

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**


periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



“Meu quintal é maior do que o mundo...”: o brincar vivenciado por professoras da Educação Infantil

“My backyard is bigger than the world...”: play as experienced by early childhood education teachers

“Mi patio es más grande que el mundo...”: el juego vivido por las docentes de Educación Infantil

Elisa Carneiro Santos de Almeida ^[a] 
Feira de Santana, BA, Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lúcia Gracia Ferreira ^[b] 
Porto Alegre, RS, Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA) | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Como citar: ALMEIDA, E. C. S. de.; FERREIRA, L. G. “Meu quintal é maior do que o mundo...!/: o brincar vivenciado por professoras da Educação Infantil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 725-738, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS15PT>

Resumo

O presente artigo, derivado de uma pesquisa de doutorado, tem como objetivo conhecer os modos de ver e vivenciar o brincar por professoras da Educação Infantil. Parte-se da concepção de que Ser-Professora-Brincante é uma construção atravessada pelo Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Infantil. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa com narrativas produzidas a partir de três dispositivos: um questionário, o Caderno de Memórias Brincantes e as narrativas orais geradas por meio da Entrevista Narrativa, mobilizando experiências brincantes de três docentes que atuavam em uma creche da rede pública de Rio Real (BA). A análise

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e-mail: elisacsal@gmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br

compreensiva-interpretativa das narrativas nos possibilitou emergir significados e características que nos ajudaram a conhecer os modos de Ser Professora na Educação Infantil, relacionados ao repertório de brincadeiras transmitidas ao longo da vida, ao brincar na escola, ao brincar fora da escola como liberdade, aos desafios da percepção adulta do brincar e sua influência na prática docente. Os resultados apontam que o brincar das professoras está muito associado às memórias da infância fora da escola e que estas relacionam-se ao desenvolvimento profissional docente. Assim, entendemos que reavivar o brincar de cada professora é um desafio a ser enfrentado, quando se entende que esta é uma especificidade desta profissão. Concluimos que o brincar precisa ser reconhecido como saber docente, devendo atravessar todo o percurso profissional de professoras das infâncias.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Desenvolvimento Profissional Docente.

Abstract

This article, derived from doctoral research, aims to understand the ways in which early childhood education teachers perceive and experience play. It is based on the conception that being a Playful Teacher is a construction shaped by the Professional Development of Teachers in Early Childhood Education. The research adopts a qualitative approach, with data produced through three instruments: a questionnaire, the Caderno de Memórias Brincantes (Playful Memory Notebook), and oral narratives generated through the Narrative Interview, mobilizing playful experiences of three teachers working at a public daycare center in Rio Real (BA), Brazil. The comprehensive-interpretative analysis of the narratives enabled the emergence of meanings and characteristics that helped us understand the ways of Being a Teacher in Early Childhood Education, related to the repertoire of play transmitted throughout life, play in school, play outside school as freedom, the challenges of adult perceptions of play, and its influence on teaching practice. The results indicate that reviving each teacher's relationship with play is a challenge to be faced, particularly when understood as a specificity of this profession. We conclude that play needs to be recognized as teaching knowledge, running through the entire professional journey of early childhood teachers.

Keywords: Play. Early Childhood Education. Teacher Professional Development.

Resumen

Este artículo, derivado de una investigación doctoral, tiene como objetivo conocer las formas en que las profesoras de Educación Infantil perciben y vivencian el juego. Se parte de la concepción de que ser Maestra-Jugante es una construcción atravesada por el Desarrollo Profesional Docente en la Educación Infantil. La investigación adopta un enfoque cualitativo, con datos producidos a partir de tres dispositivos: un cuestionario, el Cuaderno de Memorias Jugantes y las narrativas orales generadas mediante la Entrevista Narrativa, movilizand o experiencias lúdicas de tres docentes que trabajan en una guardería pública en Rio Real (BA), Brasil. El análisis comprensivo-interpretativo de las narrativas permitió que emergieran significados y características que nos ayudaron a comprender los modos de Ser Maestra en la Educación Infantil, relacionados con el repertorio de juegos transmitidos a lo largo de la vida, el juego en la escuela, el juego fuera de la escuela como libertad, los desafíos de la percepción adulta del juego y su influencia en la práctica docente. Los resultados indican que reavivar el juego en cada profesora es un desafío a ser enfrentado, especialmente cuando se comprende como una especificidad de esta profesión. Concluimos que el juego necesita ser reconocido como saber docente, atravesando todo el recorrido profesional de las maestras de la infancia.

Palabras clave: Juego. Educación Infantil. Desarrollo Profesional Docente.

Primeiras colocações: à chegada aos quintais...

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Manuel de Barros

A expressão escolhida para iniciar este estudo nos remete à reflexão sobre a perspectiva da infância em contraste com a vida adulta. Ao contar que o “quintal que brincou é maior do que a cidade” (Barros, 2015, p. 124), o poeta sugere que as memórias e as experiências da infância possuem uma grandeza que muitas vezes só compreendemos plenamente quando nos tornamos adultos.

Das infâncias *quintaleiras*, lembramos de Paulo Freire (2012, p.25) quando se apresenta como um “menino nascido no Recife, de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores”. E completa: “minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras”. Nos quintais evocados por Barros (2015) e Freire (2012), os dois revelam que o adulto que somos é aquele entrelaçado com emoções e memórias, e o “quintal” é o universo inaugural que sublinha a importância em nossas existências, o elo que nos une, tecido pelas tramas de nossa infância.

O quintal, território da infância, simboliza o lugar onde se guarda as memórias brincantes e a gente “tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de chão, um frio que corta, um calor que sufoca, um valor por que se luta, uma carência sentida, uma sobra que maltrata a carência, uma língua que se fala em diferentes entonações.” (Freire, 2012, p. 41). E o que podemos encontrar no “quintal” das memórias? As respostas a esta indagação vão se desvelando à medida que aprofundamos nossa intimidade teórica (Brincar, Educação Infantil e Desenvolvimento Profissional Docente) e interpretativa através das narrativas das professoras participantes desta pesquisa.

Entretanto, viver plenamente essas memórias exige atravessar as barreiras impostas pela sociedade do cansaço (Han, 2015) que, com suas exigências incessantes de produtividade, nos afastou dessas memórias dos quintais brincantes. Transformados em empreendedores de nós mesmos, perdemos os momentos de pausa, de ócio, de lazer e prazer que marcaram nossa infância. O brincar foi silenciado em nós, como se fosse algo dispensável. E, ao soterrar o brincar, também soterramos nossa habilidade de transformar, imaginar e ressignificar o mundo. Contudo, ao abraçarmos a profissão de Ser-Professora na Educação Infantil, somos desafiadas a resgatar os quintais da infância para invencionar práticas, ações, propósitos e relações com nossos sujeitos: as crianças.

Nesse contexto, a docência se configura como um campo em constante transformação, moldada por experiências, espaços, pessoas e contextos, múltiplas dimensões que forjam o profissional que nos tornamos ao longo da carreira. Abordar o Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Infantil (DPDEI) é, portanto, reconhecer a docência como um campo em permanente movimento, no qual professoras transitam por diferentes períodos e enfrentam distintos desafios ao longo de suas trajetórias. Esse percurso é simultaneamente individual e coletivo, técnico e subjetivo, estruturado e fluido, demandando ações formativas que respeitem e ampliem as potencialidades docentes, consolidando a profissão como um espaço de crescimento contínuo e transformação. Para compreender essas dinâmicas, é necessário observar como o DPDEI se caracteriza como um processo integrado, contínuo e atravessado por múltiplos fatores que moldam e transformam a prática docente (Ferreira, 2023a; Oliveira-Formosinho, 2009).

Este estudo objetivou conhecer os modos de ver e vivenciar o brincar por professoras da Educação Infantil e focaliza a constituição do Ser-Professora-Brincante da Educação Infantil, mobilizando “experiências brincantes” de docentes. A expressão “experiências brincantes” encapsula lembranças de brincadeiras vivenciadas ao longo da vida, desde a infância até a fase adulta, que deixaram marcas emocionais e significativas. Para ampliar essa compreensão, Larrosa (2002) destaca a importância da

dimensão subjetiva e vivencial na construção do conhecimento, argumentando que a experiência não é apenas uma transmissão de fatos objetivos, mas sim um processo complexo que envolve a interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor. Nessa ótica, “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” (Larrosa, 2002, p. 27). Portanto, a experiência é influenciada por emoções pessoais, contextos culturais, históricos e sociais, sendo intrinsecamente ligada a sentimentos coletivos e individuais. É vista como um processo ativo de construção de significados, no qual o sujeito atribui sentido às suas vivências e utiliza essas interpretações para compreender o mundo ao seu redor.

Compreendemos que as experiências brincantes se revelam como colaborativas na formação e construção do ser pessoal e profissional, caracterizando o modo de ver e vivenciar o brincar no cotidiano da Educação Infantil. De certo, a possibilidade de recorrer às narrativas constitui material significativo que complementa a formação e autoformação das professoras. As conversações e as imagens tecidas durante toda a pesquisa sobre do que brincavam, quais as suas brincadeiras preferidas ou quais brincadeiras escolhem para o brincar dos pequenos na creche, revelam a riqueza de experiências que refletem concepções, comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, e estes são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência na Educação Infantil.

Com os quintais da memória reavivados, desenhamos o percurso deste artigo em quatro seções: na primeira, refletimos sobre o brincar na (com)posição de Ser-Professora na Educação Infantil; em seguida, delineamos a metodologia da pesquisa Por entre quintais: caminhos metodológicos. Na seção Quintais da Memória, esmiuçamos as narrativas em busca de conhecer e analisar os modos de ver e vivenciar o brincar na Educação Infantil. Por fim, na seção Comunhão de Quintais com a Memória, tecemos as considerações finais do estudo.

O brincar na (com)posição de ser professora na Educação Infantil

São muitos os motivos que nos (com)põem como professoras, para além dos saberes profissionais, técnicos da profissão, muitos outros motivos vão nos formando como professoras-mulheres-mães-tias-esposas dentre outros papéis que vamos assumindo ao longo da nossa carreira. Dizer desse lugar é se aproximar de estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente que afirmam e atestam essas observações como Ferreira (2023a) e Oliveira-Formosinho (2002). A docência na Educação Infantil, atualmente, continua a enfrentar o desafio do não (ou pouco) reconhecimento profissional. Longe de apresentar uma compreensão fixa ou uniformizada, buscamos demarcar o campo de estudo sobre o DPD na Educação Infantil no Brasil, de maneira que possamos contribuir para ampliar as reflexões sobre políticas públicas de formação que contemplem as especificidades da profissão.

Na busca por estudos que abordem o DPD a partir de uma perspectiva mais específica, focada nos modos de ser professor na Educação Infantil, destacamos a contribuição de Oliveira-Formosinho (2009). A sua investigação, desenvolvida no contexto da educação portuguesa, oferece reflexões inovadoras sobre os aspectos específicos da profissionalidade docente nessa etapa, com destaque para a relação entre as características dessa profissionalidade e os diferentes contextos de exercício docente. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho define o DPD como “[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (2009, p. 226). A autora se fundamenta em uma abordagem ecológica, relacional, pois confirma que todos os contextos nos quais a professora da EI se insere, influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da prática docente em sala de aula. Essa concepção amplia o olhar para os impactos do desenvolvimento profissional, que transcendem a prática docente e beneficiam as crianças, as famílias e as comunidades.

Compreendendo o brincar como um dos elementos constitutivos do Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Infantil (DPDEI), queremos chamar a atenção para o desafio que se refere ao brincar das professoras. Muitos docentes podem não estar familiarizados com brincadeiras, o que pode ser atribuído a diferentes fatores, um dos mais significativos, em nossa perspectiva, é a necessidade de compreender o brincar a partir das experiências brincantes acumuladas ao longo da vida, desde a infância até a fase adulta. Com o passar do tempo, somos submetidos à racionalização da vida, à negação da brincadeira e à superação da infância, frequentemente vista como uma fase improdutiva para o capital.

Ao analisar a presença da brincadeira na prática da professora de Educação Infantil, é fundamental considerar esse sujeito em sua complexidade, com todas as subjetividades e estruturas conscientes e inconscientes que o compõem. Observamos que normalmente uma professora que não sabe ou não gosta de brincar dificilmente se envolverá em brincadeiras com as crianças de sua turma. Ao reconectar-se com suas experiências brincantes, a professora pode desenvolver uma sensibilidade mais apurada para criar ambientes de aprendizagem que valorizem e promovam o brincar, estimulando a exploração imaginativa das crianças. Essa conscientização também permite à professora identificar melhor suas necessidades profissionais. Nessa perspectiva, “não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 14), o que revela a necessidade de se viabilizar experiências docentes e conhecimentos teórico-práticos capazes de promover novas significações do brincar no cotidiano da Educação Infantil.

Concordamos com Gobbi e Pinazza (2014, p. 38) quando afirmam que o adulto deve nutrir a “capacidade inventiva”. Ou seja, durante as brincadeiras, a professora da EI deve retomar sua dimensão “brincalhona”. Isso não significa voltar a ser criança ou brincar como tal, mas sim inserir-se em uma cultura brincante. Essa cultura se distancia das lógicas de produtividade e da mecanização impostas pelo capitalismo, e se aproxima da experiência sensível e criativa de reativar o Ser Brincante que fomos – e que as crianças nos provocam a ser – nas e pelas múltiplas linguagens, conforme ressalta Richter (2017, p. 14):

ser brincante implica uma experiência de linguagem exigente e interpeladora, pois somente quando nos deixamos abrir a novas interpretações – rupturas e relações – 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.

Com base nesse entendimento, trata-se de adotar uma concepção que autorize a professora a se reconhecer como alguém que brinca, que se deixa afetar pelo brincar e que aprende com ele. A professora brincante não se limita a ser recreadora, ou usar o brincar como estratégia pedagógica; ela se coloca presente, aberta ao inesperado e às infinitas possibilidades de ser tocado pela capacidade criativa de construir significados junto às crianças. Esse movimento exige abandonar certezas rígidas, pois, falamos de um brincar como proposta criativa, gratuita, que compreende o prazer e o incerto.

Ao cunhar o termo Ser-Professora-Brincante, referimo-nos a uma postura profissional que valoriza a infância como tempo de descoberta e imaginação, isso implica conectar-se com as múltiplas linguagens presentes no brincar – palavras, gestos, objetos, sons, traços e até os silêncios – e estar disposto a experimentar o “não saber ainda”. Esse retorno ao Ser-Brincante reflete a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem que valorize a liberdade, a criatividade e o estar presente no aqui e agora. Estamos cientes, que alterar os padrões valorativos da docência não é tarefa que simples “capacitações” possam resolver. Todavia, ao abordarmos o DPDEI, é necessário superar a ideia equivocada de que a formação polivalente oferecida pelo curso de Pedagogia é suficiente para atuar na EI, na Creche e na Pré-escola, pois sabemos que o formato [e os modos] disponibilizado hoje pelas instituições de Ensino Superior para formar professores, não dão conta de considerar todas as especificidades pertinentes à primeira infância, quicá de Ser-Professoras-Brincantes.

Sendo assim, a abordagem deste estudo, revela que Ser Professora na Educação Infantil transcende os limites dos conhecimentos profissionais e técnicos da profissão. Ao longo dessa jornada, somos moldadas por uma multiplicidade de papéis e experiências que vão além das salas de aula. Assumimos a identidade de professoras, mulheres, mães, tias, esposas e outros papéis que se entrelaçam e nos compõem como seres multifacetados. Esse constante processo de (com)posição nos desafia a nos reinventar continuamente, a nos posicionar diante dos desafios e a nos impor diante das adversidades. À medida que, nos formamos como professoras, também nos desenvolvemos como seres humanos, em um ciclo contínuo de aprendizado e transformação. Assim, consideramos que ser professora na Educação Infantil é uma jornada de autodescoberta e constante movimento, à medida que vamos nos (com)pondo.

Por entre quintais: caminhos metodológicos

Na busca por respostas aos questionamentos que surgem durante a construção da pesquisa nos ancoramos numa abordagem compreensiva da fenomenologia sociológica Schütze (2011), como referencial na missão de analisar como os reflexos do brincar revelam os modos de Ser-Professoras na Educação Infantil, conseguimos elucidar de que forma esse aspecto se revela como em diferentes fases de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Desse modo, observamos que, mesmo compartilhando do mesmo contexto as consciências apreendem o fenômeno de forma diferente, pois haverá sempre em suas narrativas acréscimos de conteúdo que façam parte da representação nos moldes husserlianos, portanto, trata-se da experiência individual, com ênfase na subjetividade ou, nos termos schutzianos, a experiência individual como experiência derivativa dos outros ‘eus’ (família, trabalho, religião) e da sociedade (Schütze, 2011).

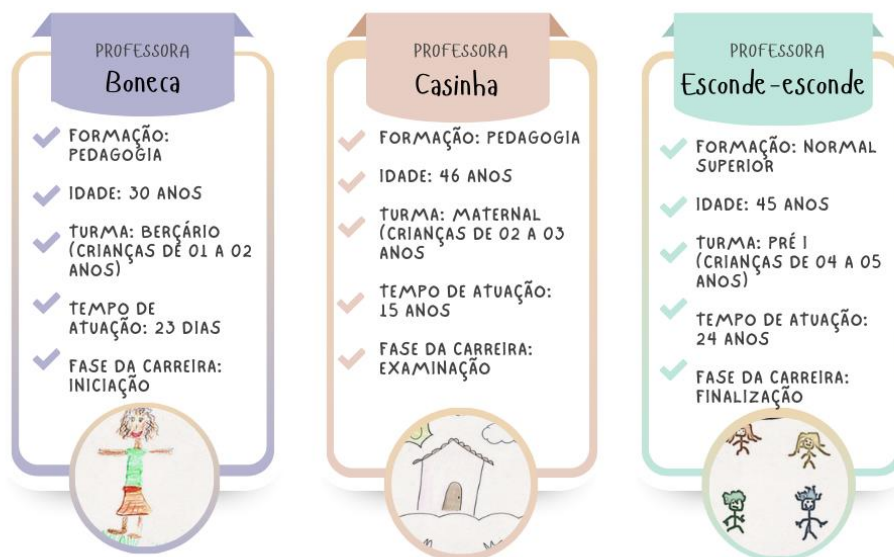
Dessa reflexão, surge a escolha de escutar quem constrói a narrativa em “situações educativas” (Josso, 2007), ou seja, as professoras. Para isso, contamos com a parceria de três professoras da Educação Infantil. O *lôcus* escolhido para desenvolver a pesquisa foi a Creche Bem-te-vi (nome fictício) localizada na cidade Rio Real, que fica na Região Nordeste do estado da Bahia. Em 2023, a Creche possuía 247 crianças matriculadas entre 06 meses e 05 anos de idade, com 11 salas e 11 turmas, contabilizando 22 professoras.

Com o objetivo de construir aproximações, utilizamos os seguintes dispositivos metodológicos: questionário; Caderno de Memórias Brincantes e Entrevistas Narrativas. O Caderno de Memórias Brincantes foi um instrumento de pesquisa produzido para ser usado durante o criado com o “BrincAteliê”, que foi um dispositivo, derivado da inspiração no conceito de ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2003), com caráter formativo para sensibilizar para a reflexão e a construção de significado por meio da expressão pessoal. As propostas incluíram diálogos, escrita e desenhos, registros dos quais nos possibilitou a partilha das narrativas orais, escritas e gráficas. A escolha por escutar e analisar narrativas está associada a um tipo específico de entrevista, desenvolvido e denominado por segundo Schütze (2011) como Entrevista Narrativa (EN) (Jovchelovitch; Bauer, 2015). Em vista disso, a escolha pela EN se justifica com a intenção de compreender, aquilo que narraram como constituinte de suas trajetórias de vida e formação.

A pesquisa que originou este artigo foi desenvolvida no âmbito do doutorado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem (parecer nº 68162823.2.0000.5531). O cuidado ético permeou todas as etapas da investigação, desde a elaboração dos dispositivos metodológicos até a produção das narrativas. Para garantir o respeito à autonomia, privacidade e integridade das participantes, foram utilizadas estratégias como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a escolha de nomes fictícios pelas próprias professoras e a construção de um ambiente acolhedor durante as entrevistas e o BrincAteliê. Compreendendo a ética como prática viva e relacional (Larrosa, 2002), buscamos estabelecer relações de confiança e corresponsabilidade. Vale destacar que o nome fictício de cada uma das professoras foi escolhido por elas, durante o BrincAteliê e registrados no Caderno de Memórias Brincantes que foi entregue a cada uma, quando foram solicitadas a rememorar e

escolherem uma brincadeira ou um brinquedo que pudessem representá-las. Além do Caderno, também responderam a um Questionário sobre informações pessoais e profissionais, como mostra o quadro a seguir:

Figura 1 – Perfil das participantes da pesquisa



Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2025).

Para a interpretação das narrativas, optamos pela análise compreensiva-interpretativa de Schütze (2011), uma abordagem que nos permitiu apreender as experiências das professoras em sua complexidade, incluindo tanto os aspectos subjetivos quanto os intersubjetivos. Assim, por entre vozes, silêncios e memórias, os caminhos metodológicos percorridos nos permitiram recolher fragmentos de histórias que, entrelaçados, revelam os modos de ver e vivenciar o brincar dessas mulheres-professoras. Escutá-las foi como entrar nos quintais da memória — e nesse solo de partilha floresceram as narrativas que sustentam esta pesquisa.

Quintais da memória: modos ver e vivenciar o brincar na Educação Infantil

Nos quintais da memória, onde as lembranças e experiências se entrelaçam com linhas do passado e do presente, inicia-se uma jornada interpretativa. Aqui, os termos “memória” e “quintal” assumem uma necessidade sensível de explicação, lançando luz sobre a análise interpretativa que se segue. É a partir dos traços delicados nos desenhos do Caderno de Memórias Brincantes e das histórias contadas durante a Entrevista Narrativa que tecemos nosso caminho. A singularidade e a riqueza intrínseca das narrativas das professoras participantes desta pesquisa são consideradas preciosas, transcendendo seu significado convencional para revelar modos de ver e vivenciar o brincar. Agora, o desafio se apresenta: desvendar essas narrativas e atuar como intérpretes de compreensões, desvelando os segredos e nuances do universo brincante.

O primeiro passo dado foi o da intimidade, quando começamos a brincar (pesquisadora e professoras). Para garantir o anonimato das participantes desta pesquisa propomos começar com uma brincadeira de troca-troca, que começou assim: E se a gente combinar de brincar de outra maneira, trocar o nome de lugar e mudar a brincadeira? Se pudesse substituir o seu nome por uma brincadeira ou brinquedo, qual seria?

É interessante como os pseudônimos foram surgindo carregados de sentidos, significados e do desejo de eternizar, a medida em que as professoras foram rememorando uma fase da vida delas, que foi a infância. Na primeira proposta do Caderno de Memórias Brincantes, o desenho de crianças reunidas num campinho começava a dar forma ao que viria ser o seu nome, remetendo a uma brincadeira de quando era menina, relatava a professora em voz alta ao mesmo tempo em que desenhava, o que seria quase impossível de se guardar apenas para si. Ao seu lado, a outra professora demonstrava entusiasmo ao contar como era o quintal da sua casa, as árvores que davam sombra para montar a “casinha” e do balanço que seu pai havia pendurado no galho da mangueira. Também ouvimos uma história sobre o sonho de ganhar uma “boneca bebê”, o desejo que somente foi realizado quando nasceu a sua primeira filha. No centro das lembranças, traços e contos, cada uma compartilha a decisão quanto ao nome escolhido, da história que escreveu e do desenho representado no Caderno de Memórias Brincantes. Assim, apresento-lhes as protagonistas desta pesquisa:

Figura 2 – Nome e representação das participantes da pesquisa



Fonte: Caderno de Memórias das Professoras (2023).

Conforme anunciado, após darem significado aos seus nomes por meio de desenhos e partilhas orais, as participantes mostraram as escolhas feitas e contaram as histórias que estavam por detrás das suas escolhas. Ao escutar suas memórias, curiosamente questionamos: sobre a escolha do tempo de onde partiram as suas memórias, da infância, da maternidade, da convivência com as crianças na escola? “Seja aonde for, venha de onde vier essas lembranças ancoradas nos navios de nossas memórias” (Evaristo, 2008), possibilitou trazer à tona experiências brincantes que se abrem como um mar de possibilidades interpretativas.

Ao relembrar esses momentos, percebemos que os nomes escolhidos remetem às brincadeiras da infância, um elo comum entre todas as participantes da pesquisa. E mesmo que o tempo tenha avançado, as

memórias desse capítulo, o da infância, parecem ecoar, trazendo consigo a pureza e a alegria que permeiam as boas lembranças. Resgatar a memória lança luz sobre os modos em que todas as participantes veem e vivenciam o brincar, uma vez que a “memória” transcende a mera retenção de dados mnemônicos; Ricoeur (2007) a compreende como um ato de rememorar-se, um processo ativo de reconstrução e reinterpretação do passado.

Essas recordações são, na verdade, interpretações subjetivas que fazemos sobre os eventos passados, sujeitos a flutuações, transformações e mudanças constantes, podendo ser compreendido como um “fenômeno construído tanto social quanto individualmente” conforme apontado por Pollak (1992). Em consonância com essa visão, Halbwachs (2003, p. 69) a caracteriza como um fenômeno social, por entender que “as sensações de lembranças, mesmo aquelas pessoais, sempre se explicam pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos”. Nessa dinâmica, a construção da memória destaca o passado como uma matéria-prima, que pode ser constantemente moldada e remodelada à medida que nos envolvemos na narrativa de nossas próprias histórias.

Essa compreensão enriquece a reflexão sobre a representatividade escolhida pelas professoras da Educação Infantil, quando suas reminiscências revelam uma preferência por espaços não escolares, o brincar em quintais, ambientes abertos e amplos, onde o tempo e o espaço não são rigidamente limitados. Esses cenários nos transmitem uma ideia de liberdade, que nos permitem explorar a criatividade e a imaginação de maneira plena, sem as restrições impostas pelo rigor da estrutura escolar do tempo em que eram crianças.

As brincadeiras de Boneca, Casinha e Esconde-Esconde, narradas oralmente e imagetivamente, revelam um brincar que acontecia nos quintais, nas ruas, sob a sombra das árvores, em um tempo em que a infância se manifestava com liberdade. Se, na infância das professoras participantes, a escola não proporcionava o brincar, ao menos seus quintais e ruas garantiam essa experiência. No entanto, o cenário mudou: as infâncias contemporâneas, muitas vezes, têm na escola o único espaço disponível para brincar. Esse dado poderia representar um avanço, caso as instituições escolares oportunizassem experiências brincantes, mas, como apontam pesquisas recentes, a escola tem se consolidado como um espaço de disciplinarização, onde o brincar é restrito, regulado e, muitas vezes, instrumentalizado para fins pedagógicos (Gnoatto, 2020; Rosa, 2020).

A escola, ao longo da história, tem funcionado como um instrumento disciplinar do sistema político, delimitando corpos, tempos e espaços, impondo normas e regras que se sobrepõem à espontaneidade da infância (Foucault, 2002). O brincar, em muitos contextos, foi sendo gradativamente controlado, seja pela padronização dos brinquedos, pela regulação dos horários de recreio ou pela transformação da brincadeira em ferramenta de ensino, esvaziando seu caráter livre. As escolas na época da infância dos participantes já operavam dentro desses padrões de controle, e, hoje, essa lógica persiste, especialmente diante de políticas educacionais que reforçam a escolarização precoce e a antecipação de conteúdos em detrimento do brincar (Gnoatto, 2020; Rosa, 2020).

Essa regulação do brincar afeta as professoras, molda suas práticas e sua forma de conceber o trabalho pedagógico. Como pontua Ferreira (2014, p. 157), “as marcas da escola definem o ser”, ou seja, as experiências vividas nesse espaço são contribuidoras em seu desenvolvimento profissional. Nesse processo, as professoras foram aprendendo a se moldar aos padrões institucionais, inscrevendo seus corpos e gestos dentro de uma determinada lógica disciplinar. O brincar, para muitas delas, ficou no passado, restrito às suas próprias infâncias; e a reprodução de práticas que restringem o brincar na escola reflete essa trajetória.

Quando falaram sobre suas experiências brincantes, no espaço escolar, revelaram não recordar de uma professora brincante, isso sugere um brincar dissociado da prática docente. Além disso, as professoras relatam o tempo reduzido para brincar, condicionado a uma rotina rígida, controlada por sinais e sirenes, que organizavam as atividades em compartimentos estanques, pouco permeáveis à espontaneidade.

Profª Boneca: Na escola do povoado eu não brincava, era uma turma multisseriada, a escola até tinha espaço para brincar, mas não nos deixavam brincar. O intervalo era rápido, lanchava e voltava para

a sala. [...] Em minha trajetória, eu só me lembro de uma professora que brincava, a da segunda série, ela se envolvia na brincadeira. Ela entrava no baleado, no futebol (Entrevista Narrativa).

Prof^a Casinha: *Não me recordo de ter visto no recreio, um adulto brincando com criança, normalmente eram só nós, as crianças! Nem na sala de aula, pior ainda, a professora tinha que impor respeito* (Entrevista Narrativa).

Prof^a Esconde-esconde: *Apesar de ser uma escola que não tivesse um pátio grande para brincar, sempre dávamos um jeitinho. Pena que o tempo do recreio era pouco e ficava uma moça olhando e reclamando, como se fosse uma supervisora das brincadeiras, mandava não correr, não gritar, não empurrar* (Entrevista Narrativa).

A ausência de adultos brincantes reforça a ideia equivocada de que o brincar é exclusivamente infantil. A limitação do espaço-tempo destinado ao brincar reflete uma visão restritiva sobre a criança, enquanto a ausência de brinquedos aponta para políticas públicas que não priorizaram a criação de ambientes ricos e estimulantes para o brincar, oferecendo infraestrutura adequada e formação continuada para educadores, com foco em currículos que não privilegiam o brincar como especificidade da docência na primeira infância.

Desse modo, podemos afirmar que a formação (inicial e continuada) das professoras que atuam na Educação Infantil torna-se um fator determinante para ampliação dessa visão restrita da brincadeira e, da mesma forma, como possibilidade de apropriação de novos conhecimentos que orientem mudanças em suas práticas cotidianas. Diante disso, ressaltamos a necessidade das professoras de EI, durante o seu DPD, vivenciar experiências brincantes como profissionais que precisam saber brincar, para Ser-Professora-Brincante. Escutadas as suas memórias brincantes de infância, as professoras trouxeram memórias do presente, de como pensam ao brincar em suas rotinas com as crianças: Questionadas sobre “como deve ser vivenciado o brincar no cotidiano com as crianças?” as professoras responderam como parte da rotina, como fundamental para quem trabalha na creche:

Prof^a Esconde-esconde: *A criança, a gente tem que entender que a criança, ela vem de casa, às vezes, o meio em que ela vive não é bom. As crianças precisam da nossa ajuda, eu ensino brincadeiras, brinco, elas também me ensinam. As coisas mudaram muito, a criança é a primeira etapa, a educação infantil é importante, porque é a base de tudo, mas a gente não vai conseguir resolver tudo, infelizmente são muitos problemas que a criança traz. Então, acredito que seja isso, o Professor de educação infantil, ele tem que estar aberto, disponível para entrar na vida do aluno e marcar o aluno* (Entrevista Narrativa).

Prof^a Casinha: *Fui aprendendo ao longo da minha vida de professora que o brincar deve fazer parte da rotina da criança, fui vendo como as outras professoras faziam. A gente precisa dividir o brincar em momentos livres e em momentos direcionados. Na minha rotina de sala de aula, eu tento introduzir a brincadeira nos momentos vagos, aquele momento de estar brincando com o coleguinha como uma forma de socialização e interações* (Entrevista Narrativa).

Prof^a Boneca: *Você entra no berçário e aí você se vê sendo desafiada a brincar. Nós temos que estar brincando com eles o tempo todo, porque eles não param! Eu descobri isso, elas despertam minha memória com a minha filha, vou lembrando das brincadeiras que fazia boi da cara preta, meu pintinho amarelinho... também lembro de uma professora que contava história, ela era aquela professora que mais me deu atenção, que mais foi carinhosa* (Entrevista Narrativa).

As professoras revelam seus modos de vivenciar o brincar na docência a partir de diferentes perspectivas, que são influenciadas por suas experiências de vida e trajetórias profissionais. A Prof^a Boneca, por exemplo, busca referência na maternidade, resgatando memórias afetivas de brincadeiras com sua filha e de sua própria infância, o que a leva a perceber o brincar como uma atividade constante e essencial no berçário. Já a Prof^a Casinha encontra inspiração nos exemplos de outras professoras, aprendendo ao longo de sua carreira a dar à brincadeira o objetivo de promover a socialização e as interações entre as crianças.

Por sua vez, a Prof^a Esconde-esconde percebe a demanda do brincar à medida que assume a prática, reconhecendo a importância de estar aberta e disponível para acolher as vivências e desafios que as crianças trazem de seus contextos familiares. Esses diferentes modos de vivenciar o brincar, embora não necessariamente ideais, evidenciam como as professoras se apropriam dos conhecimentos sobre as demandas da profissão na medida em que vivenciam a prática, frente às novas demandas, desafios e necessidades moldando-as e sendo moldado por elas. Assim, o brincar na Educação Infantil emerge como um fenômeno complexo, que perpassa tanto as dimensões individuais quanto as coletivas do “ser professora”.

Encontramos, ainda, nas narrativas, formas descontínuas e, por vezes, enviesadas de garantir o brincar como exigência das crianças *versus* o brincar como experiência da criança. A professora Boneca menciona que precisa estar brincando o tempo todo com os bebês, porque eles não param. Esse trecho evidencia certa inexperiência com a docência (justificada pelo seu pouco tempo na carreira docente), ao mesmo tempo como uma surpresa ao descobrir que o brincar é a linguagem das crianças. Malaguzzi (2016, s.p.), em seu poema diz que “cada criança possui mais de cem, cem maneiras de pensar, de sonhar e de fazer, mas lhes roubam 99”. É preciso devolvê-las, como professora na Educação Infantil temos o privilégio de poder vivenciar o brincar, porque trabalhamos com crianças. Quem sabe assim, podemos ir na contramão de uma sociedade que vem apagando o brincar da agenda dos adultos, porque não devemos deixar de brincar!

Essa supressão do brincar se agrava conforme avançamos nas etapas escolares. A política educacional, sob forte influência da lógica neoliberal, estabelece quem pode e quem não pode brincar – e essa autorização é sempre condicionada a objetivos pedagógicos. Na Educação Infantil, o brincar é permitido, desde que sirva para ensinar conteúdos, pois é considerado um eixo de aprendizagem. No Ensino Fundamental, ele quase desaparece, restringindo-se ao recreio e a raros momentos planejados. E, conforme avançamos nas séries escolares, o brincar some de vez, dando lugar a um modelo de ensino pautado pela racionalização do tempo, pela padronização dos conteúdos e pelo foco exclusivo no desempenho acadêmico.

Conforme revelam as participantes, ao longo da vida, vamos sendo obrigadas, aos poucos, a substituir as brincadeiras por outras atividades. O faz de conta de “escolinha” se transforma em ir para a escola de verdade, e o mesmo acontece com os jogos sobre profissões, sobre ter uma casa. É lugar-comum dizer que deixamos de brincar quando crescemos, ou melhor, que deixar de brincar se torna uma necessidade para que a gente faça, cada vez mais, parte do mundo dos grandes. Por trás desse pensamento, está a ideia de que o brincar é coisa de criança, porque a brincadeira não é séria, ela nos distancia do mundo real.

Han (2015) nos convida a não seguir todos os passos desse ritmo linear e reto, é preciso dar lugar a movimentos “revoluteantes”, que só são possíveis quando conseguimos parar para pensar, olhar, escutar e fazer, tudo isso, devagar. Que possamos parar, enfim. É preciso transcender as expectativas e exigências impostas pela sociedade contemporânea orientada para o desempenho e produtividade. É preciso aprender a diminuir o ritmo, pois estamos indo rápido demais, tudo está na velocidade “2.0” e já conseguimos sentir as consequências nefastas desse estilo de vida.

Resgatamos o conselho de um sábio avô quando dizia “quem se desilude, morre por dentro. É urgente viver encantado. O encanto é a única cura possível para a tristeza devastadora” (Hugo Mãe, 2021, p. 40). Pois, só no campo dos encantamentos (Barros, 2010) é que conseguimos encontrar espaço para explorar nossa criatividade, nutrir nossa imaginação e buscar uma conexão mais profunda com nós mesmos e com o mundo ao nosso redor. Ao abraçarmos o tempo intermediário mencionado por Han (2015), estamos dançando em harmonia com a essência humana, celebrando a liberdade de sermos quem somos e de nos expressarmos de maneiras autênticas e significativas.

No entanto, indo além das questões levantadas até aqui, é importante destacar que a mesma sociedade que restringe o brincar também silencia as memórias associadas a essa prática, o que constitui o cerne desta pesquisa. Estas reflexões visam resgatar e dar significado às memórias do brincar no contexto

atual, pois essas memórias nos transportam para outra época. Este resgate pode ser considerado perigoso para a sociedade contemporânea, pois recordar uma época em que a liberdade era mais prevalente pode despertar um desejo de retorno a esse estado. Na verdade, lembrar-se é perigoso, pois pode inspirar o desejo de escapar das amarras impostas pela sociedade atual, que busca manter os indivíduos presos a uma cultura de produtividade e controle. Resta-nos questionar: Como podemos resistir a uma sociedade que busca limitar nosso Ser-Brincante?

Portanto, queremos com essa pesquisa propor um convite à resistência. Lembrar-se do brincar é, antes de tudo, um ato de insurgência contra uma sociedade que silenciou as múltiplas vozes da infância. Ser uma professora brincante é, sobretudo, buscar devolver às crianças suas linguagens roubadas e cultivar uma prática pedagógica que valorize a potência transformadora do brincar. É também lutar por esse direito conquistado – o brincar – como essência da infância e como linguagem da nossa profissão, parte intrínseca do nosso Desenvolvimento Profissional Docente. Isso implica demarcar o brincar como uma das especificidades da Educação Infantil e, com ela, lutar por políticas públicas que nos escutem – que escutem as crianças.

Comunhão de quintais com a memória: considerações

Neste contexto, as reflexões das professoras Boneca, Casinha e Esconde-esconde sobre o brincar ganham uma dimensão ainda mais significativa. Suas narrativas revelam histórias individuais e aspectos essenciais da complexa relação entre o brincar e o ser humano, em diferentes fases da vida e contextos sociais. Por meio de suas experiências, emerge um campo semeado de sentidos que evidencia os modos de ver e vivenciar o brincar: repertório de brincadeiras transmitido ao longo da vida; brincar na escola; uma perspectiva diferente; o brincar fora da escola; liberdade e criatividade; desafios da percepção adulta do brincar; e influência na prática docente.

Ao compartilharem suas histórias de vida, as professoras revelaram uma conexão profunda com o brincar, enraizada em suas infâncias, vínculos familiares e papéis múltiplos vividos como mães, tias e avós. Suas narrativas evidenciam a transmissão geracional de um repertório lúdico que mistura o tradicional e o contemporâneo, revelando como a compreensão do brincar é construída ao longo da vida, resgatando e reinventando uma memória brincante.

As professoras vivenciaram o brincar para além da sala de aula, nos quintais, nas ruas, com a natureza, em tempos sem relógio. Percebemos que o brincar não aparece necessariamente mediado por brinquedos industrializados, mas como invenção e presença. Suas narrativas revelaram que a escola foi, historicamente, um espaço em que o brincar se ausentou ou se restringiu, condicionado à lógica do ensino formal e da produtividade, o que nos revela uma herança que ainda precisa ser superada.

Neste artigo, afirmamos que há uma urgência em pensar o Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Infantil em diálogo com as experiências brincantes das professoras. Ao analisarmos as memórias de brincar como elementos formadores, identificamos que Ser-Professora-Brincante exige o resgate de um corpo que brinca, sente, cria e se relaciona com o mundo de modo sensível e aberto à infância. Com isso, a principal contribuição dessa pesquisa está em reconhecer o brincar como um saber que atravessa a formação docente e, mais do que isso, como um modo de Ser-Professora. Isso implica considerar o brincar como saber de formação e como direito – da criança e da professora. No âmbito do Desenvolvimento Profissional de professores da Educação Infantil, esse estudo aponta a necessidade de inserir dispositivos que possibilitem às futuras professoras revisitarem suas infâncias e experiências brincantes como parte da constituição de sua (com)posição profissional. Indica também a necessidade de criar espaços formativos (inicial e/ou continuado) que acolham as singularidades de cada trajetória, permitindo aproximações com as suas realidades e singularidades a partir da escuta, da memória e da presença.

Na comunhão de quintais com a memória, encontramos um espaço sagrado onde guardamos as preciosas lembranças que moldaram nossa infância e nos transformaram ao longo da vida. Por isso, reafirmamos que o Desenvolvimento Profissional da Professora na Educação Infantil precisa levar em consideração as particularidades inerentes à essa profissão, afinal não somos separados vida-profissão, somos um-único-ser mulher-mãe-tia-avó-esposa-professora em constante (com)posição. E talvez, só reencontrando o próprio brincar, possamos sustentar o direito da infância de permanecer sendo infância.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2009.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Problematizando práticas escolares na educação infantil. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(2): 141-158, 2007. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>2007. Acesso em: 17 jan. 2023.
- 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.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-535, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. *Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da Educação Básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023a.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. "Eu me chamo": identificando contextos formativos e histórias nos nomes de professores rurais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023124, 2023b.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento (orgs.). *Formação docente: identidade, diversidade e saberes*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014. p. 167-179.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 10. ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2012.
- GOBBI, Márcia A.; PINAZZA, Mônica A. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Márcia A.; PINAZZA, Mônica A. (Org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-44.
- GNOATTO, Patrícia. *A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil*. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.
- GRAY, Peter. Centro de referências em educação integral. Julia Dietrich. *Nossa sociedade sofre de um Transtorno de Déficit de Brincar*, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nossa-sociedade-sofre-de-um-transtorno-de-deficit-de-brincar/>Acesso em: 20 mar. 2024.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HUGO MÃE, Valter. *As Mais Belas Coisas do Mundo*, Biblioteca Azul, 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 92-112.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 abr. 2023.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. 3. In: EDWARDS, Carolyn; ANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre/ RS: Penso, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. A vida cotidiana na Educação Infantil: da ação reflexiva às minúcias da prática educativa. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 3, p. 176-189, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9687>. Acesso em: 17 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria, Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 09-29.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento Profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Lisboa: Minho, 2001.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Sores. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. *Educação e Pesquisa*. 46:e214189, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046214189>. Acesso em: 20 abr. 2024.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas/São Paulo: Unicamp, 2007.

ROSA, Alessandra de Campos e Silva. *Brincar na vida e na docência: trajetórias de formadoras(es) brincantes*. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

SCHÜTZE, Alfred. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RECEBIDO: 29/01/2025

RECEIVED: 01/29/2025

APROVADO: 02/05/2025

APPROVED: 05/02/2025