coordenadora pedagógica da instituição. Para as docentes, o

planejamento coletivo se mostra altamente produtivo, pois permite que construam o trabalho juntas, de maneira colaborativa e reflexiva.

O planejamento coletivo é uma prática comum nas unidades educacionais que atendem a Creche, visto que, geralmente, as professoras trabalham em equipe. As vozes das três professoras entrevistadas evidenciaram a riqueza do planejamento coletivo, pois promove interação no fazer pedagógico e fortalece a colaboração entre os membros da equipe educativa. Ao reunir diferentes perspectivas e experiências, o planejamento coletivo permite a criação de estratégias abrangentes e alinhadas às necessidades das crianças.

Duas professoras destacaram a tecnologia como um recurso que tem contribuído significativamente para o processo de planejamento pedagógico. A primeira delas ressaltou que, atualmente, uma das facilidades no exercício da docência é justamente o uso das ferramentas tecnológicas. De forma semelhante, a segunda professora enfatizou que o planejamento, anteriormente realizado em cadernos, passou a ser feito com o auxílio do computador, o que representa uma mudança importante na organização do trabalho docente e na agilidade das práticas pedagógicas.

Observamos que o uso da tecnologia tem um impacto significativo no planejamento das professoras, proporcionando ferramentas que facilitam os estudos, a organização e a personalização das propostas pedagógicas. A tecnologia permite o acesso a materiais didáticos e recursos interativos, enriquecendo o planejamento e tornando as aulas mais dinâmicas e convidativas. Assim, a integração da tecnologia no planejamento pedagógico otimiza o tempo das professoras da Creche e permite a realização de pesquisas e a análise de materiais conforme sua realidade.

Concluimos que o planejamento é uma *unidade de sentido e significação* para as *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico, funcionando como um instrumento que organiza o conhecimento e as estratégias para cuidar e educar. Assim, garante que cada criança receba oportunidades necessárias para desenvolver seu potencial máximo, respeitando suas particularidades.

4.1.10 Campos de Experiências

Os campos de experiências são uma *unidade de sentido e significação* desta pesquisa. A descrição elaborada resulta dos diálogos tecidos nas conversas realizadas com as *professoras crecheiras* participantes da investigação, levando em consideração os sentidos e significados de seus *atos do currículo*.

Encontramos o termo "campos de experiências" articulado com outros assuntos, como: planejamento, documentos curriculares, eixos, objetivos, inovação, contextualização e integração.

Os campos de experiências da Educação Infantil são diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientam a organização do currículo e as práticas pedagógicas para bebês e crianças dessa etapa educacional. Esses campos representam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, considerando que a aprendizagem nessa fase ocorre de maneira integral, por meio de múltiplas linguagens e interações com o mundo ao redor.

Conforme a BNCC (2017, p. 42), "os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural". São eles: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) evidenciam que as crianças possuem experiências e saberes, ao conceituar o currículo da Educação Infantil. A definição e a nomeação dos campos de experiências também se fundamentam nas orientações das DCNEI (2010) no que diz respeito aos saberes e conhecimentos essenciais que devem ser oferecidos às crianças, conectados às suas vivências. Para Fochi (2015, p. 221), "a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças".

Conversando com as professoras sobre o modo do fazer pedagógico, e suas alterações conforme as transformações sociais, uma delas mencionou os eixos e os campos em suas falas, destacando que, há muito tempo, já se falava em mudanças, mas que, em 2018, surgiu uma nova documentação que trouxe uma inovação na forma de trabalhar com as crianças. Explicou que, antes, trabalhava-se com eixos e, desde então, com a implementação da base, passou-se a trabalhar com os campos de experiências.

As alterações no trabalho pedagógico da Educação Infantil, ao passar dos eixos de trabalho definidos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) para os campos de experiências estabelecidos pela BNCC, representam uma importante reformulação na visão educativa. Enquanto os eixos do RCNEI (1998) priorizavam áreas de conhecimento específicas, como linguagem, movimento, artes visuais e música, os campos de experiências da BNCC (2017) focam em um aprendizado mais integrado e voltado para as

vivências das crianças. Essa mudança visa ampliar a perspectiva do desenvolvimento infantil, promovendo práticas pedagógicas que contemplem as múltiplas dimensões do ser criança — social, emocional, cognitiva e física — em diferentes contextos de interação.

Os campos de experiências, assim, favorecem um planejamento mais flexível e contextualizado, considerando as aprendizagens de cada grupo etário, o protagonismo das crianças, suas curiosidades, necessidades e interesses, em um ambiente de aprendizagem lúdico e significativo.

Uma das professoras relatou que percebe como o passado contribuiu para o presente, servindo de base para reflexões e melhorias no processo educativo. Ela explicou que, com a chegada das inovações trazidas pela BNCC (2017) e pelo Documento Curricular do Tocantins – Educação Infantil (DCT-EI, 2019), passou-se a valorizar ainda mais as brincadeiras no cotidiano pedagógico, compreendendo que o planejamento deve partir da própria criança, reconhecendo-a como centro do processo educativo. Destacou, ainda, a importância de observar as necessidades das crianças e de aprender com elas constantemente, já que estão sempre ensinando algo novo aos educadores.

Nesta discussão sobre a criança ser o eixo e a centralidade de tudo, como elucidou a professora, a Sociologia da Infância propõe uma nova maneira de entender a criança, como um ser em desenvolvimento, como um ator social ativo e protagonista no processo educativo. Esse reconhecimento valoriza a escuta das crianças e transforma o atendimento na Creche, promovendo ambientes mais democráticos e participativos, onde as opiniões e vivências dos bebês e das crianças são fundamentais para a construção do conhecimento. Dessa forma, a prática pedagógica se torna mais sensível e adaptada às reais necessidades e interesses das crianças, possibilitando um desenvolvimento integral.

A afirmação da professora, de que está ciente do que precisa ser trabalhado pedagogicamente com as crianças, ao dizer: "sempre sabendo o que temos que trabalhar com ela", revela uma segurança no fazer pedagógico. Essa segurança é essencial para promover aprendizado e desenvolvimento, pois reflete a capacidade de conhecer as orientações curriculares e relacioná-las aos interesses das crianças. Essa ação permite que a professora planeje propostas significativas e desafiadoras, garantindo um aprendizado efetivo. Além disso, a segurança no fazer pedagógico fortalece a relação entre professora e crianças, promovendo confiança mútua.

Na relação entre professora e criança, ocorre um processo de aprendizagem mútua, no qual ambas se enriquecem com as experiências do outro. No processo de escuta e diálogo, uma

professora destacou em sua fala o quanto as professoras aprendem na Creche com as crianças, destacou que a criança ensina a todo momento.

A professora, ao observar atentamente as crianças, aprende sobre suas formas únicas de ver o mundo, suas maneiras espontâneas de expressar emoções e curiosidades, além de suas abordagens criativas para resolver problemas. Diante dessas observações e vivências, as professoras aprendem sobre a importância da escuta ativa e da flexibilidade, ajustando-se constantemente para atender às necessidades e interesses dos bebês e das crianças. Dessa forma, a relação entre professoras e crianças se torna um espaço dinâmico de troca, crescimento e desenvolvimento contínuo para ambos, reafirmando que a Educação é um processo de construção coletiva de conhecimento.

Nas trocas comunicativas com as atrizes, uma das docentes comparou sua forma de trabalhar na Creche antes e depois do currículo estruturado por campos de experiências. Uma professora compartilhou que, anteriormente, utilizavam apenas a "fichinha", conhecida como tarefa, como recurso pedagógico. Com as mudanças implementadas, passaram a se preparar previamente, substituindo a fichinha de pintar por vivências contextualizadas que integram os campos de experiências. Ela explicou que, ao abordar temas como o pintinho, ao invés de levar o desenho do pintinho para as crianças colorirem, exploram aspectos como: música, movimentos, gestos, cor, tamanho, habitat, desenho livre, dentre outras, contextualizando a proposta para alcançar os objetivos propostos. Destacou ainda que, nesse processo, incorporam elementos como músicas, ampliando as possibilidades de exploração e aprendizagem.

As práticas pedagógicas contextualizadas, por meio dos campos de experiências, permitem que a aprendizagem seja mais significativa. Em vez de propostas prontas e descontextualizadas, como fichas e xerocopiadas, a professora passa a planejar estratégias que envolvem materiais concretos, brincadeiras e musicalidade. Esse movimento pedagógico reforça a ideia de que a criança aprende melhor quando interage com o meio, explorando diferentes linguagens e experiências que fazem sentido para sua realidade.

Destacamos que trabalhar, considerando a integralidade dos sujeitos, conforme o contexto vivenciado pelos bebês e crianças, faz parte da transformação na prática docente, em que o planejamento se torna intencional, atendendo às necessidades e interesses das crianças. A valorização da contextualização e da interação com materiais concretos amplia as possibilidades de aprendizagem e promove uma Educação mais lúdica e participativa. Ao integrar elementos como a brincadeira e a musicalidade, as professoras criam um ambiente estimulante, no qual as crianças se desenvolvem de forma mais autônoma e ativa, consolidando aprendizagens que vão além da simples memorização de conteúdos.

Durante os relatos orais, uma professora enfatizou a importância de integrar os campos de experiências com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando como essa abordagem fortalece as práticas lúdicas na Educação Infantil. Ela observou que o trabalho com os campos proporciona uma base sólida para o planejamento pedagógico, permitindo que os educadores tenham clareza sobre o ponto de partida e os objetivos a serem alcançados. Nesse contexto, os objetivos de aprendizagem desempenham um papel importante, auxiliando na organização e na direção das experiências educativas de forma lúdica e significativa.

O trabalho lúdico com os campos de experiências na Creche, destacado pela professora entrevistada, contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem que respeita a natureza curiosa, criativa e investigativa dos bebês e das crianças. A ludicidade permite que os pequenos explorem o mundo ao seu redor, por meio do brincar, da imaginação e da experimentação, facilitando a construção de conhecimentos significativos de forma prazerosa. Quando as professoras utilizam interações, jogos, histórias, músicas, dramatizações e brincadeiras para abordar os conhecimentos e saberes dos campos de experiência, como linguagem, expressão corporal, arte e ciência, promovem a integração das dimensões afetiva, cognitiva, social e motora do desenvolvimento infantil.

A fala da professora sobre o trabalho com os campos, por meio da ludicidade, está em consonância com os estudos de Barbosa e Richter (2015, p. 225), que evidenciam: “os campos de experiência como espaço da ação humana abrigam o comportamento lúdico e isso significa organizar um contexto que favoreça o acesso a um repertório de informações ampliadas”.

Em sua fala, uma das professoras acentuou a facilidade de planejar utilizando os campos e os objetivos, justificando que se sente segura ao pensar nas propostas, pois tem a referência do ponto de chegada, que são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Consideramos que esses objetivos facilitam significativamente o planejamento pedagógico das professoras da Creche, uma vez que fornecem diretrizes estruturadas que norteiam as práticas pedagógicas.

Evidenciamos que cada campo de experiência representa uma oportunidade para que as crianças desenvolvam suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras de forma integrada e contextualizada. Por exemplo, o campo “O eu, o outro e o nós” explora as relações sociais e o autoconhecimento, enquanto “Corpo, gestos e movimentos” incentiva a expressão corporal e a coordenação motora. “Traços, sons, cores e formas” propõe experiências com diversas linguagens artísticas, enquanto “Escuta, fala, pensamento e imaginação” foca no desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da capacidade de expressão. Por fim, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” introduz noções iniciais de Matemática e Ciência, estimulando a curiosidade e a observação crítica do mundo.

No trabalho pedagógico da Creche, ao articular os campos de experiências, as professoras proporcionam uma formação integral, contemplando as necessidades de cada grupo etário e respeitando as especificidades do desenvolvimento de cada criança. Na busca por compreender os campos de experiências como uma *unidade de sentido e significação* nesta pesquisa, destacamos, a partir das vozes das *professoras crecheiras*, a mudança na organização do trabalho pedagógico, o fortalecimento das práticas lúdicas por meio de interações, brincadeiras e musicalidade, o foco na centralidade da criança no processo educativo e a valorização de propostas contextualizadas.

4.1.11 Espaços

A entrada da criança no ambiente educacional pode ocorrer já nos primeiros meses de vida, promovendo um processo gradual de adaptação ao novo espaço e às pessoas que o compõem. Nesse contexto, torna-se fundamental que o ambiente seja cuidadosamente preparado para atender às necessidades específicas dessa fase do desenvolvimento infantil.

O termo "espaços" é uma *unidade de sentido e significação* desta Tese. Nas vozes das *professoras crecheiras* entrevistadas, termos como “espaços e ambientes internos e externos” foram recorrentes, especialmente quando dialogavam sobre planejamento, *práticas curriculantes e brincantes*.

É importante destacar que os termos "espaço" e "ambiente" possuem significados complementares, mas distintos no contexto da Educação Infantil. Diferenciamos esses conceitos, pois, nas falas das *professoras crecheiras*, os dois termos, às vezes, foram utilizados como sinônimos. Enquanto o espaço se refere à dimensão física e estrutural, como salas, pátios e áreas externas, o ambiente corresponde à forma como esse espaço é organizado, decorado e utilizado para promover interações e aprendizagens. Na Creche, o ambiente é mais do que um local funcional; trata-se de um espaço intencionalmente planejado para inspirar, acolher e convidar as crianças a explorar, brincar e aprender de maneira significativa. Essa diferenciação ressalta que o ambiente vai além da estrutura física, assumindo um papel ativo no desenvolvimento infantil.

Consultamos Barbosa (2006), que define os conceitos de espaço e ambiente em seus estudos: “[...] ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (Barbosa, 2006, p. 119). O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua

riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (Barbosa, 2006, p. 120).

A organização dos espaços na Creche desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que influencia diretamente suas experiências de aprendizagem, socialização e interação com o ambiente. Um espaço adequado para a Creche precisa permitir liberdade de movimento, essencial para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, e possibilitar oportunidades ricas de interação social com outras crianças e adultos. Além disso, é importante que o ambiente seja organizado com materiais e brinquedos que estimulem a sensibilidade, a atenção, a imaginação, a inventividade e a curiosidade dos bebês e das crianças, respeitando suas especificidades individuais de aprendizado e promovendo o bem-estar social e emocional.

No entendimento de Horn (2004, p. 35), o espaço é compreendido como a interconexão de diversas dimensões, entre as quais se destacam: “a física, a funcional, a temporal e a relacional, que, quando articuladas, o legitimam como um elemento curricular”.

Com esse conceito posto, a autora acrescenta que o espaço educacional “poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas” (Horn, 2004, p. 35). Por isso, o planejamento e a organização intencional do ambiente educativo são importantes, a fim de contribuir para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos.

Nessa discussão sobre a disposição e organização dos espaços, as instituições que atendem o grupo etário de 0 a 3 anos “devem privilegiar a organização de contextos de atividades que levem todas as crianças ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de criar expectativas, esperanças, fatos, artefatos, princípios, conceitos, [...]” (Oliveira, 2014, p. 140).

Nos últimos tempos, as Creches têm buscado novas estratégias pedagógicas voltadas para a organização do trabalho educativo com bebês e crianças. Criar ambientes lúdicos que promovam a convivência, a cooperação e o respeito mútuo desde as primeiras etapas da vida são estratégias que visam oferecer uma Educação de qualidade. Além disso, é necessário potencializar os diversos espaços da instituição e diversificar as formas de organizar materiais e brinquedos.

No diálogo com as entrevistadas, observamos que as professoras vêm compreendendo, ao longo do processo de construção de sua identidade docente, a importância de explorar os

diversos espaços da Creche. Uma delas relatou que, anteriormente, não tinha essa percepção sobre a organização dos ambientes, como possui atualmente. Segundo ela, o tempo destinado ao planejamento era muito limitado, não havia oferta de formações continuadas e, além disso, destacou o papel das tecnologias, que têm contribuído significativamente para esse processo.

Uma das atrizes colaboradoras, ao explicar como realiza as propostas com as crianças na Creche, destacou que utiliza tanto a sala de referência, quanto os espaços externos. Ela afirmou que costuma usar os dois ambientes, realizando propostas fora da sala, como brincadeiras e jogos no gramado, e depois retornando para a sala. Nessa perspectiva de propor experiências em diferentes espaços, outra professora também relatou que divide intencionalmente o tempo entre a sala e outros ambientes organizados para o trabalho pedagógico. Ela ressaltou que costuma utilizar diversos espaços com os bebês e crianças, como o parque, a área externa, a sombra das árvores, a parede de pintura e o local com pedrinhas.

Tais ambientes estimulantes devem conter uma variedade de materiais que incentivem o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Elementos como brinquedos variados, texturas, cores, espelhos, sons e materiais naturais devem estar presentes, possibilitando a criação de um ambiente rico em estímulos.

Uma das docentes ouvidas recorreu ao exemplo das turmas de berçário para ilustrar a relevância dos espaços no desenvolvimento dos bebês. Ela explicou ser fundamental observar atentamente, considerar os diferentes ambientes e organizar os contextos conforme as propostas planejadas, de modo que os bebês possam ter oportunidades de aprendizagem por meio da exploração dos espaços. Acrescentou ainda que, nessa fase, as crianças dependem integralmente do adulto para interagir com o ambiente e realizar suas descobertas.

Essa experiência compartilhada ressalta a importância do ambiente como um elemento ativo no processo de aprendizagem dos bebês. Mais do que um espaço físico, é necessário um ambiente intencionalmente organizado para estimular descobertas, interações e experiências significativas. Ao planejar e montar diferentes espaços de acordo com as propostas, as professoras garantem que os bebês tenham oportunidades de explorar, manipular e construir conhecimentos de maneira sensorial e autônoma.

Ao destacar a importância da observação contínua e atenta aos bebês, a professora reforçou a ideia de que crianças bem pequenas são naturalmente curiosas e exploram intensamente os ambientes ao seu redor. Utilizam, com frequência, os sentidos para conhecer e interagir com o mundo. Por essa razão, é fundamental que os espaços das Creches sejam cuidadosamente planejados para atender às necessidades específicas dessa fase do

desenvolvimento. Esses ambientes precisam ser seguros, protegendo os bebês contra possíveis riscos e promovendo a liberdade de movimento para que possam explorar com confiança.

Durante os relatos orais, uma das professoras relatou que, durante o planejamento, dedica-se à produção de materiais e à organização do ambiente, com o objetivo de proporcionar experiências de exploração às crianças ao longo da semana. Ela explicou que elabora o plano, seleciona os materiais, organiza os espaços e realiza a troca dos cantinhos, enfatizando que toda essa preparação é feita de forma coletiva.

Ao longo do diálogo estabelecido, essa professora destacou, com entusiasmo, que todos trabalham juntos nesse processo, e que essa colaboração é algo que aprecia muito, demonstrando satisfação ao falar sobre essa prática. Os cantinhos são espaços temáticos organizados dentro da sala de referência ou em áreas específicas da Creche, com o objetivo de promover diferentes tipos de vivências e experiências. Cada cantinho é destinado a uma proposta ou área de interesse, como leitura, artes, construção, jogos, faz de conta, ciência ou natureza. Esses espaços são preparados para estimular a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, permitindo que explorem, interajam e aprendam de forma lúdica. Além disso, os cantinhos oferecem às crianças a possibilidade de escolha e autonomia em suas propostas diárias.

Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 08) nomeia a organização desses espaços como microambientes temáticos e orienta sua estruturação com materiais variados:

A sala pode estar organizada em microambientes temáticos, com alguns materiais mais estruturados e outros não estruturados. Nesses pequenos espaços, as crianças exploram os objetos — tapetes, colchonetes, cantos, tocas —, constroem cenários e estruturam brincadeiras coletivas e individuais. É preciso que a sala tenha lugares como armários, caixas e cestos, onde possam ser guardados os materiais.

Para isso, é fundamental que o ambiente seja flexível e adaptável, oferecendo diferentes possibilidades de exploração de materiais que estimulem a curiosidade, a capacidade criadora e a autonomia da criança. Além disso, a disposição dos móveis e objetos promove o movimento e a interação, proporcionando uma experiência educativa significativa desde os primeiros anos de vida.

Ao comentar sobre a organização dos cantinhos destinados às brincadeiras de faz de conta, uma das professoras entrevistadas destacou que esse tipo de proposta favorece intensamente a aprendizagem, uma vez que, segundo ela, as crianças se envolvem, participam, exploram e aprendem de forma significativa quando o espaço é cuidadosamente planejado. Para

ela, planejar e organizar os ambientes de maneira intencional é essencial para estimular, tanto a criatividade, quanto o desenvolvimento infantil.

Criar cantinhos, contextos ou áreas temáticas, como uma cozinha, um supermercado, um consultório médico ou uma loja, permite que as crianças explorem diferentes papéis e situações do cotidiano, incentivando o aprendizado social e emocional. Vale lembrar que a disposição dos elementos no espaço planejado deve ser flexível e segura, possibilitando que as crianças modifiquem os ambientes conforme suas narrativas e interesses.

Durante as entrevistas, duas professoras também abordaram o desafio da superlotação das salas de aula. A primeira descreveu avanços importantes na unidade em que trabalha, ressaltando que o espaço é bonito e amplo, conta com parquinhos, brinquedos, materiais adequados, além de oferecer horário para planejamento, formação continuada e apoio da equipe gestora, como supervisão, orientação e direção. Apesar disso, ela ponderou que ainda enfrentam dificuldades, especialmente relacionadas ao excesso de crianças por sala. Explicou que, em muitas ocasiões, a agitação dos pequenos não decorre apenas da rotina do dia, mas do fato de estarem em um ambiente superlotado, o que, segundo ela, pode causar sensação de sufocamento.

Na Creche em que atua, o prédio ainda é uma casa adaptada, com salas pequenas e frequentemente cheias. A professora mencionou que a instituição, própria para atendimento às crianças, ainda está em construção, e que, por enquanto, funcionam em uma casa onde os quartos são reduzidos e o espaço, bastante limitado. Ela enfatizou que essa limitação física continua sendo um dos principais desafios enfrentados no cotidiano pedagógico.

A falta de espaços adequados na Creche representa um desafio significativo tanto para as crianças quanto para as professoras. A escassez de espaço limita as possibilidades de realização de propostas pedagógicas diversificadas, especialmente aquelas que exigem maior movimentação e interação, como brincadeiras ao ar livre e práticas de faz de conta. Essa limitação também afeta negativamente o desenvolvimento social e emocional, pois as crianças têm menos oportunidades de explorar, experimentar e aprender por meio do brincar, que é fundamental na Primeira Infância.

Durante a interação, a professora enfatizou a importância do espaço físico para o desenvolvimento das experiências pedagógicas, tanto para ela, quanto para as crianças. Explicou que se movimenta bastante durante as interações em sala, e que esse movimento faz parte do seu modo de ensinar. Ressaltou que as crianças também necessitam de espaço, pois é nesse ambiente que elas interagem com ela, com os colegas e entre si — e, por meio dessas interações, vão aprendendo continuamente.

A fala enfática da professora, ao requerer espaços para desenvolver seu trabalho, demonstra que ela já compreendeu a relevância dos diversos ambientes para o desenvolvimento dos bebês e crianças de 0 a 3 anos. Para explorar as múltiplas linguagens infantis, tais como movimento, expressão oral, grafismo, arte, música e jogo simbólico, é essencial que a Creche ofereça espaços diversificados e bem planejados. Ambientes amplos e seguros para propostas físicas promovem o desenvolvimento motor, enquanto cantos ou contextos de leitura e contação de histórias incentivam a linguagem verbal e a imaginação.

Áreas destinadas a vivências artísticas, como pintura e modelagem, permitem que as crianças se expressem por meio da criatividade e do uso de diferentes materiais. Espaços para jogos de faz de conta possibilitam o desenvolvimento do pensamento simbólico e social, promovendo a empatia e a cooperação. Assim, cada área da Creche contribui para o desenvolvimento integral, permitindo que as crianças explorem e expressem suas múltiplas linguagens de maneira natural e enriquecedora.

Destacamos a necessidade de que esses espaços sejam cuidadosamente planejados para oferecer uma variedade de materiais, objetos e cenários que estimulem a imaginação. O ambiente deve ser seguro, acolhedor e estimulante, permitindo que as crianças explorem livremente e também de maneira direcionada, descubram novas habilidades e se envolvam em propostas que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor.

4.1.12 Materiais

Os materiais pedagógicos também são considerados *unidade de sentido e significação* nesta Tese. Nas leituras interpretativas das informações dos *etnotextos*, os termos “material” ou “materiais” aparecem de forma recorrente, geralmente atrelados a falas relacionadas ao planejamento ou às *práticas brincantes e curriculantes* nos espaços e ambientes da Creche.

Na Creche, os materiais pedagógicos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, oferecendo materiais que estimulam a curiosidade, a capacidade criadora e a aprendizagem. Esses materiais são pensados para serem adequados à faixa etária, respeitando o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças. Além disso, possibilitam a organização de propostas que incentivam a interação social, a cooperação e a resolução de problemas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e comportamentos.

Ao tratar da importância do uso dos materiais no fazer pedagógico da Creche, Barbosa (2010, p. 10) chama a atenção das professoras para a necessidade de termos “um ambiente

acolhedor e desafiante, se já pensamos em modos cotidianos de organizar o tempo em rotinas, se selecionamos os materiais necessários para o trabalho pedagógico [...]”. Um ambiente acolhedor, agradável e convidativo contribui para o sentimento de pertencimento dos bebês e das crianças, enquanto um ambiente desafiante está relacionado à diversidade de materiais que permitem à criança explorar, interagir e fazer descobertas de forma segura e confiante, favorecendo o aprendizado e a socialização.

Na contemporaneidade, os materiais pedagógicos disponíveis para auxiliar as professoras da Creche são diversificados, proporcionando inúmeras possibilidades para atender às necessidades educacionais e ao desenvolvimento das crianças. Contudo, nem sempre foi assim. Em tempos passados, os materiais pedagógicos eram limitados e, muitas vezes, improvisados, o que exigia das professoras maior criatividade e adaptação para suprir a falta de materiais específicos.

Durante o diálogo, todas as entrevistadas mencionaram, em diferentes momentos da conversa, a questão dos materiais pedagógicos. Ao relatar sua vivência profissional, uma das professoras colaboradoras comentou que, em determinada época, enfrentou muitas dificuldades devido à ausência de materiais nas escolas. Segundo ela, praticamente só se dispunha do quadro e do giz, o que limitava bastante as possibilidades pedagógicas. Compartilhando da mesma perspectiva, a segunda professora, ao refletir sobre a rotina na Creche, recordou que, antigamente, o uso de materiais concretos era pouco comum. Explicou que esse aspecto foi sendo fortalecido com o tempo, pois, anteriormente, utilizavam apenas papéis e cadernos, lembrança que ela evocou com um sorriso e um gesto afirmativo.

Ao narrar suas vivências na Creche, a terceira professora relatou que, por muitos anos, trabalhou com bebês e crianças com um foco maior no cuidado e no bem-estar. Quando havia propostas além do cuidado, eram feitas cópias no papel, utilizando mimeógrafo e, anos depois, as atividades passaram a ser xerocopiadas. Os brinquedos eram escassos e não havia conhecimento sobre o uso de materiais não estruturados.

Ao analisar criticamente as falas das entrevistadas, percebemos que as três *professoras crecheiras* destacaram, em suas vivências educativas, as limitações e a escassez de materiais pedagógicos em anos anteriores. Entretanto, com as transformações na concepção de educar e cuidar na Educação Infantil, os avanços nas legislações, nas diretrizes pedagógicas e na formação continuada, as práticas pedagógicas na Creche vêm se alinhando à definição da criança como sujeito histórico e de direitos.

Nessa perspectiva, é essencial que os materiais pedagógicos, utilizados na Creche, sejam cuidadosamente escolhidos para apoiar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo

tanto a aprendizagem e o desenvolvimento, quanto o bem-estar. Uma das professoras entrevistadas relatou que, no passado, enfrentava dificuldades devido à escassez de materiais. No entanto, destacou que, atualmente, dispõe de uma variedade de materiais e participa de formações e oficinas que contribuem significativamente para seu aprimoramento profissional. Explicou que, nessas oficinas, é possível confeccionar diversos materiais pedagógicos voltados ao apoio das crianças na Educação Infantil, especialmente na Creche. Segundo ela, os brinquedos não estruturados costumam ser mais atrativos para os pequenos, o que facilita o trabalho com essa faixa etária. Acrescentou que, atualmente, é mais fácil desenvolver propostas com as crianças, uma vez que há abundância de materiais, inclusive recicláveis, como tampinhas de garrafa, que antes eram difíceis de encontrar, mas hoje são amplamente utilizados nas propostas.

No mesmo diálogo, outra colaboradora compartilhou sua forma de atuação com bebês e crianças, enfatizando o planejamento das propostas. Ressaltou que evita utilizar propostas prontas para colorir, optando por experiências mais contextualizadas e que proporcionem continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, uma terceira educadora afirmou que utiliza uma grande diversidade de materiais pedagógicos no cotidiano da Creche. Ressaltou que reconhece o valor e o potencial dos materiais não estruturados, pois, segundo ela, esses materiais tendem a prender mais a atenção das crianças. Contudo, destacou a importância de oferecer ambos os tipos de materiais — estruturados e não estruturados.

Vale destacar que a variedade e a qualidade desses materiais permitem que as crianças explorem conceitos abstratos de forma concreta, promovendo a construção do conhecimento de maneira lúdica e significativa. Nos estudos de Barbosa e Gobbato (2022), sobre o ato de criar na docência na Educação Infantil, observamos que a organização de contextos e espaços lúdicos para o desenvolvimento das propostas ganha vida, sentido e significado ao se conectar com as crianças. O resultado da pesquisa mostrou que “esses modos de fazer do (a) professor (a) de Educação Infantil, materiais e relacionais, são educativos e relevantes, e não atividades práticas de ‘menor valor’” (Barbosa e Gobbato, 2022, p. 318).

No trabalho do (a) professor (a) de Educação Infantil, há um fazer que perpassa a responsabilidade na construção de um contexto acolhedor e participativo para a educação e o cuidado das crianças, envolvendo organizar os espaços físicos, pensar os tempos, produzir e selecionar materiais, organizar os percursos e propostas oferecidos aos grupos, em ações que se concretizam, redimensionam-se e ganham vida no encontro com as crianças pequenas (Barbosa e Gobbato, 2022, p. 318).

As autoras destacam que a produção e a seleção de materiais fazem parte da construção

de um ambiente acolhedor, que convida a criança a participar das propostas, expressar suas ideias e enfrentar desafios com confiança. Além disso, um ambiente convidativo contribui para o fortalecimento do vínculo entre crianças e professoras, criando uma relação propícia ao aprendizado.

É importante ressaltar que a seleção criteriosa dos materiais, alinhada ao planejamento pedagógico, assegura que as experiências de aprendizagem sejam significativas e diversificadas, atendendo às necessidades e interesses dos bebês e das crianças. Esses materiais incluem brinquedos educativos, livros ilustrados, jogos, materiais sensoriais e elementos da natureza.

Durante os diálogos com as *professoras crecheiras*, todas as entrevistadas mencionaram a seleção e/ou a produção de materiais como parte integrante do planejamento pedagógico. Assim, fica evidente que, para essas profissionais, a escolha dos materiais é uma ação fundamental dentro do processo de planejamento.

Uma das professoras explicou que, após o momento dedicado ao planejamento, o tempo que resta é utilizado para confeccionar os materiais que serão usados durante a semana. Segundo ela, esses materiais variam conforme a proposta de trabalho de cada dia, e podem incluir joguinhos, tapetes sensoriais e formas geométricas, todos confeccionados pelas próprias educadoras.

Em consonância com essa fala, outra professora destacou que, ao planejar uma proposta, já é necessário ter clareza sobre os materiais que serão utilizados, pois essa escolha interfere diretamente na condução da proposta. De forma semelhante, uma terceira professora relatou que, durante o planejamento, além de elaborar os materiais, é preciso também organizá-los, selecioná-los com intencionalidade e cuidar da disposição dos espaços, demonstrando que todas essas ações estão interligadas no fazer pedagógico cotidiano.

Observamos que, nos horários reservados ao planejamento da prática pedagógica, as professoras realizam a seleção e a confecção dos materiais pedagógicos, uma etapa essencial para garantir que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam alcançados conforme esperado para cada grupo etário. Além disso, esse processo criativo possibilita a integração dos campos de experiências, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

Entre os materiais mais comuns estão os brinquedos educativos, como blocos de montar, quebra-cabeças, jogos e brinquedos sensoriais, todos projetados para estimular as habilidades motoras finas e grossas, além de favorecer a exploração sensorial e cognitiva. Além desses, as Creches fazem uso de materiais artísticos, como tintas, lápis de cor, giz de cera, pincéis,

canetinhas hidrocor, argila e papéis variados, que permitem às crianças expressar-se criativamente e explorar diferentes texturas e cores.

Destacamos também os livros ilustrados, bonecos, caixas, fantasias, fantoches e dedoches, amplamente utilizados para incentivar a linguagem, a capacidade criadora e a compreensão de histórias e narrativas, promovendo o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Além disso, são utilizados materiais naturais, como folhas, flores, galhos, cascas, sementes, frutos, terra, pedras e areia, que, além de trazerem a natureza para dentro da Creche, estimulam a curiosidade e o respeito pelo meio ambiente.

Assim, a variedade de materiais pedagógicos disponíveis no cotidiano da Creche proporciona experiências diversificadas, fundamentais para ampliar o conhecimento de si e do mundo pelas crianças de 0 a 3 anos.

Percebemos que, durante os momentos dedicados ao planejamento pedagógico, as professoras se empenham na escolha e na criação dos materiais didáticos, uma etapa essencial para assegurar que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam atingidos. Ao selecionarem cuidadosamente os materiais, consideram as especificidades da turma e de cada criança, buscando criar materiais atraentes e que estimulem o aprendizado ativo. A confecção desses materiais possibilita a personalização do ensino, adaptando-o ao contexto da turma e ao desenvolvimento individual de cada criança.

4.2 As Noções subsunçoras

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire, 1996)

Nessa seção, empenhamos esforços para apresentar as *noções subsunçoras*, extraindo a essência das *experiências fenomênicas* dos *atos de currículo* das professoras das Creches do Tocantins Amazônico, e interpretando os *conteúdos emergentes*. Buscamos compreender, descrever e interpretar os achados do campo de pesquisa, reorganizando a construção das *unidades de sentidos e significação* em *noções subsunçoras*.

Neste sentido, as *noções subsunçoras* referem-se a conceitos amplos e estruturantes que organizam e sistematizam o conhecimento adquirido. Elas abrigam subconjuntos de

informações e interpretações, servindo como base para a construção de um *corpus* interpretativo coeso e fundamentado. Por meio dessas noções, é possível elaborar uma *peça literária* que seja, simultaneamente, *rigorosa e compreensível*, promovendo uma descrição detalhada do fenômeno estudado (Macedo, 2007).

De acordo com Macedo (2000), as *noções subsunçoras* surgem como um conceito teórico inspirado nos estudos de Ausubel (1996) sobre os processos de ensinar e aprender. No nosso contexto, essas noções são entendidas como *corpus* interpretativos ou macroconceitos que, em seus diferentes movimentos, permitem estabelecer conexões, tecer relações, articular ideias e integrar perspectivas, sem diluir as especificidades de cada termo ou conceito. Assim, as *noções subsunçoras* atuam como pontes que favorecem a compreensão integrada de fenômenos complexos, respeitando e valorizando a singularidade de cada elemento envolvido nesse processo de articulação e construção de sentido.

Após a análise dos *etnotextos fixadores das experiências* vivenciadas pelas *professoras crecheiras* e a construção das *unidades de sentidos e significação*, emergiram informações significativas denominadas como *noções subsunçoras*, utilizadas para organizar os *atos de currículo*.

O processo de reagrupar as *noções subsunçoras* da Tese “O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico” foi realizado ao longo da leitura e interpretação das informações. Os sentidos e significados foram revelados de forma gradual, por meio da observação e escuta das vozes, das recorrências, das relações, dos fatos e das contradições. Macedo (2007) explica que as *noções subsunçoras* abrigam, sistematicamente, subconjuntos de informações e interpretações, conferindo-lhes uma feição mais organizada, e destaca ainda que é neste ponto da pesquisa que se inicia o esforço da síntese.

Durante a construção dos reagrupamentos, as noções emergiram, se relacionaram e se renovaram, configurando-se em um processo de aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (*apud* Moreira, 1999), a aprendizagem significativa ocorre de maneira dinâmica, quando novas informações se conectam a conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva, que é transformada sempre que um novo conceito é assimilado.

No contexto da etnopesquisa sobre as *práticas curriculantes e brincantes* desenvolvidas nas Creches do Tocantins Amazônico, as *noções subsunçoras* foram continuamente renovadas em cada ato curricular. Esse processo envolveu a incorporação de novos conhecimentos, tanto pelas experiências vivenciadas (Dewey, 1978) quanto pelo diálogo com referenciais teóricos. Essas interações possibilitaram identificar e organizar elementos significativos emergentes do campo, reunindo-os em torno das *noções subsunçoras*.

Compreendemos as *noções subsunçoras* como os sentidos e significados que emergem da interseção entre a competência analítica, desenvolvida a partir da imersão no campo de pesquisa e o aprofundamento nas teorias estudadas.

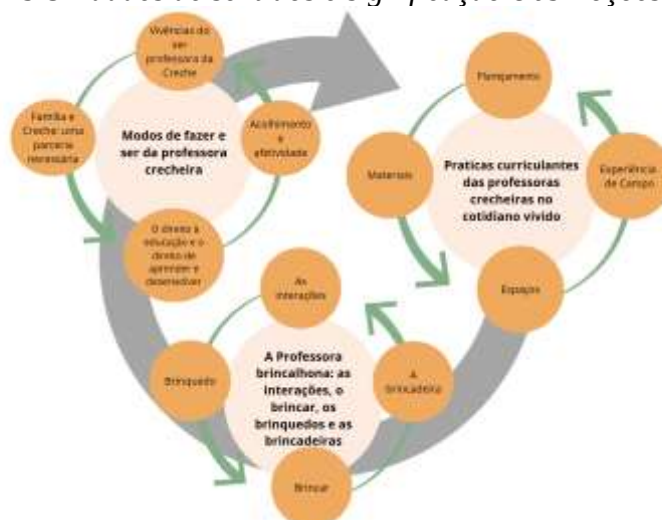
A partir da descrição das informações, das compreensões e interpretações, este trabalho buscou descrever e interpretar as vozes das professoras que vivenciam o fenômeno das *práticas curriculantes e brincantes* nas Creches. Dessa investigação, emergiram as seguintes *noções subsunçoras*: “Modos de *fazer e ser da professora crecheira*”, “A *Professora brincalhona*: as interações, o brincar, os brinquedos e as brincadeiras” e “*Práticas curriculantes das professoras crecheiras no cotidiano vivido*”.

Quanto à *noção subsunçora* “Modos de *fazer e ser da professora crecheira*”, referimo-nos às formas como as professoras desenvolvem suas práticas e se posicionam em relação ao contexto educacional e social. Enquanto, a *noção subsunçora* “A *professora crecheira brincalhona*: as interações, o brincar, os brinquedos e as brincadeiras”, enfatizamos o papel do brincar como elemento central na interação das professoras com as crianças. Por fim, a *noção subsunçora* “*Práticas curriculantes das professoras crecheiras no cotidiano vivido*”, exploramos as ações e estratégias pedagógicas realizadas pelas professoras no dia a dia das Creches, alinhadas às demandas curriculares e às experiências.

Compreendemos que as *noções subsunçoras* da pesquisa estão intrinsecamente conectadas, formando uma teia conceitual que possibilita uma compreensão ampla e integrada dos fenômenos estudados. Essa interconexão reflete a natureza dinâmica do processo de investigação, em que cada *noção* contribui para o entendimento das demais, enriquecendo o todo.

A seguir, exploraremos como essas relações se manifestam no contexto da pesquisa, evidenciando a importância de analisar as *noções* de forma integrada. Esse entrelaçamento de ideias possibilita uma visão aprofundada e uma organização sistemática dos *conteúdos emergentes*. Assim, reforçamos a relevância de uma abordagem dialógica e relacional no desenvolvimento de teorias e interpretações.

Imagem 12: As *Unidades de sentidos e significação* e as *Noções subsunçoras*



Fonte: Elaborado pela autora,(2025).

5 O CURRÍCULO BRINCANTE E BRINCALHÃO, CRIANCISTA E CRIANÇÓLOGO DO TOCANTINS AMAZÔNICO

5.1 Essências fenomênicas dos *atos de currículo* das professoras das Creches do Tocantins Amazônico

Ciranda, cirandinha

Ciranda, cirandinha
 Vamos todos cirandar!
 Vamos dar a meia volta
 Volta e meia vamos dar.
 O anel que tu me destes
 Era vidro e se quebrou
 O amor que tu me tinhas
 Era pouco e se acabou.
 Por isso, dona (nome de um participante)
 Entre dentro desta roda
 Diga um verso bem bonito
 Diga adeus e vá se embora.

Autor desconhecido
Cantiga e Brincadeira Popular Brasileira

Neste ponto da investigação, buscamos explorar as essências fenomênicas que permeiam os *atos de currículo* das professoras nas Creches do Tocantins Amazônico. Essas experiências, ricas em significados, refletem a complexidade do cotidiano pedagógico e as formas como as docentes vivenciam e integram suas práticas ao contexto sociocultural da região. Ao longo da investigação, nos propomos a compreender os elementos que configuram essas vivências, reconhecendo as *práticas curriculantes e brincantes* como atos intencionais que vão além de ações técnicas, englobando aspectos relacionais, afetivos e culturais.

Com base em uma abordagem fenomenológica, realizamos uma descrição densa das experiências vividas, considerando o que é experimentado e como essas experiências são significadas pelas professoras. Esse processo permite interpretar os *conteúdos emergentes* do campo de pesquisa, revelando sentidos latentes que estruturam e orientam as práticas pedagógicas.

Ao adotarmos uma abordagem etnográfica comprometida, fundamentada em uma análise compreensiva e interpretativa das experiências fenomenológicas, que permeiam os *atos de currículo*, há a inserção ativa no campo de estudo como etnopesquisadora. Minha posição

não é apenas a de observadora, mas de participante, pois trago para a investigação a vivência de *professora crecheira* no Tocantins Amazônico. Dessa forma, estabelecemos uma relação dialógica entre as próprias experiências, e as das demais atrizes envolvidas nesta pesquisa, enriquecendo a construção do conhecimento por meio de uma perspectiva que valoriza a intersubjetividade e a dimensão vivencial das *práticas brincantes e curriculantes*.

Ao descrevermos as *noções subsunçoras* identificadas, construímos uma compreensão mais densa e profunda das realidades vivenciadas pelas professoras, buscando lançar luz sobre os fenômenos que configuram os *atos de currículo*, no contexto das creches amazônicas.

Tecemos essa descrição considerando a essência das experiências das colaboradoras e incorporando o que as professoras têm experimentado, acerca do trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas. A partir desse processo investigativo, emerge a percepção de que os *atos de currículo* não são apenas práticas técnicas, mas manifestações de subjetividades que se entrelaçam com as especificidades socioculturais e ecológicas do território amazônico. Assim, cada gesto pedagógico, cada decisão tomada no cotidiano escolar, reflete a interação entre os saberes das professoras e os desafios impostos pelas condições materiais e culturais das creches no Tocantins.

A descrição, compreensão e interpretação dessas *noções subsunçoras* revela, ainda, a complexidade de práticas educativas que, muitas vezes, ultrapassam o planejamento formal para abarcar estratégias adaptativas. Essas estratégias são conectadas às demandas dos bebês e crianças bem pequenas, às dinâmicas sociais e ao ambiente natural. Dessa forma, os *atos de currículo*, nas Creches amazônicas, adquirem um caráter singular, que valoriza a dimensão relacional e afetiva do trabalho docente, ao mesmo tempo em que expõem a necessidade de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam essas práticas em sua especificidade regional.

5.1.1 Modos de *fazer e ser* da *professora Crecheira*

A primeira *noção subsunçora* a ser interpretada e compreendida é: “Modos de *fazer e ser* da *professora crecheira*”. Essa *noção* evidencia as formas singulares com que as *professoras crecheiras* desenvolvem suas práticas pedagógicas, marcadas por uma multiplicidade de saberes, sentidos e experiências que transcendem os limites da formação inicial ou das normativas curriculares. Trata-se de um movimento dinâmico, em que o fazer pedagógico é atravessado por dimensões físicas, cognitivas, afetivas, culturais e contextuais, configurando uma práxis que é, ao mesmo tempo, técnica e profundamente humana.

Ao trazermos a *noção subsunçora* “Modos de *fazer e ser* da *professora crecheira*”,

fazemos uma descrição das essências fenomênicas dos *atos do currículo* das professoras das Creches do Tocantins Amazônico. Lançamos um *olhar* fenomenológico sobre os modos de *ser e fazer* das professoras crecheiras, para que o conhecimento se desenvolva com a autoexploração da consciência reflexiva. Conforme nos ensina Husserl (2008), ir às “*coisas mesmas*”, o que significa voltar ao “*mundo-da-vida*” das professoras para buscar interpretar seus *atos do currículo*.

Levando em consideração as compreensões das unidades de sentidos e significados que mais se relacionaram entre si, a saber: “Vivências do *ser* professora da Creche”, “Acolhimento e afetividade”, “Educação com direito da criança” e “Relação com as famílias”.

Nestas compreensões, os modos de *fazer* revelam práticas de construção coletiva de significados, que são continuamente ressignificadas pelas experiências vividas no cotidiano escolar. Ao considerarmos nossas vivências de educadoras no contexto das Creches do Tocantins Amazônico, percebemos que a atuação é perpassada por uma Educação integral e humanizadora, que valoriza e promove valores como empatia, respeito às diversidades culturais e a busca pelo bem-estar dos bebês e das crianças, criando um ambiente de aprendizado que respeita suas singularidades e contribui para o seu desenvolvimento pleno e saudável.

Ao interpretarmos as informações obtidas nesta pesquisa, evidenciamos a relevância das vivências relatadas pelas professoras de Creche do Tocantins Amazônico. Essas experiências nos permitem compreender as práticas docentes, profundamente marcadas por processos de transformação, que transcendem as maneiras de ensinar, configurando-se como movimentos de formação identitária e profissional. Os diálogos tecidos revelam como nós, educadoras, lidamos com desafios diversos, ressignificamos as práticas pedagógicas e reavaliamos as concepções de educar. Também reconstruímos nossas identidades enquanto trabalhadoras educacionais, em um contexto rico e desafiador, caracterizado pelas particularidades sociais, culturais e geográficas da região amazônica.

As pesquisas sobre a formação de professores, como nos ensina Coelho (2018, p. 03), indicam que, “formar professores não é, pois, treiná-los para o trabalho, instrumentalizá-los para enfrentar as principais dificuldades que poderão encontrar no exercício da docência”. O contexto do Tocantins Amazônico, com sua diversidade social, cultural e étnica, apresenta desafios e oportunidades para a Creche, onde lidamos com desigualdades históricas e grandes distâncias territoriais. No entanto, essa pluralidade enriquece os processos de educar, aprender e desenvolver, oferecendo uma base para práticas pedagógicas que promovem a equidade, o respeito às diferenças e o fortalecimento das identidades culturais. A relação de proximidade estabelecida por nós, professoras, que integramos nossas experiências aos *atos de currículo*,

cria um ambiente educacional representativo e inclusivo, permitindo superar as dificuldades locais com resiliência e criatividade.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas tornam-se ferramentas para valorizar os saberes e vivências dos bebês e das crianças locais, transformando a Creche em espaços de trocas culturais. Para entendermos as infâncias e crianças, é necessário conhecermos suas bagagens históricas e culturais, “reconhecendo-as como atores/atrizes sociais, sujeitos de direitos, aos quais, a interação, a socialização por meio do brincar, brinquedo e brincadeira, são constitutivos de seu desenvolvimento integral” (Rocha e Fôlha, 2024, p. 07).

Com base nos estudos da Sociologia da Infância, Sarmiento (2008, p. 373) apresenta a infância como uma “categoria social do tipo geracional, que dispõe de um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, como a ludicidade, a interatividade, a fantasia e a capacidade”. No mesmo sentido, Barbosa (2010, p. 01) descreve a infância como uma “categoria geracional, social, histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia”.

Ao definirmos as infâncias e crianças, ressaltamos que Barbosa *et al.* (2016, p. 104) afirmam que “um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças é continuamente questionado em diversas áreas do conhecimento, sendo a ‘infância’ um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar”. Essa visão evidencia que a infância não é homogênea, mas heterogênea, sendo moldada por diversas dimensões. Perspectiva que reforça a importância de considerar as particularidades dos contextos em que as crianças vivem, reconhecendo a diversidade e os fatores que influenciam a formação de suas experiências e identidades. A discussão da infância, enquanto conceito fluido e multifacetado, sem uma definição única ou consenso universal, reflete o caráter dinâmico, que é constantemente reinterpretado pelas diversas áreas do conhecimento e pelas condições socioculturais e históricas. Esse entendimento desafia as práticas pedagógicas, exigindo que sejam pensadas de forma plural e flexível, de modo a atender às diferentes realidades das crianças e suas múltiplas formas de ser e existir.

Rocha e Fôlha (2024, p. 15) afirmam que “as múltiplas infâncias tocantinenses refletem que há uma diversidade de contextos territoriais, culturais e étnicos que influenciam os modos de viver e a constituição da identidade do ser/estar criança”. Destacamos a diversidade das infâncias no contexto tocantinense, considerando os diferentes contextos que moldam as experiências e a identidade das crianças. Aspectos que reforçam a importância de compreender que a infância não é uma categoria universal e homogênea, mas sim uma construção social que varia conforme as vivências e os contextos em que as crianças estão inseridas.

Pensando no campo educacional em que atuamos, essa compreensão das diversas infâncias é necessária para fortalecer os atos do currículo. Assim, conseguiremos desenvolver nosso fazer pedagógico sensível às múltiplas infâncias, que valorize a pluralidade de saberes, culturas e histórias das crianças, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com suas realidades. Isso implica a adoção de metodologias inclusivas e contextualizadas, que respeitem as especificidades locais e regionais, como o reconhecimento das tradições indígenas, quilombolas, camponesas, assentados, migrantes, ou mesmo das vivências urbanas em suas complexidades.

Além disso, a integração das especificidades de infância no currículo contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor, no qual todas as crianças se sintam representadas e valorizadas. Nós, professoras, nesse sentido, desempenhamos um papel fundamental ao refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas, e buscarmos formas de incluir as vivências das crianças no processo educativo, fortalecendo assim o vínculo entre os conhecimentos do patrimônio cultural e a realidade vivenciada.

O modo de *ser* professora de Creche perpassa a responsabilidade de educar e cuidar. É assumir um estado permanente de compromisso inspirado pela seriedade e pelo desejo genuíno de educar para a vida. Esse papel vai além da transmissão de conhecimentos; exige o cultivo constante de habilidades que transformam a prática pedagógica em uma jornada de crescimento mútuo entre nós, professoras, e as crianças. O envolvimento no desenvolvimento integral das crianças bem pequenas demanda preparo teórico, mas também sensibilidade para captar as necessidades e desejos do *ser* em desenvolvimento.

Nesse contexto, o ato de educar está enraizado no comprometimento ético e no esforço contínuo de acolher, observar e replanejar ações, criando experiências significativas e respeitando as especificidades de cada criança. O ato de educar, entre nós, professoras, parte da reflexão crítica e do diálogo sobre o nosso *fazer*: as intencionalidades e ações potencializam o sentido da prática educativa e tornam o ensinar e o aprender mais significativos.

A docência, na Creche, requer de nós, professoras, uma postura reflexiva e investigativa, que se traduz em pesquisa, dedicação e tempo. Além de dominar métodos pedagógicos, exercemos a escuta ativa e mantemos um olhar atento para facilitar situações de aprendizagem, promovendo a autonomia e a criatividade das crianças.

A busca do sentido da Educação, da formação cultural, da universidade e da escola, de seu significado e razão de ser, é inseparável de sua compreensão como realidades que visam formar seres humanos que interroguem e recriem a sociedade, a cultura, a vida coletiva. Pensá-las é procurar compreender o universo do humano, em sua dimensão pessoal e coletiva, o complexo e rico mundo da cultura, o novo que está

sendo criado e que ainda não foi banalizado, descaracterizado e reificado pelo “mercado”, pela mídia, pela prevalência da imagem. (Coelho, 2018, p. 03 e 04).

A partir dessa reflexão, compreendemos que o verdadeiro sentido da Educação está na sua capacidade de formar seres humanos críticos e criativos, capazes de questionar e transformar a sociedade e a cultura em que estão inseridos. Educação, neste contexto, está para além de um processo de transmissão de conhecimentos ou aquisição de competências técnicas; é, acima de tudo, um ato de construção de significados que conecta o indivíduo à coletividade e o prepara para recriar a vida social.

Além disso, Coelho (2018) aponta para a necessidade de resgatar a essência da Educação frente aos desafios impostos pelo mercado e pela mídia, que frequentemente reduzem a formação a algo utilitário e superficial. O propósito da Educação deve ser preservar e fomentar a criação de novos sentidos, que ainda não foram distorcidos ou banalizados por interesses comerciais. Assim, educar é contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e significativa, que valorize a riqueza da cultura, a diversidade de experiências e a capacidade de cada indivíduo, de contribuir para o bem coletivo.

Ser professora numa perspectiva de transformação social envolve um trabalho que desenvolve o senso crítico, o pensamento reflexivo e o potencial criativo. Por meio da Educação e do Cuidado, com práticas planejadas intencionalmente, nós, docentes da Creche, nos tornamos um espaço de construção de conhecimento, onde professoras e crianças elaboram conhecimento juntos.

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem. (Barbosa e Horn, 2008, p. 26).

Destacamos que, a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz consegue elaborar sentidos, e estabelecer conexões com o contexto histórico e cultural em que está inserido. Isso está diretamente ligado à nossa prática pedagógica de professora crítica e reflexiva da Creche, que reconhece a importância de criar situações de aprendizagem que sejam contextualizadas e que respeitem a bagagem cultural e social dos bebês e das crianças. A professora reflexiva entende que, a interação entre os atores, sejam adultos ou pares, é essencial para promover a construção coletiva do conhecimento, favorecendo um ambiente de troca e crescimento.

Nesse contexto, o *ser* professora, no ambiente das Creches, revela modos de *existir* que dialogam com os desafios e potencialidades do cotidiano amazônico, ressignificando as interações educativas com as crianças e suas famílias. Por conseguinte, os modos de *ser* e *estar* refletem um pertencimento identitário que nos conecta às realidades socioculturais do Tocantins Amazônico, reforçando a importância de práticas que valorizem a diversidade e promovam a equidade no Cuidado e na Educação de bebês e crianças bem pequenas.

Nesse sentido, a interpretação dessa *noção subsunçora* permite ampliar a compreensão sobre como os *atos de currículo* são enraizados em vivências concretas, e articulados a partir da interseção entre o contexto local e o global.

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagem e de experiência ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis. (Pacheco; Flores, 1995, p. 45).

Logo, Pacheco e Flores (1995) destacam a natureza intrinsecamente complexa da formação docente, sublinhando que o ato de *tornar-se* professora transcende a mera aplicação de técnicas pedagógicas. Ao situar o processo formativo como dinâmico, evolutivo e enraizado, em um amplo espectro de aprendizagens e experiências, os autores enfatizam a transformação contínua e a reconstrução de estruturas complexas, implicando na interação entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Essa visão amplia o entendimento sobre a docência, valorizando a reflexividade, a adaptabilidade e o desenvolvimento constante do professor diante dos desafios e contextos educacionais em mudança. Assim, o processo formativo não é linear, mas amplamente marcado por múltiplas variáveis e pela necessidade de reinvenção contínua.

Ao interpretarmos sobre os modos de *ser professora Crecheira* no mundo, pensando na multiplicidade de papéis que nós, professoras, podemos representar simultaneamente no contexto da Creche, nos convida a pensar na Educação de maneira mais ampla.

Pensar a Educação, a partir desta leitura de mundo e de homem mais alargada/ aberta, revela-se para nós um desafio, uma vez que estamos acostumados a ter um olhar classificatório, linear, estático e/ou dicotômico [...]. Nossa compreensão é de que o projeto de educação necessário para se pensar as intervenções pedagógicas destes sujeitos, sugerem, perspectivas que se revelam para nós como revolucionárias e emancipatórias. Uma vez que os sujeitos não apenas reconhecem e experimentam as formatações sociais encaminhadas para os modos possíveis de ser e estar no mundo. Mas, também são convocados a transgredi-las e/ou reinventa-las através das interações com os outros sujeitos (Carreiro, 2016, p. 10).

Dessa perspectiva, refletimos sobre a abordagem de Educação que defendemos, aquela que ultrapassa visões reducionistas e dicotômicas, propondo um olhar mais abrangente e dinâmico sobre o ser humano e o mundo. Ao questionarmos práticas pedagógicas lineares e classificatórias, Carreiro (2016) nos convida a refletir sobre a importância de uma Educação que valorize a complexidade dos sujeitos, considerando suas experiências, contextos e possibilidades. Essa perspectiva amplia o papel da Educação, transformando-a em um espaço de emancipação, onde os indivíduos assimilam as estruturas sociais existentes, e são incentivados a questioná-las, desafiá-las e transformá-las.

Nesse sentido, os modos de *ser* da professora se configuram como revolucionários, pois não se limitam a reproduzir padrões estabelecidos, mas buscam fomentar a construção de sujeitos críticos e criativos. Por meio das interações sociais e do diálogo, os indivíduos são encorajados a ressignificar seus modos de *ser e estar no mundo*, promovendo transformações que impactam tanto no nível pessoal, quanto coletivo. A Educação, assim concebida, torna-se um processo ativo e libertador, no qual o aprendizado vai além do conhecimento formalizado, alcançando a formação de cidadãos conscientes, capazes de exercer sua cidadania e autonomia.

Nesta perspectiva de Educação, a função docente requer de nós, *professoras crecheiras*, uma prática pautada pela ética e pelo compromisso, promovendo reflexões políticas e filosóficas sobre o papel e a existência dos professores na construção de nossa identidade profissional. Esse processo envolve o reconhecimento de que, *ser e estar* na docência, transcendem a mediação dos conhecimentos e saberes, demandando um envolvimento social, ético e político. Assim, assumir a docência significa comprometer-se com a formação de cidadãos críticos e conscientes, protagonistas na construção de uma sociedade mais equânime.

[...] utilizar o saber-fazer e os conhecimentos experienciais nas aprendizagens necessárias para levar a bom porto um projeto. A qualidade essencial de um sujeito em formação está então na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento de seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo próprio; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão e de explicação e do saber-pensar (Josso, 2010, p. 33).

Nesta perspectiva, Josso (2010) destaca a importância da integração de múltiplas dimensões do ser, no processo de formação de um sujeito, com ênfase na articulação entre saberes teóricos e práticos. Segundo o autor, a formação não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos ou instrumentais, mas abrange também a capacidade de mobilizar experiências pessoais, atributos psicossomáticos e competências relacionais para lidar com os desafios educacionais. Esse processo envolve não apenas o domínio de ferramentas e

habilidades práticas, mas também a capacidade de refletir criticamente, compreender e explicar, o que Josso (2010) denomina como "*saber-pensar*". Dessa forma, a formação integral do sujeito requer uma interação dinâmica entre o *saber-fazer* prático e o *saber-pensar* reflexivo, promovendo o desenvolvimento de competências que vão além do técnico e alcançam as dimensões humanas e relacionais da aprendizagem.

As compreensões da pesquisa demonstram que, no modo de *ser*, nós, *professoras crecheiras*, enfrentamos uma realidade desafiadora ao conciliar múltiplos papéis que se acumulam nas rotinas diárias. Além de desempenharmos nossa função profissional no ambiente escolar, onde precisamos planejar, executar e avaliar, muitas vezes, em determinadas fases da vida, assumimos responsabilidades significativas no âmbito familiar. Como esposas, dedicamo-nos à manutenção de relacionamentos e ao apoio mútuo; enquanto como mães, envolvemo-nos ativamente na criação e Educação dos filhos. Essas atribuições tornam-se ainda mais complexas, quando somadas às atividades domésticas, que historicamente recaem sobre os ombros femininos, e ao esforço de investir na própria formação acadêmica por meio de estudos regulares.

Essa sobrecarga, comumente denominada jornada dupla ou tripla de trabalho, exige de nós, professoras, um nível elevado de organização, resiliência e disposição. O desafio de equilibrar tais demandas pode gerar impactos significativos em nossa saúde física e mental, além de influenciar a qualidade do tempo dedicado a cada uma dessas funções. Contudo, mesmo diante dessas adversidades, continuamos demonstrando grande determinação e comprometimento, buscando, por meio do estudo e da formação continuada, o aprimoramento profissional e a construção de melhores condições de vida, para nós mesmas, e para nossas famílias. Essa resiliência exemplifica o poder transformador da Educação e a força das mulheres na superação de barreiras históricas e sociais.

Compreendemos, nessa *noção subsunçora*, que nossos *modos de fazer* de *professoras crecheiras* são moldados, por relações intersubjetivas e pela necessidade constante de adaptação às condições específicas dos bebês, das crianças, das professoras e do território. O modo de fazer pedagógico das professoras de Creche emerge como um processo multifacetado, que reflete a complexidade e os desafios intrínsecos ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Esse fazer é tecido em um campo de interações, marcado por relações, pelas exigências de adaptação às condições específicas dos sujeitos envolvidos e pelos condicionantes socioculturais e territoriais, que caracterizam os grupos e as comunidades atendidas.

Para Barbosa (2016, p. 136), o *fazer da professora crecheira* necessita ter “[...] a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e

outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor”. A autora, Barbosa et al (2016) destaca a dimensão integral e sensível do fazer pedagógico da professora de Educação Infantil, evidenciando que nossa prática envolve muito mais do que a transmissão de conhecimentos. O trabalho docente, nessa etapa, é intensamente relacional e corporal, exigindo de nós, professoras, habilidades que transcendem o âmbito cognitivo, como a capacidade de interagir de maneira afetiva, comunicar-nos por meio de gestos, expressar-nos artisticamente e estar fisicamente presentes e disponíveis no cotidiano das crianças. Essas ações refletem um compromisso com o Cuidado e a Educação, aspectos indissociáveis na formação dos bebês e das crianças.

Nesse contexto, o *fazer* da professora de Creche é marcado pela construção de vínculos e pela criação de um ambiente acolhedor e estimulante, onde as crianças possam explorar, expressar-se e desenvolver-se integralmente. Ao brincar, olhar, tocar ou desenhar junto com as crianças, a professora conduz propostas pedagógicas e estabelece um diálogo afetivo e simbólico, reconhecendo as especificidades de cada criança. Esse trabalho requer sensibilidade, reflexão crítica e intencionalidade pedagógica, pois é por meio dessas interações que a professora transforma sua prática em uma experiência significativa e colaborativa, contribuindo para a construção de primeiras experiências dos bebês e das crianças com o mundo.

Os modos de *fazer* das professoras de Creche são constituídos pelas dinâmicas relacionais que se estabelecem no dia a dia do trabalho com as crianças, suas famílias e os demais profissionais da instituição. Essas relações exigem uma escuta ativa e um olhar sensível, possibilitando compreender as necessidades e os interesses das crianças, em suas múltiplas expressões. Sarmiento (2008, p. 27), que estuda a cultura da infância, nos ensina a “ouvir a voz das crianças”. A prática pedagógica na Creche, nesse sentido, ultrapassa o âmbito técnico e assume um caráter profundamente humano e afetivo, em que as professoras se colocam como mediadoras e organizadoras das experiências de aprendizagem, criando ambientes seguros, acolhedores e estimulantes.

No mesmo sentido, Barbosa e Horn (2008) destacam a importância de aprender sobre as infâncias e crianças, como também a necessidade da escuta e do acompanhamento da criança por parte das professoras.

[...] O professor precisa aprender sobre elas. Por isso é necessário ouvir, observar, conversar, estar junto a elas para conhecê-las mais. Torna-se indispensável entender que cada sujeito tem um percurso pessoal e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de não valorizar apenas o resultado, mas sim valorizar e dar visibilidade a toda trajetória construída neste processo de aprendizagem da criança (Barbosa e Horn, 2008, p. 119).

Apreendemos a importância de uma abordagem pedagógica centrada na criança, onde a professora assume um papel ativo de observadora, mediadora e participante no cotidiano infantil. Conhecer cada criança por meio da escuta atenta, do diálogo e da convivência diária é essencial para compreender suas singularidades e modos de aprender. Essa prática reflete uma postura pedagógica que valoriza a criança como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, respeitando sua trajetória individual, em vez de focar exclusivamente nos resultados.

Ao acompanharmos de perto o processo de aprendizagem, somos capazes de reconhecer e valorizar os avanços, desafios e descobertas que acontecem ao longo do percurso educativo. Essa valorização do processo, e não apenas do resultado, promove uma Educação significativa e humanizada, pois dá visibilidade às experiências e esforços das crianças. Além disso, permite-nos replanejar nossas práticas pedagógicas de forma intencional, criando um ambiente de aprendizado que respeite as especificidades de cada criança e favoreça suas necessidades, desejos e curiosidades.

As adaptações necessárias ao trabalho pedagógico também se estendem ao modo de viver das famílias, e aos territórios em que as Creches estão inseridas. É importante compreendermos as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades que atendemos, incorporando essas realidades ao planejamento e na execução de nossas práticas. Essa contextualização permite que as interações educativas envolvam sentidos e significados que contribuem para o fortalecimento da relação entre a instituição e as famílias.

Nossos *modos de fazer e ser* das *professoras crecheiras* também emergem da responsabilidade de assegurar o direito à Educação, como princípio inalienável e fundamento da cidadania. Esse compromisso diário transcende o Cuidado, configurando-se como uma prática pedagógica intencional e significativa, voltada para a garantia do direito dos bebês e crianças na Creche.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças sem sistemas organizados, isto é, em cultura. (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 06).

Portanto, Sarmiento e Pinto (1997) destacam a importância de reconhecer as crianças como atores sociais plenos, superando a visão que as reduz a menores ou meros apêndices da sociedade adulta. Esse reconhecimento implica valorizar sua capacidade de produção simbólica e a construção de representações e crenças próprias, que se desenvolvem de forma autônoma, dentro de um contexto cultural específico. Essa perspectiva redefine o lugar das crianças na

sociedade, atribuindo-lhes um papel ativo na constituição e transformação das culturas nas quais estão inseridas.

Enquanto profissionais da Creche, reconhecemos a Educação como um direito humano fundamental, e um instrumento para o desenvolvimento pleno das potencialidades de bebês e crianças. Nesse sentido, somamos esforços para atuar como guardiãs desse direito constitucional, mobilizando práticas pedagógicas e sociais que reforcem a corresponsabilidade entre a instituição, as famílias e a comunidade. A defesa desse direito exige de nós conhecimento técnico e pedagógico, bem como a sensibilidade ética e o envolvimento político para assegurar que todos os bebês e crianças tenham acesso e permanência a um ambiente educativo acolhedor, que respeite sua singularidade e promova seu bem-estar e desenvolvimento integral.

O envolvimento das famílias, na garantia do direito à Educação, é um movimento que reflete uma conscientização sobre o papel compartilhado entre família e escola, na promoção de uma Educação de qualidade. A participação ativa de algumas famílias, no contexto da Creche do Tocantins Amazônico, tem fortalecido o compromisso das instituições com o desenvolvimento significativo e a corresponsabilidade no processo educacional. No entanto, isso exige das instituições maior abertura ao diálogo, estratégias eficazes de comunicação e parcerias colaborativas. Assim, reconhece-se a família como aliada na construção de trajetórias educativas bem-sucedidas, e na efetivação dos direitos educacionais das crianças.

No contexto da Educação Infantil, nós *professoras crecheiras*, nos nossos *modos de fazer* na Creche, nos relacionamos com as famílias dos bebês e das crianças, vivenciamos conquistas com as parcerias estabelecidas, como também desafios para demonstrar segurança e qualidade nos serviços oferecidos. Buscamos estabelecer uma rede de cooperação que integre a própria Creche, outras instituições, as famílias e a sociedade, movimento essencial para ampliar a proteção das crianças. Esse princípio, alicerçado na corresponsabilidade, garante condições adequadas para um desenvolvimento saudável e seguro.

Dialogando sobre as relações Creche e família, Oliveira (2010) destaca a importância de uma gestão democrática na instituição, reconhecendo a Creche e a Pré-escola como espaços de valorização da diversidade cultural e do envolvimento comunitário. Para que a instituição atenda de forma significativa às necessidades das crianças, é fundamental compreender a realidade social em que estão inseridas, respeitando suas culturas, crenças e modos de vida.

As instituições precisam conhecer a comunidade atendida, as culturas plurais que constituem o espaço da Creche e da Pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, as crenças e manifestações dessa comunidade, enfim, os modos de vida das crianças vistas como seres concretos e situados em espaços geográficos e

grupos culturais específicos. Esse princípio reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, [...]. (Oliveira, 2010, p. 07).

Interpretamos, a partir dos diálogos construídos, que as Creches do Tocantins Amazônico, na contemporaneidade, têm apresentado um progresso significativo na participação das famílias no cotidiano. Observamos que, cada vez mais, os pais e responsáveis buscam resguardar o direito à Educação, e reconhecem a Creche como um espaço que promove o desenvolvimento dos bebês e das crianças. A percepção de que as interações e relações estabelecidas no ambiente educativo contribuem para a aquisição de habilidades, comportamentos e valores essenciais é cada vez mais consolidada.

Compreendemos que, apesar desses avanços, ainda persistem desafios. Algumas famílias veem a Creche como um local exclusivamente assistencialista, destinado apenas ao cuidado das crianças enquanto trabalham. Outras, não compreendem a importância de seu papel no processo educativo, perpetuando uma cultura de desvalorização do trabalho pedagógico. Essa falta de compreensão pode gerar insegurança, desconfiança e uma relação distante entre família e instituição.

Para promover uma relação harmoniosa entre Creche e família, é fundamental que as instituições invistam em estratégias de comunicação acessíveis e inclusivas. A realização de encontros regulares com os pais, seja por meio de reuniões presenciais ou virtuais, é uma prática valiosa para fortalecer os laços e alinhar expectativas. Além disso, é importante criar oportunidades para que as famílias participem ativamente das propostas e da rotina escolar.

Quando bem estruturada, essa rede de cooperação resulta em uma rotina pedagógica mais equilibrada e eficiente. Nesse cenário, as crianças e suas famílias sentem-se seguras em relação ao ambiente e à proposta pedagógica. Além disso, o alinhamento das expectativas entre profissionais e familiares facilita a conquista dos objetivos educacionais. Essa solidariedade é determinante para a promoção de um ambiente educativo acolhedor, que valorize tanto o trabalho pedagógico, quanto a participação ativa das famílias.

De forma geral, o fortalecimento da relação entre Creche e família é um processo contínuo que requer diálogo, compreensão mútua e a adoção de práticas inovadoras e inclusivas. Essa parceria é indispensável para garantir o desenvolvimento pleno e seguro das crianças, refletindo o compromisso coletivo com a Educação de qualidade.

Outro aspecto, que implica os modos de *fazer* das *professoras crecheiras*, é o conjunto de orientações curriculares oficiais. Essas diretrizes estabelecem princípios, objetivos e conhecimentos a serem trabalhados, oferecendo um norte para a organização das práticas

educativas. Contudo, buscamos transitar entre essas orientações e as especificidades do contexto local, traduzindo-as em práticas que sejam ao mesmo tempo contextualizadas e alinhadas às expectativas institucionais.

Convém enfatizarmos ainda que, os modos de *fazer* pedagógico das professoras são constituídos pelos *atos do currículo*, entendidos como processos nos quais gestores, professores, crianças e bebês produzem e compartilham saberes. Esses atos envolvem decisões cotidianas que moldam a experiência educativa, como a organização dos espaços, a seleção de materiais e a condução das interações. Nesse sentido, o currículo se torna uma construção coletiva, em que cada ator desempenha um papel fundamental na criação de práticas pedagógicas que valorizam as construções das crianças e a colaboração entre os sujeitos envolvidos.

Os modos de *fazer* das professoras de Creche são também atos de produção de conhecimentos e saberes no cotidiano escolar, configurando-se como uma *práxis* situada e criativa. Por meio de nossas interações com bebês, crianças bem pequenas, famílias e outros profissionais da Educação, desenvolvemos estratégias que integram *prácticasteorias*, respondendo às demandas e desafios emergentes do ambiente escolar. Nesse processo, elaboramos saberes que dialogam com o conhecimento científico e as orientações curriculares, mas que também se enraízam nas especificidades culturais, sociais e afetivas das comunidades em que atuamos. Assim, o cotidiano escolar se torna um espaço dinâmico de aprendizado mútuo, onde as práticas pedagógicas são constantemente ressignificadas, fortalecendo a construção coletiva de uma Educação de qualidade e inclusiva.

Os modos de *fazer* das professoras de Creche revelam um vínculo intrínseco entre o *ser* professora e o espaço educativo. As falas das professoras revelam que a Creche é compreendida como um espaço singular, que proporciona um senso de pertencimento que fortalece os vínculos entre educadoras, crianças e famílias. Assim, a Creche se transforma em um território de trocas significativas, tanto para quem educa, quanto para quem é educado.

Nesta perspectiva, Barbosa (2010) nos orienta acerca do acolhimento da criança e da família na Creche, evidenciando que esta transição merece atenção dos profissionais da instituição, para garantir um ambiente acolhedor e seguro, onde o vínculo entre família e instituição seja fortalecido.

A especificidade desse momento deve ser considerada quando se recebe um novo bebê na Creche. Afinal, não é apenas uma criança que a escola de Educação Infantil irá acolher, mas toda uma família, que está vivendo um processo de transformação. Também na escola, a chegada de um novo bebê causa nas crianças e nos adultos uma nova situação, uma reconfiguração do grupo [...]. Assim, acolher uma criança na

Creche exige de nós, profissionais, atenção, competência e sensibilidade nas relações com os bebês e suas famílias. (Barbosa, 2010, p. 10).

Estar em contato com bebês e crianças bem pequenas possibilita construir laços afetivos, mas também participar ativamente de seus processos de desenvolvimento. Essa relação, que combina educar, cuidar e aprender, contribui para que nos reconheçamos como parte essencial do universo infantil, encontrando no ambiente da Creche um propósito que reforça o valor humano e social de nossa profissão.

Neste sentido, o acolhimento na Creche transcende as funções básicas de cuidado, envolvendo a criação de um ambiente em que cada criança se sinta valorizada, respeitada e segura. Esse processo demanda de nós, professoras, habilidades técnicas, postura empática e afetuosa, capaz de compreender as necessidades individuais de cada bebê e cada criança. Um ambiente afetuoso, construído com base na confiança e no respeito mútuo, favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Desempenhamos um papel fundamental na construção desse espaço de acolhimento. Por meio de interações diárias, estabelecemos laços de afetividade com as crianças, que se traduzem em momentos de troca, cuidado e aprendizado. Essa relação, permeada por afeto e atenção, é essencial para que as crianças se sintam confiantes no ambiente escolar. Tais interações geram confiança na relação escolar, ação que permite perceber os desafios e os avanços das crianças em relação aos saberes e conhecimentos trabalhados no cotidiano.

Neste sentido, Barbosa (2010, p. 10) destaca em suas pesquisas que, para as crianças, “especialmente os bebês, os primeiros dias de frequência à Creche são uma fase de grande mudança, e precisam de um ambiente que lhes ofereça segurança emocional, acolhimento, atenção.” Nesse período, um acolhimento sensível e cuidadoso contribui para que os bebês se sintam confiantes no novo ambiente, favorecendo seu bem-estar.

No ambiente da Creche, o acolhimento com afetividade contribui para a adaptação das crianças ao contexto escolar, mas também favorece a construção de relações interpessoais positivas, tanto entre as crianças, quanto entre nós, professoras. O ato de acolher, aliado a uma abordagem afetiva, reforça o sentido de pertencimento das crianças àquele espaço, tornando a Creche um lugar onde elas se sentem seguras para explorar, aprender e se desenvolver de maneira integral.

Ser professora crecheira é um processo contínuo de aprendizado, reflexão e dedicação. Envolve um compromisso ético com a Educação, no qual acolher, observar e replanejar são ações fundamentais para criar oportunidades de experiências significativas. A postura reflexiva e investigativa se manifesta na escuta ativa e no olhar atento, permitindo que as situações de

aprendizagem sejam cuidadosamente planejadas e ressignificadas. *Ser professora na Creche* exige a conciliação de múltiplos papéis, enfrentando desafios diários que demandam sensibilidade, organização e resiliência. Assim, o ato de *tornar-se professora* é um percurso de constante evolução, no qual a prática pedagógica se entrelaça com o afeto, a pesquisa e a busca por uma Educação de qualidade socialmente referenciada.

Os *modos de fazer* da *professora crecheira* envolvem uma prática pedagógica intencional, que considera as necessidades e os interesses das crianças, garantindo experiências significativas para seu desenvolvimento. Além disso, zelamos pelo direito à Educação, assegurando que cada criança tenha acesso a um ambiente de aprendizagem acolhedor. Nesse processo de fazer Educação, buscamos compreender as orientações curriculares, que oferecem um direcionamento pedagógico alinhado aos princípios da Educação Infantil. Ainda, construímos os *atos do currículo*, que se concretizam nas interações diárias, nas quais professoras, crianças e bebês constroem e compartilham saberes, fortalecendo a relação entre Cuidado, Educação e desenvolvimento.

5.1.2 A *professora crecheira brincalhona*: as interações, o brincar, os brinquedos e as brincadeiras

Nesta segunda *noção subsunçora*, A *professora crecheira brincalhona*: as interações, o brincar, os brinquedos e as brincadeiras, destacamos a essência das experiências fenomênicas dos *atos do currículo*, vivenciados pelas professoras das Creches no Tocantins Amazônico. A partir de uma abordagem compreensivista e interpretacionista, buscamos entender como essas profissionais têm incorporado as vivências pedagógicas ao cotidiano do CMEI, e como experienciam a docência, junto aos bebês e crianças. Nesse contexto, a prática educativa é vista como uma construção coletiva e criativa, na qual o brincar, os brinquedos as brincadeiras, e as interações, assumem um papel central na formação integral.

As compreensões nos levam a perceber que a *professora crecheira é brincalhona*, pois seu *fazer* está permeado pelas interações e brincadeiras. Ela consegue incorporar a ludicidade como uma estratégia relevante para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as *professoras crecheiras brincalhonas* atuam como mediadoras, criando ambientes que estimulam o protagonismo infantil e respeitam as particularidades de cada criança. Por meio da brincadeira, promovem a construção do conhecimento de forma prazerosa, incentivam a socialização, despertam a curiosidade e favorecem a expressão das emoções, tornando a aprendizagem mais significativa.

A dimensão brincalhona está presente em estudos sobre as infâncias, e é continuamente construída ou reconstruída pelo (a) educador (a) como forma de valorizar o ser brincante que fomos. Conforme Faria (1999), a disponibilidade da professora em querer (re) aprender a brincar é necessária.

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona (Faria, 1999, p. 213).

No entanto, nesta pesquisa, propomos o uso do termo *professoras crecheiras brincalhonas*, enfatizando que a professora de Creche é uma profissional que sente satisfação em brincar, promover brincadeiras, e compreender a importância do brincar para a vida das crianças e bebês. Essa condição é confirmada por meio dos diálogos, dos *etnotextos fixadores de experiências*, das descrições das *unidades de sentidos e significação*, bem como das compreensões e interpretações das *noções subsunçoras*, evidenciando que as *professoras crecheiras* são, de fato, *brincalhonas*.

Desse modo, o brincar emerge como um elemento essencial no desenvolvimento das crianças, caracterizando-se como uma ferramenta pedagógica que favorece a imaginação, a socialização e a expressão cultural. Brincar, portanto, é um ato intencional e reflexivo, que envolve a interação ativa da criança com o mundo ao seu redor. Nas Creches do Tocantins Amazônico, o brincar é permeado por aspectos locais e culturais, enriquecendo as interações e promovendo a valorização das identidades regionais.

Os brinquedos, por sua vez, refletem as realidades culturais e sociais da região. Muitos são confeccionados a partir de materiais locais, recuperam as tradições populares, contribuindo para a valorização da cultura amazônica no contexto educacional. A presença de brinquedos artesanais e de elementos da natureza, nas Creches, evidencia uma preocupação com a sustentabilidade e com a relação das crianças com o meio ambiente. Além disso, as brincadeiras, que variam entre jogos tradicionais e criações espontâneas, fortalecem vínculos afetivos e promovem habilidades socioemocionais.

Com base nas compreensões reveladas por meio das unidades de sentido e significação "Interações", "Brincar", "Brincadeira" e "Brinquedo", observamos uma inter-relação intrínseca entre essas dimensões. As interações constituem o alicerce para o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais, enquanto o brincar e as brincadeiras criam oportunidades para que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma criativa e colaborativa. Por sua vez, os brinquedos funcionam como mediadores culturais e educativos, carregando significados que dialogam com

as realidades locais e com a identidade amazônica. A partir dessa articulação, as práticas pedagógicas brincantes se configuram como elementos fundamentais para um currículo vivo e sensível, capaz de responder às especificidades do contexto infantil e às demandas da Creche.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) valorizam as interações das crianças entre si e com os adultos, ressaltando a relevância de considerar as práticas culturais em que estão inseridas. Essas diretrizes destacam a brincadeira como uma experiência central para o desenvolvimento nessa etapa da vida, orientando que o acompanhamento desse processo ocorra por meio da "observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano" (DCNEI, 2010, p. 31).

As interações, na Educação Infantil, são destacadas como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas. De acordo com a definição das DCNEI (2010), a criança é um sujeito de direitos que convive, brinca, experimenta, narra, aprende e constrói sua identidade e seus sentidos por meio das relações e interações vivenciadas no cotidiano. Essas interações envolvem os vínculos estabelecidos entre crianças e adultos, mas também as relações entre as próprias crianças, mediadas por propostas significativas.

Nos estudos de Oliveira (2010, p. 05), destacamos que a criança se desenvolve nas "interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas, com adultos e crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se insere". Percebemos que o desenvolvimento infantil é intensamente influenciado pelas interações e relações estabelecidas no dia a dia. Essas práticas cotidianas, mediadas por adultos e crianças de diferentes idades, oferecem oportunidades para a aprendizagem e a construção de sentidos. Além disso, o contexto cultural, no qual a criança está inserida, desempenha um papel importante na formação de sua identidade e no desenvolvimento de suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Nessa perspectiva, ao reconhecermos a *professora crecheira* como atriz social, também entendemos que as crianças com as quais ela se relaciona são atores sociais. Segundo Corsaro (2011), as interações e relações estabelecidas entre as crianças são tão importantes quanto as relações tecidas com os adultos no processo de socialização.

Ressaltamos a relevância das interações entre pares no processo de socialização infantil. Essas relações permitem que as crianças compartilhem experiências, negociem significados e desenvolvam habilidades sociais, como cooperação e empatia. Diferentemente das interações com adultos, as relações entre crianças promovem uma troca horizontal, em que aprendem juntas de forma recíproca. Essas vivências contribuem para a construção de identidades sociais e culturais, fundamentais para o desenvolvimento integral. Assim, tanto os vínculos com os

pares, quanto com os adultos, são indispensáveis para a formação de competências sociais e emocionais na infância.

A esse respeito, Corsaro (2011) nos ensina que os mundos sociais das crianças são construídos na interação com os pares e com o mundo adulto, por meio das rotinas culturais e da linguagem. Dessa forma, ao interagirem, as crianças aprendem, tanto umas com as outras, quanto com os adultos, ao mesmo tempo em que reproduzem e reinterpretam as culturas das quais fazem parte e nas quais atuam.

No ambiente da Creche, as interações estão diretamente articuladas ao brincar, que é entendido como um elemento central no processo educativo. Durante as experiências pedagógicas, as crianças têm a oportunidade de conhecer a si mesmas, explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis sociais e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e motoras.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 35).

Essas interações criam oportunidades para que a criança vivencie a ludicidade, fortaleça vínculos e promova sua autonomia, além de desenvolver habilidades socioemocionais, como a capacidade de lidar com frustrações, resolver conflitos e regular emoções. Dessa forma, o brincar e as interações se entrelaçam, formando uma base essencial para práticas pedagógicas que respeitam as especificidades da infância e promovem o desenvolvimento integral das crianças.

A partir das experiências das professoras das Creches no Tocantins Amazônico, destacamos diferentes dimensões das interações: interações com as *professoras crecheiras brincalhonas*, interações com crianças de diversos contextos e etnias, interações com os brinquedos e materiais, interações com o ambiente e interações entre a Creche, a família e a criança.

A interação das *professoras crecheiras brincalhonas* com os bebês e crianças é um elemento importante no processo educativo da Creche, considerando que esses momentos constituem oportunidades de aprendizagem, afeto e socialização. Essas interações, fundamentadas na ludicidade e na sensibilidade, promovem a construção de vínculos afetivos e proporcionam estímulos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor. No contexto das Creches, as professoras desempenham o papel de mediadoras e incentivadoras,

utilizando estratégias como a comunicação verbal e gestual, o brincar interativo e a exploração sensorial para atender às necessidades específicas de cada faixa etária.

Para Kishimoto (2010, p. 01), “o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras”. Em relação aos bebês, Kishimoto (2010) destaca a essencialidade das ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

A relevância da interação, entre professoras, bebês e crianças bem pequenas, enriquece as experiências lúdicas, conferindo-lhes sentidos e significado. Desse modo, essas interações são necessárias aos primeiros anos de vida, fase em que as bases para a comunicação, a empatia e o entendimento do mundo social começam a ser construídas. Quando a professora assume um papel ativo nessas brincadeiras, ela cria oportunidades para que novos desafios e aprendizagens surjam de maneira natural e prazerosa.

Além disso, as interações podem ser observadas nas trocas afetivas, como abraços, sorrisos, olhares e conversas espontâneas, que fortalecem os vínculos entre crianças e educadores, criando um ambiente de acolhimento e confiança. Essas práticas lúdicas ajudam a fortalecer o vínculo afetivo entre a professora e as crianças, um aspecto essencial para que os pequenos se sintam seguros e confiantes no ambiente da Creche.

Barbosa (2010) escreve sobre as relações entre professoras e crianças, e enfatiza a necessidade de uma escuta atenta e sensível, em suas palavras:

Os adultos são responsáveis pela Educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular (Barbosa, 2010, p. 06).

Interpretamos que a observação contínua permite compreender as necessidades individuais e coletivas, possibilitando intervenções adequadas ao desenvolvimento infantil. Essa relação fortalece o vínculo afetivo e pedagógico, tornando o brincar e a exploração, parte essencial da construção do conhecimento. Dessa forma, a Educação na Primeira Infância se torna um processo dinâmico, baseado na troca e no respeito às singularidades das crianças.

A diversidade cultural e social das crianças, atendidas nas Creches do Tocantins Amazônico, enriquece as interações no ambiente educativo. Professores e crianças interagem em um espaço que reflete a pluralidade de experiências, línguas e costumes. Esse contexto exige práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a identidade de cada criança, promovendo a inclusão e o reconhecimento das diferenças. As interações entre crianças de diversas etnias e

contextos sociais contribuem para o desenvolvimento da empatia e ampliam o entendimento sobre a coexistência em uma sociedade multicultural.

Nesse sentido, Moraes *et al.* (2021, p. 02) discutem a importância das relações e interações para o desenvolvimento na infância, afirmando que "é por meio das interações das crianças com outras crianças, e com os adultos de etnias diferentes, que elas aprendem a conviver, conhecer e respeitar as diferentes culturas e saberes que compõem a diversidade brasileira".

Ao refletirmos sobre a interação entre crianças, consultamos Kishimoto (2010, p. 01), que afirma: "o brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica".

A Creche é um espaço privilegiado para a construção e renovação da cultura lúdica infantil. O brincar coletivo envolve uma prática social, na qual as crianças compartilham experiências, trocam saberes e criam novas formas de se relacionar. Esse processo possibilita a conservação de tradições lúdicas, transmitidas de geração em geração, ao mesmo tempo que promove a inovação e a recriação de repertórios, refletindo as particularidades de cada grupo e contexto.

No ambiente da Creche, as interações entre crianças são mediadas pela diversidade de histórias, culturas e perspectivas presentes, enriquecendo ainda mais, a dinâmica do brincar. Além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da comunicação, essas interações fortalecem habilidades sociais essenciais, como a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos. A cultura lúdica infantil, portanto, expressa as identidades e experiências das crianças, bem como constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano.

Os brinquedos e materiais educativos são ferramentas indispensáveis no cotidiano das Creches e constituem um meio poderoso de interação. No Tocantins Amazônico, a escolha e o uso desses materiais consideram, tanto a diversidade cultural, quanto as especificidades do contexto regional. Brinquedos artesanais, materiais recicláveis e elementos da natureza são frequentemente incorporados, estimulando o pensamento criativo e o senso de pertencimento das crianças. Essas interações também possibilitam o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, demonstrando que os materiais pedagógicos são pontes para aprendizagens múltiplas.

Nesta discussão sobre a interação da criança com os brinquedos e materiais, Kishimoto (2010, p. 01) escreve que "é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades

do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo". Nesse sentido, a interação das crianças com brinquedos e materiais na Creche é vista como uma via essencial para a exploração e compreensão do mundo dos objetos. Esses elementos, ao apresentarem diferentes formas, texturas, cores e tamanhos, estimulam o desenvolvimento cognitivo e sensorial, permitindo que as crianças descubram propriedades e relações fundamentais do ambiente que as cercam.

Fazemos uso de brinquedos estruturados e não estruturados, bem como de materiais do cotidiano e elementos naturais, que favorecem o exercício da curiosidade, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, as interações com objetos no ambiente coletivo promovem trocas sociais entre as crianças, incentivando a cooperação, o compartilhamento e o diálogo. Dessa forma, o brincar com brinquedos e materiais transcende o aspecto lúdico, consolidando-se como uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento integral da criança.

O ambiente das Creches, no Tocantins Amazônico, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Ele é projetado ou adaptado para ser um espaço de descobertas e aprendizagens, onde o contato com a natureza é especialmente valorizado. As interações com o ambiente incluem a exploração de áreas externas, como jardins, quintais e espaços naturais, favorecendo a conexão das crianças com o território amazônico. Essa relação com o espaço físico reforça o senso de identidade local e a importância da sustentabilidade, além de proporcionar experiências sensoriais ricas e variadas.

Sob essa perspectiva, Kishimoto (2010) destaca o papel determinante do ambiente físico na Creche para a qualidade das interações e das brincadeiras realizadas pelas crianças. Em seus estudos, destaca que “a organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança” (Kishimoto, 2010, p. 01). A organização do espaço não é apenas funcional, mas também pedagógica, refletindo as concepções educativas da instituição sobre o desenvolvimento infantil. Um ambiente bem planejado e acessível pode facilitar a autonomia das crianças, estimular sua curiosidade e promover interações significativas, tanto com os pares, quanto com os adultos.

Defendemos espaços que favoreçam a exploração, com áreas diversificadas e materiais adequados, estimulando o brincar livre e orientado, permitindo às crianças experienciar diferentes formas de aprendizado. Além disso, o ambiente deve contemplar aspectos de segurança, acolhimento e conexão com o contexto cultural e social da comunidade. Compreendemos que um espaço desorganizado ou restritivo pode dificultar a exploração das

crianças, limitar sua capacidade de interação e prejudicar a construção de vínculos. Assim, a forma como o ambiente físico é estruturado na Creche traduz as prioridades pedagógicas da instituição, e seu compromisso em proporcionar um contexto rico e favorável ao desenvolvimento integral das crianças.

A relação entre a instituição Creche, a família e a criança são essenciais para garantir uma educação integral e de qualidade. No Tocantins Amazônico, essas interações são marcadas por um esforço constante de diálogo e parceria, reconhecendo que a Educação Infantil é uma etapa com especificidades próprias. Dessa forma, o processo de educar e cuidar, de maneira compartilhada, faz a diferença. A participação ativa das famílias no cotidiano das Creches fortalece os vínculos e cria uma rede de suporte que beneficia o desenvolvimento das crianças. Esse tripé — Creche, família e criança — consolida a importância de uma educação integral, abrangendo aspectos culturais, afetivos e comunitários.

Nesta discussão, Kishimoto (2010, p. 01) escreve que a interação “[...] entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece”. O diálogo com Kishimoto (2010) sublinha a importância da relação entre a instituição de Educação Infantil e a família, como um elo essencial para enriquecer o projeto pedagógico. Essa parceria permite que a cultura popular e as práticas lúdicas familiares, como brinquedos e brincadeiras conhecidas pela criança, sejam integradas ao ambiente educativo, fortalecendo os vínculos entre os diferentes contextos nos quais a criança está inserida.

Ao reconhecer e valorizar os saberes e experiências que os bebês e as crianças trazem do convívio familiar, a Creche promove uma Educação que respeita a diversidade cultural e fortalece a identidade individual e coletiva dos pequenos. Consequentemente, contribui para que as crianças se sintam pertencentes ao espaço educativo, favorecendo sua adaptação e desenvolvimento. Além disso, ao incluir elementos da cultura familiar nos documentos curriculares e nas ações da Creche, tornam-se mais significativos e conectados com a realidade das crianças, ampliando as possibilidades de aprendizado. Essa interação entre Creche e família, reforça, portanto, o papel da Educação Infantil como um espaço integrador, capaz de articular saberes e práticas que valorizem a infância em sua totalidade.

O brincar é um dos eixos norteadores do fazer pedagógico da Educação Infantil, conforme as DCNEI (2010). Tratamos de uma prática relevante para o desenvolvimento integral das crianças, pois promove aprendizagens significativas, estimula a capacidade criativa e fortalece as interações sociais. Nas Creches do Tocantins Amazônico, observamos que o brincar ganha contornos particulares ao integrar elementos culturais e naturais próprios da

região. Essa prática valoriza a identidade local e reforça a conexão das crianças com o território em que vivem, ao mesmo tempo que atende às suas necessidades de exploração, descoberta e expressão.

Mais do que uma experiência espontânea, o brincar é reconhecido como uma prática pedagógica intencional, na qual as professoras desempenham um papel mediador, organizando propostas para garantir que o lúdico contribua para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças.

O brincar é reconhecido como um direito fundamental da criança pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e reafirmado no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na Educação Infantil, o brincar não é apenas uma proposta recreativa, mas um eixo norteador do desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar, as crianças exercitam seu pensamento criativo, autonomia e capacidade de se relacionar com o mundo, construindo saberes e desenvolvendo habilidades essenciais. Além disso, o brincar é uma linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças expressam suas emoções, ideias e compreensões sobre o mundo ao seu redor.

Kramer (2007, p. 15) sublinha em seus estudos que: “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista.” Nesse mesmo entendimento, Campos e Rosemberg (2009) citam alguns direitos das crianças, como “brincadeira, contato com a natureza, ambiente estimulador, desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa, higiene e saúde, alimentação sadia, movimento em espaços amplos, afeto e saúde” (Campos e Rosemberg, 2009, p. 13).

No contexto da Educação Infantil, garantir o brincar significa oferecer tempo, espaço e materiais que favoreçam as brincadeiras e a expressão lúdica, respeitando as especificidades e os interesses de cada criança. Além disso, o brincar como direito exige a valorização das culturas infantis, e a criação de ambientes educativos que incentivem a imaginação, a autonomia e a interação social.

Esse direito valoriza o brincar como uma experiência indispensável para o desenvolvimento integral, promovendo aprendizagens, criatividade, socialização e bem-estar. O ato de brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma prática essencial para que as crianças explorem o mundo, construam sua identidade e deem significado às suas experiências.

Na prática pedagógica, ao reconhecermos o brincar como um direito, significa criarmos espaços e tempos adequados para que as crianças explorem, interajam e experimentem

livremente. Isso requer que os ambientes educativos sejam planejados para acolher e valorizar as diversas formas de brincar, respeitando a singularidade de cada criança. Na Creche, o brincar deve ser promovido de forma intencional, articulando o lúdico aos processos de desenvolvimento, mas sem desconsiderar o brincar livre. Assim, ao assegurarmos o direito ao brincar, o CMEI contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos na sociedade.

Richt (2017) nos convida a ser brincante e orienta a necessidade de nos abirmos a novas interpretações. Nas palavras da autora:

Ser brincante implica uma experiência de linguagem exigente e interpeladora, pois somente quando nos deixamos abrir a novas interpretações – rupturas e religações – podemos levar adiante o devir de nós mesmos. Esse é o jogo: a alegria da expansão do pensamento. Jogar e brincar com sentidos alude à força criativa e inventiva daquilo que se faz pelo próprio valor, por nenhuma razão ou prévio “já saber”, mas por estar onde se está – aqui e agora, ou seja, ao “não saber ainda”. Essa é a experiência, essa é a brincadeira. (RICHT, 2017, p. 14).

O brincar, embora amplamente associado à infância, é uma experiência que transcende barreiras etárias, revelando sua importância em diferentes fases da vida. Durante a infância, o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, permitindo às crianças explorar o mundo, expressar sentimentos e construir relações. No entanto, sua relevância não se restringe a essa etapa, pois o ato de brincar pode acompanhar o ser humano ao longo da vida, promovendo bem-estar, criatividade e fortalecimento de vínculos.

Dessa forma, embora o brincar esteja enraizado na infância, trata-se de uma prática universal que transcende idades, conectando pessoas e promovendo aprendizagens ao longo da vida. Nesse contexto, nós *professoras crecheiras*, que convivemos e interagimos diariamente com bebês e crianças, reconhecemo-nos como mediadoras lúdicas, incorporando o brincar como um elemento essencial de nossas práticas pedagógicas e de suas próprias identidades profissionais.

Neste sentido, Sarmento (2004) descreve o brincar como uma vivência social relevante ao ser humano, carregada de significados.

Brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continuamente e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (Sarmento, 2004, p. 15).

No entanto, Sarmento (2004) diferencia crianças e adultos, ao destacar a dedicação contínua e espontânea das crianças ao brincar, onde não existe separação entre o lúdico e o

sério. Para as crianças, o brincar é uma forma natural de aprender, expressar emoções e construir relações, representando uma experiência fundamental para o seu desenvolvimento integral. Dessa forma, o brincar deve ser valorizado como ação central na vida infantil.

Destacamos nas compreensões, o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC), que reforça a importância de garantir o tempo e o espaço para o brincar no cotidiano da Creche, considerando-o um elemento fundamental para a Educação das crianças. Na Educação Infantil, o brincar é valorizado como uma forma privilegiada de vivência, que promove a interação, a criatividade, a exploração do mundo e a construção de conhecimentos.

Nesse sentido, Oliveira (2018), a partir da concepção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, evidencia diversas maneiras de brincar no contexto da Educação de bebês e crianças bem pequenas.

Brincar com diferentes parceiros, desenvolvendo sua imaginação e solidariedade. Brincar utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento. Brincar com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, entre outras. Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos e materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou festas tradicionais. Brincar com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas, e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos e densidades que apresentam (Oliveira, 2018, p. 110).

O brincar no contexto da Creche apresenta-se como uma vivência abrangente que envolve diferentes parceiros, contextos e materiais, promovendo a criatividade, a imaginação e a solidariedade. É uma prática educativa essencial, capaz de enriquecer o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar a diversidade cultural e interação social, o brincar se estabelece como uma ferramenta pedagógica potente para a formação de sujeitos críticos, solidários e criativos.

Na dimensão cultural e social, apresentamos o brincar como um meio de contato com o repertório cultural, valorizando tanto a tradição local quanto as influências de outras culturas. Desenvolvemos propostas como parlendas, quadrinhas, trava-línguas e jogos cantados que conectam as crianças com práticas culturais enraizadas, fortalecendo sua identidade cultural e ampliando sua compreensão da diversidade.

Para o desenvolvimento de linguagem e expressão, envolvemos as brincadeiras que exploram a linguagem oral, corporal, musical e escrita. O brincar contribui para o

enriquecimento das capacidades expressivas das crianças. Além disso, a interação com jogos e textos fortalece a comunicação e a interpretação de diferentes linguagens.

Ao brincar com exploração sensorial e criatividade, evidenciamos a importância do contato com sons, formas, cores e texturas, permitindo à criança explorar o mundo por meio dos sentidos. A criação de cenários, fantasias e materiais para brincadeiras de faz de conta incentiva o pensamento criativo e o desenvolvimento da autonomia.

O brincar com elementos da natureza possibilita que as crianças desenvolvam uma conexão com o meio ambiente, reconhecendo e valorizando a diversidade de materiais naturais. Isso contribui para a formação de uma consciência ecológica desde a infância.

Nós, professoras de Creche, reconhecemos o brincar como um direito fundamental das crianças. Além de ser uma manifestação natural da infância, o brincar é também um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que promovemos diariamente em nossas práticas pedagógicas. Nesse contexto, nosso papel como educadoras é planejar e oferecer espaços, materiais e situações que garantam a vivência lúdica, respeitando a singularidade de cada criança e estimulando seu desenvolvimento integral.

Enquanto objeto destinado ao ato de brincar, o brinquedo é projetado para atender às necessidades e interesses das crianças, integrando tanto aspectos técnicos quanto culturais em sua concepção. Ele reflete os valores, as práticas e as particularidades de uma sociedade, servindo como expressão de seu contexto histórico e social. Contudo, o significado atribuído a um brinquedo é completamente influenciado pelo ambiente cultural em que está inserido. Por exemplo, em algumas culturas, brinquedos tecnológicos e altamente estruturados predominam, enquanto em outras, objetos simples e artesanais ganham destaque, valorizando a capacidade criadora e os materiais locais.

A história do brinquedo, conforme Benjamin (1984), revela mudanças significativas a partir do século XIX, quando a industrialização tornou esses objetos mais expressivos em relação às técnicas, quantidades e materiais. Antes desse período, os brinquedos eram produtos secundários com poucas possibilidades e quantidades. Com o avanço industrial, o brinquedo ganhou autonomia como um produto específico. Para Benjamin (1984), embora a diversidade de materiais amplie as possibilidades para as crianças, estas possuem a capacidade de atribuir múltiplos significados a um único objeto, extrapolando sua função prática e explorando sua imaginação e criatividade.

Dessa forma, ao desenvolver brinquedos, os adultos também expressam uma visão sobre a infância e o ato de brincar, porém, segundo Benjamin (1984, p. 69), constitui um equívoco,

pois “[...] o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança quando, na verdade, dá-se o contrário”.

Nesta discussão sobre a indústria cultural do brinquedo, Sarmiento (2004) alerta que a abordagem mercadológica e as estratégias de marketing da indústria promovem brinquedos estereotipados em larga escala, priorizando o objeto em si em detrimento do ato de brincar. Esses produtos exploram o imaginário infantil de forma a padronizar seu conteúdo ou reduzir seu potencial lúdico. Assim, a compra desses itens passa a estar mais relacionada ao status social do que à experiência de brincar propriamente dita, atribuindo maior valor ao produto do que às relações e interações que ele pode gerar.

Observamos, a partir das compreensões da pesquisa, que o brinquedo no contexto pedagógico é concebido como um suporte essencial para a brincadeira. Nesse sentido, ele atua como objeto para mediar as interações entre os pares, promovendo aprendizagens e experiências lúdicas. No ambiente da Creche, por exemplo, o brinquedo é frequentemente utilizado como ferramenta de exploração livre, onde a criança emprega os sentidos que julga serem necessários ou como uma ferramenta com uso intencional para enriquecer as propostas propostas. Ele possibilita que a brincadeira, enquanto prática social e educativa, cumpra seu papel de estimular o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Compreendemos ainda, que o brinquedo é um objeto de suporte da brincadeira, pois oferece às crianças os meios para criar, explorar e simbolizar diferentes realidades. A brincadeira não se limita ao uso do brinquedo em si, mas este proporciona os materiais que sustentam a criatividade infantil. Por exemplo, um brinquedo simples, como blocos de montar, pode ser transformado em diversas representações, como uma torre, uma casa, uma família, uma rua com carros, um submarino, um avião, entre outros, a depender do imaginário da criança. Assim, o brinquedo vai além de sua materialidade, tornando-se parte integrante do universo lúdico infantil.

Nos seus estudos sobre as infâncias, Corsaro (2011) classifica as culturas infantis a partir de elementos simbólicos e materiais. Desse modo, a dimensão simbólica está relacionada ao material produzido por adultos e/ou indústria cultural, enquanto a dimensão material diz respeito à materialização dos elementos simbólicos.

O autor evidencia a relação intrínseca entre os aspectos simbólicos e materiais nas culturas infantis, destacando como ambas as dimensões se complementam no universo da infância. A dimensão simbólica refere-se ao repertório cultural que é transmitido às crianças, muitas vezes produzido por adultos e pela indústria cultural, incluindo narrativas, personagens

e significados que permeiam o imaginário infantil. Já a dimensão material é a concretização desses elementos simbólicos em objetos tangíveis, como brinquedos, jogos e livros, que possibilitam às crianças vivenciar e ressignificar os conteúdos simbólicos de maneira prática e criativa.

Essa distinção sublinha a complexidade das culturas infantis, que não são passivamente assimiladas pelas crianças, mas reinterpretadas e transformadas em suas interações e brincadeiras. Ao mesmo tempo, evidencia a influência da produção cultural adulta sobre a infância, marcando o papel do mercado e da sociedade na construção dos universos infantis. Nesta reflexão, Corsaro (2011) reforça a ideia de que as crianças não são apenas receptoras, mas agentes ativos que reinterpretam os elementos simbólicos e materiais, criando suas próprias culturas de pares e atribuindo novos significados aos objetos e narrativas que lhes são oferecidos.

A diversidade de brinquedos reflete, tanto a complexidade das práticas lúdicas, quanto a multiplicidade de finalidades associadas a esses objetos no desenvolvimento infantil. Entre os tipos mais comuns, destacam-se os brinquedos de construção, jogos de tabuleiro, brinquedos simbólicos e eletrônicos. Cada categoria atende a diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, como habilidades motoras, cognitivas, sociais e criativas. Por exemplo, brinquedos de construção, como blocos ou peças de encaixe, são projetados para estimular a coordenação motora fina e a resolução de problemas, além de incentivar a imaginação por meio da criação de estruturas e formas.

Ao tratar da seleção de brinquedos para uso das crianças, Kishimoto (2010, p. 13) destaca a necessidade de incluir a diversidade de materiais e tipos, ressaltando o brincar com “brinquedo industrializado, artesanal, construído por adultos e crianças, além de outros feitos de materiais de sucata e da natureza”. Destacamos em sua fala, que:

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais (Kishimoto, 2010, p. 13).

Os brinquedos podem ser classificados em diferentes tipos, considerando sua origem e os materiais utilizados na sua fabricação. Os brinquedos industrializados são produzidos em larga escala, utilizando processos tecnológicos e materiais como plástico, borracha e metal. Esses itens geralmente apresentam um design padronizado, cores vibrantes e características que atendem a normas de segurança, sendo amplamente comercializados em lojas especializadas.

Por outro lado, os brinquedos artesanais destacam-se pelo valor cultural e pela inventividade de quem os confecciona. Feitos à mão, esses brinquedos utilizam materiais como madeira, tecido e papel, refletindo tradições locais e incentivando a apreciação pela arte manual.

Além disso, os brinquedos construídos com materiais recicláveis e elementos da natureza promovem a reutilização de materiais e a conexão com o meio ambiente. Ao utilizar restos de embalagens, tampinhas, galhos, folhas e pedras, esses brinquedos estimulam a imaginação e a sustentabilidade. Essas práticas reforçam a importância da educação ambiental desde cedo, permitindo que as crianças desenvolvam uma consciência ecológica.

Os brinquedos simbólicos, como bonecas, utensílios de cozinha e carros em miniatura, desempenham um papel central no desenvolvimento social e emocional das crianças. Esses objetos possibilitam o faz de conta, uma prática lúdica em que as crianças recriam situações do cotidiano, experimentam papéis sociais e expressam emoções. Esse tipo de brinquedo também contribui para o desenvolvimento da linguagem e da narrativa, à medida que as crianças inventam histórias e atribuem significados aos objetos. Por sua capacidade de simular realidades, os brinquedos simbólicos ajudam as crianças a compreender o mundo ao seu redor e a internalizar normas culturais.

Dessa forma, as possibilidades de brinquedos refletem a riqueza das práticas culturais e sociais relacionadas ao brincar, bem como a diversidade de necessidades e possibilidades de desenvolvimento infantil que esses objetos podem atender.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, particularmente nos estudos de Corsaro (2011) e Sarmiento (2004), a brincadeira é entendida como uma prática social central na vivência infantil, caracterizada por sua natureza coletiva, cultural e criativa. Corsaro (2011) destaca a brincadeira como parte do "processo interpretativo" das crianças, em que elas não reproduzem normas e práticas culturais, mas as reinterpretam e transformam. Por meio da brincadeira, as crianças participam ativamente da construção de suas culturas de pares, estabelecendo dinâmicas sociais próprias e inovando em relação ao mundo adulto. Essa visão rompe com a ideia de que a infância é uma fase passiva de preparação para a vida adulta, reconhecendo a *agência das crianças*²³ em suas práticas lúdicas.

²³ Agência das crianças representa a ideia da criança como ator social ou produtora de cultura. Para Faria (2011) a expressão "agência" está presente em várias áreas de conhecimento. Oriunda do termo *agency*, relaciona-se à capacidade dos indivíduos de atuar no mundo, realizando ações, transformando-se e transformando o próprio mundo. Na Sociologia da Infância, o termo é empregado principalmente para descrever as formas como as crianças encontram para se organizar e agir autonomamente dentro de seus grupos (junto a seus pares), além das interações que desenvolvem com outros grupos da sociedade.

A brincadeira também é compreendida como uma forma de comunicação e interação entre as crianças, essencial para a construção de relações sociais. Sarmento (2004) enfatiza que, no contexto das brincadeiras, as crianças criam *espaços de pertença* que reforçam os vínculos sociais entre elas. Esses espaços possibilitam que compartilhem significados, negociem regras e experimentem papéis sociais, muitas vezes replicando ou desafiando estruturas e normas culturais. Dessa maneira, a brincadeira se configura como um fenômeno que articula tanto os interesses individuais quanto as dinâmicas coletivas, permitindo que as crianças explorem sua identidade e seus relacionamentos de forma segura e criativa.

Outro aspecto relevante no conceito de brincadeira, segundo esses autores, é sua dimensão cultural. A brincadeira não é uma prática isolada, mas está inserida em um contexto mais amplo que reflete as práticas e valores de uma sociedade. Corsaro (2011) aponta que as brincadeiras variam significativamente entre culturas, revelando as influências das tradições, dos materiais disponíveis e das condições sociais e econômicas. Por exemplo, em contextos urbanos, as brincadeiras podem incorporar elementos tecnológicos, enquanto em áreas rurais, os jogos tradicionais e os recursos naturais tendem a ser mais proeminentes. Assim, a brincadeira é simultaneamente um produto e um reprodutor da cultura em que está inserida.

Sarmento (2004) nomina de *fantasia do real* a fusão entre *dois mundos* de referência para a criança: o real e o imaginário. No momento da brincadeira, a criança transpõe o mundo real para reconstruí-lo em seu mundo imaginário. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança reconstrua e ressignifique o mundo ao seu redor, exercitando a capacidade criadora e a compreensão das relações sociais.

Por fim, a Sociologia da Infância destaca a importância da brincadeira para o desenvolvimento e a aprendizagem, sem reduzi-la a um meio para esses fins. A brincadeira tem valor em si mesma, enquanto expressão da criatividade, da imaginação e do prazer das crianças. Esse entendimento desafia abordagens instrumentalistas que veem o brincar apenas como uma preparação para a vida adulta. Corsaro (2011) e Sarmento (2004) argumentam que a brincadeira é um espaço de autonomia, onde as crianças podem experimentar o mundo de forma livre e espontânea, contribuindo para sua formação como sujeitos sociais e culturais ativos.

Na Creche, a brincadeira passou por um processo de ressignificação, consolidando-se como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Inicialmente, vista apenas como um momento de descontração ou ocupação do tempo, a brincadeira ganhou reconhecimento como elemento central no cotidiano infantil, contribuindo significativamente para a aprendizagem e o bem-estar. Nesse contexto, Barbosa (2021) ressalta o papel

fundamental da brincadeira como um eixo norteador do desenvolvimento integral dos bebês e crianças, abrangendo dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

A Brincadeira é importante para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças, pois promove o desenvolvimento físico e a saúde, as atitudes sociais, as relações cognitivas e emocionais, isto é, possibilita a convivência e o bem-estar dos meninos e meninas. Também, desenvolve em cada uma a confiança em si mesma, melhorando sua autoestima. Ao experimentar diversos papéis sociais, as crianças configuram uma autoimagem e organizam o seu lugar no mundo. A brincadeira, também, promove a capacidade de negociar, estabelecer o equilíbrio emocional, resolver conflitos e tomar decisões. Capacidades importantes para a convivência em um mundo tão diverso, desigual e complexo (Barbosa, 2021, p. 25).

O reconhecimento do brincar e da brincadeira, por nós, professoras, evidencia uma transformação significativa nas práticas pedagógicas da Creche, onde o brincar tem o ocupado um papel central no cotidiano das crianças. Em contraste com um passado, em que as rotinas infantis frequentemente priorizavam atividades mecânicas, desconsiderando as necessidades e potencialidades dos pequenos, o brincar era visto como uma ação educativa secundária.

As compreensões, derivadas dos resultados da pesquisa, nos permitem entender que nossa prática pedagógica está moldando e refinando o olhar sobre as crianças e a essência de seu ser. É fundamental reconhecer que a criança, em sua totalidade, necessita de uma Educação que favoreça sua interação e brincadeira. Ao oferecermos propostas que proporcionem momentos significativos de interação, exploração, experimentação e construção, contribuímos para o aprendizado e o desenvolvimento delas de forma estratégica.

Contudo, essa visão está sendo ressignificada à medida que o valor da brincadeira começou a ser reconhecido como essencial para o desenvolvimento integral, aprendizado e bem-estar das crianças. Atualmente, as brincadeiras e interações são incorporadas como práticas fundamentais que respeitam as especificidades, interesses e formas de expressão da infância. Essa mudança reflete um compromisso, com uma Educação mais humana e integral, onde o brincar se torna um meio indispensável de exploração, vínculo, experimentação e aprendizado, promovendo vivências que valorizam a essência da infância.

O trabalho das professoras da Creche, quando articulado ao currículo brincante, assume um papel central na promoção de uma Educação que valoriza o brincar como direito e como prática pedagógica essencial. A utilização de diferentes tipos de brinquedos, incluindo os industrializados, artesanais, construídos com materiais recicláveis ou elementos da natureza, reflete uma intenção deliberada de ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem. Essa diversidade enriquece o repertório de experiências das crianças, como também estabelece uma ligação entre as vivências culturais de cada criança e o contexto educativo, permitindo que os

bebês e as crianças reconheçam, explorem e ressignifiquem aspectos de sua realidade e imaginação por meio do brincar.

Os *atos do currículo* das professoras permitem oportunidades para a exploração do mundo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de vínculos. Além disso, ao abordar a diversidade cultural e as diferentes formas de expressão da infância, nas *práticas brincantes e curriculantes*, nós professoras, fortalecemos a identidade das crianças e contribuimos para a formação de uma prática pedagógica inclusiva e transformadora.

Por fim, compreendemos que a pesquisa, nas Creches do Tocantins Amazônico, evidencia o trabalho das professoras em ampliar as possibilidades de brinquedos, tornando-os significativos durante as interações e brincadeiras com bebês e crianças. Inspiradas na cultura local, essas práticas valorizam o brincar como elemento central do aprendizado. As brincadeiras e os brinquedos refletem identidades regionais, promovendo conexões com o meio e os biomas do cerrado e da Amazônia. Assim, as crianças exploram sua herança cultural e ambiental de forma lúdica e rica em significados.

Com base nas reflexões que emergiram, a partir das experiências vivenciadas nas *práticas curriculantes* das professoras de Creche do Tocantins Amazônico, constatamos que as interações e a brincadeira estão presentes diariamente como elementos essenciais na Educação Infantil. Essas propostas acontecem de forma intencional, atravessando as relações entre as crianças e os adultos, contribuindo para o fortalecimento de laços afetivos e sociais.

As interações nas Creches do Tocantins Amazônico revelam a riqueza e a complexidade do processo educativo nesse contexto. Ao explorar dimensões como a ludicidade das professoras, a diversidade cultural das crianças, os materiais pedagógicos, o ambiente e a parceria com as famílias, evidenciamos um modelo de Educação Infantil que é, ao mesmo tempo, inclusivo, culturalmente situado e sensível às necessidades das crianças. Essas práticas fortalecem a identidade regional e promovem o desenvolvimento integral, demonstrando que a Educação Infantil pode ser um poderoso agente de transformação social.

5.1.3 *Práticas curriculantes das professoras crecheiras no cotidiano vivido*

A terceira *noção subsunçora*, intitulada “*Práticas curriculantes das professoras crecheiras no cotidiano vivido*”, reflete a essência das experiências fenomênicas relacionadas aos *atos de currículo* das professoras das Creches localizadas no Tocantins Amazônico. Essa noção busca descrever, de forma densa e detalhada, as práticas pedagógicas que emergem do cotidiano vivido nas Creches, evidenciando como nós, professoras, construímos os fazeres

pedagógicos a partir das vivências. Consideramos as descrições e compreensões das *unidades de sentidos e significados* que se conectaram no decorrer das interpretações da pesquisa, são elas: “Planejamento”, “Campos de Experiências”, “Espaços” e “Materiais”.

Tais *unidades de sentidos*, identificadas ao longo da pesquisa, revelam como os *atos de currículo* são construídos, em diálogos com as necessidades e contextos das crianças, bem como com as condições estruturais e culturais das Creches. Nesse cenário, o cotidiano, que vivemos como professoras, emerge como um espaço de significação e ressignificação contínua. Assim, essa *noção subsunçora* propõe uma compreensão mais contextualizada das *práticas curriculantes*, destacando nosso papel como mediadoras e protagonistas no processo de construção curricular.

Nesta perspectiva, o planejamento pedagógico na Creche emerge das interações e brincadeiras, envolve a organização dos conhecimentos e saberes, alinhando-os aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças. Para isso, selecionamos metodologias apropriadas, escolhemos materiais e brinquedos adequados e organizamos os espaços de forma estratégica para a realização das propostas. Nesse contexto, os campos de experiências funcionam como uma organização curricular que conecta os saberes das crianças ao patrimônio cultural, colocando-as no centro do processo educativo.

Além disso, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Creche garantem que as crianças tenham condições adequadas para aprender e se desenvolver integralmente, considerando suas necessidades e potencialidades. A organização dos espaços desempenha um papel importante nesse processo, pois influencia diretamente a socialização, a interação com o ambiente e as experiências de aprendizagem. Enquanto, os materiais, quando bem selecionados, contribuem para a criação de um ambiente acolhedor e estimulante, promovendo a interação social, a cooperação e o desenvolvimento das habilidades e comportamentos necessários ao crescimento integral das crianças.

Estas compreensões, dos *atos do currículo* das *professoras crecheiras*, nos revelam que o planejamento pedagógico acontece em torno da Creche. Um plano elaborado, levando em consideração as especificidades locais do contexto em que a instituição está inserida. De modo a reconhecer e contemplar as características culturais, sociais e econômicas da comunidade, adaptando as práticas educativas, de forma a refletir e valorizar a realidade das crianças e suas famílias. Observamos a infraestrutura, os materiais disponíveis e os profissionais envolvidos para assegurar um planejamento conforme a realidade, e possível de ser implementado. Estas observações do contexto da Creche, permitem criar um ambiente de aprendizagem que respeita as especificidades dos grupos etários, como também fortalecem os vínculos entre as/os

profissionais e as crianças.

Outro aspecto fundamental do planejamento pedagógico é a atenção às necessidades e aos interesses dos bebês e das crianças. Levamos em consideração o plano construído a partir de práticas que promovam o bem-estar, o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil, considerando as diferentes etapas de desenvolvimento.

Nesta discussão, destacamos que as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento estão nos documentos curriculares, conforme nos orientam as DCNEI (2012, p. 12) que destacam as experiências, os saberes das crianças em conjunto com os conhecimentos do “patrimônio cultural, patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]”:

Em consonância, o DCT-EI (2019) destaca o papel ativo do professor no planejamento pedagógico, valorizando a autoria criativa da criança. Ressalta a importância de considerar as vivências e saberes das crianças no processo educativo.

Para tanto, é importante que o planejamento seja visto como uma oportunidade de autoria criativa do trabalho pedagógico e cabe ao professor considerar as experiências e os conhecimentos de mundo das crianças e a partir das referências, compreender e garantir práticas contextualizadas e narrativas permeadas pelas interações e brincadeiras. (DCT-EI, 2019, p. 38).

O planejamento pedagógico, ao ser concebido como uma oportunidade de autoria criativa, destaca o nosso papel ativo como mediadoras e organizadoras das práticas educativas. Ao considerar as experiências e os conhecimentos prévios das crianças, a educadora valoriza suas vivências, promovendo uma educação contextualizada com sentidos e significados. Essa perspectiva, permite que o planejamento se transforme em um espaço dinâmico, onde interações, brincadeiras e narrativas se entrelaçam, proporcionando um ambiente de aprendizagem conectado à realidade das crianças. Dessa forma, nós professoras, conduzimos o processo educativo, de modo a estimular o protagonismo infantil, respeitando suas singularidades.

Tomando nossas vivências de *professoras crecheiras*, destacamos que as práticas de planejamento levam em consideração a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos, e participante do mundo social. Ao evidenciar a criança no centro das discussões pedagógicas, buscamos reconhecer suas singularidades, respeitar suas vivências e promover uma prática educativa que valorize sua voz e seus saberes, entendendo que ela participa ativamente da construção do conhecimento. Neste sentido Oliveira (2010, p. 05) sublinha que “a criança, centro do planejamento curricular, é considerada um sujeito histórico e de direitos”.

Compreendemos que, inserir a criança como centro do planejamento, tem sido um processo desafiador, carregado de aprendizagens significativas para nós professoras. Isto porque, abandonar práticas transmissivas, e adotar outras pautadas na participação, na concepção de criança enquanto sujeito de direito, histórico e ativo, requer mudar nosso olhar e nosso fazer. O desafio tem sido, em perceber o bebê e a criança como sujeitos capazes de aprender, desenvolver, ensinar, questionar e influenciar o ambiente pedagógico, e a partir deste entendimento criar espaço de aprendizagem inclusivo e dinâmico. Isso exige um olhar atento, empático e flexível, para cada bebê e cada criança, garantindo que suas necessidades e interesses sejam reconhecidas e respeitadas, em todas as etapas do processo educacional.

Nós, enquanto professoras, destacamos em nossos diálogos a importância da observação atenta e da escuta sensível das crianças. Esses processos nos permitem compreender melhor suas necessidades, interesses e particularidades. Além disso, valorizamos os registros das vivências diárias como ferramentas indispensáveis para planejar e organizar futuras propostas e experiências. Essa prática possibilita criar propostas pedagógicas mais alinhadas às singularidades de cada criança, promovendo um desenvolvimento integral.

A observação do fazer das crianças é um recurso essencial para entender suas formas de expressão, exploração e experimentação. Essa prática, para além de acompanhar as vivências, exige que a professora registre as interações, os desafios e as conquistas significativas das crianças. Tais registros são ferramentas valiosas para analisar o processo de desenvolvimento infantil e aperfeiçoar o fazer pedagógico de maneira responsiva.

Barbosa (2010, p. 06) ressalta a necessidade da observação contínua no trabalho docente na Creche, evidenciando o caráter dinâmico e adaptativo da prática pedagógica, enfatiza que a professora, continuamente, “precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças, e de cada uma delas em particular”.

Compreendemos que, ao observarmos as crianças de forma sistemática, somos capazes de identificar as necessidades e desejos de cada criança, e do grupo como um todo, ajustando suas intervenções e planejamentos, de forma a atender às especificidades. A ação de observar e registrar exige sensibilidade, competência e reflexão constante, destacando o nosso papel ativo na construção de experiências significativas que respeitem a singularidade de cada criança.

Dialogando sobre a observação no trabalho da Creche, especificamente falando dos bebês, Barbosa (2010) destaca a observação como uma ação relevante para a compreensão do *ser* e do *fazer* dos bebês, considerando sua limitada expressão verbal.

Para poder compreender e comunicar-se com um bebê pequeno, é preciso observar. É por meio de diferentes técnicas de observação [...] que nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com as outras crianças, produzindo suas vidas. Como não utilizam a palavra falada, é geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que o professor acessa os sentimentos e questionamentos das crianças. (Barbosa, 2010, p. 06).

Por meio de uma observação crítica, cuidadosa e constante, conseguimos decodificar as formas únicas pelas quais os bebês e as crianças se relacionam com o mundo e uns com os outros, percebendo seus sentimentos, interesses e necessidades. Essa prática permite identificar nuances de suas interações, brincadeiras e comportamentos, possibilitando intervenções pedagógicas que respeitem e valorizem suas singularidades. Além disso, a observação ativa transforma-se em um meio essencial de comunicação, que amplia o vínculo entre a professora e as crianças, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

A escuta das crianças é uma ação pedagógica que utilizamos como princípio de respeito e valorização do *ser* criança. Ao estimular o bebê e a criança a balbuciar e/ou falar, nós professoras, reconhecemos suas perspectivas e incorporamos suas ideias e interesses nas propostas do planejamento, promovendo um ambiente de pertencimento e participação ativa.

Neste sentido, Kramer (2013, p. 48) nos alerta que, “[...] ver e ouvir são cruciais para que se possam compreender gestos, discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo”. Compreendemos que, ao desenvolvermos a escuta ativa, nós professoras, conseguimos compreender os gestos, discursos e ações das crianças, reconhecendo-as como sujeitos competentes. Essa postura valoriza o conhecimento prévio das crianças, seus saberes, o que possibilita a construção de propostas pedagógicas alinhadas às suas experiências, interesses e formas singulares de expressão, promovendo um ambiente rico em significados e aprendizagens.

Sobre a Educação de bebês e crianças, Barbosa (2010, p. 06) nos orienta a estar com as crianças, e este estar envolve a observação, a escuta e o registro, “para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado”.

A escuta, como uma prática pedagógica, está além da audição literal, inclui a observação das expressões corporais, como: as interações, brincadeiras e gestos; e as expressões das emoções, como o sorriso, choro e o grito. Ao acolhermos suas necessidades, sustentarmos suas iniciativas, e desafiá-las de forma respeitosa, nós professoras, criamos um ambiente que promove o aprendizado e o desenvolvimento. Desse modo, a escuta ativa e sensível tem sido

uma das práticas pedagógicas que contribui para a construção de vínculos afetivos e aprendizagens significativas.

[...] ao procurar escutar aquilo que nos dizem os bebês em suas múltiplas linguagens, avaliamos que outras ações são mais importantes que aquelas planejadas. Para que as crianças reconheçam a si mesmas como sujeitos históricos, que fazem parte de um coletivo e que deixam marcas e constroem narrativas, é preciso construir, a partir daquilo que elas evidenciam, um percurso com coerência e com uma história que pode ser registrada [...] (Barbosa, 2010, p. 01).

Nesta discussão, Barbosa (2010) nos ensina a essencialidade de o planejamento emergir da escuta ativa e sensível, e das observações realizadas junto às crianças. A prática pedagógica, nesse contexto, deve ser flexível, alinhando-se ao que as crianças evidenciam em suas ações e comportamentos. O planejamento da Creche deve ser um processo flexível, adaptável às necessidades e interesses das crianças, considerando o que elas revelam em suas vivências e interações diárias. Esse planejamento deve partir da observação atenta das professoras, que identificam os temas, desafios e curiosidades, que emergem naturalmente no contexto do grupo.

Interpretamos que, os registros cotidianos cumprem uma função significativa na documentação das experiências das crianças. Fotografias, anotações, desenhos e vídeos são exemplos de instrumentos que permitem captar a riqueza do processo educativo. O registro dessas vivências torna-se uma ferramenta essencial para dar visibilidade à história construída coletivamente, promovendo o respeito às especificidades das crianças de conhecer e explorar o mundo.

Nos seus estudos, Barbosa (2010, p. 10) nos orienta a utilizar suportes para documentar, “as observações precisam ser registradas para serem compartilhadas e analisadas; é imprescindível um caderno ou pasta para a escrita das observações. Além do conhecimento das singularidades de todas as crianças”. Sendo assim, entendemos que, documentar tais observações nos permite organizar informações, mas também possibilita a análise reflexiva e o compartilhamento dessas informações, entre professoras, famílias e as próprias crianças.

Reconhecemos que, ao documentar as ações e os processos vivenciados, no contexto da Creche, a professora tem a oportunidade de avaliar suas estratégias, identificar os avanços e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. Essa prática possibilita uma análise contínua do percurso educacional, promovendo uma Educação mais alinhada às necessidades e potencialidades das crianças. Além disso, os registros ajudam a aprimorar a prática docente, permitindo uma postura investigativa e reflexiva por parte das professoras.

Outro aspecto que consideramos relevante, dos registros, é o impacto que eles têm na própria criança. Ao compartilhar essas documentações, a criança pode reconhecer suas

manifestações, identificar suas conquistas e compreender melhor seus próprios desafios. Esse processo contribui para o fortalecimento da autoestima, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de reflexão e autoconhecimento. A visualização de suas produções e ações permite que a criança perceba sua evolução, incentivando-a a participar ativamente de seu processo de aprendizagem, e a valorizar suas conquistas.

Além disso, os registros também cumprem uma função importante no diálogo com as famílias, possibilitando um acompanhamento mais próximo do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao compartilhar registros, como portfólios, fotos e anotações, as famílias têm acesso a informações detalhadas sobre o progresso e as vivências de seus filhos na escola. Essa prática promove a construção de uma parceria educativa, em que a Creche e as famílias colaboram de forma integrada no desenvolvimento das crianças, fortalecendo o vínculo entre os diferentes contextos de aprendizagem, e garantindo um ambiente mais rico e acolhedor para seu desenvolvimento integral.

Inferimos que o planejamento, na Creche infantil, deve ser compreendido como um ciclo contínuo, onde observação, escuta e registros servem como base para replanejar e adaptar as *práticas curriculantes* no cotidiano vivido. Essa dinâmica nos permite atender às necessidades e interesses das crianças de maneira contextualizada e significativa. A flexibilização e a revisão constante do planejamento asseguram que a experiência educativa seja transformadora, respeitando o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem. Ao adotar essa abordagem, a professor reforça o papel da Educação Infantil como espaço de escuta, acolhimento e incentivo à autonomia, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Reconhecemos, e somos conscientes, que o planejamento pedagógico é um direito das professoras da Creche, sendo indispensável para a garantia de uma prática docente efetiva e de qualidade. Ele permite que as professoras estudem e organizem suas ações. O planejamento contribui para a valorização da profissão docente, assegurando tempo e condições adequadas para refletir sobre as práticas pedagógicas, elaborar estratégias criativas e estabelecer objetivos que promovam aprendizagens significativas. Esse direito fortalece a atuação das professoras e repercute positivamente na formação integral dos bebês e das crianças, consolidando uma Educação mais equitativa e inclusiva.

O reconhecimento do planejamento pedagógico como direito da categoria docente resulta de um contexto histórico marcado por lutas e conquistas progressivas. A valorização do (a) professor (a) emerge de movimentos sociais, sindicais e acadêmicos que, ao longo do tempo, reivindicaram melhores condições de trabalho e maior respeito ao papel da/o docente. Esse avanço reflete um esforço coletivo para superar as desigualdades e as limitações historicamente

impostas à Educação. Assim, o direito ao planejamento não é apenas uma conquista, mas um marco que simboliza o compromisso com a dignidade profissional, e a construção de um ambiente educacional, que priorize o desenvolvimento pleno da criança e a valorização da/o docente.

É importante destacarmos que, o planejamento coletivo, na Creche, tem se consolidado como uma prática essencial para o fortalecimento do trabalho das *professoras crecheiras*, pois possibilita a integração entre os membros da equipe educativa e a construção de estratégias alinhadas às necessidades das crianças. Essa colaboração favorece o alinhamento pedagógico, garantindo que todos os profissionais compartilhem objetivos comuns e metodologias compatíveis, promovendo uma Educação mais efetiva. Além disso, o planejamento coletivo aproxima a equipe, criando um espaço de diálogo e troca de saberes, onde as professoras podem compartilhar boas práticas, refletir sobre suas experiências e construir, de forma conjunta, soluções criativas para os desafios do cotidiano escolar.

Ao promover a troca de ideias, e o suporte mútuo entre os professores, o planejamento coletivo se torna uma ação que traz segurança ao fazer pedagógico. Ele permite que os profissionais se sintam apoiados e mais preparados para enfrentar os desafios da prática diária, reforçando sua confiança e seu compromisso com a qualidade da Educação. Essa prática também contribui para a criação de um ambiente colaborativo, onde a valorização das diferentes perspectivas fortalece a tomada de decisões e a inovação pedagógica.

Ao refletirmos sobre nossas experiências, como professoras em Creches, no contexto do Tocantins Amazônico, observamos que as *práticas curriculantes* e lúdicas, que desenvolvemos, estão conectadas aos campos de experiências propostos para a Educação Infantil. Isso se evidencia, especialmente, quando afirmamos a importância de trabalhar com o contexto sociocultural e a integralidade das crianças, valorizando-as em sua totalidade.

Essa perspectiva se manifesta de maneira evidente quando identificamos mudanças significativas em nossa prática pedagógica, sobretudo ao planejarmos propostas que consideram a criança como um sujeito integral, com necessidades, potencialidades e singularidades que demandam um olhar atento e sensível por parte da professora. É nesse movimento de valorização da criança, em sua plenitude, que conseguimos avançar, promovendo uma Educação que respeita e potencializa seu desenvolvimento.

No planejamento da Creche, relacionamos os saberes e experiências das crianças com os conhecimentos que constituem o patrimônio cultural da sociedade, por meio do arranjo dos campos de experiências. Dessa forma, possibilitamos que elas compreendam e ressignifiquem o mundo à sua volta.

O trabalho com os campos de experiências ocorre em uma perspectiva dinâmica e interativa, em que a prática pedagógica não é estática, mas uma construção contínua. As experiências vividas no cotidiano escolar contribuem para aprendizagens mútuas. Como destaca Oliveira (2018, p. 12): “trabalhar com campos de experiências na Educação Infantil constitui um convite a uma nova maneira de compreender a prática pedagógica, como resultante de aprendizagens significativas, não só para as crianças, mas também para o professor”.

Esse processo enriquece as vivências das crianças, como também desafia as professoras a refletirem sobre suas próprias práticas, e a desenvolverem um olhar mais atento às singularidades e potencialidades dos sujeitos com os quais trabalham. Dessa forma, a proposta de trabalho por meio dos campos de experiências apresenta-se como um chamado à ressignificação da relação professora-criança, e do papel da Educação Infantil no desenvolvimento humano.

Assim, os campos de experiências favorecem a imersão da criança, conforme Oliveira (2018, p. 10):

[...] em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, formando sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens.

Colocarmos a criança no centro do projeto educativo implica considerarmos suas necessidades, interesses e potencialidades como pontos de partida para a organização das práticas pedagógicas. Essa perspectiva exige um olhar atento por parte das professoras, que devem compreender a singularidade de cada criança, e criar condições para que elas possam se expressar e participar ativamente do processo de aprendizagem. Quando o planejamento considera a perspectiva da criança, promove-se a escuta sensível e o respeito às suas formas de expressão e construção de conhecimentos, garantindo uma Educação mais significativa e humanizada.

A organização curricular por campos de experiências defende a necessidade de “conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil, por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas” (Oliveira, 2018, p. 10).

A abertura às iniciativas das crianças é um elemento central no planejamento da Educação Infantil. Isso significa criar espaços e situações que incentivem a criatividade, a curiosidade e a autonomia. Em um ambiente rico em possibilidades, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e construir novos significados a partir de suas

experiências. Esse contexto favorece o desenvolvimento integral, pois possibilita a articulação entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Assim, o planejamento, pautado nos campos de experiências e nas práticas abertas, amplia as potencialidades das crianças, mas também contribui para a formação de sujeitos ativos, criativos e participativos na sociedade.

No planejamento das *práticas curriculantes e brincantes*, por meio dos campos de experiências, buscamos alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, diretamente ligados às aprendizagens essenciais. Ao focarmos nesses objetivos, as professoras conseguem organizar propostas e vivências que respeitam as necessidades da faixa etária, e os interesses das crianças.

O planejamento promove a articulação entre os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais servem como referência para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo as dimensões cognitiva, emocional, social e física.

Nas compreensões da pesquisa, evidenciamos que, como *professoras crecheiras*, temos um olhar atento para a garantia do direito da criança de aprender e se desenvolver. Isso se reflete no planejamento que vem sendo elaborado, sempre com a criança no centro, buscando assegurar seus direitos.

Nesse sentido, entendemos o planejamento pedagógico como um instrumento para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Expressar-se e Conhecer-se. Ele orienta as práticas educativas, permitindo que os professores e professoras estrauturem propostas que respeitem as necessidades e características das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo. Por meio do planejamento, as professoras conseguem organizar tempos, espaços e materiais de maneira intencional, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento.

No direito de Conviver, propomos no planejamento pedagógico situações que incentivem as interações e o trabalho coletivo, respeitando as diferenças e promovendo a cooperação. Nas propostas do brincar, valorizamos a essência do *ser* criança. Além disso, o direito de Explorar, que demanda a criação de ambientes ricos em estímulos, onde a curiosidade seja incentivada e as crianças possam experimentar, investigar e construir conhecimento ativamente.

O direito de Participar implica em garantir que as crianças sejam envolvidas ativamente nas decisões e vivências cotidianas. No planejamento pedagógico, isso pode ser traduzido em práticas que valorizem a escuta e o respeito pelas opiniões e interesses das crianças, promovendo um ambiente democrático e inclusivo. Propostas como rodas de conversa, assembleias e projetos colaborativos incentivam o protagonismo infantil, permitindo que as

crianças sejam agentes na construção de suas aprendizagens. Dessa forma, o planejamento torna-se um espaço de diálogo, onde cada criança se sente pertencente e reconhecida em suas contribuições.

O direito de Expressar requer que o planejamento pedagógico contemple múltiplas linguagens, como a oralidade, o desenho, a música, a dança, o teatro e a escrita. É essencial que as crianças tenham liberdade para comunicar ideias, sentimentos e opiniões por meio dessas diferentes formas de expressão. Ao planejarmos as propostas, criamos oportunidades que favorecem a criatividade e a autenticidade, considerando as particularidades de cada criança. Ao valorizar a expressão, a professora também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia e a capacidade de resolver conflitos.

Por fim, o direito de Conhecer-se exige que o planejamento pedagógico inclua proposta que promovam o autoconhecimento, a valorização da identidade e o reconhecimento das próprias emoções. Vivências e experiências que incentivem a exploração de histórias de vida, culturas, brincadeiras tradicionais e reflexões sobre sentimentos, são fundamentais para que as crianças desenvolvam uma visão positiva de si mesmas e dos outros. Neste sentido, Alves (2021, p. 132), destaca a necessidade de promover espaços variados “onde os brinquedos e brincadeiras tradicionais possam ser cultivados pelas crianças, espaço esse que gera memórias para elas, refaz laços afetivos, constrói sensibilidades.”

Garantir esses direitos de aprendizagem requer que o trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil possibilite que a construção de saberes pelos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas se faça na interação com parceiros diversos e tenha um caráter lúdico, no sentido de prazeroso, de fruto de descobertas (Oliveira, 2018, p. 92).

Aprendemos com Oliveira (2018) a relevância de um trabalho pedagógico alinhado aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que promova experiências significativas para os bebês e crianças na Creche. A garantia desses direitos – Conviver, Brincar, Explorar, Participar, Expressar e Conhecer-se – exige que nossa prática educativa seja intencional, considerando a interação e a ludicidade no processo de construção de saberes.

Desse modo, consideramos fundamental que o ambiente educacional seja acolhedor e rico em estímulos, proporcionando às crianças oportunidades de interação com outras crianças, adultos e o espaço ao seu redor. A interação com diferentes parceiros está diretamente conectada ao direito de Conviver. A troca de experiências com outros indivíduos, sejam adultos ou crianças, enriquece o aprendizado e promove o desenvolvimento da empatia, da comunicação e da cooperação.

O caráter lúdico no contexto da Creche destaca que o aprendizado deve ser prazeroso e motivador, despertando nas crianças a curiosidade e o desejo de explorar o mundo. Isso está diretamente relacionado ao direito de Brincar, pois é por meio da brincadeira, que as crianças desenvolvem habilidades, conhecimentos e comportamentos. Além disso, o direito de Explorar também se manifesta nas oportunidades de descoberta proporcionadas pelo ambiente, onde as crianças podem interagir de forma ativa e criativa.

A relação entre o planejamento pedagógico e os direitos de aprendizagem também implica assegurar que as crianças sejam protagonistas em seu processo educativo. Isso significa valorizar suas vozes, interesses e experiências, promovendo práticas inclusivas e acolhedoras. Ao planejarmos as *práticas curriculantes e brincantes*, que permitam às crianças explorar o mundo ao seu redor, e expressar-se de diferentes formas, fortalecemos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo para a formação de sujeitos confiantes e participativos.

Ao discutirmos as *Práticas curriculantes das professoras crecheiras*, destacamos a importância da organização dos espaços e ambientes na Creche, visto que exige intencionalidade pedagógica e criatividade. Cada área deve ser estruturada de forma a possibilitar a realização de diferentes propostas, como contextos de leitura, jogos simbólicos, artes e exploração sensorial. A disposição dos materiais e brinquedos deve ser acessível às crianças, permitindo que elas interajam com autonomia e segurança. Além disso, a organização dos ambientes contribui para a fluidez das vivências cotidianas, proporcionando momentos de socialização, convivência e aprendizado. Ambientes bem planejados favorecem situações de aprendizagem individuais e coletivas.

São nas situações de brincadeiras e jogos que são trabalhados conceitos, regras, valores, permitindo que sejam desenvolvidos vários aspectos do desenvolvimento infantil. Os jogos, brinquedos e brincadeiras têm uma função educativa ao estimularem o desenvolvimento integral, físico-mental e cultural da criança. Nesse processo, muitas funções cognitivas estão extremamente interligadas, assim como o afeto, a linguagem, a percepção, a representação e a construção social do pensamento infantil. (Rocha, 2019, p. 05).

Enquanto *professoras crecheiras*, organizamos ambientes que devem ser planejados para inspirar e convidar as crianças a explorar e criar. Segundo Dewey (1978, p. 40), “o ambiente afeta as experiências educacionais”. Espaços coloridos, materiais diversificados e organizados, e a integração de elementos naturais, tornam o ambiente mais atrativo e estimulante. Esses aspectos influenciam diretamente as experiências de aprendizagem, promovendo a socialização, o senso de pertencimento e a interação com o meio. Ao criarmos

ambientes que oferecem estímulos adequados, atendemos intencionalmente às necessidades das crianças. Dessa forma, a criança se torna um agente ativo no processo educativo, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e emocionais de maneira lúdica e prazerosa.

A relação de complementaridade entre espaço e ambiente, na Educação Infantil, enfatiza que ambos são essenciais e interdependentes no processo educativo. Enquanto o espaço envolve aspectos físico-materiais, como mobiliário, cores e a arquitetura em si, o ambiente diz respeito às interações e relações que ocorrem nesses espaços, como as dinâmicas entre crianças, adultos e os elementos ao redor. Essa inter-relação destaca que o planejamento de um espaço deve ir além da funcionalidade física, considerando também as vivências, as experiências e os vínculos que ele pode favorecer. A compreensão das dimensões teórico-práticas de cada conceito é, portanto, indispensável para criar ambientes que acolham, mas que também promovam aprendizagens significativas, socialização e bem-estar.

O ambiente na Creche é um espaço físico, mas um elemento constitutivo das práticas educacionais, amplamente integrado ao currículo e às estratégias pedagógicas. Ele desempenha um papel essencial na mediação do aprendizado e no desenvolvimento das crianças, sendo planejado de forma intencional para atender às necessidades e potencialidades de cada faixa etária. Na Educação Infantil, o ambiente proporciona experiências significativas e favorece a construção do conhecimento por meio de práticas que estimulam a autonomia, a capacidade criadora e a interação social.

Um ambiente relacional considera a criança como protagonista no processo educativo, valorizando sua participação ativa na organização e na transformação do espaço. Mais do que um local onde as propostas ocorrem, o ambiente é um espaço de interação, construído coletivamente entre professoras e crianças. Essa perspectiva valoriza a coautoria das crianças, permitindo que suas ideias, necessidades e interesses sejam incorporados ao espaço, tornando-o dinâmico e representativo de sua identidade. Essa construção compartilhada promove um sentido de pertencimento e estimula a criatividade, a colaboração e o respeito mútuo.

Na Creche, o ambiente nunca está finalizado; ele é continuamente construído e transformado para atender aos desafios e descobertas que surgem no cotidiano. Essa característica dinâmica propõe situações que instigam a curiosidade, a resolução de problemas e a exploração. Materiais variados, organizados de maneira acessível, e a disposição flexível dos espaços, permitem que o ambiente se adapte às propostas pedagógicas e às iniciativas espontâneas das crianças. Esse processo estimula a criação, a imaginação, e o desenvolvimento de competências sociais, motoras e cognitivas, consolidando o ambiente como um espaço vivo e significativo para o desenvolvimento infantil.

Kramer (2012, p. 03) orienta sobre a necessidade dos bebês e as crianças terem acesso aos espaços e ambientes diversificados para “criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, [...] espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência”. Tais ambientes incentivam a exploração, o pensamento crítico e a autonomia, proporcionando experiências sensoriais, cognitivas e sociais que enriqueçam o repertório cultural e emocional das crianças.

A necessidade dos espaços e ambientes *brincantes*, para que as crianças brinquem e interajam, compreendam o mundo, dando sentido às suas vidas. Compreendemos que sejam cuidadosamente planejados, no sentido de promover vivências e experiências que façam sentido aos bebês e as crianças. A organização do espaço, com materiais diversificados e acessíveis, permite que as crianças explorem, experimentem e construam significados por meio de suas próprias vivências.

Além de entreter, atender às necessidades físicas e motoras, mas também oferecer oportunidades de socialização, expressão e construção de identidade, a curiosidade, a criatividade e o aprendizado ativo. Dessa forma, são fundamentais para criar um ambiente acolhedor que valorize a brincadeira como uma forma legítima de aprendizado e interação com o mundo. Dialogando sobre os espaços e ambientes brincantes, Kramer (2012, p. 03) destaca que “as escolas, Creches e Pré-escolas precisam de espaços de brincar, garantindo o direito das crianças, e prestando relevante serviço às famílias.” Uma orientação para que as instituições, que atendem bebês e crianças bem pequenas, garantam espaços e ambientes dedicados ao brincar, reconhecendo essa prática como um direito fundamental das crianças, e um elemento central em seu desenvolvimento.

Vale destacarmos que o ato de brincar é uma experiência lúdica, um momento de aprendizagem, comunicação, socialização e expressão, no qual a criança explora o mundo e constrói conhecimentos. A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016, p. 62 e 63) evidencia o brincar como linguagem própria que “permitem aflorar e se reinventar, na medida em que, na invenção das suas brincadeiras, as crianças lançam mão de suas visões de mundo, das interpretações do mundo social, das relações e negociações necessárias para a existência e para a sustentação da brincadeira.”

Os espaços e ambientes *brincantes* possibilitam o fortalecimento da cultura infantil na Creche, ao reconhecerem as crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de criar e compartilhar significados próprios. Nesses ambientes, as interações lúdicas promovem o desenvolvimento individual e fortalecem a construção coletiva da cultura infantil, na qual as crianças ressignificam elementos do mundo adulto, e criam suas próprias formas de expressão.

A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016) destaca a importância dos espaços, ambientes e materiais, no contexto da Creche, e evidencia a autonomia das crianças na construção do conhecimento e identidade cultural, ao questionarem a realidade que lhes é apresentada, criando formas únicas de expressão, que enriquecem tanto sua visão de mundo, quanto sua interação com os outros. Além disso, aponta características importantes da infância, relacionadas à cultura infantil.

[...] a capacidade de a criança dar significado ao mundo, construindo uma cultura própria, o que chamamos de cultura infantil. Esta é construída a partir das interações com a cultura adulta. Basicamente a criança apropria-se do mundo, buscando entendê-lo em suas produções. Ao desenhar, cantar, contar histórias, fazer jogos de palavras a criança se interroga sobre a realidade (realidade está ligada ao mundo adulto), a partir de uma lógica própria, a lógica infantil (Brasil, 2016, p. 95).

Destacamos a infância como um período de intensa criatividade e construção de significado. As crianças, ao interagirem com o mundo ao seu redor, especialmente com a cultura adulta, desenvolvem sua própria cultura infantil. Esse processo ocorre por meio de propostas como desenho, canto, narrativas e brincadeiras, nas quais a criança interpreta e ressignifica a realidade à sua maneira. A lógica infantil, mencionada na citação, nos faz compreender que o modo singular da criança de ver e entender o mundo, mesmo estando conectada ao universo adulto, é diferente. Isso ocorre porque seus modos de estar, ver e compreender a realidade são caracterizados pela criatividade e capacidade de ressignificação.

Essa lógica não é uma imitação do pensamento adulto, mas uma construção própria, fruto das interações das crianças com o ambiente e com os outros. É por meio dessa visão única, que as crianças interpretam os acontecimentos, criam narrativas e dão significado às experiências, revelando perspectivas inovadoras sobre o ser e estar no mundo. Assim, interpretamos que a lógica infantil deve ser valorizada como parte fundamental do desenvolvimento, e como uma contribuição relevante para a compreensão da diversidade do ser humano.

Os materiais na Creche são elementos indispensáveis para o trabalho pedagógico, pois contribuem diretamente para o planejamento e a execução de propostas no cotidiano da instituição. Para que cumpram essa função, os materiais devem ser diversificados, acessíveis e adequados à faixa etária, oferecendo possibilidades de exploração sensorial, motora e cognitiva. Além disso, devem ser integrados a um ambiente acolhedor e desafiador, no qual as crianças se sintam seguras para investigar, criar e aprender de forma autônoma.

A utilização de materiais na Creche também incentiva a interação social, a cooperação e a resolução de problemas, habilidades essenciais para o desenvolvimento infantil. Ao manipular objetos, participar de jogos ou construir coletivamente, as crianças aprendem a negociar, compartilhar e trabalhar em equipe, fortalecendo suas competências sociais e emocionais. Ademais, os materiais proporcionam situações que desafiam as crianças a experimentar novas ideias, encontrar soluções e desenvolver comportamentos exploratórios.

Ao abordarmos a estruturação do espaço e a organização dos materiais, destacamos a importância de sua presença essencial nas instituições de Educação Infantil, garantindo um planejamento cuidadoso. Nesse contexto, compreendemos como materiais, elementos como mobiliário, brinquedos, livros, lápis, espelhos, papéis, tintas, giz, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, uma variedade de jogos, blocos de construção e materiais reutilizáveis, além de roupas e tecidos para brincadeiras.

A importância dos materiais como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das propostas educativas é evidenciada por sua capacidade de possibilitar às crianças a interação direta com o ambiente, permitindo que construam conhecimentos por meio de experiências concretas e sensoriais.

Os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que auxiliam diretamente a ação das crianças. Se, por um lado, possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata, por outro, possuem características que só serão conhecidas com a intervenção de adultos ou parceiros mais experientes (RCNEI, 2000, p. 71).

Evidenciamos, na citação, que os materiais, por si só, não são suficientes para promover um aprendizado pleno. A intervenção de adultos, ou parceiros mais experientes, é indispensável para mediar e potencializar o uso desses materiais. Esse acompanhamento qualificado permite que as crianças ultrapassem as experiências imediatas, ampliando sua compreensão e descobrindo novas possibilidades de interação com os materiais. Assim, o papel da professora é fundamental como mediadora que enriquece as vivências infantis, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

É importante destacarmos que os brinquedos são, dentre outros, materiais privilegiados para a Educação de bebês e crianças. Servem como suporte para as brincadeiras e podem apresentar uma ampla diversidade em termos de origem material, formato, textura, tamanho e cor. Nesse contexto, é essencial que as instituições incorporem esses objetos ao conjunto de

materiais disponíveis nas salas, estabelecendo critérios para sua seleção, aquisição e utilização, levando em consideração a faixa etária das crianças.

As interpretações dos diálogos com as *professoras crecheiras* e os estudos teóricos permitem-nos compreender que, historicamente, o uso de materiais na Creche era bastante limitado, reflexo de uma época em que faltavam materiais e conhecimento sobre as potencialidades de diferentes tipos de materiais, especialmente os não estruturados. Esses materiais, como caixas, tecidos e elementos da natureza, que hoje são valorizados por suas possibilidades de exploração criativa, eram pouco utilizados, ou sequer considerados. Nesse período, o trabalho nas Creches tinha um caráter predominantemente assistencialista, focado no cuidar, com menor atenção à dimensão educativa. Esse cenário restringia as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pleno das crianças, que tinham suas experiências limitadas a práticas simplificadas e materiais escassos.

Com o tempo, a inclusão da Creche, como parte integrante da Educação Básica, trouxe o educar como um pilar central, reconhecendo a importância da infância para o desenvolvimento humano. No entanto, mesmo com essa mudança de perspectiva, práticas assistencialistas persistiram, assim como a adoção de abordagens voltadas para a escolarização precoce. O uso predominante de materiais como o quadro, giz e atividades mimeografadas e xerocopiadas, limitava as experiências pedagógicas, priorizando práticas repetitivas que não contemplavam a exploração criativa e a interação ativa das crianças com o ambiente. Esse enfoque, restringia o brincar como parte do processo educativo, ignorando o potencial dos materiais diversificados para enriquecer a aprendizagem.

As compreensões da pesquisa apresentam avanços significativos no uso de materiais pedagógicos na Creche, na contemporaneidade, com uma maior diversidade disponível para auxiliar os professores na criação de práticas mais dinâmicas e inovadoras. As formações iniciais e continuadas têm desempenhado um papel importante nesse processo, permitindo que os profissionais compreendam a importância do brincar, e da utilização de materiais variados para promover o desenvolvimento integral das crianças. Materiais estruturados e não estruturados, brinquedos, elementos naturais e tecnológicos são, cada vez mais, integrados ao cotidiano da Creche, proporcionando um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem. Assim, o brincar passou a ser reconhecido como uma experiência lúdica, bem como uma ferramenta pedagógica para explorar, criar e construir conhecimentos.

Os espaços, nas Creches do Tocantins Amazônico, apresentam uma grande diversidade, variando de acordo com os materiais e a infraestrutura disponibilizados por cada município. Algumas Creches possuem estruturas próprias, planejadas pelos municípios, e contam com uma

variedade de espaços internos e externos que favorecem propostas pedagógicas, recreativas e de socialização. Outras, seguem os padrões do Proinfância, com edificações classificadas nos tipos 01, 02, B e C, projetadas para atender diferentes demandas e capacidades de atendimento, proporcionando ambientes adequados às necessidades das crianças.

Entretanto, ainda existem muitas instituições que funcionam em prédios ou casas adaptadas, frequentemente reorganizados para atender ao público infantil. Esses espaços, apesar de cumprirem uma função importante, enfrentam desafios significativos, especialmente pela ausência de áreas externas destinadas às brincadeiras e ao contato com a natureza. Essa limitação pode impactar o desenvolvimento das crianças, visto que o espaço físico é um componente essencial para a exploração, o movimento e a criação de experiências enriquecedoras.

Os espaços e ambientes brincantes, nas instituições que atendem à Creche no Tocantins, são compostos, em sua maioria, por elementos básicos, como salas de aula, corredores, pátios, parquinhos, hortas, jardins ou quintais. Esses locais representam os recursos mínimos necessários para atender às necessidades de brincar e explorar, embora muitas vezes sejam limitados em termos de variedade e estímulos. No entanto, algumas instituições, especialmente aquelas que contam com mais recursos e materiais, e que já reconhecem a importância dos espaços brincantes para o desenvolvimento infantil, têm investido em ambientes diversificados e ricos em possibilidades.

Essas instituições oferecem estruturas adicionais, como diferentes tipos de parques feitos de plástico, ferro ou madeira, circuitos motores que estimulam habilidades físicas e coordenação, cantinhos temáticos que promovem o brincar simbólico, ateliês para expressões artísticas, brinquedotecas, que permitem experiências diversificadas e interativas com brinquedos, jogos e livros, redários para momentos de relaxamento, viveiros que conectam as crianças à natureza, árvores que proporcionam sombra e interação com o ambiente natural, duchas interativas para brincadeiras com água, espaços sensoriais que estimulam o brincar e os sentidos, entre outros elementos. Esses espaços mais elaborados ampliam as oportunidades do brincar e favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças, permitindo uma aprendizagem mais rica e significativa. Por isso, a expansão e diversificação desses ambientes brincantes devem ser vistas como prioridade, para garantir um atendimento de qualidade e respeitar a infância em sua plenitude.

Os materiais utilizados, nas Creches do Tocantins Amazônico, são variados, e podemos destacar: mobiliário das salas, brinquedos diversos, brinquedos externos, objetos, livros, lápis, pincéis, papéis, tintas, tesouras, cola, jogos, blocos lógicos, blocos para construir, massa de

modelar, material reciclado, tecidos, plásticos e elementos da natureza, como água, terra, argila, folhas, cascas, sementes, frutos, raízes e pedras.

Em suas investigações, Oliveira (2010) evidencia pontos importantes na organização do dia a dia das Creches, orientando sobre a necessidade de seguir alguns princípios e condições apresentados pelas DCNEI (2010). Nos contextos de vivência e experiências, de aprendizagem e desenvolvimento, requer-se dos profissionais:

[...] organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.) (Oliveira, 2010, p. 05).

Ressaltamos a estruturação dos espaços, no sentido de torná-los ambientes convidativos que favoreçam as interações infantis, e possibilitem a exploração ativa do mundo pelas crianças, respeitando sua capacidade de descobrir e construir significados. Acrescentamos a isso, o destaque ao papel da *professora crecheira* nesse processo, que conduz as propostas, cria ambientes estimulantes, disponibiliza materiais adequados, escuta as crianças ativamente e responde às suas necessidades emocionais e cognitivas.

Apesar das diferenças de infraestrutura entre as Creches, nos diversos municípios do Tocantins, as *professoras crecheiras* conseguem adaptar suas *práticas curriculantes e brincantes* para utilizar tanto os ambientes internos, quanto externos, criando oportunidades de interação e aprendizado em diversos contextos. Assim, mesmo diante de desafios estruturais, demonstramos intencionalidade e sensibilidade ao planejar práticas que dialoguem com as realidades das crianças, valorizando a brincadeira como eixo norteador do processo educativo.

As compreensões das *Práticas curriculantes* das *professoras crecheiras* do Tocantins Amazônico, revelam que o fazer pedagógico, e a produção de saberes, envolvem um planejamento com intencionalidade pedagógica estruturado por campos de experiências. Nesse contexto, a organização dos espaços e materiais na Creche é essencial, sendo planejada de forma a criar ambientes *brincantes* que atendam às necessidades e interesses dos bebês e crianças.

6 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A Canoa virou

A canoa virou
 Por deixá-la virar
 Foi por causa da Maria
 Que não soube remar.
 Se eu fosse um peixinho
 E soubesse nadar
 Tirava a Maria
 Do fundo do mar.
 A canoa virou
 Por deixá-la virar
 Porque se eu mergulho
 Eu vou me molhar.
 Se eu fosse um peixinho
 Mas como eu não sou
 Não posso nadar
 E a canoa virou.

Autor desconhecido
Cantiga e Brincadeira Popular Brasileira

Diante da investigação sobre “O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico”, compreendemos como os *atos de currículo* das *professoras crecheiras* implicam *práticas curriculantes e brincantes* nos campos de experiência de bebês e crianças bem pequenas do Tocantins Amazônico. Neste sentido, estabelecemos diálogos com as *professoras crecheiras*, que evidenciam as experiências dos seus *mundos-vida* para compreender os processos de construção de saberes nas práticas da Creche.

As compreensões e interpretações da pesquisa oferecem justificativas para sustentar a Tese de que o currículo da Creche, no Tocantins Amazônico, se configura como um currículo Brincante e Brincalhão, Criancista e Criançólogo. Isso se deve ao fato de que, enquanto *professoras crecheiras*, somos protagonistas na produção dos *atos dos currículos*. Nosso fazer está permeado pelas interações e brincadeira, defendemos o brincar como direito fundamental para que o *brincadário* na Creche tenha uso constante, todos os dias! Além disso, adotamos uma perspectiva Criancista, pois muitas de nós, lutamos por uma cultura da infância que garanta os direitos das crianças. Da mesma forma, algumas de nós, nos identificamos como Criançólogas, aprofundando nosso compromisso com o estudo e a valorização da infância.

Considerando o exposto, retomamos a indagação “O que quer um currículo?” para enfatizarmos que “os *curricula*” (Corazza, 2001, p.19), nesta pesquisa reconhecidas como *professoras crecheiras brincalhonas*, estão produzindo *atos do currículo*, conhecimentos e saberes, concretizados nas interações e no brincar com os bebês e as crianças bem pequenas, nas Creches do Tocantins Amazônico.

Reafirmamos o currículo “Brincante e Brincalhão” (Rocha, 2019), porque somos *professoras crecheiras brincalhonas* e, ao mesmo tempo, construtoras de um currículo vivo e situado, que emerge das interações e brincadeiras com bebês e crianças. A compreensão do fazer pedagógico da *professora crecheira* revela sua postura *brincalhona*, evidenciada pela constante interação com as crianças, e pela incorporação intencional das brincadeiras em seu planejamento e ações.

É importante destacarmos que, as essências fenomênicas das *noções subsumidoras*, indicaram para a questão norteadora da pesquisa e apresentaram achados significativos sobre o fenômeno investigado. Nesse sentido, estabelecemos relações entre as *noções* e seus respectivos elementos. Realizamos as “totalizações relacionais” (Macedo, 2009) em contextos atravessados pelas questões culturais e históricas, que estão interligadas à problemática compreendida e interpretada.

Nosso modo de *ser*, está intrinsecamente vinculado ao espaço educativo da Creche, enquanto nosso modo de *fazer*, se constitui a partir das dinâmicas relacionais que permeiam a prática pedagógica. *Ser* professora de Creche, no contexto amazônico, manifesta formas de existência que interagem com os desafios e potencialidades do cotidiano, ressignificando as interações educativas junto às crianças e suas famílias. Assim, nossos modos de ser, refletem um sentimento de pertencimento identitário, que nos conecta às realidades socioculturais do Tocantins Amazônico.

Os modos de *ser e fazer* na Creche evidenciam *práticas brincantes e curriculantes* que entrelaçam experiências lúdicas e intencionalidade pedagógica. Ao criar ambientes convidativos e estimulantes, valorizamos a ludicidade como uma estratégia essencial para o desenvolvimento infantil, promovendo experiências significativas. Nossas práticas possibilitam momentos significativos de aprendizagem, nos quais o afeto e a socialização são aspectos fundamentais, favorecendo a construção de vínculos e a participação ativa das crianças no processo educativo.

Ao compreendermos os *atos do currículo* como reflexos do nosso ser docente, percebemos que nossas práticas são construídas, cotidianamente, por meio de escolhas que moldam a experiência educativa. O planejamento, a seleção de materiais, a organização dos

espaços, a mediação, a observação e o acompanhamento das interações, vivências e experiências, fazem parte desse processo, permitindo-nos construir estratégias pedagógicas que reconhecem as produções infantis e promovem a colaboração entre todos os envolvidos.

Dessa maneira, compreendemos que o currículo da Creche é uma construção coletiva. Por meio dos *atos do currículo*, cada professora desempenha um papel essencial na criação de experiências significativas para as crianças. Nosso compromisso com um fazer pedagógico, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais ativos na construção do conhecimento, evidencia a força e a relevância das *práticas curriculantes e brincantes* na Educação Infantil.

Os modos de *fazer e ser* professora na Creche evidenciam a singularidade com que desenvolvemos nossas práticas pedagógicas, pautadas por uma multiplicidade de saberes, experiências e sentidos. *Ser professora crecheira* é um processo contínuo de aprendizado, reflexão e dedicação. Assumimos a responsabilidade de educar e cuidar, compreendendo que esses dois aspectos são indissociáveis e essenciais para garantir uma educação integral e humanizadora.

Nosso compromisso, como professoras de Creche, implica planejar intencionalmente ações pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento. Buscamos estimular o senso crítico, o pensamento reflexivo e a criatividade das crianças, tornando o ambiente da Creche um espaço de aprendizado compartilhado, no qual construímos saberes juntas, enriquecendo mutuamente nossas experiências. Nosso modo de *ser e fazer* é transformador, pois não se limita a reproduzir padrões estabelecidos. Em vez de seguirmos um modelo rígido e preestabelecido, reinventamos nossas práticas cotidianamente, adaptando-as às necessidades e aos interesses das crianças, garantindo uma educação significativa e contextualizada.

Nossa atuação também dialoga com os desafios e as potencialidades do cotidiano amazônico, ressignificando as interações educativas com as crianças e suas famílias. O sentimento de pertencimento fortalece nossa conexão com as realidades socioculturais do Tocantins Amazônico, promovendo uma Educação que valoriza as especificidades locais e contribui para a formação de cidadãos conscientes de sua cultura e história.

Além disso, *ser professora crecheira* nos leva a assumir múltiplos papéis dentro e fora da instituição. Somos mediadoras do conhecimento, pesquisadoras e agentes de transformação social na mobilização pela garantia do direito à Educação, e dos direitos de aprender e desenvolver, sobretudo o direito de Brincar e Conviver, que são essenciais para a construção da identidade, da autonomia e das interações sociais.

Nós, *professoras crecheiras*, temos “implicação” (Macedo, 2012) no fazer pedagógico, defendendo o direito à Educação e ao Brincar, como elementos fundamentais da/na infância. Além disso, expressamos a satisfação de trabalhar na Creche, e valorizamos a convivência com bebês e crianças, reconhecendo a importância do afeto, do vínculo e das interações para o desenvolvimento infantil.

Desse modo, interpretamos que a Creche é o lugar que vai além da simples dimensão espacial, configurando-se como um ambiente vivo, impregnado de interações, histórias, memórias e sentimentos que moldam as experiências tanto das professoras quanto das crianças. É o lugar de educar e cuidar, de brincar, aprender, se divertir, fazer amigos e trabalhar coletivamente, sendo percebido como um lugar significativo, tanto para as crianças, quanto para os profissionais.

Nosso percurso docente é dinâmico, marcado por desafios constantes que exigem reinvenção e adaptação contínuas. Compreendemos que, tornar-se *professora crecheira* é um processo de “transformação e (re) construção permanente” (Pacheco; Flores, 1995), no qual, estamos sempre aprendendo e ressignificando nossas práticas, para melhor atender às necessidades das crianças e das comunidades em que atuamos.

Os modos de *fazer* das professoras de Creche constituem um campo dinâmico de práticas e saberes construídos coletivamente, ancorados na experiência cotidiana e na interação contínua com as crianças. Tais práticas são permeadas por relações intersubjetivas, que nos desafiam a adaptar constantemente nossas ações às especificidades dos bebês, das crianças, das próprias professoras e do território em que a instituição está inserida. Nesse contexto, nosso fazer pedagógico se materializa nos gestos de acolhimento, no toque afetuoso, no olhar atento, na escuta ativa, no canto compartilhado, na brincadeira, no desenho livre e em tantas outras formas de interação que estruturam o dia a dia na creche.

A essência do nosso trabalho está na construção de vínculos significativos, possibilitando a criação de um ambiente que seja ao mesmo tempo acolhedor e estimulante. Dessa forma, asseguramos às crianças um ambiente onde possam explorar, expressar-se e desenvolver-se integralmente. O brincar, enquanto linguagem fundamental da infância, configura-se como eixo central de nossa prática pedagógica, permitindo que as crianças aprendam e se desenvolvam de maneira autônoma e criativa. Assim, os modos de *fazer* das *professoras crecheiras* são continuamente ressignificados, sendo moldados pelas interações cotidianas e pela necessidade de garantir experiências que respeitem a singularidade de cada criança.

Além disso, compreendemos que nosso fazer docente envolve uma intencionalidade pedagógica que vai além do Cuidado. Buscamos proporcionar experiências significativas que respeitem os interesses e as necessidades das crianças, reconhecendo-as como atores sociais ativos, capazes de produzir cultura, significados e conhecimentos próprios. O cotidiano da Creche é, portanto, um espaço de construção coletiva de significados, onde as relações estabelecidas entre professoras e crianças orientam a criação de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral da infância.

Dessa forma, reafirmamos que os modos de fazer das professoras de Creche são dinâmicos, constituídos e reconstruídos constantemente, tendo como base as dinâmicas relacionais que emergem no dia a dia. Nossa prática exige sensibilidade, acolhimento, escuta ativa, olhar atento e comprometimento, de modo a garantir que cada criança vivencie um percurso educativo rico em descobertas.

A *professora crecheira brincalhona* desempenha um papel importante na construção de ambientes brincantes, nos quais as interações e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Atuando como mediadora, ela incorpora a ludicidade como estratégia pedagógica, estimulando o protagonismo das crianças e respeitando suas particularidades. Compreendemos que educar envolve observar atentamente as ações infantis e “escutar as suas vozes,” (Barbosa, 2010), pois são sujeitos falantes.

As interações constituem a base para a formação de vínculos afetivos e sociais, permitindo às crianças explorar o mundo ao seu redor de maneira criativa e colaborativa. No contexto da Creche, essas interações ocorrem de diversas formas: entre professoras e crianças, possibilitando vivências e experiências significativas; entre as próprias crianças, promovendo a convivência e o respeito à diversidade cultural; com o ambiente, estimulando a conexão com os diversos espaços; e entre a instituição e as famílias, favorecendo a inclusão e o compartilhamento de saberes.

O brincar, reconhecido como um direito fundamental da criança, exige a valorização das culturas infantis e a criação de espaços que incentivem a imaginação, a autonomia e a interação social. Na creche, essa experiência assume uma dimensão cultural e social, proporcionando o contato com o repertório cultural local e ampliando as influências de outras culturas. Assim, o brincar se torna um meio de expressão, experimentação e aprendizado, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

O brinquedo, por sua vez, é um elemento fundamental no brincar, pois oferece às crianças os recursos necessários para criar, explorar e simbolizar diferentes realidades. Desenvolvido para atender aos interesses infantis, ele integra aspectos técnicos e culturais,

refletindo os valores e práticas sociais. Como expressão do contexto histórico e cultural, o brinquedo também contribui para a formação da identidade infantil e o fortalecimento dos laços com a comunidade.

As brincadeiras são formas essenciais de comunicação e interação entre as crianças. Como práticas sociais coletivas, culturais e criativas, elas permitem que as crianças reinterpretem e transformem as experiências vividas. Destacamos que, durante a brincadeira, a criança é capaz de fazer uso ou transitar entre *dois mundos*, o real e o imaginário, reconstruindo e ressignificando o ambiente ao seu redor. Nesse processo, ela exercita a escuta, a fala, o pensamento, a imaginação e a criatividade.

Foi possível compreender que, nas Creches do Tocantins Amazônico, as professoras estão dedicadas à ampliação das possibilidades de uso dos brinquedos, tornando-os mais significativos nas interações e brincadeiras com bebês e crianças. Essas práticas, inspiradas na cultura local, reforçam a importância do brincar para o desenvolvimento do ser de maneira integral. Tanto as brincadeiras, quanto os brinquedos, expressam identidades regionais e promovem conexões com os biomas do Cerrado e da Amazônia, permitindo que as crianças explorem sua herança cultural e ambiental de maneira lúdica e repleta de significados.

A partir das compreensões percebidas nas experiências dos *atos de currículo* das professoras crecheiras do Tocantins Amazônico, observamos que as interações e a brincadeira estão presentes todos os dias, como uma ação indispensável para a Educação e o Cuidado dos bebês e das crianças. Elas ocorrem de maneira intencional, permeando as interações entre pares e adultos, favorecendo a construção de vínculos afetivos e sociais. Seja nas brincadeiras livres ou orientadas, o brincar é um momento de diversão para as crianças, que possibilita aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesmas, assim como um ato pedagógico para as professoras crecheiras brincalhonas, que planejam, organizam, observam e acompanham. Dessa forma, compreendemos que brincar é a essência da infância e, como tal, deve ser garantido e valorizado como parte essencial do cotidiano nas Creches.

Os atos do currículo produzidos pelas professoras implicam nas *práticas curriculantes e brincantes* organizadas por campos de experiências. A construção do fazer pedagógico ocorre em diálogo com os documentos curriculares orientadores e as vivências das professoras, contribuindo, assim, para o processo de construção curricular. Nesse contexto, o planejamento pedagógico é concebido como um ciclo contínuo, no qual a observação, a escuta e os registros desempenham um papel fundamental no replanejamento das práticas.

Os campos de experiências desempenham um papel fundamental no trabalho pedagógico, conectando as *práticas curriculantes e brincantes* ao contexto sociocultural das

crianças. O arranjo curricular, baseado nesses campos, possibilita a valorização da integralidade infantil, promovendo um olhar abrangente sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Por meio desse enfoque, inserimos a criança no centro do planejamento, trabalhando todos os campos de maneira integrada, sem fragmentar conhecimentos e saberes. Dessa forma, as interações e a brincadeira são valorizadas como elementos centrais na formação infantil.

Valorizar a criança no processo educativo exige um olhar atento por parte das professoras, que devem compreender a singularidade de cada uma, e criar condições para sua expressão e participação ativa. Para isso, transformamos espaços em ambientes *brincantes* que favorecem a exploração, a interação e a construção de significados sobre o mundo, permitindo que cada criança dê sentido à sua experiência de forma lúdica e enriquecedora.

No que se refere às práticas pedagógicas, buscamos constantemente estratégias que coloquem a criança no centro do processo educativo, superando abordagens baseadas na transmissão de conhecimento. Nosso esforço pedagógico visa a adoção de metodologias participativas, que valorizem a interação, a experimentação e o desenvolvimento integral.

É importante considerarmos os desafios enfrentados pelas professoras das Creches no Tocantins Amazônico, os quais são impostos por diversos fatores. A diversidade geográfica apresenta dificuldades significativas, dificultando, em algumas regiões, o acesso e a mobilidade, tanto das educadoras, quanto das crianças. Além disso, a pluralidade cultural e linguística exige constantes adaptações pedagógicas, enquanto a falta de valorização profissional e a desigualdade social e econômica limitam o reconhecimento e o apoio necessários ao exercício docente. A precariedade da infraestrutura de algumas instituições, a escassez de materiais didáticos, os problemas de transporte e o superlotamento das salas fragilizam o processo educacional, tornando o trabalho das professoras um verdadeiro desafio diário.

Considerando as vozes das *professoras crecheiras*, no âmbito das práticas pedagógicas, destaca-se o desafio de inserir a criança no centro do processo educativo, garantindo que seu desenvolvimento ocorra de maneira integral e respeitosa. Para isso, buscamos fortalecer a ideia de que o bebê e a criança são atores sociais capazes de participar ativamente do seu processo educacional. Reconhecemos que, desde os primeiros anos de vida, as crianças possuem direitos, saberes, histórias e modos de vida que merecem ser respeitados. Portanto, suas interações, escolhas e vivências devem ser consideradas no processo educativo, valorizando sua agência.

Além disso, destaca-se o desafio da escolarização precoce, que impõe práticas descontextualizadas e desalinhadas com as necessidades infantis. Nos empenhamos em abolir abordagens transmissivas, e fortalecer metodologias baseadas na participação ativa dos bebês e

das crianças, concebendo um Currículo *Brincante e Brincalhão*. Compreendemos que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, atores sociais que devem de ser ativos no processo educativo. Ressaltamos que esse processo de transformação, pelo qual estamos passando, exige, além do olhar atento e sensível das professoras, investimentos em formação continuada, políticas públicas que valorizem e apoiem o trabalho docente nas Creches, assegurando condições adequadas para uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada.

A Tese oferece reflexões fundamentais sobre o Currículo Brincante e Brincalhão, Criancista e Criançólogo, ampliando a compreensão dos processos de construção de saberes nas práticas da Creche. Além disso, contribui significativamente para os estudos relacionados à docência, às infâncias e ao currículo.

No contexto das pesquisas de doutorado e mestrado, na área da Educação, especialmente na região Norte do Brasil, este estudo se destaca pela inovação ao investigar os *atos de currículo* das *professoras crecheiras*, bem como suas *Práticas curriculantes e brincantes*.

Entre as discussões inovadoras, introduzimos o termo “*Tocantins Amazônico*”, reafirmando que o Estado do Tocantins integra a Amazônia, e ressaltando a identidade amazônica dos tocaninenses. Também apresentamos a expressão “*professoras crecheiras brincalhonas*”, referindo-se às profissionais da Creche que se envolvem ativamente, e com satisfação, no brincar com bebês e crianças. Além disso, propomos o conceito de “*brincadário*”, entendido como um espaço destinado ao brincar dentro da instituição educacional.

Por fim, concluímos esta Tese, porém conscientes de que “toda conclusão humana, felizmente, é provisória” (Silva, 2018b), a pesquisa não se esgota, os estudos sobre/com Creche, docentes, infâncias e currículo continuam, sustentados por um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de saberes que valorizem e respeitem as singularidades dos bebês e das crianças bem pequenas.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Ruhena Kelber. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Pelotas, 2011.
- ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. **O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida**. Palmas – TO, 2019, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFT. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_b673099160681ed9234e8ebb36c515fb. Acesso em: 16 ago. 2023.
- ALVES, Laurenita Gualberto Pereira. **Brincadequê: Brinquedos e Brincadeiras no Quilombo Lajeado**. – Palmas-TO, 2021, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/35554> . Acesso em: 16 out. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **O Brincar como direito dos bebês e das crianças**. 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/CadernoBrincar_SEEDF_21x297cm.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO Carolina. **A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria**, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/12669/9662>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo**. Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). Campos de experiências na escola da infância. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – Tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/28879730-Tempo-e-cotidiano-tempos-para-viver-a-infancia.html>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa;

MELLO, André da Silva. Práticas brincantes e narrativas infantis nos espaçotempos da educação física com a educação infantil: análises a partir da sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-29, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. Rev. **Diálogo Educ.** [online]. 2014, vol.14, n.43, pp.645-667. ISSN 1981-416X. <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.14.043.DS01>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n43/1981-416X-de-14-43-00645.pdf> Acesso em: 30 out. 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al.. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n.16, p. 11-28, jul/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>> Acesso em: 05 ago. 2024.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia, formação social e cultural**. 3 ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BENJAMIN, Walter. **História Cultural do Brinquedo**. In: A Criança, O Brinquedo e a Educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENTO, Maria Aparecida da Silva *et al.* A Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. Amazônica: **Revista de Antropologia (ARA)**, Belém, n. 1, v. 5, p. 140-175, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica> . Acesso em: 11 mar. 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, M. A.V. e CAPPELLETTI, I. F. Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, v. 1, Cap 1, p. 11-55, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 356. Aprovado em 15 de agosto de 1968**. Estende Benefícios do Decreto-Lei número 288, de 28 de fevereiro de 1967, a Áreas da Amazônia Ocidental e dá outras Providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Brinquedos e brincadeiras na Creche:**

Manual de orientação Pedagógica. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf . Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil** – PROINFANTIL. (Orgs.) Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Lúcia Barreto de Faria. Brasília/MEC/SEB/ SEED, v. 2, unidade 5, 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. v. 3 - 1. ed. - Brasília: 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.257/2016 de 08 de março de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file> . Acesso em: 11 fev. 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Tocantins: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resum

o_tecnico_do_estado_do_tocantins_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2009.

CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. As crianças e seus tantos modos de ser e estar no mundo: desafios que envolvem a produção de registros de desenvolvimento na educação infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – pág. 73-88, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/alexandre_assis,+07+-+TEXTO+4+dost++pg+-+73-88.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. **História e atualidade das ciências humanas e sociais**. Cadernos de História da Educação, v. 15, n. 12, 2016, p. 599-613.

COELHO, Ildeu Moreira. **Universidade, pensamento e formação de professores**. 2018. Disponível em: <<https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ildeu-Moreira-Coelho.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2024.

COLARES, Alsemo. Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 187–202, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 01 abr. 2023.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **Reinvenção e itinerância de uma educadora da infância e constituição narrativa**: compreensões implicadas sobre a práxis educativa com crianças, inspiradas em uma concepção de currículo brincante. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da; MACEDO, Roberto Sidnei. Prática, biografia e construções teóricas em educação infantil: um currículo brincante. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador**, v. 27, n. 51, p. 121-132, jan./abr. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. In: Müller, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: Müller, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009a.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Edunicamp, 1999.

FOCHI, Paulo Sergio. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo. **Escolarização precoce afeta a imaginação, alerta Paulo Fochi**. In: *Revista Educação*, ed. 291, 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/01/31/escolarizacao-precoce-paulo-fochi/>. Acesso em: 08 set. 2024.

FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira. **O magistério brasileiro é feminino**: a (re)apresentação da mulher na educação infantil nos dados oficiais de 2014-2018 do governo federal. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, 2019.

BATISTA, Elane da Silva. Política pública de Creche da Semed em Manaus: organização do atendimento e da oferta no sistema de ensino público do município. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz & Terra. 67ª edição. 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GREGIO, Rafaelli Norberto. **A BNCC no contexto da educação infantil**: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência. 2022, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco, 2022.

GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press, 1984.

HADDAD, Lenira. Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas E Possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços

na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. INC – **Índice de Necessidade de Creche 2018-2020 e estimativas de frequência**: insumos para a focalização de políticas públicas. 2021. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/publicacao-indice-necessidade-creche-2022/>. Acesso em: 25 fev. 23.

JOSSO, Marie Chistine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: O jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Domínio Público. 2012.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF Acesso em: 10 fev. 2023.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EdUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política.** In: MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO. Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?:** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Revista Espaço do Currículo.** v. 5, n. 1, p. 176-183, junho a dezembro, 2012 a.

MACEDO. Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras,** v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, Roberto S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo:** teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais.** Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicasos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação.** Salvador: EDUFBA, 2018.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. Currículo do ócio. In: Gerson Rodrigues de Albuquerque e Agenor Sarraf Pacheco. (Org.). Uwa'küri - **Dicionário Analítico** (volume 2). 1 ed. Rio Branco - Acre: Nepan Editora, 2017.

MAIA, Marcos F. G.; ROCHA, José Damião T. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e etnopesquisa crítica. **Atos de pesquisa em educação (FURB),** v. 11, p. 718-736, 2016.

MARTINS, Joel. DIEHTECHENIAN, M. S. F. **Temas fundamentais de fenomenologia.** São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como poíesis. Organização do Texto Vitória Helena Cunha. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **O lúdico no currículo do curso de pedagogia do campus de Caxias-UEMA e suas implicações na formação do professor de educação infantil.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação

em Educação, Belém, 2022.

MORAES, Nelson Russo; BERNIERI, Celenita Gualberto Pereira Bernieri; FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira; ALVES, Laurenita Gualberto Pereira. Relações étnico-raciais: valores sociais e culturais na Educação Infantil. **Revista Observatório**. Palmas, v. 7, n. 1, p. 1-12, jan-mar. 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11373>. Acesso em: 22 jul. 24.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB. Brasília, 1999.

NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil: a voz das crianças**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org). **Cartografia ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas**. Belém-Pará: CCSE-Uepa, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: O Que Propõem As Novas Diretrizes Nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo. Cortez Editora, 2014.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959.

PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto Editora LDA. Portugal, 1995.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: Intenção e realidade**. Goiânia: Cênone, 2007.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

REZENDE, Antonio Muniz de. Concepção fenomenológica de educação. **Coleção polêmicas do nosso tempo**, v. 38, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> . Acesso em: 2 out. 2023.

ROCHA, José Damião. Arranjos curriculares do trabalho didático pedagógico na pandemia em escolas e universidades na Amazônia Tocantina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.5986>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ROCHA, José Damião. **Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas**: aportes teóricos de um pós-curriculo das diferenças. In: Reunião Nacional da ANPEd, 39ª, Niterói, RJ, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/sites/3/trabalhos/4520-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

ROCHA, José Damião; LOBATO, Tânia. **Currículo da educação infantil**: o brincar e o brinquedo constitutivos da infância como atividade e expressão essenciais do bebê e da criança pequena. In: ROCHA, Damião; VEIGA, Ilma Passos; SANTANA, Jocyléia. IV. Machado, Liliane Campos – Curitiba: CRV, 2019.

ROCHA, J. D. T; BASSALO, L. M. B.; SILVA, J. R. Por um currículo paraense outro que faça justiça curricular. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. x1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Revista-Espaco-do-Curriculo-1983-1579> Acesso em: 25 mar. 23.

ROCHA, José Damião; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; HORA Dinair Leal da. Currículo e ensino do curso de Doutorado em Educação na Amazônia: apontamentos docentes sobre a Rede Educante. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 08, n. 39, p. 322-339, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5256>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROCHA, José Damião. Currículo “Toy Story” da educação infantil: por um currículo brincante e brincalhão para bebês e crianças pequenas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 76–87, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.36867>. Acesso em: 5 mai. 2023.

ROCHA, José Damião; FOLHA, Jardilene Gualberto Pereira. Infâncias urbanas, indígenas, quilombolas, de assentamentos e ribeirinhas na Amazônia tocaninense: Urban childhoods, indigenous, quilombolas, of settlements and riverside areas in the Tocantins Amazon . **Revista Cocar**, [S. l.], n. 25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9029>. Acesso em: 26 set. 2024.

SANTOS, Tânia Regina Lobato; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o locus e temáticas dos estudos. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 161–178, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4973>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 25 ago 23.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação & Sociedade*. v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Retrato em positivo:** Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento. In: FRIEDMANN, A.; ROMEU, G. (orgs.). *Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da Infância e sociedade contemporânea:** desafios conceptuais. *O Social em questão*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15–30, jan/2009.

SARMENTO, Odaléa Barbosa de Sousa. **Educação infantil no Jalapão:** narrativas de professores do cerrado tocantino. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2018.

SEMESP, Instituto. **Mapa do Ensino Superior**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/regioes/norte/tocantins/#:~:text=Com%201%2C6%20milh%C3%A3o%20de,cursos%20a%20dist%C3%A2ncia%20em%202018>). Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, Ellen Aguiar. **Uma análise da produção da autonomia da criança nas práticas curriculares de educação infantil (1998-2012):** Estudo Histórico e Documental. 2018a. 118 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018a.

SILVA, Francisco Thiago. BORGES, Livia Freitas Fonseca. O cenário da formação de professores no Brasil nos vinte anos da atual LDB. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 139-154, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/debateseducacao/article/view/7206>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Thais Gomes da. **Relação Família e Creche no Processo de Desenvolvimento Infantil**. João Pessoa, 2018b. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14189?locale=pt_BR. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

SODRÉ, Marta Patrícia Faianca; MAIA, Samia Darcila Barros; BARROS João Luiz da Costa. O ensino de artes/dança e a corporeidade da criança: contribuições fenomenológicas. **Revista European Academic Research**, v. x, Issue 8, November, 2022.

SOUZA, Neila Nunes de; SANTOS, Jocyléia Santana dos; NASCIMENTO, Elzimar Pereira do. Docentes: histórias de reminiscências. **Revista Humanidades e Inovação** v. 6, n. 10, p. 53 -65, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1104> Acesso em: 25 mai. 2023.

STRUCHINER, Cinthia Dutra. **Fenomenologia: de volta ao mundo-da-vida**. **Revista abordagem Gestalt**, Goiânia (GO), v. 13, n. 2, dez., 2007.

TELES, Iracema dos Santos; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A concepção de infância apresentada nas três versões da BNCC para a educação infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/65793/37212> Acesso em: 20 jun 2023.

TOCANTINS. **Documento Curricular Tocantins: Educação Infantil**. Palmas: Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, Undime, 2019. 110 p.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Editora Autores Associados: BVU 2. ed. – Campinas, SP: Ciranda de Letras, 2019.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA



Avenida NS 15 ALCNO 14,109 Norte, 77001-090,| 77001-090 | Palmas/TO www.uft.edu.br |

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título da Pesquisa: O currículo brincante e brincalhão, criancista e criancólogo do Tocantins Amazônico

Pesquisador Responsável: Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

Instituição/Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - UFT

Orientador: Dr. José Damião Trindade Rocha

Telefones para contato:

Nome da voluntária/entrevistada:

Idade:

Esclarecimentos sobre a pesquisa

A Senhora está sendo convidada a participar da pesquisa “O currículo brincante e brincalhão, criancista e criancólogo do Tocantins Amazônico”, de responsabilidade da pesquisadora Jardilene Gualberto Pereira Fôlha.

O objetivo da pesquisa é descrever as *práticas curriculantes e brincantes* que desenvolvem nas creches do Norte, Centro e Sul da Amazônia Tocantinense. O método é fenomenológico, com análise dos “*etnotextos fixadores de experiências*”, com interpretação da etnopesquisa crítica e implicada e entrevista semiestrutura com gravação de voz das entrevistadas.

Você será esclarecida sobre a pesquisa, sendo a participação voluntária. Terá plena liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete prejuízo para ambos. A participação na pesquisa não acarretará custos para a entrevistada e não será disponível nenhuma compensação financeira.

A garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa. Sua autorização implica na garantia do sigilo das informações, para manter a confidencialidade, de modo que o nome da entrevistada não será divulgado. Além disso, os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em seminários, encontros, congressos, palestras, oficinas e/ou revistas científicas. Serão mostrados os resultados obtidos como um todo, revelando apenas codinomes.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

Palmas, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora

Voluntária entrevistada

ANEXO B - Termo de autorização de uso de voz e imagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA



Avenida NS 15 ALCNO 14,109 Norte, 77001-090, | 77001-090 | Palmas/TO www.uft.edu.br |

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM

Dados de identificação

Título da Pesquisa: O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico

Pesquisador Responsável: Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

Instituição/Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - UFT

Orientador: Dr. José Damião Trindade Rocha

Telefones para contato:

Nome da voluntária/entrevistada:

RG da voluntária/entrevistada:

Autorizo, de forma gratuita a pesquisadora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a utilização da minha voz e imagem na pesquisa “O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico”. Permito a divulgação, na forma transcrita nos meios de comunicação em geral, sem ônus ou ressarcimento dos direitos autorais e de acordo com a Lei nº 9.610/1998, a Lei nº 10.406/2002 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito e universal, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, e por prazo indeterminado, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

Palmas, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora

Voluntária entrevistada

ANEXO C - Roteiro da *entre-vista* semi estruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE **PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**
DOUTORADO DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA



Avenida NS 15 ALCNO 14,109 Norte, 77001-090,| 77001-090 | Palmas/TO www.uft.edu.br |

ROTEIRO DA *ENTRE-VISTA* SEMI ESTRUTURADA

Título da Pesquisa: O currículo brincante e brincalhão, criancista e criançólogo do Tocantins Amazônico

Pesquisadora: Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

Orientador: Dr. José Damião Trindade Rocha

INFORMAÇÕES GERAIS

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Pós graduação: () Sim () Não

Município onde o (a) professor (a) atua: _____

Tempo de atuação como professora. _____

Tempo de atuação como professora na Educação Infantil. _____

Tempo de atuação como professora na Creche (0 a 03 anos e 11 meses). _____

Discorrer livremente sobre as experiências de ser professora de crianças e bebês na creche, abordando aspectos relacionados ao percurso profissional, aos desafios enfrentados, às potencialidades percebidas, às relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho, à articulação entre o educar e o cuidar, bem como à organização do trabalho pedagógico.