UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**METAMORFOSES FORMATIVAS: UM ESTUDO SOBRE
A ATIVIDADE LÚDICA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

Natal/RN
2018

UFRN-NEI / Biblioteca do Núcleo de Educação da Infância
Catalogação da Publicação na Fonte
Milena de Macedo Barbosa Nascimento / Bibliotecária CRB-15/381

Pereira, Uiliete Márcia Silva de Mendonça

Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental / Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira. – 2018.

280 f. : il. –

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

1. Ensino fundamental. 2. Brincadeiras. 3. Professores - formação. I. Campelo, Maria Estela Costa Holanda. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/NEI

CDU 373.3

UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONÇA PEREIRA

**METAMORFOSES FORMATIVAS: UM ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE LÚDICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

NATAL/RN
2018

UILIETE MÁRCIA SILVA DE MENDONÇA PEREIRA

**METAMORFOSES FORMATIVAS: UM ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE LÚDICA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 27/02/2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo – Orientadora/UFRN

Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre – Examinadora externa/UNIFESP

Profa. Dra. Marlucia Barros Lopes Cabral – Examinadora externa/UERN

Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa – Examinadora externa/UERN

Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues – Examinadora interna/UFRN

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira – Examinador interno/UFRN

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares – Examinador interno/UFRN

DEDICATÓRIA

+

*“Não a nós, SENHOR, nenhuma glória a nós, mas,
sim, ao teu Nome, por teu amor e por tua fidelidade!”
Salmo 115:1.*

*Dedico este trabalho ao meu Deus, meu alto refúgio
e meu abrigo seguro nos tempos difíceis.*

AGRADECIMENTOS

As lutas e os desafios foram grandes, mas, pela permissão e fidelidade de Deus, sou vitoriosa. Agradeço primeiramente ao meu Deus, onipotente, onisciente e onipresente, por me guiar e me proteger, assim como por ter me concedido serenidade e confiança para a realização deste trabalho. Obrigada, Deus, pela coragem necessária, pelo vigor da minha mente e por estar comigo em todos os momentos, iluminando o meu caminho para que eu conseguisse alcançar minhas metas. Só para ti, Senhor, toda honra e toda glória!

Aos meus pais, primeiros e eternos educadores, pelo dom da VIDA, pelas palavras de incentivo, pelo imenso amor e carinho, por terem me conduzido a descobrir o mundo, por terem acreditado em mim e pelo exemplo de fé, coragem, otimismo e sabedoria. Agradeço a Deus por ter me presenteado com pais tão maravilhosos e especiais!

Ao meu grande amor, Roniery (Roninho) – esposo, namorado, amigo e companheiro –, pelo amor, pelo incentivo e pela paciência; por ter compreendido minha ausência; pelo otimismo e por vibrar comigo em todas as conquistas. Te amo!

À minha irmã, Viliane, pelo carinho, pelo incentivo, pelas orações e pelas palavras de fé.

À minha sobrinha Victória (Vivi), por alçar voos comigo durante a pesquisa.

À minha sobrinha Anne Marcele (Aninha), por me ensinar a entender o que é ser criança e por vivenciar comigo momentos de felicidade e brincadeiras.

Aos meus familiares – em especial, à minha tia-mãe Luzimar, a Quaresma e à vovó Mariita –, que sempre me ajudaram em orações para que eu conquistasse essa vitória.

À minha querida Professora Maria Estela Campelo, mestra que me conduziu ao caminho do saber, por meio de seu exemplo de dedicação, responsabilidade e simplicidade no exercício da docência e da sua confiança, competência e significativa contribuição na orientação deste trabalho. Este ano, completo, ao seu lado, quatorze anos de pesquisa. Minha eterna gratidão, Estela, pelo aprendizado, pelo companheirismo, pela amizade e por ter acreditado em mim. Saiba que comigo trago muito de você. Você é um presente de Deus!

A amiga Rebeca Campos, pela significativa contribuição na realização deste trabalho.

Aos amigos Luciano Lima e Milena Macedo, pela competência na edição e revisão das normas da ABNT.

A todas as crianças do NEI, que, por meio das brincadeiras, despertam, diariamente, a criança que vive dentro de mim.

*Aos mestres que contribuíram para a minha formação, criando possibilidades para a construção e a sistematização dos meus conhecimentos. Agradeço especialmente à Professora Sílvia Helena Cruz, pelas reflexões e aprendizagens nas disciplinas “Linguagem e desenvolvimento da criança” e “Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança I” e pela oportunidade a mim concedida de expandir meus conhecimentos quando participei do Grupo de Pesquisa **Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDEEC)** na UFC (Universidade Federal do Ceará).*

A todas as pessoas que fazem parte da Escola Municipal Professora Emília Ramos, pela receptividade, pela disponibilidade, pelo carinho, pelas aprendizagens, pelo apoio e pela colaboração na realização deste trabalho. Em especial, agradeço às professoras que foram sujeitos desta pesquisa, que vivenciaram comigo momentos de reflexão teórico-prática e de grandes transformações, contribuindo significativamente para a construção deste trabalho. Admiro muito vocês!

Aos Professores e às Professoras da Banca Examinadora, pelas relevantes contribuições que, certamente, darão ao meu trabalho.

OBRIGADA!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos conceitos de Estado da Questão, Estado da Arte e Revisão de Literatura.....	39
Quadro 2 – Fases principais da Entrevista Narrativa.....	123
Quadro 3 – Regras do <i>corpus</i> de pesquisa.....	127
Quadro 4 – Distribuição de turmas – Escola Municipal Professora Emília Ramos..	135
Quadro 5 – Necessidades formativas docentes sobre Brincar/Brincadeiras – categorias/subcategorias.....	155
Quadro 6 – Ação didático-pedagógica sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade/Porcentagem de trabalhos publicados sobre “formação continuada de professores” comparada à quantidade de trabalhos publicados acerca de “formação de professores”41

Tabela 2 – Comparação da quantidade/porcentagem de publicação a respeito dos eixos “Formação continuada de professores”, “Necessidades de Formação” e “Brincadeiras”43

Tabela 3 – Quantidade de publicações que relacionam os eixos “Formação contínua de professores” e “Brincadeiras”44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – investigação.....	126
Gráfico 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – formação.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Escola Municipal Emília Ramos.....	140
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPER – Escola Municipal Professora Emília Ramos

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

NEI/CAP – Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Com a vigência da Lei n. 11.274, de 2006, que dispõe sobre a alteração do Ensino Fundamental (EF) de oito para nove anos, crianças com seis anos de idade passaram a ser matriculadas no primeiro ano do EF. Com isso, passou-se a exigir delas um maior número de responsabilidades e conteúdos, o que interferiu diretamente na organização do trabalho pedagógico, reduzindo ou eliminando os tempos e espaços da atividade lúdica na sua vida escolar. Foi como se, a partir desse momento, a criança precisasse assumir outra postura, voltada muito mais para o mundo do trabalho e para a sociedade da informação – mesmo ainda estando na infância. A partir da reflexão sobre essa realidade, no contexto de experiências anteriores de interação com crianças, como pesquisadora e como docente, surgiu a motivação para esta tese, norteada pelas questões de estudo a seguir: 1. Que necessidades de formação docente apresentam os professores no tocante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas – nos anos iniciais do ensino fundamental – que tenham a ludicidade como fio condutor? 2. Quais os Elementos Constitutivos de uma Ação didático-pedagógica que visa à formação contínua de professores, com a pretensão de superar Necessidades de sua formação docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas pela Ludicidade da criança nos anos iniciais do ensino fundamental? O trabalho tem como objetivos: 1. Investigar as necessidades de formação docente de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental que tenham a ludicidade como fio condutor; 2. (Re)Construir, junto a professores, conhecimentos norteadores a respeito do desenvolvimento de práticas pedagógicas com a criança dos anos iniciais do ensino fundamental que tenham a ludicidade como princípio organizador e suas necessidades docentes como base do processo formativo. Estabeleceu-se como lócus da pesquisa uma Escola da Rede -pública do município de Natal/RN e como sujeitos do trabalho 09 (nove) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Do entrelaçamento das questões colocadas, vinculou-se o percurso metodológico à abordagem qualitativa de pesquisa, trabalhando com a etnografia, as narrativas de professores e a investigação-ação. Utilizaram-se como procedimentos de construção dos dados a entrevista narrativa, a observação e a análise documental. Para as análises, buscaram-se inspirações em princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), procurando transitar pela relação teoria/prática e estabelecendo diálogos com os sujeitos da pesquisa e outros autores consultados. Assim, da análise dos dados, emergiu a temática “Necessidades formativas docentes sobre o Brincar/Brincadeira”. Como resultado da primeira etapa da pesquisa, foi constatado que as professoras vivenciavam necessidades formativas em relação às reflexões teóricas e práticas sobre a atividade lúdica. Como categorias do grande tema, emergiram os conteúdos programáticos da formação (primeira metamorfose): concepções de criança, infância e brincadeira; concepções de brincadeira; importância da brincadeira; papel do professor nas brincadeiras; e planejamento das brincadeiras. Os procedimentos metodológicos da formação foram organizados em sessões reflexivas de leitura, observação participante e articulação teoria-prática. A segunda metamorfose – plano de avaliação/reflexão – realizou-se a partir de observações, registros no diário de campo, reconstrução de planejamentos e práticas e diálogo compartilhado nos encontros de formação. Durante todo o processo, considerou-se que as ações didático-pedagógicas foram bem avaliadas pelas professoras, pois ficou evidente que as transformações experienciadas por elas demonstravam um progresso nos conhecimentos teórico-metodológicos, a partir de suas narrativas e práticas. Nesse contexto, evidencia-se que os resultados do trabalho confirmam a tese de que a formação contínua do professor para desenvolver uma prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a ludicidade como princípio organizador, somente será pertinente e efetiva se as necessidades da formação docente se constituírem como a “base do processo formativo”.

Palavras-chave: Brincadeira. Necessidade de formação. Formação de professores. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

With the enactment of Law n. 11.274, 2006, which provides for the alteration of Elementary Education (EE) from eight to nine years, children with six years of age began to be enrolled in the first year of the EE. With this, a greater number of responsibilities and contents have been demanded of them, which directly interferes with the organization of pedagogical work, reducing or eliminating the times and spaces of the play activity in their school life. It is as if from that moment the child had to take another stance, geared much more to the world of work and to the information society – even though it was still in childhood. In reflecting on this reality, in the context of previous experiences of interaction with children, as a researcher and as a teacher, we were motivated to build our Doctoral Thesis, guided by the following study questions: 1. What teacher formation needs do the teachers present with regard to the development of pedagogical practices – in the initial years of Elementary Education – that have the playfulness as a guiding role?; 2. What are the constitutive elements of a didactic-pedagogical action that aims at the continuous formation of teachers, with the pretension of overcoming the needs of their teacher formation in the development of pedagogical practices guided by the playfulness of the child in the initial years of Elementary Education? The work has as objectives: 1. To investigate teacher formation needs for the development of pedagogical practice in the initial years of Elementary Education, which has playfulness as a guiding role; 2. To (re) construct, together with teachers, knowledge guiding the development of pedagogical practices – with the child of the initial years of Elementary Education, who have the playfulness as organizing principle and their teaching needs, as the basis of the formative process. We focus as a locus of the research a school of the public network of the municipality of Natal/RN, and, as subjects of work, 09 (nine) teachers of the initial years of Elementary Education. From the interlocking of the questions put, we link our methodological path to the qualitative research approach, working with ethnography, teacher narratives and action research. We use as data building procedures the narrative interview, the observation and the documentary analysis. For our analysis, we are inspired by the principles of Content Analysis (BARDIN, 2011), seeking to move through the theory/practice relationship, establishing dialogues with the research subjects and other authors consulted. Thus, from the analysis of the data, emerged the theme "Teacher training needs on Play/Game". As results of the first stage of the research, we verified that the teachers experienced formative needs in relation to the theoretical and practical reflections on the ludic activity. As categories of the great theme, emerged the programmatic contents of the formation (first metamorphosis): conceptions of child, childhood and game; conceptions of game; importance of game; role of the teacher in the games; planning of the games. The methodological procedures of the formation were organized in reflexive sessions of reading, participant observation and the theory-practice articulation. The second metamorphosis – evaluation/reflection plan – was carried out from observations, records in the field diary, reconstruction of plans and practices and shared dialogue in the formation meetings. Throughout the whole process we consider that the didactic-pedagogical actions were well evaluated by the teachers, because we perceive that the transformations experienced by them showed an evident progress in theoretical-methodological knowledge, based on their narratives and practices. In this context, we highlight that the results of the work confirm our thesis that the continuous formation of the teacher to develop a pedagogical practice with children of early years of Elementary School, having playfulness as an organizing principle, will only be relevant and effective if the needs of the teacher – in this sense – constitute itself the "basis of the formative process".

Keywords: Game. Need for formation. Teacher formation. Elementary Education.

RESUMEN

Con la vigencia de la Ley nº 11.274, de 2006, que dispone sobre la modificación de la Enseñanza Fundamental (EF) de ocho a nueve años, niños de seis años de edad pasaron a ser matriculados en el primer año del EF. Con ello, se han exigido de ellas un mayor número de responsabilidades y contenidos, lo que interfiere directamente en la organización del trabajo pedagógico, reduciendo o eliminando los tiempos y espacios de la actividad lúdica en su vida escolar. Es como si a partir de ese momento, el niño necesitase asumir otra postura, orientada mucho más hacia el mundo del trabajo y para la sociedad de la información – aun estando en la infancia. Al reflexionar sobre esta realidad, en el contexto de experiencias anteriores de interacción con niños, como investigadora y como docente, nos motivamos a construir nuestra Tesis de Doctorado, orientada por las siguientes cuestiones de estudio: 1. ¿Qué necesidades de formación docente presentan los profesores, en lo que se refiere al desarrollo de prácticas pedagógicas – en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental – que tengan el juego como hilo conductor?; 2. Cuales son los elementos constitutivos de una acción didáctico-pedagógica que apunta a la formación continua de profesores, con la pretensión de superar necesidades de su formación docente en el desarrollo de prácticas pedagógicas orientadas por el juego del niño en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental? El trabajo tiene como objetivos: 1. Investigar necesidades de formación docente de profesores para el desarrollo de la práctica pedagógica en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, que tenga el juego como hilo conductor; 2. (Re) Construir, junto a profesores, conocimientos orientadores del desarrollo de prácticas pedagógicas – con el niño de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, que tengan el juego como principio organizador y sus necesidades docentes, como base del proceso formativo. Se enfocan como locus de la investigación una escuela de la red pública del municipio de Natal/RN, y, como sujetos del trabajo, 09 (nueve) profesoras de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Desde el entrelazamiento de las cuestiones planteadas, vinculamos nuestro recorrido metodológico al abordaje cualitativo de investigación, trabajando con la etnografía, las narrativas de profesores y la investigación-acción. Utilizamos como procedimientos de construcción de los datos la entrevista narrativa, la observación y el análisis documental. Para nuestros análisis, nos inspiramos en principios del Análisis de Contenidos (BARDIN, 2011), buscando transitar por la relación teoría/práctica, estableciendo diálogos con los sujetos de la investigación y otros autores consultados. Así, del análisis de los datos, emergió la temática "Necesidades formativas docentes sobre el Jugar/Juego". Como resultados de la primera etapa de la investigación, se constató que las profesoras vivían necesidades formativas en relación a las reflexiones teóricas y prácticas sobre la actividad lúdica. Como categorías del gran tema, surgieron los contenidos programáticos de la formación (primera metamorfosis): concepciones de niño, infancia y juego; concepciones de juego; importancia del juego; el papel del profesor en los juegos; planificación de los juegos. Los procedimientos metodológicos de la formación se organizaron en sesiones reflexivas de lectura, observación participante y de la articulación teoría-práctica. La segunda metamorfosis – plan de evaluación/reflexión – se realizó a partir de observaciones, registros en el diario de campo, reconstrucción de planificaciones y prácticas y del diálogo compartido en los encuentros de formación. Durante todo el proceso consideramos que las acciones didáctico-pedagógicas fueron bien evaluadas por las profesoras, pues percibimos que las transformaciones experimentadas por ellas, demostraban un progreso evidente en los conocimientos teórico-metodológicos, a partir de sus narrativas y prácticas. En este contexto, evidenciamos que los resultados del trabajo confirman nuestra tesis de que la formación continua del profesor para desarrollar una práctica pedagógica con niños de los años iniciales de la Enseñanza Primaria, teniendo el juego como principio organizador, sólo será pertinente y efectiva, si las necesidades de la formación docente – en ese sentido – se constituyen la "base del proceso formativo".

Palabras clave: Juego. Necesidad de formación. Formación de profesores. Enseñanza fundamental.

SUMÁRIO

1 A BORBOLETA E SEU PLANO DE VOO: MOTIVAÇÃO E ESCOLHAS.....	19
2 O POUSO EM ALGUNS JARDINS: O ESTADO DA ARTE.....	38
3 O CONHECIMENTO COMO NÉCTAR: A ATIVIDADE LÚDICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
3.1 Pouso reflexivo I: brinquedos e brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental	48
3.1.1 Brinquedos e brincadeiras	48
3.1.2 A importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil.....	55
3.1.3 A atividade lúdica sob a ótica dos documentos oficiais	78
3.2 Pouso Reflexivo II: a formação contínua e a necessidade de formação de professores.....	85
3.2.1 A necessidade de formação de professores sob a ótica dos documentos oficiais	97
4 O CAMINHO DA BORBOLETA: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	101
4.1 Abordagem metodológica: aspectos da pesquisa etnográfica.....	105
4.2 Abordagem metodológica: aspectos da investigação-ação	108
4.3 Abordagem metodológica: narrativas de formação dos professores	112
4.4 Instrumentos utilizados para sugar o néctar das flores: a construção dos dados.....	115
4.4.1 A observação	115
4.4.2 A entrevista narrativa.....	121
4.4.3 A Análise Documental	124
4.5 O Jardim das Flores: campo empírico	125
4.6 As flores: os sujeitos colaboradores da pesquisa.....	125
4.7 O desenho da pesquisa	128
5 O ATERRISSAR NO “JARDIM DAS FLORES”: CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA	133
5.1 A história da Escola Emília Ramos.....	133
5.2 Caracterização pedagógica e administrativa	134
5.3 A concepção de criança e infância do Emília Ramos	136
5.4 Cultura e sociedade: pilares da educação da infância	141
5.5 A concepção de brincadeira da EMPER.....	142
5.6 O papel do professor da EMPER	143
5.7 O papel da Coordenação	149
5.8 O papel da Gestão	150

5.9 A relação entre família, escola e comunidade	151
6 O SUGAR DO NÉCTAR DAS FLORES: PLANO DE INVESTIGAÇÃO	154
7 A PRIMEIRA METAMORFOSE: PLANO DE AÇÃO/FORMAÇÃO	193
8 A SEGUNDA METAMORFOSE: REFLEXÕES DA AÇÃO/FORMAÇÃO	217
9 A BORBOLETA COM MENTE DE LAGARTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
JARDINS VISITADOS: REFERÊNCIAS	245
APÊNDICES	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE 1	256
APÊNDICE 2	259
APÊNDICE 3	263
APÊNDICE 4	265
APÊNDICE 5	267
APÊNDICE 6	268
APÊNDICE 7	270
APÊNDICE 8	276
APÊNDICE 9	277
APÊNDICE 10	278
APÊNDICE 11	279

1.

A BORBOLETA E SEU PLANO DE VOO: MOTIVAÇÃO E ESCOLHAS

A substancialidade significativa do ser borboleta está no fato dela permanecer constituída do seu sistema nervoso de lagarta, inacabada. A borboleta ganha asas, invade outros espaços, entretanto precisa estar consciente de que sua mente é de lagarta; saber que ela ainda pode se reconstruir e que da sua reconstrução nova lacuna surgirá no rodear por novos aprendizados e descobertas. Edgar Morin (2006).

1 A BORBOLETA E SEU PLANO DE VOO: MOTIVAÇÃO E ESCOLHAS

Nesta tese, propomo-nos a investigar as necessidades de formação docente de professores para que desenvolvam a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a ludicidade como fio condutor. Complementando nossa ação investigativa, empreendemos uma ação formativa, a partir da qual (re)construímos, junto a esses mesmos professores, conhecimentos norteadores da criação de práticas pedagógicas – com a criança dos anos iniciais do ensino fundamental – que tivessem a ludicidade como princípio organizador, bem como as urgências dos sujeitos da pesquisa, base do processo formativo. Para tanto, selecionamos como sujeitos do nosso estudo 18¹ (dezoito) professoras e como lócus do trabalho a Escola Professora Emília Ramos, da rede pública do município de Natal/RN, escolhidos por critérios¹ previamente definidos.

Ao longo deste trabalho, utilizaremos uma metáfora “A Borboleta com mente de lagarta”. Ela foi inspirada nas discussões sobre a Teoria da complexidade, de Edgar Morin (2004), as quais aconteceram quando nós cursávamos a disciplina “EDU0691 Trabalho de Pesquisa II”, ministrada pela professora Maria da Conceição Xavier de Almeida, professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da UFRN.

A escolha dessa metáfora se justifica ao relacionarmos a nossa investigação-ação à metamorfose da borboleta, que traz à tona o processo de transformação do “ser professor”, na perspectiva do constante processo de formação docente – de formandos e formadores. Nesse processo, como docentes, avançamos, transformamo-nos e alcançamos novos voos. Todavia, cada voo motiva uma viagem a um novo espaço, da mesma forma que cada avanço da formação será sempre inconcluso, mas também potencializador de novas necessidades de formação e de novos conhecimentos construídos e a construir.

A identidade do professor está na mentalidade do inacabamento sugerida por Freire (1996, p. 50), que coloca: “onde há vida, há inacabamento [...]. Como professor crítico, sou um aventureiro, responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”. Nesse sentido, a borboleta ganha asas e invade outros espaços, embora precise estar consciente de que sua mente é de lagarta, sabendo que ela ainda pode se reconstruir e que da sua reconstrução uma nova lacuna surgirá no movimento

dialético por novos aprendizados. Diante disso, devemos ter consciência do “inacabamento de todo conhecimento”, conforme afirma Morin (2004b). A esse respeito, o referido autor ressalta que “uma das vocações da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana”. Ou seja, as práticas educativas e/ou formativas serão mais bem compreendidas e vivenciadas a partir da tomada de consciência de que o ser humano é múltiplo, multifacetado, individual, social, histórico, biológico, psicológico, afetivo, poético, intelectual, subjetivo, singular e plural, cultural, enfim, complexo (MORIN, 2004b).

As motivações iniciais para a escolha dessa temática tiveram sua gênese ao longo da minha¹ prática docente. O interesse em investigar a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a atividade lúdica como categoria de análise, surgiu da necessidade vivenciada enquanto professora/pesquisadora da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, oportunidades em que percebemos a importância da ludicidade nesse nível de ensino.

Tais preocupações e estudos se materializaram na construção da dissertação de mestrado intitulada “O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, uma das exigências para obtermos o grau de Mestre em Educação pela UFRN. Essa pesquisa, realizada sob a perspectiva de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, trouxe resultados relacionados à relevância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, à importância do professor e outros parceiros na brincadeira, ao que as crianças aprendem quando estão brincando e ao que as crianças pensam sobre sua principal atividade – a brincadeira (LEONTIEV, 1988).

Da análise de dados para a realização da dissertação, emergiu a temática “Brincar/Brincadeiras: apreciação de crianças do Ensino Fundamental”, haja vista as crianças já apontarem, nas suas falas, a brincadeira como uma atividade específica da sua faixa etária – conforme veremos a seguir, ante a análise da subcategoria “compreensão de crianças sobre brincar/brincadeiras”.

A brincadeira é uma atividade de criança, porque adulto trabalha, estuda e porque são maiores. Os adultos não têm muita força para correr, mas tem adulto que joga bola, porque são treinados, são os

¹ Aqui, peço licença ao leitor deste trabalho para mudar a pessoa pronominal que tem sido utilizada, 1ª pessoa do plural, para a 1ª pessoa do singular, por estarmos tratando de algo, bem particular: minha prática pedagógica.

que jogam na seleção brasileira (Gato de Cheshire²). Brincadeira é coisa de criança [...]. As crianças ficam brincando muito e os adultos trabalham (Carangueja). A brincadeira é uma atividade de criança, porque os adultos não têm asas de imaginação para brincarem [...] (Rainha de Copas). De criança, porque as crianças são muito ágeis, correm rápido, elas têm muita imaginação [...]. A gente tem que aproveitar o tempo de criança porque quando chegar à idade adulta a gente tem que trabalhar, cuidar dos filhos, casar (Duquesa). A brincadeira é uma atividade de origem das crianças [...]. Os adultos não brincam mais, eles trabalham, cozinham, só as crianças brincam (Águia) (PEREIRA, 2014, p. 113).

“A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p. 34). É no brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive e da cultura em que está inserida. Por essa razão, cada vez mais, os pesquisadores e estudiosos recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no currículo escolar desde a Educação Infantil.

As crianças ouvidas, além de definirem o que é brincadeira e falarem da sua especificidade, dizem gostar muito dessa atividade, que lhes proporciona diversão e aprendizagens. Como pode ser visto na citação abaixo, os nossos “Cientistas da Ludicidade”, a todo instante, afirmam, reafirmam e ainda justificam, de forma aprofundada, o seu gosto pelo brincar e pela atividade lúdica:

Gosto e muito!!!!!! É uma atividade alegre (PATO). Gosto, porque eu acho muito divertido; é muito legal brincar (REI DE COPAS). Eu gosto muito, porque brincar faz bem a uma criança e também brincar é muito legal com os amigos, com os primos, com qualquer tipo de parente (COELHO BRANCO). [...]. Gosto; adoro! E eu acho que toda criança que brinca adora brincar. Porque brincar é uma coisa que a criança tem que fazer, para não ficar solitária. Na brincadeira a criança fica livre em harmonia fazendo tudo que é legal na brincadeira (GATO DE CHESHIRE). Adoro brincar!!!! Porque é o instintivo da criança né!!!! (RAINHA DE COPAS). Gosto muito porque, além de ser uma atividade prazerosa, trabalha com o corpo. É muito divertido brincar (GRALHA). Gosto de brincar porque me divirto com meus amigos e aprendo muitas coisas com eles quando estou brincando (ARARA) (PEREIRA, 2014, p. 116).

² Por uma questão de ética e fazendo alusão à metáfora que foi utilizada na dissertação – “A História de Alice no País das Maravilhas” –, as crianças foram identificadas por meio dos nomes dos personagens da história. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa receberam codinomes como: Rei de Copas, Canária, Águia, Valete de Copas, Coelho Branco, Gata Diná, Tartaruga, Lagarta Azul, Duquesa, Gato de Cheshire, Rainha de Copas, Lebre de Março, Gralha, Pato e Arara.

Por meio das observações realizadas durante a pesquisa e da fala das próprias crianças, notamos que a brincadeira é uma atividade prazerosa, assim como um ato de aprendizagem e de interação social. Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão e prazer, potencializando a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento. Nos documentos da política educacional brasileira (BRASIL, 1998a), observamos que a brincadeira é considerada um espaço de aprendizagem, de prazer, de alegria e de interação social. Desse modo, consiste em uma experiência importante para o desenvolvimento infantil, devendo estar presente tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na aventura vivenciada, nossos “Cientistas da Ludicidade” esclareceram que “brincam porque gostam: de se divertir; de ficar com os amigos; de ficar felizes; de não viver solitários; de estimular a imaginação”. Destacaram ainda que “[...] a brincadeira é um exercício da vida”, como nos ensina, de modo bastante sábio, a Gata Diná. A fala da personagem/criança é ratificada por Huizinga (2012, p. 10) quando profere que “o jogo é uma função da vida”.

No âmbito das “Razões para brincar”, foram apresentadas motivações interessantes e pertinentes e, de certa forma, inesperadas, mesmo que os sujeitos da nossa pesquisa se tratem de crianças. Vejamos, pois, suas “Razões para brincar”:

Brinco porque eu não vou querer deixar de ficar feliz, porque a brincadeira me satisfaz [PATO]. Brinco porque eu acho divertido, é legal brincar [REI DE COPAS]. [...] Brinco porque, além de fazer bem, é muito divertido e é muito legal ficar com os amigos [COELHO BRANCO]. Quando a gente brinca, é um exercício da vida [GATA DINÁ]. Eu brinco porque brincar é a coisa que a criança gosta mais de fazer [LAGARTA AZUL]. Brincar é uma coisa que toda criança tem que fazer. A criança foi feita para brincar [...]. A criança brinca também para não viver solitária. Brincar é muito bom [...]. Eu brinco porque eu gosto de brincar [GATO DE CHESHIRE]. [...] Geralmente, brinco para me divertir, mas, como tenho uma imaginação muito grande, brinco inventando histórias. Gosto muito de ler histórias e isso estimula minha imaginação para criar brincadeiras [RAINHA DE COPAS] (PEREIRA, 2014, p. 124).

Como preconiza Huizinga (2012, p. 10), “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. As crianças também brincam para resolver problemas de ordem afetiva e para elaborar esquemas no intuito de solucionar situações internas que, muitas vezes, são dolorosas.

Conforme pudemos observar, as razões para brincar são inúmeras. A criança brinca não somente para se divertir, mas também para representar a realidade vivida e exercitar a sua imaginação. Ao brincar, ela aprende a conviver no grupo, a vivenciar e a elaborar regras, a ouvir e a respeitar opiniões diferentes das suas, a experimentar papéis sociais diversos e a se posicionar enquanto indivíduo que é parte integrante de vários grupos sociais.

Nessa perspectiva, nossos personagens expressaram os sentimentos que experimentam quando estão brincando. Notamos que, de maneira explícita e quase unânime, eles dizem se sentir felizes, alegres e livres quando estão brincando. Observemos:

Eu me sinto muito bem, porque estou brincando com meus amigos e me divertindo muito [TARTARUGA; GRALHA]. Sinto-me bem feliz [COELHO BRANCO; ARARA]. Eu me sinto livre, divertida [DUQUESA]. Eu me sinto livre, com a imaginação aberta para imaginar qualquer coisa que eu queira brincar [RAINHA DE COPAS]. Eu me sinto muito alegre, livre!!!! [LAGARTA AZUL; GATA DINÁ]. Quando estou brincando, me sinto livre!!!! [GATO DE CHESHIRE] (PEREIRA, 2014, p. 125).

Além da felicidade, da alegria e da liberdade proporcionadas pela brincadeira, Rainha de Copas complementa que o brincar lhe proporciona a sensação de “imaginação aberta para imaginar qualquer coisa que quer brincar”. Essa descoberta da Rainha de Copas reafirma, no âmbito de nossa aventura, a atividade lúdica como “dispositivo” instigador ou potencializador da imaginação infantil.

Na pesquisa ora mencionada, as crianças narraram sobre a aprendizagem que constroem quando estão brincando. Assim, analisando a subcategoria “Relações brincar/aprender”, as crianças proferiram:

As crianças aprendem muita coisa quando estão brincando!!!! Quando a gente brinca de trepa-trepa, aprende a se equilibrar; quando a brincadeira é tica-tica, aprende a agilidade. Aprendemos também as regras das brincadeiras e a conviver com os amigos [DUQUESA]. Aprende que o importante não é vencer na brincadeira, e sim participar e se divertir [...]. Aprendem a respeitar os colegas e professoras e aprendem a brincar coletivamente [GATA DINÁ]. Aprende brincadeiras novas, a se divertir e a dividir as coisas com os amigos [CANÁRIA]. Aprende que brincar é importante, porque a gente exercita a mente e vive o tempo de criança [ÁGUIA]. Aprende a compartilhar brincadeiras, conviver com os amigos e a se divertir também [PATO] (PEREIRA, 2014, p. 130).

O brincar envolve muitas aprendizagens. Nas brincadeiras, as crianças aprendem a obedecer a regras de convivência, a respeitar o outro, a negociar, a solucionar problemas, a criar laços de amizade, a dividir, a expor o que estão sentindo, a criar e a imaginar, tornando-se cada vez mais autônomas, criativas e humanas.

Na pesquisa realizada, as crianças realçaram a importância de o professor saber as brincadeiras, com o propósito de que saiba fazê-las acontecer e participe delas ativamente. A partir das análises da subcategoria “os professores como parceiros do brincar”, encontramos significativas falas:

Minhas professoras brincam e eu gosto quando elas brincam [...] [GRALHA]. As professoras brincam e observam. Elas também ensinam as brincadeiras [RAINHA DE COPAS]. Brincam e sabem fazer muitas brincadeiras legais e divertidas. Eu aprendo muito com elas também brincando [COELHO BRANCO]. Minhas professoras brincam comigo e com meus amigos e nós gostamos muito!!!! [CANÁRIA]. As professoras fazem brincadeiras na sala de aula e em outros lugares, brincam com a gente, observam a gente quando estamos brincando e isso é muito legal [REI DE COPAS] (PEREIRA, 2014, p. 136).

Dessa forma, é preciso que o professor tenha consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

É inegável a importância da participação do professor nas brincadeiras das crianças. Todavia, ele precisa ter clareza de que essa participação não deve acontecer de qualquer jeito. Desse modo, faz-se necessário que ela seja cuidadosamente planejada, efetivada, observada, registrada e avaliada, para que haja ganhos da criança com relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, sem perder de vista a liberdade assistida, no sentido de garantir a sua segurança, o prazer de brincar e outras consequências positivas que podem advir das situações lúdicas.

Dando continuidade às opiniões das crianças a respeito da parceria do professor nos momentos de brincadeira, perguntamos: “É importante que o professor saiba brincar com as crianças?”. Apreciemos a beleza e a sabedoria na fala das nossas crianças “personagens”:

É importante, sim!!! Se eles não souberem, como é que eles vão ensinar para a gente? [CANÁRIA]. Acho que é importante os

professores participarem das brincadeiras, porque eles ensinam a gente a brincar e ajudar quando uma coisa não der certo, tipo uma criança que está disputando um brinquedo ou não brincando legal [PATO]. É muito importante minhas professoras saberem brincar com a gente [...]. Se elas sabem e brincam, elas vão poder ensinar brincadeiras novas e divertidas [REI DE COPAS]. É importante, porque os professores podem ensinar brincadeiras novas e nós aprendemos as regras, os combinados e a respeitar os amigos [GATA DINÁ]. Bom, acho importante o professor brincar com as crianças, pois nos divertimos e aprendemos muita coisa juntos!!!! [RAINHA DE COPAS]. É importante porque, para ele ensinar, ele tem que saber brincar e cuidar das crianças quando estão brincando [GRALHA]. As crianças aprendem com os professores, e, se eles não souberem as brincadeiras, as crianças vão brincar de jeito errado; por isso, acho importante os professores saberem brincar com as crianças [GATO DE CHESHIRE] (PEREIRA, 2014, p. 138).

Conforme podemos perceber, nessas narrativas das crianças, é enfatizada a importância da parceria dos professores nas brincadeiras. Elas enfatizam o quanto é essencial a sua participação, pois, com ela, há a possibilidade de os docentes ensinarem brincadeiras novas, ajudarem nos combinados, auxiliarem-nas quando não estiverem sabendo brincar etc.

Quando indagadas sobre a “Importância da brincadeira” (outra subcategoria), entre outras observações, elas foram unânimes em afirmar que a brincadeira é uma atividade importante para o desenvolvimento infantil. Apresentamos abaixo as suas justificativas:

A brincadeira é uma atividade importante para mim, porque, se não existisse a brincadeira, não existia alegria no mundo. A brincadeira é uma coisa muito espontânea para as crianças; elas se divertem usando a imaginação e aprendem muitas coisas: as regras das brincadeiras; aprendem a compartilhar os brinquedos, aprendem a ser amigo e muitas outras coisas [...]. Não pode deixar de existir as brincadeiras para as crianças!!! [GATA DINÁ]. É muito importante!!!! Porque a gente pode, cada vez mais, aprender mais brincadeiras, que a gente não sabe, com outras pessoas (com nossos primos, amigos, pais e professores). A gente pode se divertir brincando. Aprendemos também a respeitar as regras das brincadeiras [...]. Brincar é a coisa que a gente mais gosta de fazer [...]. Brincar é viver, é ser feliz!!!! [LAGARTA AZUL]. É importante a brincadeira para as crianças, porque toda criança precisa para fazer amizades, se divertir [...]. Quem não brinca, não tem infância!!!! [COELHO BRANCO]. É importante porque a gente aprende a conviver com os amigos, as regras das brincadeiras novas, a usar a imaginação e inventar brincadeiras [...]. Esses dias, inventamos uma brincadeira muito legal: “tubarão ácido”. Também acho importante, porque a brincadeira é coisa de criança [VALETE DE COPAS]. É muito importante, porque o que a criança tem

para fazer é aprender e brincar. A brincadeira também é importante porque estimula o cérebro, os músculos e a imaginação [REI DE COPAS] (PEREIRA, 2014, p. 143-144).

Por esse viés, a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança e na sua socialização, uma vez que proporciona a troca de experiências e a interação com o outro. Além disso, possibilita que pense nas suas ações por meio de diferentes experimentações, como no jogo e no faz de conta, aprendendo, como isso, regras, valores, atitudes, ou seja, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

Dessa forma, ocorreram metamorfoses durante o processo formativo. Em nosso trabalho de dissertação, pesquisamos acerca do olhar das crianças para a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental. Elas elencaram muitas categorias a esse respeito, citando, por exemplo, a importância da brincadeira, o que eles aprendem quando estão brincando, os professores como parceiros da brincadeira etc. Evidenciamos que os “cientistas da ludicidade” direcionaram o nosso olhar para a construção da tese, pois percebemos que os protagonistas do brincar elucidavam a respeito da importância da atividade lúdica. Assim, por meio de novos aprendizados e descobertas, tendo “mente de lagarta”, culminamos nossos estudos na nossa tese de doutorado.

Outros fatores decisivos para a escolha de nossa temática residem em nossas vivências pessoais e profissionais, das quais destacamos a experiência como bolsista estagiária do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp/UFRN), ainda como aluna do curso de Pedagogia/UFRN, e o exercício da docência na mesma instituição de ensino.

Os voos alçados no NEI nos proporcionaram aprendizagens relevantes sobre as especificidades da Educação Infantil e do ensino fundamental. A implementação da Proposta Pedagógica do ensino fundamental, da qual fizemos parte – sobre linguagem oral, escrita e leitura, desenvolvimento da criança, concepções de criança/infância, concepção de brincadeira, dentre outras –, levou-nos a grandes transformações.

Também consideramos como fundamental para a nossa formação acadêmica, no âmbito da pesquisa em educação, a experiência vivenciada como bolsista voluntária de iniciação científica no Projeto de Pesquisa “Especificidades da

Alfabetização: na Pedagogia e na Andragogia”³. Os estudos desenvolvidos na Base de pesquisa favoreceram a nossa formação em metodologia da pesquisa e nas especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e do adulto. Por fim, quando nos inserimos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN (PPGE), o conhecimento sobre o nosso objeto de estudo foi se ampliando no decorrer das disciplinas⁴, dos seminários da linha de pesquisa e da nossa participação como pesquisadora convidada da Linha de pesquisa Linguagem, desenvolvimento e educação da criança (LIDELEC)⁵.

Outra motivação para a escolha da temática diz respeito à preocupação com as mudanças decorrentes do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação e com as exigências que o mundo do trabalho vem impondo, ao longo dos anos, o que tem provocado transformações na sociedade. Essas transformações interferem em diversas áreas, principalmente no contexto educacional. Assim, a organização do trabalho pedagógico sofre interferências, modificando-se o currículo, a organização do espaço e do tempo e a priorização dos conteúdos conceituais como possibilidades predominantes de intervenção do professor. Nesse contexto de mudanças, é importante pensar se as escolas se preocupam em organizar adequadamente o tempo e o espaço pedagógicos, considerando as necessidades, as possibilidades e as especificidades da criança entre 6 e 10 anos.

Dentre essas necessidades, questionamos se há espaço para a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental e de que forma ela se apresenta na rotina escolar de tal etapa, principalmente após a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental a partir de 2006, conforme a Lei n. 11.274/2006. Essa lei aponta para mudanças que deverão ocorrer em decorrência dessa inserção. Compreendemos que tais mudanças não devem ser meramente administrativas,

³ O referido Projeto de Pesquisa, registrado na PROPESQ/UFRN e com vigência no período 2004-2005, foi coordenado pela Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo, docente do então Departamento de Educação do CCSA/UFRN.

⁴ Dentre as disciplinas estudadas, ressaltamos: “PPE 1000 – Seminário: desenvolvimento e educação da criança”, “PPE0137 – Seminário: histórias de vida e formação II”, “PPE1002 – Seminário: alfabetização e letramento I”, “PPE 0142 – Seminário: a psicogênese da língua escrita na perspectiva de Emília Ferreiro II”, “PDP8911 – Práticas pedagógicas na Educação Infantil”, “PDP 8900 – Linguagem, desenvolvimento e educação da criança”, “PDP 8700 – Correntes modernas da filosofia das ciências” e “PDP 8711 – Educação Brasileira”.

⁵ O referido Grupo de Pesquisa é coordenado pelo Professor Doutor Messias Holanda Dieb, do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

fazendo-se necessário não somente considerar a etapa de ensino da criança, mas também criar uma proposta curricular que atenda às necessidades e às possibilidades dessa fase (SILVA, 2010).

Com a vigência da Lei n. 11.274, de 2006, que dispõe sobre a alteração do ensino fundamental (EF) de oito para nove anos, crianças com seis anos de idade passaram a ser matriculadas no primeiro ano do EF. Com isso, tem sido exigido delas um maior número de responsabilidades e conteúdos, o que interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico, reduzindo ou eliminando os tempos e espaços da brincadeira (BRASIL, 2007). É como se a partir desse momento a criança precisasse assumir outra postura, voltada muito mais para o mundo do trabalho e para a sociedade da informação, mesmo ainda estando na infância.

Essa discussão se torna preocupante, uma vez que assistimos a uma forte pressão social por antecipação da escolarização na educação da infância. Em meio a todas essas tensões, mesmo quando a instituição se compromete com o direito que a criança tem de brincar, questionamos se o professor tem conseguido imprimir intencionalidade pedagógica nessa prática ou se ele supõe que deixar tempo livre para o brincar e/ou proporcionar tempo para as crianças irem ao parque sejam suficientes. Diante dessa realidade, é possível que esteja havendo dificuldades na materialização dos discursos da área e que a efetivação da atividade lúdica como eixo norteador do currículo, conforme preconizam as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), possa estar sendo comprometida. Nesse contexto, Barros (2009, p. 44) também problematiza a questão:

O reconhecimento do brincar como atividade relevante para o desenvolvimento infantil, ao longo dos tempos, mostra que, embora tenham havido avanços em relação à concepção de criança e seu desenvolvimento, a contextualização do brincar no campo educacional ainda não tomou as proporções necessárias que materializassem uma textura significativa da relevância dessa atividade, na atualidade. Muitos pesquisadores se dedicam à temática, contribuindo para a nossa literatura e discussões sobre o assunto. Entretanto, para refletir sobre a relevância do brincar no espaço escolar brasileiro, destacando a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, torna-se extremamente relevante contextualizar as concepções de Educação Infantil, Ensino Fundamental e, essencialmente, de criança, que regem os documentos, leis e normas os quais articulam esses segmentos.

A autora continua o debate frisando que, por um lado, dependendo da concepção de criança e de educação que se tem, podem estar sendo implementados currículos engessados que não contemplam nem os interesses nem as necessidades das crianças (em suma, que se apoiam em ideais de uma criança abstrata, não histórica e atemporal).

Em face de tais reflexões, observamos que a significativa produção teórica sobre a brincadeira, já abrangente, e as práticas que inserem essa brincadeira na rotina afirmam a sua importância na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, infelizmente, a brincadeira é reduzida a uma atividade de menor importância no contexto da formação escolar da criança (BORBA, 2007).

Se partirmos do princípio de que o brincar é específico da infância, podemos afirmar que tanto as crianças da Educação Infantil quanto as do ensino fundamental sentem a necessidade dessa atividade. Percebemos, contudo, que, apesar de não deixarem de brincar, elas o fazem de formas diferentes. Observando as crianças em suas brincadeiras, notamos que elas revelam a possibilidade de criar: várias cadeiras podem se transformar em um avião, em um trem ou em um ônibus, dependendo da expressão de suas imaginações, fantasias e realidade. No entendimento de Kramer (2007, p. 15), “as crianças brincam, isso é o que as caracteriza”.

O documento “Ensino Fundamental de nove anos” ratifica o que mencionamos anteriormente sobre a importância da brincadeira como um dos pilares da Educação Infantil e do ensino fundamental:

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica. O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços e debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que

constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007, p. 9-10).

A brincadeira é um dos eixos fundamentais trabalhados na educação de crianças. Essa atividade é incorporada como experiência de cultura, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, a brincadeira é considerada importante para o desenvolvimento da criança. A esse respeito, mostra-se relevante que ela esteja presente nas escolas de Educação Infantil e ensino fundamental.

Diante das discussões, sentimos a necessidade de refletirmos sobre como a brincadeira está inserida na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Snyders (1989 *apud* VIEIRA, 2010) ressalta que a possibilidade de progressos na escola se produzirá por meio da formação dos professores, que inclui uma perspectiva de reflexão coletiva acerca de suas necessidades pedagógicas. Nesse contexto,

o exercício da docência não se resume à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele envolve a complexidade que se manifesta no contexto da prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Desse modo, a formação, tanto a inicial como a continuada, requer a mobilização de concepções teóricas e práticas capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo (VIEIRA, 2010, p. 25-26).

Dessa maneira, defendemos que a formação docente inicial e contínua deve ser diretamente ligada aos interesses e às necessidades dos professores. Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades que os professores expressam não existem de forma objetiva, mas são criadas em um dado contexto e em um duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu.

Para Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades educativas vem sendo utilizada como instrumento de planejamento de ações educacionais. Ela surgiu para auxiliar a organização de processos formativos de professores, com o objetivo de delimitar procedimentos e estudos mais apropriados para a formação docente.

Por esse viés, é considerada etapa do planejamento na medida em que orienta os elementos constitutivos de um programa de formação contínua⁶ para professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a brincadeira a partir de suas necessidades de formação (conteúdos temáticos, procedimentos metodológicos, referências, frequência de formação, dificuldades dos docentes em relação à brincadeira, estratégias de superação de dificuldades).

Para as autoras, “as necessidades não têm existência em si mesmas, resultando sempre do juízo humano, dos valores e das interações que se estabelecem num dado contexto, sendo, portanto, realidades dinâmicas e expressão de projeto” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 17). Os programas de formação contínua, nesse sentido, podem contribuir para a formação do professor, desde que considerem efetivamente suas necessidades formativas. Como constata as autoras,

[...] a análise de necessidades reveste-se de um caráter complexo, exige o equilíbrio entre perspectivas diferenciadas e, por vezes, contraditórias, emergentes do sistema educativo, da escola e dos professores individualmente tomados. É feita a defesa da ideia de que a formação contínua para ser eficaz deve estar associada a um projeto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem, tomados individualmente ou em grupo. É igualmente feita a recomendação de que os programas de formação sejam antecidos de uma análise de necessidades de formação realizada segundo formas variadas e adaptadas ao público a quem se dirigem (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 67).

Mediante essa problemática, a nossa pesquisa parte da reflexão sobre a prática dos professores, tendo como eixo central o estudo das necessidades de formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública sobre a brincadeira. Portanto, inscreve-se na lógica de formação pela investigação. Nesse contexto, tomamos como referência o conceito de “necessidades” de Rodrigues e Esteves (1993), que afirmam que estas são representações construídas socialmente pelos sujeitos em um dado contexto e se inserem em uma determinada perspectiva

⁶ Fundamentadas nas ideias de Coelho (2012), ao nos referirmos à formação, utilizaremos a expressão “contínua” e não “continuada”. Concordamos com a autora que, citando Liberali (2006), justifica sua opção explicando que a expressão “continuada” constitui uma relação de educação como uma ação acabada. Em contrapartida, a expressão “contínua” evidencia a ideia de expansão, em oposição ao encerramento da formação.

do próprio trabalho, apresentando, portanto, um vínculo efetivo entre a prática profissional, o meio organizacional e pedagógico e os interesses próprios e de outros.

Em nosso trabalho, enfocamos as necessidades de formação de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, no tocante aos conhecimentos que embasam uma prática fundada na priorização da brincadeira nesse nível de ensino.

Ainda conforme Rodrigues e Esteves (1993), compreendemos que a análise das necessidades de formação se organiza a partir das preocupações, das dificuldades e dos interesses que os participantes da pesquisa, em conjunto com a pesquisadora, identificam, problematizam e refletem sobre.

No caso desta pesquisa, buscamos identificar e problematizar a atividade lúdica, assim como refletir sobre ela, investigando as necessidades de formação dos professores em relação à brincadeira⁷.

Nessa perspectiva, percebemos que, mesmo que exista uma larga produção científica e acadêmica sobre a temática “formação de professores”, os estudos acerca da análise de necessidades são mais escassos comparativamente⁸. Apesar disso, alguns estudos sobre investigação-ação, partindo das necessidades de formação docente, já foram apontados no Brasil. São eles: Campelo (1997), Menezes (2008), Vieira (2010), Coelho (2012) e Campos (2017). Em Portugal, encontramos as pesquisas de Rodrigues e Esteves (1993) e Rodrigues (2006).

Refletindo a respeito da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental e percebendo a importância da análise das necessidades de formação sobre essa atividade com professores dessa etapa da educação básica, elegemos dois eixos para a construção deste trabalho: a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental e a investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente sobre essa atividade.

Nessa perspectiva, a construção e a defesa da tese que orienta o nosso estudo estão apoiadas em algumas premissas, quais sejam:

- 1) A importância da atividade lúdica na prática pedagógica com crianças é amplamente reconhecida por professores.

⁷ A análise da investigação sobre as necessidades de formação em relação à ludicidade se encontra no capítulo “Sugando o néctar das flores: plano de investigação”.

⁸ Os dados do inventário reflexivo sobre formação de professores e brincadeira se encontra no “Capítulo 2: O pouso em alguns jardins: o estado da arte”.

- 2) Todavia, para que essa prática se torne real, revela-se imprescindível que esses professores construam uma base teórico-metodológica que, de um modo pertinente, favoreça a recriação do cotidiano escolar, fazendo com que as atividades tenham a ludicidade como fio condutor do aprendizado da criança e da “Alegria na Escola” (SNYDERS, 1988⁹).
- 3) A construção necessária desse arcabouço teórico-metodológico somente terá sentido para o professor e para a sua prática se for favorável à transposição didática, o que deriva de um processo formativo em que o docente se torna suficientemente competente para entender e promover a unidade teoria-prática.
- 4) A formação contínua do professor para desenvolver uma prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a ludicidade como princípio organizador, somente será pertinente e efetiva se as necessidades da formação docente se constituírem como “base do processo formativo”.

Diante do exposto, definimos as seguintes **QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA**:

- Que necessidades de formação docente apresentam os professores no tocante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas – nos anos iniciais do ensino fundamental – que tenham a ludicidade como fio condutor?
- Quais os elementos constitutivos de uma ação didático-pedagógica¹⁰ que visa à formação contínua de professores, pretendendo superar necessidades de sua formação docente por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas pela ludicidade da criança nos anos iniciais do ensino fundamental?

Considerando as nossas preocupações e motivações para a construção do nosso doutoramento, definimos como OBJETO DE ESTUDO:

Ação didático-pedagógica de formação contínua de professores embasada em necessidades de sua formação, considerando a atividade lúdica como princípio

⁹ SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

¹⁰ Neste trabalho, à luz de Campos (2017, p. 107), decidimos caracterizar o conjunto de atividades de formação desenvolvidas com os sujeitos da investigação como **ação didático-pedagógica** e não como Programa ou Curso de formação, haja vista a amplitude e o formato que diferenciam as referidas Atividades de Formação de Professores.

organizador da prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Definidos o OBJETO DE ESTUDO e as QUESTÕES DE PESQUISA, elaboramos os seguintes OBJETIVOS:

- Investigar as necessidades de formação docente de professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental que tenha a ludicidade como fio condutor.
- (Re)Construir, junto a professores, conhecimentos norteadores do desenvolvimento de práticas pedagógicas – com a criança dos anos iniciais do ensino fundamental – que tenham a ludicidade como princípio organizador de suas necessidades docentes, caracterizando-a como base do processo formativo.

Para subsidiar teoricamente o trabalho, recorreremos a alguns estudiosos que têm contribuído para o avanço do conhecimento na área em que desenvolvemos nossa investigação-ação. A respeito das necessidades de formação, apoiamo-nos nas ideias de Rodrigues e Esteves (1993), Rodrigues (2006), Menezes (2008), Vieira (2010), Campos (2012), Almeida (2014), Souza (2015), Gomes (2016), Campos (2017) e Silva (2017).

Com vistas a ressaltar a importância da formação docente, recorreremos aos estudos de Freire (1996), Nóvoa (1999), Souza (2006), Nóvoa (2007) e Furlanetto (2003).

No tocante às discussões sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, não podemos deixar de valorizar as discussões de Piaget (1978), Vygotsky (1998), Wajskop (2001), Leontiev (1988), Benjamin (2002), Borba (2005), Mendonça (2006), Pereira (2014), Borba (2007), Wallon (2007), Brougère (1997), Kishimoto (2011), Huizinga (2012), entre outros.

Destacamos, ainda, que, neste trabalho, a consulta a fontes documentais também se fez necessária, o que nos levou a estudar os seguintes documentos: Brasil (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2007, 2010, 2012, 2013), Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professora Emília Ramos, dentre outros.

O nosso trabalho apresenta a seguinte estrutura: uma introdução; sete capítulos; e considerações finais, além das referências consultadas e dos elementos pós-textuais.

Nesta introdução, intitulada “A borboleta e seu plano de voo: motivação e escolhas”, em alusão à metáfora que estamos utilizando, discorreremos acerca da motivação pelo tema, do objeto de estudo, dos objetivos, das questões de pesquisa e da estruturação do trabalho escrito.

No primeiro capítulo, “O pouso em alguns jardins: o estado da arte”, realizamos um inventário reflexivo a respeito do nosso objeto de estudo. Já no segundo capítulo, “O conhecimento como néctar: a atividade lúdica na formação de professores”, empreendemos uma reflexão no âmbito das principais temáticas de nossa construção: necessidades da formação docente e importância da ludicidade na prática pedagógica com crianças.

“O caminho da borboleta” é o nosso terceiro capítulo, em que discutimos a abordagem metodológica da tese, detalhando o desenho da pesquisa e os procedimentos de construção dos dados. No quarto capítulo, “O aterrissar no Jardim das Flores”, é feita a contextualização do lócus de pesquisa – a Escola Municipal Professora Emília Ramos –, refletindo sobre a caracterização pedagógica e administrativa da Instituição, bem como sobre as concepções de criança e de infância, o papel do professor, a noção de atividade lúdica e outras definições em que se apoia a prática pedagógica da Escola.

No quinto capítulo, “O sugar do néctar das flores”, trabalhamos um dos eixos da investigação, analisando as narrativas dos professores sobre suas necessidades de formação docente, que se voltam ao desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada pela ludicidade da criança dos anos iniciais do ensino fundamental. “A primeira metamorfose” é o nosso sexto capítulo, no qual relatamos e refletimos sobre a execução do plano de ação/formação balizado na Análise de necessidades de formação dos nossos sujeitos, voltadas a uma prática pedagógica lúdica nos AIEF.

O sétimo capítulo é “A segunda metamorfose”. Nele, realizamos reflexões sobre a ação/formação junto às professoras participantes da pesquisa.

Fechamos o trabalho com as nossas Considerações Finais – “A borboleta com mente de lagarta” –, nas quais retomamos aspectos essenciais discutidos ao longo do estudo, sobretudo, a respeito da FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES,

considerada como o momento ápice da investigação-ação sobre a ludicidade – fio condutor da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho inclui, ainda, as referências que fundamentaram a pesquisa e os apêndices que foram substanciais para a construção de nosso objeto de estudo.

Realçamos que a temática proposta neste trabalho é instigante. Desse modo, pretendemos aprofundar tal estudo, abarcando as questões em uma maior dimensão. Nesse contexto, esta pesquisa se constitui como um material que oportuniza a reflexão – antes, durante e depois da ação. A partir de sua leitura, os professores dos AIEF poderão refletir sobre suas necessidades de formação e pensar sobre a ação, desenvolvendo uma práxis educativa (ação/reflexão/ação) embasada nos postulados que orientam a postura de um professor reflexivo (SCHON, 1995).

Esperamos que este trabalho contribua para suscitar o debate acerca das necessidades de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, abrindo espaço para que eles sejam estimulados a refletirem acerca da sua própria prática pedagógica e encorajados a, juntos com as crianças, planejarem e executarem novos voos, os quais, norteados pela ludicidade, certamente, os levarão a paragens mais interessantes e significativas. Destacando a importância dessa experiência para a nossa própria formação profissional, convidamos o leitor a voar conosco em busca de novos conhecimentos e transformações.

2.

O POUSO EM ALGUNS JARDINS: O ESTADO DA ARTE

O manual poético de jardinagem
Indica que a alma do jardim
Não se esgota numa definição,
Porque, mesmo na contenção das cercas,
O jardim não se esgota num definir-se:
Ele sempre se expande em incontida vida.
Claudionor Ritondale (2018).

2 O POUSO EM ALGUNS JARDINS: O ESTADO DA ARTE

O Estado da Arte é uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem discutido sobre o assunto pesquisado, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias. Trata-se, portanto, de uma atividade crítica e reflexiva, pois será analisada e discutida uma determinada problemática, por meio de uma planificação operacional da pesquisa, no contexto de um estudo bibliográfico referente ao objeto de estudo em destaque.

Para Ferreira (2002, p. 258), o “estado da arte” ou “estado do conhecimento”

[...] são pesquisas definidas como de caráter bibliográfico. Elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários.

De acordo Ferreira (2002), o estado da arte ou do conhecimento possui dois momentos distintos: um primeiro, que é a interação com a produção acadêmica por meio da quantificação e da identificação de dados bibliográficos, o qual tem o objetivo de mapear a produção em um período delimitado; e um segundo, no qual o pesquisador se pergunta a respeito da possibilidade de inventariar a produção, planejando sobre tendências e escolhas metodológicas e teóricas, bem como aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na produção de um estudo em uma determinada área do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Romanowski e Ens (2006) denominam estado da arte como a seleção de pesquisas que mapeiam o conhecimento que se desenvolveu ou que está sendo desenvolvido sobre algum tema, o qual possui um carácter bibliográfico. Conforme citado anteriormente, essas pesquisas não se restringem a identificar a produção, mas a analisá-la, categorizá-la e revelar os seus múltiplos enfoques e perspectivas. Para essas autoras, o objetivo do estado da arte é analisar e refletir, a partir da publicação de teses, dissertações, artigos e pesquisas em periódicos e em anais de congresso, sobre o objeto de estudo em um determinado tempo e espaço. Com vistas a ratificar a ideia anterior, Romanowski e Ens (2006, p. 39) proferem:

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações; as contribuições dos pesquisadores na definição das tendências.

Nobrega-Therrien e Therrien (2004) compreendem que existem diferenças entre os termos “estado da arte”, “estado da questão” e “revisão de literatura”. A esse respeito, afirmam:

[...] o estado da arte tem o objetivo de mapear e discutir uma certa produção científica acadêmica em determinado campo de conhecimento [...]. A finalidade do estado da questão é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. A revisão de literatura tem o objetivo de desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 8).

Como forma de esclarecer os conceitos dessas três categorias de pesquisa citadas por Nobrega-Therrien e Therrien (2004), abaixo, expomos um quadro resumo sobre o estado da questão, o estado da arte e a revisão de literatura.

Quadro 1 – Resumo dos conceitos de Estado da Questão, Estado da Arte e Revisão de Literatura

Características	Estado da Questão	Estado da Arte	Revisão de Literatura
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico da investigação e a consequente definição das categorias da abordagem teórico-metodológica).	Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento.	Desenvolver a base teórica de sustentação, ou seja, as categorias centrais da investigação.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes	Levantamento bibliográfico para a compreensão e explicitação de

	investigação e as categorias de análise.	relacionados a um campo de investigação.	teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação.
Fontes consultadas	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.	Resumos e catálogos de fontes de produção científica.	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.	Inventário reflexivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.	Identifica o referencial de análise dos dados.

Fonte: Nobrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8).

A partir dessas reflexões, assumiremos, neste trabalho, a expressão “estado da arte” baseada no conceito de Romanowski e Ens (2006), Ferreira (2002) e Nobrega-Therrien e Therrien (2004), porque, a partir do mapeamento do inventário reflexivo que encontramos, será dada ênfase à importância do nosso objeto de estudo: ação didático-pedagógica de formação contínua de professores embasada em necessidades de sua formação, considerando a atividade lúdica como princípio organizador da prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciamos a construção do estado da arte realizando um corte cronológico dos últimos cinco anos de produção no Brasil (2013-2017). Na sequência, realizamos a procura por palavras-chave em títulos e/ou assuntos, seguida da leitura dos resumos e dos trabalhos na íntegra. Depois, cruzamos todos os estudos selecionados, pois foi no entrelaçar das palavras que se referem ao nosso objeto de estudo que iniciamos a construção da justificativa da relevância do nosso trabalho.

Com relação às bases de dados, consideramos, em nível nacional: o Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódicos da Capes, além de outros sete periódicos de destaque na área de Educação, intitulados: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista da Faculdade de Educação da USP*, *Cadernos Cedes*, *Educação e Realidade*, *Educação e Sociedade* e *Revista Brasileira de Educação*. Além disso, coletamos os trabalhos publicados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores – GT 08 –, da ANPED. Em nível local, optamos pelo banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como pela revista *Educação em Questão*. Salientamos que, no momento em que

estávamos realizando o mapeamento, os bancos de dados dos segmentos citados acima estavam atualizados.

Começamos a pesquisa do estado da arte com a digitação da expressão “formação de professores” no campo de busca de cada banco de dados citado acima. Em seguida, mudamos para “formação continuada de professores”, pois a palavra continuada é um termo mais utilizado por pesquisadores. Recorremos a esse procedimento para compreender quantos trabalhos de formação de professores discutem sobre formação contínua docente. A tabela abaixo demonstra as nossas análises:

Tabela 1 – Quantidade/Porcentagem de trabalhos publicados sobre “formação continuada de professores” comparada à quantidade de trabalhos publicados acerca de “formação de professores”

Banco de dados	Formação de professores	Formação Continuada/ contínua de professores	Porcentagem
Banco de Teses e Dissertações Capes	357.027	16.691	4,67%
Portal de periódicos da Capes	4.952	884	17,85%
Banco de teses e dissertações PPGE	314	166	52,87%
Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas	36	6	16,67%
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	57	16	28,07%
Revista da Faculdade de Educação da USP	219	73	33,33%
Cadernos Cedes	12	4	33,33%
Educação e Realidade	73	9	12,33%
Educação e Sociedade	13	2	12,38%
Revista Brasileira de Educação	16	3	18,75%
GT 08 – ANPED	92	12	12,37%
Educação em Questão	77	22	28,57%
TOTAL	362.888	17.888	4,93%

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise da Tabela 1, faz-se evidente a grande quantidade de trabalhos que investiga formação de professores em nosso país, mas, quando

observamos a proporção de pesquisas que se relacionam à formação contínua, esse quantitativo diminui. Apesar de o tema “formação de professores” estar em evidência, com mais de trezentos mil trabalhos publicados, a “formação contínua/continuada” não acompanha esse volume científico, pois representa apenas 4,93% de suas publicações. O maior percentual de publicações a esse respeito é o do Banco de teses e dissertações do PPGEd/UFRN, chegando a mais que 50%. Verificamos, então, que a maioria dos trabalhos sobre formação de professores se relaciona à formação inicial.

Entretanto, acreditamos que pesquisas sobre a formação docente ao longo da vida são importantes, pois podem fazer com que os professores se tornem cada vez mais autônomos, críticos e reflexivos, o que, conseqüentemente, proporcionaria para os alunos uma educação de melhor qualidade.

Nesse sentido, Rodrigues (2006, p. 24) ratifica:

A formação contínua pretende dotar os professores de um conjunto de saberes sobre o que é conhecido na área da profissão, e, ao mesmo tempo, apostando na sua autonomia, espera que os professores contribuam para o desenvolvimento desses saberes, mediante práticas de pesquisa adequadas para situações concretas com que se defrontam, bem como práticas de reflexão e teorização [...]

Entendemos, dessa forma, que a formação implica uma ação profunda sobre a pessoa, agindo tanto sobre os saberes quanto sobre as atitudes e os valores, isto é, não se restringindo a uma esfera superficial exercida no formando, concebido como sujeito passivo. A formação, para nós, possui uma lógica de mudança, de transformação da pessoa em múltiplas facetas: cognitiva, social, psicológica, afetiva, entre outras.

Dando continuidade ao inventário crítico e reflexivo, analisamos nossos três eixos de pesquisa com o intuito de verificar a quantidade de publicação entre eles. Relacionamos todos os eixos – “formação de professor” + “necessidades de formação de professores” + “brincadeira¹” – a fim de compreendermos, de fato, quanto já foi produzido acerca dessas temáticas e, então, partimos para a questão da qualidade do que está sendo produzido.

Tabela 2 – Comparação da quantidade/porcentagem de publicação a respeito dos eixos “Formação continuada de professores”, “Necessidades de Formação” e “Brincadeiras”

Banco de dados	Formação Continuada/contínua de professores	Necessidades de Formação de professores	Brincadeiras
Banco de Teses e Dissertações Capes	16.691 49,40%	16.691 49,40%	401 1,19%
Portal de periódicos da Capes	884 35,14%	1.051 41,77%	581 23,09%
Banco de teses e dissertações PPGEEd	166 27,48%	314 51,99%	124 20,53%
Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas	6 85,71%	1 14,29%	0 0,0%
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	16 80%	3 15%	1 5%
Revista da Faculdade de Educação da USP	73 35,44%	107 51,94%	26 12,62%
Cadernos Cedes	4 80%	0 0,0%	1 20%
Educação e Realidade	9 52,94%	4 23,53%	4 23,53%
Educação e Sociedade	2 100%	0 0,0%	0 0,0%
Revista Brasileira de Educação	3 50%	0 0,0%	3 50%
GT 08 – ANPED	12 92,31%	1 7,69%	0 0,0%
Educação em Questão	22 32,84%	43 64,18%	2 2,99%
TOTAL	17.888 48,03%	18.215 48,90%	1.143 3,07%

Fonte: Elaboração própria.

Na análise sobre a formação contínua, percebemos que ela está relacionada a diversos segmentos da educação, como: alfabetização/letramento, educação infantil, ensino fundamental, formação inicial e continuada, entre outras. Diante disso, evidenciamos que a revista *Educação e Sociedade* lidera as modalidades de pesquisas na área de formação contínua, enquanto a revista *Educação em Questão* lidera as modalidades de pesquisa sobre necessidades de formação. Essa constatação indica que pesquisadores se interessam por essas temáticas.

As temáticas “formação contínua/continuada” e “necessidades de formação de professores” ficaram com percentuais bastante próximos em relação ao número de publicação sobre os três eixos, com 48,03% e 48,90% de trabalhos publicados, respectivamente.

Em contrapartida, observamos que, tanto nos periódicos citados acima quanto nos outros itens citados na Tabela 2, existem pouquíssimas pesquisas sobre “brincadeira” (3,07%), quando relacionamos seu percentual aos totais dos eixos “formação continuada/contínua de professores” (48,03%) e “necessidades de formação de professores” (48,90%).

A partir desse levantamento, evidenciamos a importância da nossa pesquisa, pois, quando conhecemos a quantidade de trabalhos produzidos em cada temática para compreender a relevância do nosso trabalho em termos numéricos, percebemos o quanto é reduzido o número de pesquisas sobre o nosso objeto de estudo.

Tabela 3 – Quantidade de publicações que relacionam os eixos “Formação contínua de professores” e “Brincadeiras”

Banco de dados	Formação Contínua e Brincadeiras
Banco de Teses e Dissertações Capes	2
Portal de periódicos da Capes	21
Banco de teses e dissertações PPGEd	3
Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas	0
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	0
Revista da Faculdade de Educação da USP	0
Cadernos Cedes	0
Educação e Realidade	0
Educação e Sociedade	0
Revista Brasileira de Educação	0
GT 08 – ANPED	0
Educação em Questão	0
TOTAL	26

Fonte: Elaboração própria.

Analisando as vinte e uma produções que se destacam no Portal de periódicos da Capes, observamos que os trabalhos discutem uma multiplicidade de temas, tais como: o espaço da creche como elemento formador, os saberes docentes dos professores de educação física, práticas pedagógicas na matemática, políticas

públicas de esporte e lazer, programa de intervenção no desenvolvimento de bebês, mídia social, identidade profissional etc.

No banco de teses e dissertações da Capes, encontramos dois trabalhos sobre formação contínua de professores envolvendo as brincadeiras. Um deles foi uma dissertação pertencente à Universidade do Piauí (UFPI), intitulada “Formação contínua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil”, da mestrandia Grasiela Maria de Sousa Coelho, defendida em 2012, que tem como objetivo compreender a repercussão da formação contínua nos sentidos atribuídos ao brincar pela professora que atua na Educação Infantil. Essa pesquisa não aborda as necessidades de formação desses professores nem o ensino fundamental, mas demonstra que, nesse período, já havia discussões acerca da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, a partir da Lei 11.274/2006. Diante disso, também podemos evidenciar a relevância, a singularidade e certa originalidade da nossa pesquisa.

A outra pesquisa, pertencente à Universidade Nove de Julho (SP), intitulada “Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do Município de Santo André”, da mestrandia Djanira Alves Biserra Araujo, defendida em 2016, objetiva, de modo geral, observar e analisar como as professoras se apropriam desses espaços, a fim de torná-los elementos formadores. Especificamente, ela tem como objetivos verificar o que as professoras entendem por espaços lúdicos da creche, bem como observar como os bebês brincam. Da mesma maneira que o primeiro trabalho mencionado, a pesquisa não esteve relacionada às necessidades de formação desses professores nem ao ensino fundamental.

No PPGE/UFRN, localizamos três produções. Na primeira, do ano de 2012, a aluna Conceição Aparecida Oliveira Lopes investigou, em sua dissertação, o brincar da criança com deficiência física nas situações cotidianas de três Centros Municipais de Educação Infantil de Natal/RN, buscando compreender como os diferentes sujeitos que participam do processo de aprendizagem se envolvem nas brincadeiras presentes nesses contextos e que contribuições poderão emergir para um trabalho pedagógico significativo, propiciador da inclusão dessas crianças na Educação Infantil. Além desse estudo, deparamo-nos, em 2013, com a tese de Luciano de Melo Souza, que estudou a tradição do reisado na comunidade Cipó de Baixo, do município piauiense

de Pedro II. Ela procurou ressaltar a processualidade da brincadeira do reisado, que navega entre a permanência e a transformação.

Outro trabalho disponibilizado nessa plataforma é a dissertação de Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira, “O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental”, publicada em 2014. Esse estudo investigou o olhar das crianças do Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação (NEI/CAp) sobre a brincadeira, particularmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, ressaltou a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, salientando que essa atividade não deve ficar limitada às propostas curriculares enquanto documentos, mas ter força suficiente para sair do papel e ir para a realidade cotidiana das Escolas da Infância, de Educação Infantil ou de ensino fundamental.

Concluimos, com essa análise reflexiva, que as produções a respeito da formação contínua são quantitativamente inferiores àquelas que tratam da formação inicial, pois representam apenas 4,93% da média total de trabalhos que versam sobre formação de professores. Ademais, ao cruzarmos as três temáticas (“formação continuada de professores”, “necessidades de formação continuada” e “brincadeira”), somente encontramos um trabalho de dissertação, de 2012, que ainda é diferente do nosso por tratar das questões da formação contínua e das brincadeiras na educação infantil, e não no ensino fundamental, partindo das necessidades dos professores – como nos propomos a fazer. Esses dados confirmam e justificam a relevância de nossa pesquisa.

3.

O CONHECIMENTO COMO NÉCTAR: A ATIVIDADE LÚDICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As crianças são seres oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria, querem brincar. [...] Brincar é coisa séria para a criança. Através de jogos e brincadeiras, ela se expressa, aprende a simular as situações do dia a dia, a enfrentar desafios, a lidar com suas derrotas, frustrações, fracassos e sucessos. Parece que, às vezes, há um mal-entendido entre os adultos e as crianças sobre o brincar. Isso é muito triste, pois observamos que, alguns adultos acabam aborrecidos com o tempo que a criança passa brincando, como se fosse “perda de tempo”. Como bem expressou Carlos Drummond de Andrade: “brincar não é perder tempo, é ganhá-lo”. As crianças estão no tempo do lúdico. Saber escutar suas brincadeiras é respeitá-las como sujeitos em tempo de ser, sonhar, construir castelos, descobrir o mundo, experimentar possibilidades. É no brincar que as crianças fruem de sua liberdade de criação. Rubem Alves (1994).

3 O CONHECIMENTO COMO NÉCTAR: A ATIVIDADE LÚDICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Pousio reflexivo I: brinquedos e brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental

Diante de algumas reflexões, observamos que a significativa produção teórica sobre a atividade lúdica e as práticas que inserem essa atividade na rotina afirmam a sua importância na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, infelizmente, na prática, a atividade lúdica é reduzida a uma atividade de menor importância no contexto da formação escolar da criança (BORBA, 2007).

Neste capítulo, iremos refletir sobre a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil, bem como sobre a necessidade de se construir uma ação didático-pedagógica com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que realce a relevância da atividade lúdica como fio condutor da prática pedagógica.

3.1.1 Brinquedos e brincadeiras

O brincar é tão presente na vida das crianças que diferentes ciências se voltam para compreender em que consiste essa atividade e qual papel ela tem no desenvolvimento e na educação da criança. Segundo estudos realizados por Kishimoto (2003) e Wajskop (2001), foi na Roma antiga e na Grécia (século VII a.C.) que nasceram as primeiras reflexões em torno da importância da atividade lúdica na educação.

Entre os romanos, jogos destinados ao preparo físico voltavam-se para a formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos. Já a influência grega acrescentou aspectos ligados a cultura física e formação estética e espiritual. As mesmas autoras ainda ressaltam que o interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio (65-8 a.C.) e Quintiliano (35-95 d.C.), que se referem à existência de pequenas guloseimas em forma de letras, elaboradas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado do alfabeto. Nesse período, os filósofos destacavam a ludicidade como um modo importante de aprender e a recreação como descanso, alimento do corpo e do espírito.

Em meados do século XVIII, com base no pensamento de Rousseau (1712-1778), ocorreu um redimensionamento da ideia de infância, surgindo um novo “sentimento da infância” que auxiliou esse grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social. Rousseau, considerado “o intelectual da infância”, foi o primeiro filósofo a defender que as crianças não são adultos em miniatura, mas possuem modos próprios de entender e de sentir, compreendendo, portanto, que a infância é uma fase distinta, com suas peculiaridades. Ele afirmou, ainda, que o lúdico é uma parte desse jeito próprio de as crianças entenderem o mundo e que faz parte da essência da infância, devendo estar presente nas situações de educação das crianças, como uma importante atividade para o desenvolvimento de aspectos cognitivos. Nesse período, Rousseau revolucionou a educação de seu tempo, ao defender que a infância não era apenas uma via de acesso e um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma (OLIVEIRA, 2001).

Nessa direção, encontraram-se os princípios de educadores como Fröebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1909). Sob influência do pensamento de suas épocas, esses pensadores elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, contribuindo para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino e inaugurando um período histórico no qual as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos.

Porém, foi especificamente com Froebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar e caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passou a fazer parte da história da Educação Infantil. No século XX, quando houve a expansão dos jogos na área da educação, Froebel passou a conceber a brincadeira não como “descanso” da mente, mas como a atividade da mente de representar, simbolizar, expressar, autodeterminar-se e movimentar-se corporalmente. O longo processo de valorização do brinquedo permitiu o surgimento de inúmeras associações nacionais e internacionais, bem como organizações de estudo e divulgação do jogo. Assim, no século XIX, a educação infantil passou a ter a função de preparar a criança para escola. Nesse contexto, a partir das ideias de Fröebel, surgiram os primeiros Jardins de Infância no Brasil. O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental (OLIVEIRA, 2001).

Esse foi um período marcado pelo progresso. Foi nesse momento histórico que se “descobriu” a adolescência e surgiu o interesse pela infância e pela adolescência como períodos mais prolongados do desenvolvimento. De acordo com Heywood (2004), a ampliação dessas fases pode ser explicada através do fato de que os jovens eram cada vez mais separados dos adultos.

O final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período em que a infância e sua educação integravam os discursos sobre a identificação da sociedade moderna. Os educadores da infância, como Decroly, defendiam um ensino voltado para o intelecto. Montessori, por sua vez, buscava um trabalho com brinquedos para desenvolver as diversas funções psicológicas.

Diante da breve viagem que realizamos na história sobre o surgimento das brincadeiras, percebemos que é por meio da atividade lúdica que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive e se relaciona com a cultura na qual está inserida. Por esse motivo, cada vez mais, os educadores e estudiosos recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar, durante toda a infância. Se almejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção dessas atividades lúdicas.

A brincadeira não é vivenciada da mesma forma em diferentes lugares, épocas e culturas, pois ela é situada de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural em que a criança está inserida. Em uma mesma cidade, as crianças brincam de forma diferente, pois algumas brincadeiras são experienciadas apenas no contexto sócio-histórico-cultural de uma comunidade escolar, por exemplo.

A afirmação anterior é ratificada por Borba (2007, p. 33-34), ao explicitar:

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos, construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Nesse contexto, crianças e infâncias são vividas em tempos e culturas diferentes. Consideramos, assim, a infância como uma categoria da história, situada e determinada pela cultura de diferentes grupos. Já crianças e alunos são entendidos como sujeitos sociais e históricos portadores de direitos, os quais produzem cultura e nela são produzidos, com características próprias de pensamento e um modo de se relacionar e perceber o mundo por meio da brincadeira (BRASIL, 1998a).

No percurso histórico, a criança já foi considerada como um ser ingênuo, gentil, inocente e gracioso, como um adulto em “miniatura” (ARIÈS, 1981). Tais formas de conceber a criança percorreram distintos caminhos até que se consolidassem na concepção atual de criança, exposta por Kramer (2007, p. 15):

[...] As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

A criança é um sujeito central que constrói seu conhecimento por meio da ação significativa do professor, das outras crianças e da própria cultura. Nas interações que estabelecem desde cedo, elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem e, “por meio das brincadeiras, explicitam as condições da vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos” (BRASIL, 1998a, p. 21).

A fim de entender a importância da atividade lúdica na atualidade, é fundamental a exploração do passado, uma vez que o significado do brincar, em geral, permaneceu. Todavia, suas condições de existência mudaram, embaladas pelas mudanças da dinâmica social, pela industrialização do brinquedo e pela penetração da mídia no cotidiano infantil.

Nessa perspectiva, para conhecer a cultura infantil, faz-se necessário adentrar em um mundo cheio de variedades, de criatividade, de diversidade e de riqueza cultural, o qual as crianças conhecem bem e que é parte viva das memórias dos adultos. Amado (2007) ressalta que a aparente simplicidade da cultura lúdica infantil é portadora de um conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, com traços riquíssimos da memória coletiva e que, ao longo dos séculos, ou até mesmo dos milênios, são transmitidos pelas gerações de crianças e jovens.

Desse modo, percebemos que a brincadeira tem um sentido dentro de um contexto, então, enquanto fato social, a brincadeira assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É esse o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, as brincadeiras e os brinquedos assumem significações distintas.

Assim como as brincadeiras, os brinquedos sofreram modificações com o passar da história: brinquedos artesanais, como arcos, pipas, petecas, piões, bonecas de pano, entre outros, foram sendo substituídos por brinquedos industriais, como beyblades, barbies, Playmobil, devido ao avanço da tecnologia (BENJAMIM, 2002).

A respeito da industrialização dos brinquedos, Benjamim (2002) traz uma opinião que valoriza a construção total desses objetos, uma vez que a criança, ao olhar, abrir e até quebrar, deseja muitas vezes saber como foi feito e quais materiais foram utilizados. É dessa forma que ela consegue estabelecer uma relação viva com as coisas, o que, muitas vezes, importa mais na brincadeira. Para confirmar, Benjamim (2002, p. 93) nos esclarece:

[...] Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos: bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos. [...], mas quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido de serem industrializados, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.

Nesse contexto, analisamos que o principal no brinquedo não é sua procedência, seu grau de sofisticação ou a beleza de sua aparência, mas o poder de envolver a criança em uma atividade lúdica criativa (OLIVEIRA, 2012).

Entendemos, portanto, o brinquedo como suporte e material da atividade lúdica, a qual motiva a representação e a expressão de imagens, ao mesmo tempo que evoca aspectos da realidade vivida pela criança. Vemos, com isso, que o brinquedo se revela como um importante mecanismo para o desenvolvimento da criança, provocando formas de modificação do seu comportamento associadas ao ato de brincar (SANTOS, 1999).

Se os brinquedos são suportes de brincadeiras, sua utilização deve criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Caso contrário:

[...] Se os mesmos brinquedos servem como auxiliar da ação docente, buscando-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos ou noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades, o objeto conhecido como brinquedo, passa a tornar-se material pedagógico. Um mesmo objeto pode adquirir dois sentidos conforme o contexto em que se utiliza: brinquedo ou material pedagógico (KISHIMOTO, 1999, p. 14).

Nessa ótica, entendemos que os brinquedos construídos para a criança somente adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte da brincadeira. É a função lúdica que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto fabricado pela sua indústria ou qualquer outro objeto.

O brinquedo é um instrumento que possibilita transformações cognitivas, afetivas, psicomotoras, sociais e culturais na criança. Trata-se de um instrumento atraente e educativo, assim como um suporte em potencial para a atividade infantil, pois estimula a criatividade e desenvolve a imaginação, a construção, a solução de problemas e a socialização (VYGOTSKY, 1998).

Refletindo sobre a importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança, Rodrigues (*apud* SANTOS, 1995, p. 4) afirma que

a função dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, ela aparece ativa também no domínio da inteligência e coopera, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores. Assume também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo.

De acordo com Vygotsky (1998), é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Esse autor indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de uma situação imaginária que possibilita a apropriação do mundo real. Para ele, o brinquedo é concebido como um elemento construído social e historicamente pelo sujeito, modificando-se em função do meio cultural e da época em que esse sujeito se encontra.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o brinquedo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 1999).

Nesse contexto, a fim de compreendermos as implicações pedagógicas dos brinquedos e das brincadeiras, é preciso resgatarmos os aspectos socioculturais destes e transformá-los em atividades significativas para as crianças, de maneira que, ao aprender brincando, elas possam construir seus conhecimentos de forma diferenciada, criativa e encantadora.

A esse respeito, Kishimoto (1999, p. 24) nos esclarece:

[...] O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância de um adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocabulário “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fruir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, sendo estes importantes no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Isso posto, é preciso sabermos de onde vêm os brinquedos e as brincadeiras, assim como os significados que eles carregam e que fazem deles a expressão de uma cultura, pois, como objetos culturais, não podem ser isolados da sociedade que os criou, visto que se revestem de elementos culturais e tecnológicos do contexto histórico e social. É importante também entendermos o sentido que a criança atribui a eles, o que ela faz com eles e como deles se apropria.

Nesse contexto, faz-se necessário colocar ao alcance das crianças uma diversidade de atividades que envolva brinquedos e brincadeiras, permitindo que ela construa seu próprio conhecimento. Evidenciamos que esse momento deve ser planejado e mediado pela ação significativa do professor, pois ele terá consciência de que, por meio da atividade lúdica, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Além disso, é essencial que o professor, tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do ensino fundamental, participe e observe as brincadeiras das crianças, sendo o mediador, o outro mais experiente, considerando as singularidades de cada uma, propiciando espaços para a brincadeira e ensinando-lhes a brincar. É no processo de brincar que se dá a apropriação das brincadeiras, das regras e do universo cultural que caracteriza e especifica os grupos sociais em que nos inserimos.

Diante das reflexões anteriores, ressaltamos a relevância do planejamento do professor para que aconteçam intervenções pertinentes nos momentos de brincadeira. Que essas intervenções/mediações oportunizem a ampliação das possibilidades físicas e de interações sociais das crianças, a construção dos seus conhecimentos sobre objetos e brinquedos e a ampliação das experiências no ato de brincar.

3.1.2 A importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil

A singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo e a função humanizadora do brincar se constituem como eixos que desencadeiam algumas questões para refletirmos: quais são as principais dimensões constitutivas do brincar? Que relações tem o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos? Como podemos oportunizar momentos para a brincadeira no ambiente escolar? (BORBA, 2007).

A infância se caracteriza pelo brincar. “A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p. 34). É através do brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive, relacionando-se com a cultura em que está inserida.

Rosler (2006) aponta que o desenvolvimento do ser humano acontece de acordo com a apropriação da cultura e com as diversas mediações que o indivíduo realiza ao longo da sua vida, que o tornam capaz de reproduzir, transformar e exteriorizar aquilo do qual se apropriou. Acreditamos que a criança recorre à brincadeira como mediadora desse processo de apropriação, expandindo suas relações com o mundo dos objetos e símbolos humanos. Dessa forma, assimila, compreende e aprende a viver socialmente no espaço em que está inserida.

Diante de tais reflexões, observamos que a significativa produção teórica sobre a brincadeira e as práticas que inserem essa brincadeira na rotina afirmam a importância dela na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, infelizmente, a brincadeira é reduzida a uma atividade de menor importância no contexto da formação escolar da criança (BORBA, 2007).

Esse contexto reducionista do brincar vem à tona com maior veemência a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, pois algumas práticas

privilegiam o ensino das habilidades e dos conteúdos conceituais, desprezando a formação cultural e a função humanizadora do brincar (BORBA, 2007). Elucidando essa questão, Bettelheim (1988, p. 144) explica:

Infelizmente os adultos não reconhecem amiúde a importância da brincadeira infantil e, portanto, sentem-se em liberdade para interferirem nela. [...] A repetição verdadeira nos padrões do brinquedo é um sinal de que a criança está lutando com questões de grande importância para ela, e de que, embora ainda não tenha sido capaz de encontrar uma solução para o problema que explora por meio da brincadeira, continua a procurá-la.

Com base no entendimento de Borba (2005), existem diferentes formas de ver a brincadeira, organizadas em quatro concepções. A primeira concepção é a estruturalista organicista, em que a brincadeira é vista como atividade natural e espontânea, usada para relaxar e liberar energias. Para esclarecer essa concepção, Borba (2007, p. 35) aponta:

[...] Essa função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos!

A brincadeira é uma atividade séria para a criança. Através de jogos e brincadeiras, ela se expressa e aprende a simular as situações do dia a dia, a enfrentar desafios e a lidar com suas derrotas, frustrações, fracassos e sucessos. Por meio da brincadeira, as crianças aprendem e se desenvolvem. Nós, adultos, devemos respeitar o tempo lúdico delas e brincar também, pois “os adultos que brincam são mais felizes e menos chatos!!!!” (ÁGUIA) (PEREIRA, 2014, p. 146).

A segunda concepção é a tradicional, que considera a brincadeira como estorvo para a aprendizagem, proibindo-a, portanto, no espaço escolar. De acordo com essa concepção, a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho. É considerada como tempo perdido, sendo, por isso, menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo e não gera resultados. Conforme Borba (2007, p. 35),

[...] é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar, à medida que avançam os anos do Ensino Fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo a hora do recreio, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos

de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, entre outras ações.

Quando as crianças são inseridas no ensino fundamental, ocorre uma série de rupturas, como: uma maior inserção dos conteúdos conceituais, a retirada da roda de conversa, cadeiras enfileiradas e enxugamentos dos tempos de brincar. É como se as crianças deixassem de ser crianças. Nós, professores, devemos proporcionar momentos para o desenvolvimento da atividade lúdica, pois a brincadeira e os jogos fazem parte do tempo de ser criança, independentemente de ela estar no ensino fundamental ou na Educação Infantil.

A terceira concepção é a da brincadeira como instrumento didático, usada na preparação para a escolaridade futura e no ensino de noções e habilidades, inferiorizando o sentido real da brincadeira para a criança. Nessa concepção, a brincadeira é utilizada para transmitir conteúdos de alguma área de conhecimento, como matemática, língua portuguesa, entre outras.

Com base na afirmação anterior, assim expõe Borba (2007, p. 42-43):

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Como exemplos, temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas [...]. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos.

Nessa perspectiva, é preciso entender que a brincadeira utilizada como recurso didático se contrapõe com o seu sentido real, que é o de ser uma atividade livre e espontânea. Não existem resultados prévios e determinados, e a hora de começar e terminar quem determina é a criança.

A quarta concepção é a de brincadeira como fator importante para o desenvolvimento infantil. Aqui, ela é considerada uma atividade cultural, de imaginação e de reinvenção da realidade, ou seja, “[...] a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de construção do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (WAJSKOP, 2001, p. 28).

Essa última concepção de brincadeira tem sido destacada por diversos teóricos, como Vygotsky (1998), Piaget (1976), Kishimoto (1999), Brougère (1997),

Leontiev (1988), Huizinga (2012) e Borba (2007), que reconhecem a importância e o significado do jogo/brincadeira para o desenvolvimento infantil, bem como o seu lugar na escola.

Entre os estudiosos citados anteriormente, há os que diferenciam jogo de brincadeira, como Borba (2007) e Kishimoto (1994), e há os que não os diferenciam, como Piaget (1976), Vygotsky (1998), Huizinga (2012), pois em outras línguas (inglesa e russa, por exemplo) não existe a palavra “brincadeira”. Nas traduções das obras desses autores, “play” significa “jogar”.

Quando estamos abordando a atividade lúdica, que envolve o jogo e a brincadeira, observamos, pelo descrito anteriormente na discussão de Borba (2007), que jogo e brincadeira têm significados diferentes, apesar de esse autor utilizar somente o termo “brincadeira”.

Para explicitarmos melhor essa diferença, destacamos que Borba (2007), quando profere “a brincadeira como instrumento didático”, está se referindo aos jogos pedagógicos. Ao usar “a brincadeira como importante para o desenvolvimento infantil”, ela está fazendo menção ao brincar livre. Nesse contexto, Kishimoto (1999) concebe a brincadeira utilizada como instrumento didático como jogo pedagógico.

Entendemos que tanto o brincar livre quanto os jogos pedagógicos, que envolvem a atividade lúdica, são importantes para o desenvolvimento infantil. A esse respeito, Kishimoto (1999, p. 22) explicita:

[...] A polêmica em torno da utilização pedagógica do jogo deixa de existir quando se respeita sua natureza. O significado usual da prática educativa e os estudos de natureza psicológica referendam sua adoção na educação da infância. Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Se a criança age livremente no jogo de faz de conta, expressando relações que observa no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo [...].

Dessa forma, as brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como jogos de sociedade (também chamados de jogos de

tabuleiro), tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (BRASIL, 1998b).

Nos jogos de regras, as normas do jogo são preestabelecidas. Entretanto, as crianças sempre inventam um jeito novo de jogar, interpretando as regras à sua maneira e criando novas possibilidades. A brincadeira de faz de conta permite à criança entender, por exemplo, como é ser um bombeiro, um médico, uma secretária, uma professora, isto é, tudo aquilo que faz parte da sua vivência. A atividade lúdica é, portanto, algo próprio da infância, um instrumento cognitivo que oportuniza que a criança compreenda o mundo que a cerca. A prática da brincadeira e dos jogos pedagógicos possibilita que a criança desenvolva sua autonomia cognitiva, emocional, psicológica e sua capacidade de ir em busca do conhecimento. Nesse contexto, a crítica que é lançada diz respeito à utilização excessiva dos jogos orientados para as funções didáticas, uma vez que a utilização desses jogos de forma excessiva diminui o espaço para o emprego do jogo como modo de autoexpressão e aquisição da cultura infantil, necessárias à interação da criança no meio social (KISHIMOTO, 1999).

Como citado anteriormente, existem termos que, por serem empregados ora como sinônimos, ora com significados diferentes, acabam se tornando imprecisos, como o jogo e a brincadeira. Entretanto, precisamos compreender que o brincar livre não possui regras preestabelecidas, ou seja, as regras são criadas pelas crianças no momento em que estão brincando. Já o jogo pedagógico possui regras para atender a determinados objetivos preestabelecidos. Portanto,

[...] não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estarão brincando livremente nessas instituições, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998b, p. 29).

Enaltecemos que o brincar livre proporciona a imaginação, esfera muito importante na perspectiva da constituição do ser-sujeito-criança. Leontiev (1988, p. 132) corrobora essa ideia, ao colocar que “a característica básica, a coisa que mais chama nossa atenção nas brincadeiras é a existência de uma situação imaginária [...]”.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira é uma necessidade da criança. Ela se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais, surgindo do interesse de dominar o mundo. Por essa razão, age sobre os objetos como fazem os adultos. Durante o desenvolvimento das brincadeiras, são estabelecidas relações humanas e sociais. Os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural, ou seja, nas brincadeiras as crianças desenvolvem as funções psicológicas superiores, tais como: atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem.

Com base nesse entendimento, Vygotsky (2001, p. 110) nos esclarece que

os processos mentais superiores (pensamento, linguagem e comportamento volitivo) têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. Para ele, desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais.

A brincadeira consiste em um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos (VYGOTSKY, 1998).

Nessa perspectiva, a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências e a interação com o outro, possibilita que ela pense nas suas ações através de diferentes experimentações, como o jogo e o faz de conta, e permite a aprendizagem de regras, valores e atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

Isso posto, entendemos que uma das características principais do brincar livre é a imaginação. Comenius, no século XVII, pregava a necessidade de uma “educação que ensinasse tudo a todos”. Ele dizia que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança (OLIVEIRA, 2001).

Para ratificar o pensamento anterior, mencionamos as narrativas dos personagens¹¹, os protagonistas da ludicidade, que expressam a relevância da

¹¹ Nomes de personagens da história *Alice no País das Maravilhas* usados na dissertação de Mestrado de Uiliete Pereira em substituição ao nome das crianças.

brincadeira, proferindo que ela é muito espontânea e que se divertem e aprendem com ela, explicitando a imaginação como elemento importante dessa atividade.

É importante porque a gente pode se divertir [...]. Eu adoro me divertir!!! Também acho importante, porque fico com meus amigos, me sinto livre para escolher do que brincar e usar a **imaginação**. Se você não brincar, quando criança, quando crescer, vai se tornar um adulto chato; por isso, que é importante brincar quando é criança [LEBRE DE MARÇO]. É muito importante!!!! Porque a gente fica mais feliz, a gente pode fazer mais amigos e usar **a imaginação** inventando brincadeiras. Acho também que é importante porque, em algumas brincadeiras de equipe, de grupo ou de dupla, a gente aprende a trabalhar junto, a dividir, a respeitar os amigos [DUQUESA]. É importante porque para mim se não existisse a brincadeira, não existia alegria no mundo. A brincadeira é uma coisa muito espontânea para as crianças; elas se divertem usando a **imaginação** e aprendem muitas coisas: as regras das brincadeiras; aprendem a compartilhar os brinquedos, aprendem a serem amigo e muitas outras coisas [...]. Não pode deixar de existir as brincadeiras para as crianças!!! [GATA DINÁ]. É importante porque a gente aprende a conviver com os amigos, as regras das brincadeiras novas, a usar a **imaginação** e inventar brincadeiras [...]. Esses dias, inventamos uma brincadeira muito legal “tubarão ácido”. Também acho importante, porque a brincadeira é coisa de criança [VALETE DE COPAS]. É muito importante!!!!!! Porque a brincadeira é diversão, ela trabalha a alegria, **a imaginação**, a convivência com os amigos [PATO]. É muito importante, porque o que a criança tem para fazer é aprender e brincar. A brincadeira também é importante porque estimula o cérebro, os músculos e **a imaginação** [REI DE COPAS] (PEREIRA, 2014, p. 143-145, grifos nossos).

Conforme citado anteriormente, a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação. Nesse contexto, é preciso que o professor tenha consciência de que nela as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento mediante uma atividade espontânea e imaginativa. Dessa forma,

a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998a, p. 27).

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, faz-se necessário construir espaços com uma variedade de brinquedos apropriados para elas, de acordo com cada faixa etária e momento, no intuito de que a brincadeira seja experienciada de forma significativa, estando ela mais voltada ao lazer ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. O Referencial Curricular da Educação Infantil assim esclarece:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998a, p. 28).

Dessa maneira, o jogo e/ou a brincadeira são os meios pelos quais a criança vai organizando suas experiências e descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Através das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky (1998) pontua que é por meio do brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, o que exerce uma enorme influência no seu desenvolvimento. Em outras palavras, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, porque permite que, ao se substituir um objeto por outro, ela opere com o significado das coisas, dando um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados e não nos objetos.

O autor citado acima defende que a brincadeira favorece a Zona de Desenvolvimento Proximal¹², pois, ao brincar, a criança age além do comportamento da sua faixa etária e da sua realidade diária, produzindo atividades e experiências novas, criando modos de pensar e agir no mundo que desafiam o conhecimento já

¹² A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um espaço dinâmico de aprendizagem que, de acordo com as ideias de Vygotsky (1998), implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

internalizado, permitindo que as suas ações ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real) e impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. Em outras palavras, “na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (VYGOTSKY, 1998, p. 134), pois com esse objeto as operações e ações das crianças são reais e sociais, o que faz com que ela assimile a realidade humana. “O brinquedo é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serem chamadas a mudar” (LEONTIEV, 1988, p. 130).

De acordo com Leontiev (1988, p. 122), “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal, que é a brincadeira”.

Quando Leontiev profere que a brincadeira é a atividade principal da criança, o que seria então essa atividade? Para Núñez (2009), a atividade é o modo especificamente humano pelo qual o homem se relaciona com o mundo, ou seja, ela representa a forma básica sicionormativa e assimiladora do ser humano. A aprendizagem da experiência vivenciada pelo homem não é somente um processo de adaptação ao meio, mas também um processo interativo de transformação. A esse respeito, Leontiev (1989, p. 266 *apud* NÚÑEZ, 2009, p. 64) salienta:

A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estreito ou seja, no nível psicológico, esta unidade da vida é mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em que este orienta o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, e sim um sistema que possui uma estrutura, passos internos, um desenvolvimento.

Vygotsky (1998) compreende ser a atividade a principal fonte que proporciona o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que é por meio dela que ocorre a internalização das funções psicológicas superiores presentes no meio social, ou seja, há reconstrução interna de uma operação externa (processo de internalização).

Compreendemos, desse modo, que a atividade é sempre transformadora, posto que é o resultado de todas as influências sociais e um processo essencial para a formação da personalidade. Então, abstraímos que, quando as crianças estão brincando, elas estão aprendendo regras, conceitos e atitudes com o outro e,

consequentemente, desenvolvendo-se psicologicamente, cognitivamente, afetivamente, corporalmente e socialmente.

Conforme já mencionado, a brincadeira é uma singularidade da infância, de forma a considerarmos que as crianças são motivadas para a atividade do brincar. De acordo com Leontiev (1989 *apud* NÚÑEZ, 2009, p. 80), “o conceito de atividade está necessariamente relacionado ao conceito de motivo, pois a atividade não acontece sem motivos”. Nessa ótica, a atividade como uma necessidade do sujeito é interpretada como uma necessidade objetivada, como o objeto que move o sujeito para a ação, que nesse caso é o ato de brincar. Leontiev (1988, p. 119) complementa a ideia anterior, questionando: “Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que a atividade comumente chamada brincadeira”.

Como essa atividade é realizada? Como proferimos anteriormente, a relação do sujeito com o mundo não é um processo direto, mas uma relação mediada, isto é, a atividade humana se caracteriza pelo uso de instrumentos, nos quais se apoia não somente no que concerne ao mundo dos objetos, como também ao mundo das pessoas. Isso posto, “os processos psíquicos humanos se configuram numa estrutura que tem como elo obrigatório os meios e métodos transmitidos de geração em geração no acontecer histórico e social da humanidade [...]”, durante o processo de interação humana (LEONTIEV, 1989, p. 277 *apud* NÚÑEZ, 2009, p. 85). Entendemos que a utilização dos instrumentos no processo de constituição do ser humano impacta diretamente em outros aspectos, como o cognitivo e o afetivo, pois está ligada às experiências vivenciadas em cada contexto histórico e cultural. Com vistas a ratificar a afirmação citada acima, Coelho (2012, p. 31) expõe:

A utilização dos instrumentos tem impacto sobre as categorias de cognição e afetividade porque, por meio do seu uso, o homem muda a si mesmo e a sua cultura. São estabelecidos vínculos ativos na relação homem/mundo, por meio da qual a existência representa uma unidade real e uma recíproca influência entre o sujeito e o objeto. Mediante a influência do sujeito sobre o objeto supera-se a circunscrição do dado, encontrando-se o teor essencial e objetivo da existência.

Nesse contexto, o sujeito não é meramente ativo, mas também dotado da capacidade para transformar as condições em que vive, modificando a si mesmo e o

seu entorno. A interação é, nesse processo, o vínculo que faz com que o sujeito não seja unilateral, isto é, não seja simplesmente passivo ou ativo, mas, sim, interativo, constituindo-se na relação com outras pessoas e consigo mesmo. É nesse processo relacional de colaboração do sujeito com os outros e consigo mesmo que os conhecimentos, os papéis e as funções sociais vão se internalizando, o que permite a construção do conhecimento e da consciência.

Ratificando o que foi citado anteriormente por Vygotsky (1998), Leontiev (1988) evidencia a brincadeira como uma atividade importante na compreensão da formação das funções psicológicas superiores, enfatizando essa atividade como a principal para o desenvolvimento da criança. Por esse viés, o autor veementemente aponta:

O que é em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Com vistas a corroborar a ideia anterior, o Referencial Curricular da Educação Infantil traz:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998a, p. 22).

Piaget (1976) defende que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Ela não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, e sim meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Assim, explicita que

o jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p. 160).

Para esse estudioso, a brincadeira – entendida como jogo – é uma das ações simbólicas indicadoras da capacidade de representar da criança, função fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Podemos notar, assim, que a brincadeira – o jogo – não é apenas uma atividade física, mas também uma atividade mental que envolve simbolização. Segundo Piaget (1978), o jogo exerce um papel essencial no desenvolvimento infantil, sendo concebido como a linguagem essencial da criança, como a maneira mais significativa que ela tem para se comunicar, interrogar-se, explicar-se e relacionar-se com outras crianças e com o mundo. Nessa perspectiva proposta por Piaget (1978), através da brincadeira, a criança encontra espaço e meios para lidar, livremente, tanto com a realidade social quanto com a realidade pessoal, ou seja, com a sua individualidade. Ao brincar, a criança não apenas expressa suas ideias e seus sentimentos, como também amplia e aprimora seus conhecimentos e impressões sobre estes. Enquanto brinca, a criança aprende.

Conforme Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo tanto na formação psicomotora quanto na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, generosidade e respeito ao social são adquiridos.

Existem, para Piaget (1978), quatro tipos de jogos: jogos de exercício, jogo simbólico, jogo com regras e jogos de construção. Explicitando sobre os jogos de exercício, o teórico profere que eles se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada. Esse tipo de jogo, sem intervenção de símbolos ou regras, caracteriza especialmente as condutas animais. Porém, se compararmos os jogos do animal com os do bebê, antes da linguagem, e com a maneira como quase todos os esquemas sensório-motores dão lugar a um exercício lúdico. Na criança, portanto, o jogo de

exercício é o primeiro a aparecer e é o que caracteriza as primeiras fases do desenvolvimento infantil¹³.

Piaget (1978) chama a atenção, de um modo especial, para o jogo simbólico, conhecido como a brincadeira de faz de conta, em que o simbolismo lúdico funciona como formulador e alimentador de interesses conscientes – e também de conflitos inconscientes – da criança, como medos, angústias, interesses sexuais, compensação de necessidades não satisfeitas etc. Para esse estudioso, o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado e uma representação fictícia. Um exemplo desse tipo de jogo é quando uma criança desloca uma caixa imaginando ser um automóvel. Nesse contexto, conforme Piaget (1978), esse tipo de jogo marca o início da representação. Para evidenciar a ideia anterior, Piaget (1978, p. 159) confirma:

A maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamos simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos, etc. somam-se intensamente ao simples prazer de sujeitar-se à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor.

Nesse contexto, Piaget (1978) diferencia o jogo de exercício e o jogo simbólico, apontando que o jogo simbólico ainda é, no seu todo, um jogo de exercício, mas que exercita a forma particular do pensamento, que é a imaginação. Para ratificar o pensamento anterior, Piaget (1978, p. 155-156) coloca:

[...] Existe uma evidente diferença entre os jogos de exercício e os jogos simbólicos. Quando a criança se diverte em fazer perguntas pelo prazer de perguntar ou inventar uma narrativa que ela sabe ser falsa pelo prazer de contar, a pergunta ou a imaginação constituem os conteúdos do jogo e o exercício a sua forma; pode-se dizer então que a interrogação ou a imaginação são exercidas pelo jogo. Quando, pelo contrário, a criança metamorfoseia um objeto num outro ou atribui à sua boneca ações análogas às suas, a imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo; este é, então, o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo;

¹³ As fases de desenvolvimento da teoria piagetiana são: período sensório-motor (0 a 2 anos); período pré-operatório (2 a 7 anos); período das operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); e período das operações formais (11 ou 12 anos em diante) (PIAGET, 2012).

por outras palavras, é o objeto das próprias atividades da criança, e em particular, da sua vida afetiva, aos quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo. [...] Assim, o símbolo, prolonga o exercício, como estrutura lúdica, e não constitui em si mesmo conteúdo que seria exercitado como tal, à semelhança da imaginação numa simples fabulação. Na prática, o critério de classificação é simples: no jogo de exercício intelectual, a criança não tem interesse no que pergunta ou afirma e basta o fato de formular as perguntas ou de imaginar para que se divirta, ao passo que, no jogo simbólico, ela interessa-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão-só o símbolo para evocá-las.

O autor ressalta ainda os jogos de regras, que ampliam a socialização das crianças e ganham importância à medida que a vida social delas se torna mais intensa, como, por exemplo, “amarelinha”, “bolas de gude”, “futebol”, entre outros. Em vez do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais. Conforme Piaget (1978), a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, de tal sorte que sua violação representa uma falta. Esse tipo de jogo marca o início da organização das atividades lúdicas.

O jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas. Mas apresentam a mais um elemento novo, a regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas (PIAGET, 1978, p. 148).

Piaget evidencia também os jogos de construção, que consistem em montagens e invenções com materiais diversos, como blocos, caixas e peças para montar elementos de seu meio sociocultural. Segundo esse estudioso, o jogo de construção fica em uma posição situada, perpassando os três tipos de jogos: exercício, simbólico e regras. Nessa perspectiva, onde posicionar, então, os jogos de construção? Piaget (1978, p. 148) responde desta maneira a nossa questão:

Exercício, símbolo e regra, tais parecem ser as três fases sucessivas que caracterizam as grandes classes de jogos, do ponto de vista de suas estruturas mentais. Querendo construir uma classificação genética baseada na evolução das estruturas, esses jogos não caracterizam uma fase entre as outras, mas assinalam uma transformação interna na noção de símbolo, no sentido da representação adaptada. [...] Portanto, se concebermos as três classes de jogos de exercício, de símbolo e de regras como correspondendo a três fases, estando entendido que essas fases são também caracterizadas pelas diversas formas sucessivas (sensório-motora, representativa e refletida) da inteligência, então é evidente

que os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo e, sobretudo, no terceiro nível, uma posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação.

Dessa forma, o jogo simbólico integra o exercício sensório-motor ou intelectual e transforma-se em jogo de construção, entrelaçando-se e proporcionando desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

Para Wallon (2007), a atividade própria da criança é a brincadeira, definida como séria. Nessa ótica, aplica-se à brincadeira uma ação motivadora e espontânea das crianças, pois

a brincadeira possui uma finalidade sem fim, uma realização que não tende a realizar nada além dela mesma. A partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo (WALLON, 2007, p. 56).

No entendimento desse autor, em um primeiro momento, a brincadeira seria puramente funcional; depois, ela passaria a ser de ficção, de aquisição e de fabricação. Isso posto, as brincadeiras funcionais estão ligadas ao ato motor, como encolher e estender os braços ou as pernas, tocar objetos e produzir ruídos ou sons. Já as brincadeiras de faz de conta ou de ficção são caracterizadas por interpretações mais complexas, como brincar de boneca e montar em um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Nas brincadeiras de aquisição, a criança observa para perceber e compreender cenas, imagens, relatos etc. que chamem a sua atenção. Por fim, as brincadeiras de fabricação consistem em juntar, combinar objetos, modificá-los, transformá-los e criar um novo.

De acordo com a evolução das crianças, as brincadeiras adotam as mais diversas funções: sensório-motoras, de articulação e de sociabilidade. Conforme Wallon (2007, p. 58),

as funções sensório-motoras apresentam provas de precisão, de destreza, de rapidez, mas também de classificação intelectual [...]. As funções de articulação apresentam a memória verbal e de enumeração como as parlendas que as crianças aprendem com tanta avidez. As funções de sociabilidade apresentam partidas que opõem equipes, em que os papéis são distribuídos tendo em vista a colaboração mais eficaz para o sucesso comum contra o adversário.

Essa progressão funcional é marcada pela sucessão das brincadeiras durante o crescimento da criança, manifestando-se no desenvolvimento de aptidões. Tais brincadeiras se explicam pela mera necessidade da criança de agir sobre o mundo exterior e assimilar, de maneira cada vez mais estreita, partes mais extensas desse mundo. Desse modo, entendemos que a brincadeira é uma linguagem por excelência da criança, pois, por exemplo, “o sentimento de rivalidade que a criança pode ter em relação às pessoas que imita explica as tendências antiadultos que muitas vezes demonstra em suas brincadeiras” (WALLON, 2007, p. 68). Nesse aspecto, Wallon entende que a brincadeira ajuda a criança a transpor limiares, cumprindo um papel importante em sua evolução psíquica.

Huizinga (2012) relata que o jogo é uma atividade livre, cultural e divertida que oportuniza para as crianças a externalização de sentimentos e ações da vida cotidiana, como também de momentos de aprendizagem e formação dos grupos sociais. Confirmando a afirmação anterior, Huizinga (2012, p. 16) esclarece:

Numa tentativa de resumir as características do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, imaginativa, conscientemente tomada como “não-séria” que exterioriza a vida habitual [...]. É uma atividade cultural praticada dentro de espaços e tempos próprios, promovendo a formação de grupos sociais.

Conforme pontua o estudioso citado acima, “o jogo é uma função da vida” (HUIZINGA, 2012, p. 10). Entretanto, não é possível uma definição exata dessa atividade, motivo pelo qual nos limitamos a descrever as suas principais características. Uma das primeiras características do jogo mencionadas pelo autor é a liberdade, o fato de ser livre. De acordo com Huizinga (2012, p. 10), “[...] o jogo é uma atividade voluntária, sujeita a ordens, deixa de ser jogo [...] e [...] as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato, que reside sua liberdade”.

Outra característica do jogo, intimamente ligada à primeira, é que “o jogo não é vida corrente nem vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2012, p. 11). Nessa perspectiva,

o jogo se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste

nessa própria realização. É pelo menos assim, que em primeira instância o que ele se nos apresenta: como um intervalo em nossa vida cotidiana. [...] O jogo ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (HUIZINGA, 2012, p. 12)

Dessa forma, o jogo também apresenta como particularidade o fato de ser desinteressado. Visto que não pertence à vida “comum”, ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos, interrompendo-o.

O jogo distingue-se da vida comum tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: o isolamento e a limitação. O autor ratifica a ideia proferindo que

[...] é jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e de espaço. [...] O jogo inicia-se e, em determinado momento, “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação (HUIZINGA, 2012, p. 12).

Na compreensão desse teórico, a limitação de tempo do jogo está diretamente ligada a uma outra característica interessante: a de se fixar como fenômeno cultural. Diante disso, mesmo que o jogo chegue ao fim, ele permanece como uma criação nova, “um tesouro a ser conservado pela memória” (HUIZINGA, 2012, p. 13). Nesse contexto,

[...] o jogo é transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja “jogo infantil”, ou jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério. Uma de suas qualidades fundamentais reside nessa capacidade de repetição [...]. Em quase todas as formas mais elevadas de jogo, os elementos de repetição e de alternância constituem como que fio e a tessitura do objeto.

Dentre as características do jogo, Huizinga (2012) cita ainda a ordem, o fascínio, o ritmo, a harmonia e o elemento de tensão, enfatizando a exigência de uma ordem suprema e absoluta, pois a menor desobediência o estraga. A tensão exerce também um papel especialmente importante no jogo, haja vista que confere um valor

ético, na medida em que são observadas algumas qualidades do jogador, tais como: coragem, lealdade e habilidade.

As regras, portanto, são muito importantes para o conceito de jogo, porque elas determinam aquilo que vale na dinâmica. Para confirmar a ideia anterior, Huizinga (2012, p. 14) evidencia:

[...] As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. No que diz respeito às regras dos jogos nenhum ceticismo é possível, pois o princípio no qual elas assentam é uma verdade apresentada como inabalável. E não há dúvida que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: o apito do árbitro quebra o feitiço e a vida “real” recomeça.

Sintetizando as características do jogo, segundo Huizinga (2012), podemos afirmar que ele consiste em uma atividade livre, tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absolver o jogador de maneira intensa e total. Além disso, está desligado dos interesses materiais, sendo praticado dentro de limites espaciais e temporais, conforme uma certa ordem e certas regras, promovendo a formação de grupos sociais.

O estudioso francês Gilles Brougère (1995) entende que o brincar não é natural nem espontâneo na criança, mas uma prática cultural que é aprendida em seu meio social. O brincar depende, desde o início, de uma interação, de uma relação com os outros, que suscitam e interpretam gestos da criança como brincadeira. Assim, essas ações vão sendo aprendidas como sendo brincadeiras.

A brincadeira diz respeito a uma atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e de seu papel na socialização, necessários para a formação de um indivíduo social. Ela é o momento em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus por meio de uma construção específica, original ou não. Nesse sentido, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura, pressupondo uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 1997).

Dessa forma, compreendemos que o brincar possui um sentido social e está fortemente associado à cultura e às condições de vida daqueles que o praticam. De acordo com Brougère (1997), toda sociedade é formada por uma cultura que dispõe de diversas imagens, representações, símbolos e significados expressivos, dentro de um espaço social. Através da brincadeira, as crianças se desenvolvem e se apropriam dessa cultura, podendo se expressar e criar novas produções.

O autor nos esclarece que, para que uma atividade seja experienciada e vivida como sendo uma brincadeira, é preciso que as pessoas envolvidas estejam, por princípio, entendendo-a como tal. “O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca” (BROUGÈRE, 1995, p. 21).

Para Brougère (1995), há certas características na atividade lúdica, de modo geral, e em cada brincadeira, em particular, que a distinguem de outras atividades: o aspecto fictício, de imaginação, pois se trata sempre, em menor ou maior grau, de um faz de conta; a tomada de decisão, mediante a liberdade de entrar e sair, o que implica a necessidade de um acordo entre parceiros; as regras não rígidas, modificáveis; a inversão de papéis; a repetição; a relativa ausência de consequências, pois, além dos riscos de ganhar ou perder, nos jogos pedagógicos, há sempre a possibilidade de começar de novo.

São essas características, já existentes na cultura, que a criança aprende à medida que brinca, que participa de jogos, que os observa, utilizando-as, depois, em brincadeiras solitárias ou com outras crianças. Porém, para Brougère (1995), além de aprender com os outros a brincar, a criança também cria. Ela não apenas imita, mas também reinventa, transforma e produz cultura em suas brincadeiras. Desse modo, o jogo tem, então, um caráter mediador de socialização, de apropriação de processos culturais, pois, através dele, a criança interage, interpreta, cria, amplia e diversifica seus conhecimentos e habilidades. Isso posto, o autor afirma que a brincadeira, enquanto experiência lúdica, é um processo cultural suficientemente rico em si mesmo.

Devido ao fato de o brincar ser a condição de aprendizagem e de sociabilidade, a sua natureza interativa constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais (SARMENTO, 2003). Dessa maneira, a criança brinca internalizando a cultura e promovendo saltos qualitativos para seu desenvolvimento.

Nesse contexto, compreendemos que as crianças são produtoras de cultura, no sentido de serem capazes de construir, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional. Esses modos de significação e ação são

distintos dos modos adultos, caracterizando as crianças não apenas como fruidores, mas também como criadores culturais (SARMENTO, 2003).

Borba (2005, 2007) explicita que a brincadeira deve ser um dos eixos fundamentais no trabalho com a educação da infância, pois é uma das atividades essenciais para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, concordamos com Piaget (1978), Vygotsky (1998), Leontiev (1988), Huizinga (2012), dentre outros, que consideram a brincadeira como uma necessidade das crianças e uma atividade importante para o desenvolvimento infantil.

Pelo exposto, podemos notar que o brincar vem sendo apontado nas pesquisas sobre a infância como fundamental na vida das crianças. As brincadeiras devem, portanto, estar presentes nas creches, nas pré-escolas e nas escolas do ensino fundamental. Observar as crianças brincando, bem como participar e proporcionar momentos para que isso aconteça, com uma diversidade de brinquedos, deve fazer parte da rotina dos professores que acompanham e orientam os processos de desenvolvimento, pois

para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (BRASIL, 1998a, p. 27).

A intervenção do professor como alguém que possibilita a brincadeira é, logo, necessária para que as crianças, brincando, possam ampliar suas descobertas e aprendizagens, modificando sua forma de lidar com a realidade. Por esse viés, “é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. [...]” (BRASIL, 1998a, p. 29).

Dessa maneira, o docente deve manter os meios para que a brincadeira aconteça, já que os alunos aprendem espontaneamente e na interação entre seus pares. O Referencial Curricular da Educação Infantil caracteriza o professor como mediador entre as crianças e o conhecimento, com a função de intervir quando necessário, tornando possível que elas, em interação com as outras crianças ou sozinhas, possam ampliar as capacidades de apropriação de conceitos, códigos sociais, diferentes linguagens, experimentação, reflexão, elaboração de perguntas e

respostas e construção de objetos e brinquedos. Para tanto, o professor deve conhecer e levar em conta as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças e etnias das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Para que a brincadeira seja um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é preciso também que os professores sejam qualificados e que levem em consideração a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil. Através da observação das brincadeiras das crianças, o professor pode perceber “uma visão dos processos de desenvolvimentos das crianças em conjunto e de cada uma em particular registrando suas capacidades sociais e os recursos afetivos e emocionais que dispõe” (BRASIL, 1998a, p. 28). Os personagens que vivenciam no faz de conta, por exemplo, revelam os diferentes papéis que compõem as relações humanas. Observando as crianças brincando, o professor pode constatar as lideranças do grupo e temas que estão mobilizando os interesses delas.

Nesse contexto, Borba (2007, p. 38) ressalta:

Se observarmos com cuidado diferentes e variadas situações de brincadeira organizadas por crianças, poderemos aprender muito sobre elas e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Observemos com atenção suas falas, expressões e gestos enquanto brincam.

Outra estratégia que o professor pode utilizar para estimular a imaginação das crianças é servindo de modelo ao brincar junto ou contar sobre como brincava quando tinha a mesma idade que elas.

Enfatizamos que, ao brincar, uma criança oferta muitas informações e comunica, por meio da ação, sua forma de pensar. As brincadeiras expressam possibilidades de uma prática pedagógica diferenciada, permitindo ao professor criar e gerir situações de aprendizagem significativas e prazerosas para as crianças.

Na escola, o professor constitui-se, portanto, como o parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso e saudável de experiências educativas e sociais variadas. Dessa maneira, embora o professor seja caracterizado como o parceiro mais experiente entre as crianças e, obviamente, maior possuidor de saber acumulado, torna-se um “organizador” das

atividades em sala a partir das experiências e dos conhecimentos das crianças. A esse respeito, Brasil (1998a, p. 28) nos esclarece:

[...] Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Ele deve propiciar situações de aprendizagem que articulem recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas aos conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Precisa, ainda, levar em conta as singularidades existentes entre os alunos, bem como a diversidade social, étnica, de costumes e de valores presentes na sala de aula, trabalhando com o respeito às diferenças e promovendo a socialização, pois

é o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis (BRASIL, 1998a, p. 29).

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação da infância, as crianças possam, em situações de interação social, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens. Desse modo, nós, professores, devemos refletir sobre os planejamentos, privilegiando a ludicidade como uma atividade interativa, isto é, um lugar de troca e de construção de regras de convivência, no qual a expressão lúdica tem a capacidade de unir razão, emoção, conhecimento, imaginação e realidade, assim como facilitando a proximidade com a criança no intuito de melhor trabalhar com ela, devido ao brincar ser uma atividade importante para o desenvolvimento infantil.

Diante de algumas experiências que vivenciamos, percebemos que o brincar livre da criança, muitas vezes, parece não ter importância, pelo fato de o tempo de brincar acabar sendo o momento em que o professor não se envolve com o grupo. Nessa perspectiva, um brincar que não seja dirigido por um docente pode parecer menos importante, como se fosse um momento em que as crianças não precisam da sua presença ou que não se está trabalhando nada. Em face dessa reflexão, elucidamos o que discutimos anteriormente sobre a concepção de “brincadeira como estorvo para aprendizagem” no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental (BORBA, 2007).

Segundo as pesquisas realizadas (BRASIL, 2007; BARROS, 2009; SILVA; SANTOS, 2009; SILVA, 2010), tem-se percebido nas escolas, depois da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que a idade de acesso ao ensino fundamental foi alterada de sete para seis anos. Assim, as crianças chegam mais novas e se deparam com uma grande diferença, uma vez que na Educação Infantil elas eram motivadas a brincar e no ensino fundamental são reprimidas quando o assunto é esse.

Para Toledo (2008, p. 6),

a aprendizagem é comprometida, neste sentido, como algo linear e o desenvolvimento infantil constituído por etapas. Assim, até os seis anos, ainda é permitido, à criança, brincar. Porém, na Fase I, a brincadeira passa a ser vista de forma negativa.

Podemos identificar, na fala de alguns professores e pais, o discurso de que a brincadeira atrapalha o aprendizado. Na maioria das vezes, as atividades voltadas para alfabetização são colocadas na frente de outros aprendizados e, mesmo que tentemos explicar que é preciso desenvolver práticas de brincadeiras e jogos com o objetivo de amadurecer o momento da alfabetização, “é possível ouvir o seguinte argumento: “[...] mas o mundo lá fora não quer saber disso! Ele tem que ler e escrever” (SILVA; SANTOS, 2009, p. 17). Muitos querem separar o brincar do aprender e dizem que escola não é lugar de brincadeira. A esse respeito, Toledo (2008, p. 12) coloca:

Ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para “aprender” dos que são para “brincar”. Por que esses momentos precisam ser separados? Por que as crianças precisam deixar de brincar para serem transformadas em adultos? Por que o adulto não pode brincar?

O ambiente escolar é uma comunidade em que diferentes personagens interagem de maneira a sempre haver troca de saberes. Isso posto, a convivência entre professores, alunos, pais e funcionários proporciona experiências inigualáveis para a vida dessas pessoas.

A atividade lúdica, nesse sentido, encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças, as quais estão em processo de desenvolvimento e conhecimento do mundo. Esses processos se constroem a partir dos intercâmbios sociais que vão surgindo nas brincadeiras, que incluem as diferentes histórias de vida das crianças, dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente. Dessa forma, a brincadeira não seria vista como estorvo para a aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” faz forte referência à necessidade de serem consideradas as características das crianças de seis anos segundo as concepções sobre infância e criança de nosso momento histórico, tais como “a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2004, p. 19).

Partindo dessas reflexões, decidimos alçar voos na perspectiva de realizar uma ação didático-pedagógica de formação contínua de professores, embasada em necessidades de sua formação que perspectivem a atividade lúdica como princípio organizador da prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1.3 A atividade lúdica sob a ótica dos documentos oficiais

O processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, eles reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades (BORBA, 2007).

Partindo do pressuposto de que o brincar é da natureza da criança, devemos assegurar um espaço privilegiado sobre essa temática. Por esse viés, percebemos que os documentos oficiais do MEC (BRASIL, 1998a, 1998b, 2007, 2010, 2013)

privilegiam a brincadeira como uma atividade cultural importante para o desenvolvimento da criança, devendo acontecer durante a infância, desde a Educação Infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, experiências estas mais voltadas para as brincadeiras (BRASIL, 1998a).

Refletindo sobre a brincadeira como uma especificidade da infância, devemos assegurar momentos e espaços para que ela aconteça de forma significativa e prazerosa. Desse modo, professores, coordenadores e diretores de escola estão diante de uma oportunidade de discutir acerca dos planejamentos e da revisão da proposta pedagógica da escola, focando nos tempos e nos espaços destinados para a brincadeira.

Com base no que foi explicitado anteriormente, devemos proporcionar às crianças tempos e espaços para o brincar, posto que a brincadeira é a linguagem da criança por excelência. Realizando este trabalho com as diferentes linguagens, os profissionais poderão perceber a importância das brincadeiras de seus alunos, compreendendo que é preciso dar atenção a elas e entender o mundo em que vivem.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998a, p. 27).

O brincar envolve muitas aprendizagens. Nas brincadeiras, as crianças aprendem regras de convivência, a respeitar o outro, a negociar, a solucionar problemas, a criar laços de amizade, a dividir, a expor o que estão sentindo, a criar e a imaginar, tornando-se cada vez mais autônomas, criativas e humanas. Ao brincar, ainda, desenvolvem capacidades importantes por meio da imitação da realidade, o que exige atenção e memória para que explorem e reflitam sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e os papéis sociais. Então, “o brincar é importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem” (BORBA, 2007, p. 35).

Pelo brincar, observamos que as crianças desempenham diferentes papéis, de acordo com a sua realidade sociocultural, agindo como se fossem pai, mãe, filho(a), médico, mecânico, heróis, bandidos, princesas, entre outros, por meio da imitação e da recriação de personagens observados ou imaginados nas suas vivências. Nesse contexto, no faz de conta

[...] Elas aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de um personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento, mas que evocam emoções, sentimentos e significados, vivenciados em outras circunstâncias [...]. Ao brincar de faz-de-conta as crianças também se tornam autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998b, p. 22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) tratam da importância da brincadeira, mencionando que as propostas pedagógicas das escolas devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível e que, nas brincadeiras, elas aprendem e se desenvolvem.

Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo. Tudo isso deve acontecer em um contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso e lúdico.

O RCNEI destaca que os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, tendo em vista que a criança é um ser em desenvolvimento e que necessita, sim, de cuidados específicos. Além disso, traz o brincar como um desses pilares que norteiam o trabalho com as crianças.

Para esse documento, a brincadeira espontânea é o eixo de aprendizagem para as crianças, já que elas se desenvolvem, principalmente, através de sua ação sobre o meio e interação com as pessoas à sua volta, absorvendo um conhecimento

que está pautado principalmente na aquisição de habilidades cognitivas, haja vista que,

pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998a, p. 28).

As diretrizes apresentam a indissociabilidade do educar, do cuidar e do brincar como pressupostos para o trabalho nas três etapas e modalidades da Educação Básica, buscando recuperar, para a função social desse nível de ensino, a sua centralidade, que é a criança.

O cuidar, o educar e o brincar são dimensões inter-relacionadas constituídas como eixos pedagógicos para a organização do trabalho na escola infantil. Compreendemos o cuidar como um ato dirigido ao outro, envolvendo as dimensões afetiva, biológica, nutricional, educativa, de saúde, de segurança física, psicológica, intelectual, emocional e moral (BRASIL, 1998a).

O cuidado deve contemplar as necessidades dessas crianças, respeitando as singularidades e as realidades socioculturais e afetivas de cada uma. Entendemos que ele não se restringe apenas ao ambiente da sala de aula, mas também se amplia aos espaços da escola como um todo, envolvendo a participação ativa de toda a comunidade escolar.

Desse modo,

[...] para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. [...] Assim, cuidar das crianças é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos, a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998a, p. 25).

O educar implica organizar, bem como possibilitar cuidados e brincadeiras que envolvam atitudes de respeito, confiança e acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Essas concepções adotadas exercem um poder reflexivo sobre as transformações das atitudes do educador frente ao trabalho pedagógico, organizado e desenvolvido intencionalmente por ele.

Na escola, o trinômio educar/cuidar/brincar deve ser entendido de forma indissociável, pois o cuidado não está presente apenas na preocupação com a higiene das crianças, mas também com os espaços, com os brinquedos – se são perigosos, se trazem risco para elas –, com o planejamento das aulas, com o desenvolvimento social, entre outros. Da mesma maneira, o educar não está presente somente quando se está ensinando algo para as crianças. Educar é construir valores como respeito, obediência e honestidade, ou seja, é ampliar os seus horizontes e aprendizado, reconhecendo-as como sujeitos cognitivos, psicológicos, sociais e de direitos.

Nesse contexto, quando as crianças estão brincando, envolvem-se com o cuidar e o educar. Nos momentos de brincadeira, é imprescindível que estejam presentes os professores, no intuito de que observem e mediem a atividade. Para ratificar o que mencionamos, assim nos esclarecem os documentos oficiais:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998a, p. 23).

Evidenciando a ideia anterior, observamos que a escola, como um espaço de formação humana, deve atuar em três dimensões: no cuidar, no educar e no brincar. Além disso, é importante organizar os espaços de aprendizagem para que a criança possa interagir e viver as diferentes experiências, desafios e descobertas, mediados pelos outros e pela linguagem. Nessa ótica, as crianças têm a possibilidade de participar das experiências culturais do seu grupo social, com direito a brincadeiras, professores capacitados para entender a indissociabilidade do trinômio

educar/cuidar/brincar e espaços adequados que permitam uma educação de qualidade.

Destacamos ainda o que profere o documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012), que evidencia a ludicidade e a imaginação como propostas instigantes para o contexto pedagógico: “tendo em vista a especificidade da infância, é necessário trazer para as ações pedagógicas do Ciclo de Alfabetização o brincar, tema recorrente nas discussões sobre a escola” (BRASIL, 2012, p. 19).

O documento citado anteriormente traz à tona o debate sobre as concepções de brincadeira mencionadas na discussão teórica, alegando que ela deve ser considerada como espaço de construção de conhecimento. Assim, ratifica:

[...] O embate sobre o “brincar na escola” passou por fases nas quais a brincadeira livre e espontânea era estimulada; em outras, como que em movimento oposto, rejeitava-se qualquer menção ao lúdico, apregoando-se que a escola é exclusivamente lugar de estudar e que a educação infantil, seria, então, lugar de proposta de jogos e brincadeiras dirigidas que estimulasse a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico, a linguagem oral e escrita, o conhecimento científico etc. Esta linha, embora com resistências, está sendo revisada e hoje se sabe que a escola, em particular nos anos do Ciclo da Alfabetização, pode se consubstanciar como espaço de apropriação e produção de conhecimento, onde afeto, cognição e ludicidade possam caminhar juntos e integrados. [...] É importante favorecer a imersão da criança nas culturas infantis ancestrais e contemporâneas, nas culturas locais e universais, problematizando-as, resignificando-as e, assim, favorecer que as crianças de 6 a 8 anos possam aprender brincando (BRASIL, 2012, p. 20).

O referido documento retrata também a brincadeira na educação matemática, enfatizando que

[...] crianças brincando são capazes de realizar operações simples, de estabelecer categorias e equivalências, de reconhecer e diferenciar figuras e formas geométricas, de estabelecer parâmetros pessoais para medir grandezas e de servir-se de diversos outros conceitos matemáticos (BRASIL, 2012, p. 60).

Na área das linguagens Arte e Educação Física, os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 118) evidenciam também a brincadeira como uma atividade importante, que deve estar presente no ciclo da alfabetização. Dessa forma,

[...] ressalta-se, então, que a ludicidade, a brincadeira e os jogos – dramáticos, visuais, sonoros, corporais e/ou cooperativos – são também espaços acolhedores e impulsionadores da imaginação, de extrema relevância nos modos de experimentar e de experimentar-se, de apropriar-se, e de produzir e criar nas linguagens. Quando se fala de crianças de 6 a 8 anos, do Ciclo de Alfabetização, não se pode então deixar de sublinhar a brincadeira como uma de suas formas expressivas – maneira singular de relação da criança com o mundo; uma das mais significativas expressões da cultura e da identidade infantil.

No que diz respeito à Arte, “a proposta é oferecer oportunidades lúdicas e imaginativas à criança de experiências estéticas, não apenas para ampliar seus conhecimentos sobre a Arte, mas também os modos de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo” (BRASIL, 2012, p. 120). No componente Educação Física, as experiências de movimento vivenciadas pelas crianças devem carregar o acervo da cultura, por meio de brincadeiras cantadas e jogos populares que caracterizam as diferentes formas de expressão do corpo. Nesse sentido, devem-se proporcionar às crianças brincadeiras com elementos do jogo, do esporte, das lutas, da ginástica, entre outros, como construção histórica e cultural, garantindo a elas o aprendizado da expressão corporal como linguagem (BRASIL, 2012). Assim, no Ciclo da Alfabetização, as crianças têm direito a “ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais” (BRASIL, 2012, p. 124).

Diante desse contexto, a brincadeira é uma linguagem da infância e um direito da criança. Para que as crianças desenvolvam a imaginação, a criatividade, a autoestima, a autonomia, entre outras habilidades, é preciso proporcionar uma diversidade de brinquedos e brincadeiras. Além disso, revela-se essencial que essas atividades aconteçam na realidade, não ficando escritas somente nas propostas curriculares e pedagógicas, pois, como já relatamos, elas são imprescindíveis tanto para as crianças da Educação Infantil como para as do ensino fundamental.

Com base nos ideais dos Documentos Oficiais do MEC¹⁴, quando explicitam que a brincadeira é uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, percebemos que é indispensável que os professores observem, com cuidado,

¹⁴ Os documentos oficiais do MEC que consideram a brincadeira importante para o desenvolvimentos infantil são: Brasil (1998), Brasil (1998a), Brasil (2001), Brasil (2007) e Brasil (2010).

diferentes e variadas situações de brincadeiras organizadas pelas crianças. A respeito da importância do brincar para as crianças, os Documentos oficiais do MEC são enfáticos em afirmar que o brincar constitui-se como uma atividade própria da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, caracterizando-se como de fundamental importância para seu desenvolvimento.

Sintetizando o que apresentam os Documentos oficiais, podemos proferir que a brincadeira é um dos pilares da constituição de culturas de infância, compreendida como significações e formas de ação sociais específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (BORBA, 2007).

3.2 Pouso Reflexivo II: a formação contínua e a necessidade de formação de professores

Para que uma necessidade deva ser despertada é preciso que esteja presente, sem ser impingida. Apenas o que dormita pode ser despertado (Ernst Junger, *O problema de Aladino*).

A docência tem se tornado, cada vez mais, uma das profissões mais complexas e difíceis de serem exercidas. No decorrer da história da educação, na medida em que o ensino passou a ser formalizado, não bastava apenas saber ler para lecionar. O professor precisava de uma formação inicial e contínua para atender às demandas atuais (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Nesse contexto, Furlanetto (2003, p. 20) pontua:

O adulto, ao findar um curso preparatório para a docência, era considerado preparado para exercer sua profissão, como se estivesse pronto para lidar com os problemas que sua profissão iria propor-lhe. A educação é um processo sem fim, que solicita tempos e espaços adequados para ocorrer. No entanto, estes necessitam ser apropriados aos adultos, que não possuem a mesma plasticidade psíquica das crianças, o que sugere a utilização de outros procedimentos metodológicos para construir situações de aprendizagem voltadas às suas maneiras de aprender. O adulto não pode ser atingido tão facilmente pelas necessidades vindas de fora,

pois possui vontade, desejos e ideias próprias; considera-se portador de sua cultura e não se disponibiliza a aprender com outro adulto, considerado incapaz de exercer a docência. Ao invés de considerarmos esse movimento como algo defensivo, podemos significá-lo como um sinal de amadurecimento, pois o adulto ao mudar de ideia a todo o momento poderia tornar-se incapaz de construir um corpo de ideias próprias, ficando aprisionado nas opiniões alheias.

Enaltecemos a ideia de que a formação contínua é um processo inerente ao professor, dada a multiplicidade de saberes e competências a serem desenvolvidas ao longo da profissão. Assim, o docente se constitui como um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e autor da sua prática.

Desse modo, diante das constantes transformações da sociedade advindas do surgimento das tecnologias, nós, professores, não podemos cruzar os braços e não acompanhá-las. Essas transformações clamam, automaticamente, por evoluções na escola e na formação de profissionais competentes, críticos e reflexivos.

Nesse contexto, como formar professores, preparando-os para uma prática reflexiva mediada por uma participação crítica, diante das constantes transformações da sociedade? Por que investir na formação de profissionais crítico-reflexivos? Por que se faz necessário compreender as necessidades formativas a partir das vozes dos professores? Por esse viés, entendemos que uma formação contínua do professor voltada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças dos AIEF, tendo a ludicidade como princípio organizador, somente será pertinente e efetiva se as necessidades da formação docente se constituírem como a “base do processo formativo”.

A profissão de professor não é resultado de uma aquisição cumulativa de informação. Ser professor significa estar sempre se construindo, em um movimento que tem início, mas não tem fim. A formação contínua deve ser pensada como inerente ao espaço e ao tempo de formação profissional. A fim de corroborar esse pensamento, Souza (2006, p. 24) profere:

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracteriza-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa perspectiva reflexiva e investigativa do trabalho educativo, e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-

se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada.

A articulação entre desenvolvimento pessoal e profissional marca esse projeto de investigação-formação que estamos desenvolvendo, pois, no que se refere à dimensão pessoal, o profissional professor é uma pessoa com uma singularidade e historicidade, a qual produz sentido e significados no seu processo de aprendizagem. Isso posto, a educação é compreendida

[...] como um processo de autotransformação do sujeito que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir. Sendo assim, a educação e a formação não se esbarram na transmissão e aquisição de saberes, na transferência de competências técnicas e profissionais e tampouco na assertiva das potencialidades individuais. Filio-me à perspectiva epistemológica da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação que ela implica possibilita o centramento no sujeito da globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da convivência como perspectiva educativa e formativa (SOUZA, 2006, p. 37).

Em face desse cenário, a respeito da formação dos professores, cabe ressaltar a necessidade de que ela se apoie em competências, considerando os conhecimentos; que as competências profissionais situem-se claramente para além do domínio acadêmico dos saberes a serem ensinados; que a formação e o referencial de competências levem em conta toda a realidade do ofício, valendo-se de uma análise das práticas; que essas competências sejam susceptíveis de serem desenvolvidas desde a formação inicial; que a dimensão reflexiva seja prontamente inscrita na própria concepção das competências; que a participação crítica e reflexiva seja constantemente conduzida de forma paralela, desenvolvendo um discernimento profissional (PERRENOUD, 1999).

A esse respeito, Perrenoud (1999, p. 10) esclarece:

Vê-se, mais claramente ainda com essas últimas teses, que a prática reflexiva e a participação crítica não poderiam se apresentar como pedaços enxertados, e nem mesmo como andares acrescidos ao edifício de competências. São, ao contrário, fios condutores do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas pelo conjunto de formadores e das unidades de formação, segundo diversas modalidades.

Consideramos, logo, que o professor deve repensar seu exercício. É preciso uma superação de sua atitude perante sua rotina em sala de aula, no sentido de transformar e renovar sua prática, atualizando-se e procurando caminhos para seu desenvolvimento como profissional da educação, assim como assumindo uma postura crítica e reflexiva em uma perspectiva de formação contínua, pois “o ensino reflexivo não pode ser dissociado da análise de necessidades de formação” (MENEZES, 2008, p. 24).

No entendimento de Perrenoud (1999), é preciso ancorar a prática reflexiva em uma base de competências profissionais, quais sejam: organizar as situações de aprendizagem; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; servir-se de novas tecnologias; gerir sua própria formação contínua, entre outras. “A prática reflexiva, recorrente da formação contínua possibilita ao professor tomar consciência dos processos de construção da sua atividade profissional” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

O importante é assumir a reflexão e a participação crítica como atitudes que possibilitam ao professor participar da construção de sua profissão e do desenvolvimento da inovação educativa, norteando a formação de um profissional que não somente compreenda e explique os processos educativos dos quais participa, mas que também contribua para a transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (PERRENOUD, 1999). Dessa forma,

É importante considerar, então, o que os professores precisam refletir e como, sendo pertinente que o formador leve o futuro profissional a incluir em suas reflexões suas próprias concepções e crenças sociais que subjazem ao seu ensino, relacionando seus conhecimentos atuais a partir de suas experiências, a fim de descobrir os possíveis obstáculos que podem incidir sobre determinada ação educacional (MENEZES, 2008, p. 36).

O professor era considerado por Freire (1996) um planejador, um pesquisador e o coadjuvante de um processo de ensino-aprendizagem que requeria atitudes de respeito e compromisso com a cultura, os saberes e as formas de vida dos sujeitos. Nesse sentido, o papel conferido a ele e as tarefas que lhe eram atribuídas demonstravam muito bem a crença e a confiança que Freire (1996) depositava nesses

profissionais enquanto agentes políticos responsáveis pela transformação da consciência ingênua em consciência crítica, mesmo reconhecendo suas dificuldades e limitações. Freire (1996, p. 39) evidencia que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Os saberes docentes estão vinculados à cultura, aos valores sociais, ao estatuto e à função atribuídos à profissão docente, bem como às exigências institucionais, aos limites, às possibilidades do trabalho e às próprias condições materiais de vida dos alunos e do próprio professor. Esse caráter de várias competências demanda uma formação bastante ampliada do profissional, o qual, por sua vez, também é um aprendiz que reflete sobre sua prática, constantemente se autoavaliando e buscando a formação contínua.

Portanto, cremos ainda que o processo de formação do professor se efetiva de forma contínua. Aliada a uma fundamentação teórica por meio da pesquisa está a prática do professor, ocupando espaço de relevante importância por meio da reflexão e da criticidade de sua práxis pedagógica (FREIRE, 1996).

Aprendemos, pelo próprio ato de ensinar e de pesquisar, que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). Em decorrência disso, a educação de crianças, jovens e adultos deve se apoiar em um movimento contínuo e constante de investigações sobre a educação e sobre estudos desenvolvidos em áreas correlatas. Do mesmo modo, as pesquisas devem funcionar como indagações às práticas, como polos de comunicação e de serviço à educação.

Dessa maneira, evidenciamos que a formação contínua em serviço acontece no plano de integração dos contextos de vida e de profissão dos professores. Essa perspectiva se designa como “contextualismo”, isto é, o conhecimento depende do contexto experienciado e se assenta na ideia de desenvolvimento profissional como uma mudança ecológica. Em outras palavras, é uma mudança que ocorre na relação dos sujeitos com o seu contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Esse sentido de desenvolvimento profissional é posto nos seguintes termos por Oliveira-Formosinho (2009, p. 226):

[...] 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.

Nessa perspectiva, os processos de formação contínua constituem importante forma de apoio ao trabalho docente. A formação contínua, nas palavras de Imbernón (2010 p. 49), deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. Ao enunciar tal proposição, o autor comenta que se deve dar especial atenção a questões ligadas à subjetividade dos docentes, ou seja, considerar suas emoções, sentimentos, autoestima, fazendo-os compreender seus sentimentos e emoções e reconhecer as emoções do outro, bem como oferecendo condições para que eles exerçam a escuta ativa e a empatia.

Ao lado da dimensão subjetiva, o autor põe em relevo a necessidade de que os docentes tenham domínio dos conhecimentos profissionais, ou seja, dos saberes diretamente vinculados ao ensino, permitindo-lhes fazer com que seus alunos aprendam. Outro aspecto que está presente na proposta do autor é a dimensão institucional, que fica evidente em vários de seus escritos, quando ele defende que, ao lado das mudanças do professorado, deve haver mudanças nos contextos de trabalho.

No entorno dessa discussão, Rodrigues (2006) enfatiza a ideia de que a formação contínua deve satisfazer as necessidades docentes a partir das exigências de funcionamento da escola e dos seus professores, ou seja, do sistema educativo de forma contextualizada. Assim, ela transportará uma lógica de mudança inovadora da pessoa nas suas múltiplas facetas: cognitiva, social, afetiva e profissional. A esse respeito, entendemos que a formação profissional contínua do professor é, “antes de qualquer outra determinação, uma formação que não pode conceber-se em exterioridade relativamente às situações de trabalho, para as quais se supõe que prepara” (RODRIGUES, 2006, p. 32).

Nesse contexto, evidenciamos que essa formação deve estar articulada com as situações de trabalho, abordando as suas necessidades com o objetivo de ultrapassar as dificuldades do cotidiano e contribuir para o desenvolvimento do professor como pessoa e profissional. Assim, podemos definir a formação profissional contínua como

[...] o conjunto diversificado de atividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho, que visem não só dotar o professor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos, como pretendem possibilitar-lhe os meios de apropriação do conhecimento produzido no decorrer da sua experiência profissional visando uma intervenção profissional, responsável e autônoma (RODRIGUES, 2006, p. 34).

A formação contínua é considerada como um meio de atualização e de aprofundamento dos conhecimentos profissionais e das competências exigidas nos múltiplos domínios da ação educativa, superando as lacunas da formação inicial em uma tentativa de melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos educandos. Destacamos, ainda, que essa formação precisa ser realizada a partir das necessidades de formação docente, proporcionando a melhoria do desempenho docente e mudanças efetivas na profissão do professor, pois

a análise do trabalho docente, a observação das práticas, a detecção das dificuldades experimentadas, o inventário de situações insatisfatórias, em suma, a análise de necessidades de formação tal como emergem nas situações de trabalho deve substituir as práticas de elaboração de catálogos de oferta homogênea de formação, elaboradas pelo ponto de vista de especialistas. O caráter instrumental da formação aponta para subordinar aos interesses locais, às necessidades emergentes construídas em contextos singulares, à diversidade e especificidade dos espaços e tempos onde se pretende que ela seja fator interventivo (RODRIGUES, 2006, p. 45).

Por esse viés, baseamo-nos nas ideias de Rodrigues (2006), quando aponta que a formação inicial ou contínua deve ser realizada no contexto de uma reflexão sobre a ação, pois, para que o professor se torne autônomo e responsável pelas suas práticas, ele não pode abdicar das dimensões reflexiva e crítica. Assim, consideramos que a formação do professor como profissional prático-reflexivo (SCHÖN, 1995) passa pela qualidade e competência técnico-política e investigativa que ele estabelece com sua práxis de trabalho docente e educativo a partir do conhecimento na ação, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão na ação.

As categorias apresentadas por Schön (1995) evidenciam a perspectiva prático-reflexiva sobre a ação docente. O conhecimento na ação caracteriza-se como a competência que construímos frente ao saber fazer. A reflexão na ação configura-se como análise que realizamos quando desenvolvemos as ações, isto é, a reflexão

que se constitui no momento da ação. Dessa forma, encontramos a indissociabilidade entre teoria e prática como base do pensamento de Schön (1995). Nesse entendimento, Freire (1996, p. 22) nos esclarece: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando ‘blábláblá’ e a prática ‘ativismo’”. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação inscreve-se como um pensamento crítico após a ação realizada, tendo como objetivo conceber uma alimentação contínua das representações e características no processo de sua própria ação.

Isso posto, Perrenoud (1999, p. 16) explicita:

[...] A prática reflexiva só pode tornar-se uma “segunda natureza”, em outras palavras, incorporar-se ao habitus profissional, caso esteja no centro do plano de formação e se estiver integrada a todas as competências profissionais visadas, tornando-se o motor da articulação teoria prática.

Devemos trilhar um caminho no qual o professor tenha como ideal tornar-se um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e cidadão, o qual toma como imprescindível a formação contínua. A formação contínua de professores permite a renovação do conhecimento, o acesso aos saberes atualizados e o contato com novas experiências profissionais, essenciais para retroalimentar a prática pedagógica. Para Vieira (2010, p. 33),

a formação contínua de professores aparece como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este se mantenha sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista as rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana.

Acrescentamos, ainda, que uma prática reflexiva profissional não é inteiramente solitária. Ela se apoia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa, análise do trabalho, reflexão sobre sua qualidade e avaliação do que se faz. É importante também destacar que uma prática reflexiva se inscreve no tempo de trabalho, como uma rotina, a qual não se caracteriza como um estado permanente. Por essa razão, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever e analisar após compreender e escolher opções novas (PERRENOUD, 1999).

Acreditamos que o desenvolvimento e o bom êxito do processo de ensino-aprendizagem da instituição ocorrem conjuntamente com o processo de formação contínua dos professores, uma vez que consideramos que a escola, como instituição social responsável pela construção e reprodução cultural, somente tem significado quando se funda em um todo formador, no qual todos os atores escolares (professores, alunos, dirigentes, equipe de projetos extracurriculares e demais funcionários) se formam em comunhão, cada um assumindo sua responsabilidade/função nesse processo. Portanto, definir um referencial formativo norteador da formulação de propostas para a formação do docente requer do professor buscar nas experiências de trabalho um referencial compreensivo do seu ser sujeito; identificar, no compromisso político e profissional, os motivos para conduzir os processos de ensinar/aprender; procurar, na capacitação e na avaliação contínua, o alimento para manter as práticas sempre inovadoras e competentes, abarcando as questões indissociáveis do cuidar, do educar e do espaço para as brincadeiras, assim como promovendo o desenvolvimento integral da criança (FREIRE, 1996).

Esse caráter de várias competências demanda uma formação bastante ampliada do profissional, que, por sua vez, também é um aprendiz que reflete acerca de sua prática, constantemente se autoavaliando, na medida em que exerce uma atividade complexa e multifacetada (FURLANETTO, 2003). Nessa perspectiva, torna-se papel do professor construir sua obra de arte cotidianamente, em prol da educação e defesa dos direitos dos alunos, afinal,

[...] um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Com base nesse entendimento, percebemos a importância do docente na formação dos seus alunos, cabendo a ele integrar seu conhecimento e transformar sua atuação em uma prática responsável, que motive os alunos a buscarem uma transformação diante do contexto em que estão inseridos. Desse modo, seu intuito é proporcionar uma aprendizagem significativa, tornando os alunos mais reflexivos e participantes da vida social.

O professor é um profissional do conhecimento, e este passa por contínuas e sucessivas transformações. Sendo assim, a formação, como o próprio nome já diz, é inicial, ou seja, ela não se esgota em si, é contínua, pessoal e profissionalmente, devendo acompanhar sempre a velocidade com que a globalização e as práticas educativas se criam e se recriam. Novamente, recorremos ao sentido da “educação ao longo da vida”, que representa o nosso estado permanente de aprendizagem (CAMPOS, 2012, p. 47). Nessa direção,

a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

A esse respeito, mostra-se importante estabelecermos uma análise das necessidades de formação de professores no contexto da formação contínua, somente assim eles poderão atender às exigências sociais e caminhar para um processo educativo eficaz e de qualidade. Conforme Campos (2012, p. 56),

analisar as necessidades, partindo de um contexto real de trabalho, se constitui em uma forte estratégia de formação para o professor, pois acredita-se que essa análise tem a capacidade de desenvolver uma atitude reflexiva, fazendo com que esse professor nunca se acomode com a situação em que se encontra e busque sempre os “porquês” de sua prática. O profissional deve, portanto, ser capaz de identificar suas necessidades.

Essa atitude também faz parte de uma formação contínua, pois, refletindo em ação e sobre a ação, os professores se envolvem em um processo investigativo, não somente tentando compreender a si próprios, como profissionais, mas também procurando melhorar a sua prática pedagógica em relação às atividades que envolvem a ludicidade, por exemplo.

Nessa perspectiva, a formação contínua, amparada nas análises de necessidades de formação de professores, configura-se como uma estratégia importante, uma vez que possibilita atender as expectativas dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano da sala de aula e da escola, onde desenvolvem sua prática profissional. Analisar e questionar as necessidades dos professores se

constitui como o caminho mais prudente para uma boa formação dos docentes. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 21),

a análise de necessidades desempenha, portanto, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com sua utilidade social, e está a serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir seus objetivos.

Nesse contexto, o que seria necessidade de formação docente em uma perspectiva de formação contínua? No nosso trabalho, iremos nos apoiar nos estudos de Rodrigues e Esteves (1993) e Rodrigues (2006) para proferir sobre o assunto.

De acordo com Rodrigues (2006), o termo “análise de necessidades de formação” refere-se a uma estratégia investigativa que acompanha o processo de formação do profissional, não se situando em apenas um momento da formação nem se sujeitando a um quadro preestabelecido. A esse respeito, Rodrigues (2006, p. 97) evidencia que

a necessidade não é algo que esteja disponível sob uma forma objectivável, pronta para ser identificada ou analisada. Não é uma entidade que possa ser inventariada, numerada e contada como se tem querido muitas vezes. [...] Não há propriamente uma jazida de necessidades de formação algures à espera de ser descoberta por um especialista. A necessidade não tem existência objetiva fora dos limites já apontados – sujeitos, contexto, agentes de detecção e valores e objetivos de referência. É contingente, é sempre uma necessidade de e uma necessidade para alguém. [...] Nesse sentido, a identificação de necessidades é um processo que, mais do que antecede a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência.

Enaltecemos, ainda, a importância de considerarmos as necessidades dos formandos e das escolas, pois a maior falha da formação é a de não acontecer de acordo com as necessidades dos profissionais. Quando os formadores desconhecem as necessidades reais dos professores, a formação não dá resposta às necessidades da escola. Então, concordamos com a autora em aceitar que o conhecimento das necessidades dos formandos é uma condição importante da eficácia da formação. Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam que a necessidade é, portanto, uma entidade relativa, socialmente construída, pois não está inscrita na natureza das coisas, mas representa a realidade. Além disso, evidenciamos que “as necessidades de formação

são entidades dinâmicas, não têm existência estável, nem duradoura; tem um tempo vivido que as determina e uma vez satisfeitas desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade” (RODRIGUES, 2006, p. 98).

Assim, entendemos que a análise de necessidades não se refere a um processo de identificação de necessidades formativas, “[...] concebidas como as leis necessárias da formação às quais se submeteriam fatalmente formandos e formadores, mas como as finalidades que cada um atualiza ou projeta num dado contexto, em função das representações que constrói do real e da sua relação com ele” (RODRIGUES, 2006, p. 102). Ou seja,

[...] não se trata de descobrir um dado objeto – necessidades de formação – com uma existência objetiva e evidenciável independentemente de quem o conhece, mas de construir (eventualmente ajudar a construir) um projeto – necessidades de formação – que se elabora na relação interativa sujeito-contexto-objecto-instrumentos usados nessa interação (RODRIGUES, 2006, p. 102).

Essa é a concepção de necessidades formativas assumida neste trabalho. Faz-se importante, nesse sentido, questionar sobre o que faz falta aos docentes e o que poderia ser construído por via da formação, ou seja, as necessidades formativas em relação à atividade lúdica, na perspectiva de aprofundar o referencial teórico e prático e de pensar na transformação do cotidiano profissional.

Desse modo, entendemos que a análise de necessidades é um instrumento que traz a possibilidade de diagnosticar o que faz falta ao formando e/ou à instituição, permitindo a organização coerente da formação, bem como estabelecendo os objetivos mais pertinentes e as estratégias mais adequadas ao processo de formação. Por esse viés, podemos mencionar que a análise de necessidade de formação não termina na identificação de necessidades, elas são “ponto de chegada de uma política de formação que então se poderá designar de contínua” (RODRIGUES, 2006, p. 121).

No contexto das discussões de que a atividade lúdica é importante para o desenvolvimento da criança e que é imprescindível a formação contínua do docente, diante das exigências impostas pela globalização, que refletem no campo educacional, quais as necessidades do professor dos anos iniciais do ensino fundamental em relação à atividade lúdica? Será que o professor dos anos iniciais do

ensino fundamental percebe, por meio da prática pedagógica, suas necessidades formativas relacionadas à brincadeira?

Responder aos questionamentos anteriores nos remete à investigação sobre as necessidades da formação docente de professores para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a ludicidade como fio condutor. Buscamos (re)construir, junto a esses professores, conhecimentos norteadores do desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham a ludicidade como princípio organizador de suas necessidades docentes, isto é, como base do processo formativo.

3.2.1 A necessidade de formação de professores sob a ótica dos documentos oficiais

Com o objetivo de ratificar a importância do nosso trabalho, iremos discutir sobre o que abordam os documentos oficiais acerca da formação contínua de professores, partindo de suas necessidades. Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) enfatizam a relevância tanto da formação inicial quanto da formação contínua para o desenvolvimento profissional dos professores, declarando:

[...] a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1999, p. 26).

Nessa ótica, podemos pensar acerca de como essa formação poderá ser realizada para que aconteça uma educação escolar de qualidade real. Percebemos que muitos fatores são importantes para se compor um quadro de educação de sucesso, como, por exemplo: um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, a construção coletiva do trabalho em uma perspectiva de experimentação e avaliação contínua, o exercício responsável de autonomia profissional, adequadas condições de trabalho e salário, qualidade da formação inicial e continuada dos professores, entre outros.

Podemos observar que a formação contínua, partindo das necessidades formativas dos professores, realça ainda mais a qualidade da educação escolar, pois “as práticas de formação contínua têm se configurado em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários, que de modo geral, não respondem as necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores [...]” (BRASIL, 1999, p. 41).

A crítica apontada no Referencial para a Formação de Professores (1999) não se aplica à formação inicial e continuada, mas ao modelo em que se baseiam esses processos de ensino-aprendizagem dos professores. O documento citado acima apresenta algumas características desse modelo, que, embora questionável, foi se tornando convencional. Iremos elencar apenas três, que realçam nossa discussão sobre a formação de professores, partindo de suas necessidades. São elas:

- Ignoram-se as condições reais e os pontos de partida dos professores – seus interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões – quando esses deveriam servir como ingredientes do planejamento das ações de formação;
- As práticas inspiram-se numa perspectiva homogeneizadora: são destinadas a “professores em geral”, e não ajustáveis diferentes tipos de professores e suas respectivas necessidades de formação.
- A formação não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores (BRASIL, 1999, p. 42).

Além disso, não existem mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação. Isso tudo prejudica a qualidade da formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e o redimensionamento dos programas de formação.

Portanto, entendemos que a formação do professor é compreendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, sendo realizada a partir de suas necessidades, com a inevitável transformação das suas formas de pensar, sentir e agir, mediante as reflexões nas ações e a promoção do seu desenvolvimento profissional. Para corroborar a afirmação anterior, Brasil (1999, p. 70) assim profere:

A formação contínua é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática

educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se para as capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor da equipe.

Para que a formação seja verdadeiramente transformadora, é imprescindível considerar os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas experiências de vida e profissionais e suas necessidades de formação, pois “a formação continuada de professores deve responder tanto as necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício” (BRASIL, 1999, p. 131).

Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação contínua desses profissionais. Sabemos, no entanto, que a formação inicial e contínua do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2013).

Esse entendimento referenda um dos princípios desta pesquisa: a dupla função do pesquisador (formar/pesquisar). Ao planejarmos este trabalho, levamos em conta as necessidades do professor no contexto da relação entre teoria e prática, associada à atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as nossas necessidades enquanto pesquisadoras, que incluem gerar possibilidades de transformações para todas as participantes, considerando a realidade social e a ideia do inacabamento do ser-sujeito-professor.

4.

O CAMINHO DA BORBOLETA: METODOLOGIA
DA PESQUISA

Vi uma borboleta de cor viva
Em direção a um jardim de flores com cores vivas
Era bem livre e brincava de voar
No jardim perfumado repousava
E se protegia em meio as cores
Que de tão vivas brilhavam como luz
E luz é a sua virtude
Me seguia como se me protegesse com sua leveza e sabedoria
Eu vi suas asas sobre a minha alma
Eu vi um novo caminho de desenhar feito
Com suas cores vivas.
Saulo Magalhães (2018)

4 O CAMINHO DA BORBOLETA: METODOLOGIA DA PESQUISA

Tomando como referência o objetivo e a questão norteadora deste estudo, definimos os “caminhos” que melhor nos guiarão rumo ao nosso objeto. Em termos metodológicos, esta tese se insere em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, pois, de acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de abordagem possibilita o (re)conhecimento da realidade em estudo, visto que enfoca mais o processo do que o produto, com a preocupação maior de retratar o ponto de vista dos participantes. Além disso, esse tipo de pesquisa é rico na apreensão, percepção e descrição/explicação dos fenômenos.

A pesquisa qualitativa apresenta um caráter interpretativo, construtivista e naturalista, isto é, o termo qualitativo implica uma preocupação direta com a experiência tal como é vivida, sentida ou experienciada. Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é

[...] sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se separados daqueles. Os contextos de pesquisa são naturais e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no mundo real. A experiência das pessoas é abordada de maneira global ou holisticamente. Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Nos métodos qualitativos, o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos (ou participantes), visto que os procedimentos de investigação se baseiam em ações como ouvir, conversar e permitir a expressão livre dos interlocutores.

Tais procedimentos possibilitam certo clima de informalidade, e o simples fato de os sujeitos poderem falar livremente a respeito de um tema, sem que um roteiro preestabelecido ou questões fechadas lhes tenham sido impostos, colabora para diminuir o distanciamento entre o investigador e os investigados. Como nosso objeto de estudo é uma “ação didático-pedagógica de Formação contínua de professores, embasada em Necessidades de sua Formação que perspectivem a Atividade Lúdica

como princípio organizador da prática pedagógica com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, essa abordagem de pesquisa foi inserida na escritura desta tese.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, em que o investigador se constitui como o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Devido ao fato de o ambiente natural ser a fonte direta de dados, os pesquisadores se introduzem e realizam grande parte da pesquisa em escolas, famílias, bairros e outros locais, tentando elucidar questões educativas. Nesta pesquisa, a fonte direta de dados foi a Escola Municipal Professora Emília Ramos. Assim, esclarecem-nos Lüdke e André (1986, p. 18):

O estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e tem o ambiente natural da pesquisa como fonte direta de coleta de dados.

Os pesquisadores qualitativos procuram e frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, com a realidade em foco, entendendo que ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os locais devem ser analisados no contexto da história das instituições a que pertencem. “Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Discutindo sobre a pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 11) fazem o seguinte registro: [...] “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”. A investigação qualitativa é descritiva porque os dados recolhidos são expostos em forma de palavras ou imagens, e não de números. Esses dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros, a partir dos quais selecionamos citações para ilustrar, referenciar e substanciar a apresentação.

Nesse tipo de pesquisa, a palavra escrita assume particular importância, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados, permitindo-nos uma visão esclarecedora do nosso objeto de estudo. Portanto, “a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A pesquisa qualitativa se preocupa mais com o processo do que com o produto, questionando todos os aspectos envolvidos na pesquisa, como: qual a história natural da atividade ou dos acontecimentos que estamos pesquisando? Como os professores entendem a atividade lúdica? Qual o lugar da brincadeira nos planejamentos realizados pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Que necessidades de formação os professores têm em relação à organização de uma prática pedagógica nesse nível de ensino que tenha a atividade lúdica como fio condutor? Nessa abordagem de investigação, os dados não são construídos e analisados de forma trivial, pois todos têm um potencial para se constituírem como pistas que nos permitam estabelecer um esclarecimento do nosso objeto de estudo.

Como a pesquisa qualitativa se preocupa mais com o processo, ela se torna muito importante na obtenção de dados de um determinado grupo estudado, já que eles não são coletados em um ato mecânico de registro, e, sim, em um processo de interação, reflexão e atribuição de sentidos entre o grupo estudado e o pesquisador, possibilitando um melhor conhecimento do objeto de estudo. Os pesquisadores qualitativos analisam seus dados de forma analítica, uma vez que não os recolhem com o objetivo de ratificar ou declarar nulas hipóteses construídas previamente. Na pesquisa qualitativa, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando.

O objetivo é oferecer uma visão honesta, com pouca ou nenhuma interferência nas palavras obtidas ou nas observações realizadas. As palavras reais e espontâneas dos sujeitos de pesquisa são a verdadeira visão da realidade. Isso posto, uma teoria desenvolvida nesse contexto procede de “baixo para cima”, com base em muitas peças individuais de informação recolhidas que são inter-relacionadas. Com vistas a confirmar a afirmação anterior, Bodgan e Biklen (1994, p. 50) pontuam:

[...] Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, a direção desta só começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de

antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo.

No caso da pesquisa ora realizada, foram construídos os dados por meio das observações e das entrevistas narrativas, montando-se, assim, um quadro de categorias e subcategorias, para que, posteriormente, fossem analisados os dados da investigação. Nessa estratégia, o pesquisador utiliza os dados da pesquisa para perceber quais são as questões mais importantes, não conjecturando que sabe o suficiente para reconhecê-las antes de efetuar a investigação. Para nós, foi imprescindível abstrair o significado dos dados construídos na pesquisa, pois pudemos compreender melhor a realidade cultural experienciada pelo grupo através das brincadeiras vivenciadas pelas crianças e das entrevistas realizadas com os professores.

Conforme Bodgan e Biklen (1994), o significado possui uma importância vital na pesquisa qualitativa, afinal, os pesquisadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Eles estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informado (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Nessa perspectiva, o processo de investigação qualitativa reflete um canal de diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, considerando-os de uma forma não neutra. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação qualitativa agrupa diversas formas de pesquisa que compartilham as características anteriormente citadas. Para os autores, essa investigação tem como objetivo, em maior ou menor grau, compreender os sujeitos, tomando como base os pontos de vista deles e abrangendo os estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade.

Em síntese, podemos destacar as seguintes características da pesquisa qualitativa: é um tipo de abordagem flexível, não linear; é contextualizada, exigindo

uma relação cara a cara; centra-se na compreensão de uma situação social; o pesquisador deve permanecer durante certo tempo no local da pesquisa; a análise dos dados requer tempo, exigindo uma apreciação contínua; é necessário que o pesquisador tenha habilidades de observar e entrevistar; as decisões devem ser negociadas respondendo a questões éticas. Diante dessas características, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa, porquanto ela se insere no contexto da nossa pesquisa.

4.1 Abordagem metodológica: aspectos da pesquisa etnográfica

No âmbito da pesquisa qualitativa, está presente o estudo etnográfico. De acordo com André (1995), a pesquisa etnográfica aplicada à pesquisa educacional não possui as mesmas exigências da etnografia aplicada ao campo antropológico. No campo educacional, a pesquisa etnográfica dá ênfase ao processo, àquilo que está ocorrendo, e não ao produto ou aos resultados finais, preocupando-se com o significado e com a maneira própria como as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.

A pesquisa etnográfica educacional se tornou importante para este estudo porque atualmente as salas de aula converteram-se em lugares de socialização para alunos de diversas origens étnicas e culturais, portanto, faz-se necessário que o conhecimento e a compreensão desses grupos orientem a prática pedagógica. A interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos, o estudo de padrões culturais, a descoberta de modelos educacionais, a análise do currículo oculto e de grupos marginalizados, a análise de contextos educacionais, entre outros constituem algumas temáticas abordadas no enfoque etnográfico (ESTEBAN, 2010).

Nesse contexto, a pesquisa etnográfica se remete à Antropologia, na medida em que se propõe a compreender as significações, e à Filosofia, na medida em que lida com pressupostos e implicações. Temos, logo, uma combinação entre o método socioantropológico e os estudos da linguagem, a partir da abordagem de Vygotsky, Bakhtin e Benjamim, combinação que se torna necessária para conhecer as interações e práticas entre crianças e adultos no espaço do ensino fundamental escolhido, mas também para entender de que modo a cultura contemporânea se manifesta nesse espaço.

Por esse viés, o resultado do ponto de vista metodológico não é uma “etnografia” no sentido estrito, tanto pelas estratégias adotadas quanto pela reflexão sobre pressupostos e implicações dessas interações na educação de crianças, embora, com certeza, vá se beneficiar das estratégias do trabalho etnográfico (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008). Para Paula (2000, p. 158),

a pesquisa etnográfica permite que o cientista social se aproxime o bastante para tentar entender como operam no dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo.

Desse modo, a pesquisa etnográfica possibilita diferentes formas de interpretações da vida e de compreensão do senso comum, proporcionando significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e mantendo um contato direto e prolongando com os sujeitos pesquisados. Ademais, ela tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa etnográfica também busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias através de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos pesquisados vão sendo revistos, as técnicas de construção, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa “é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Nessa ótica, iremos considerar alguns aspectos da abordagem etnográfica, uma vez que estamos realizando uma investigação-ação sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, partindo das necessidades formativas dos professores que atuam nesse nível de ensino por meio da observação de entrevistas e da análise do fenômeno estudado.

A opção metodológica mais adequada no contexto da pesquisa qualitativa, desse modo, foi a pesquisa etnográfica, o que se justificou também pelo objeto deste estudo (ação didático-pedagógica de formação contínua de professores embasada em suas necessidades, perspectivando a atividade lúdica como princípio organizador da prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental). Foi possível, portanto, pensar em uma abordagem de tipo etnográfica, possibilitando que a investigação-ação sobre a atividade lúdica, a partir das necessidades formativas dos

professores, pudesse ser observada e analisada como um “sistema de significados culturais”.

Outros autores têm contribuído para pensar a respeito das conexões entre a etnografia e os estudos envolvendo a pesquisa qualitativa. Os trabalhos de Corsaro (MULLER; CARVALHO, 2009), por exemplo, revelam que as experiências e observações permitem chegar a significativas categorias de análise da cultura infantil.

Para Corsaro (2009), a etnografia é o método que os antropólogos utilizam para estudar culturas exóticas, o que requer que o investigador entre, seja aceito e participe das vidas daqueles que estuda. Devemos, então, agir por meio da observação das atitudes dos adultos com as crianças nas brincadeiras vivenciadas, conversar com as crianças, entender seu universo, conversar com os professores etc. Foram esses os procedimentos utilizados nesta pesquisa, que envolveu diversas estratégias ou procedimentos, incluindo:

- Entrada no campo e aceitação no grupo social;
- Construção e escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais;
- Construção de gravações audiovisuais das brincadeiras vivenciadas;
- Interpretação dos dados construídos.

Esse mesmo autor considera importante a entrada no terreno da pesquisa etnográfica, uma vez que seus objetivos principais, enquanto método interpretativo, são o estabelecimento do estatuto do membro e a adoção de uma perspectiva do ponto de vista “dos de dentro”.

Em síntese, a etnografia educacional constitui-se, por excelência, como um dos métodos mais relevantes, na perspectiva das metodologias orientadas à compreensão, para abordar a análise das interações entre grupos sociais e culturais distintos que se encontram na área educacional e também a organização social e cultural das escolas. A pesquisa etnográfica, com a sua sensibilidade em relação às pessoas, à cultura e ao contexto e com a sua concepção global de escola e comunidade, permite analisar as forças sociais, políticas, econômicas e culturais que influenciam a educação e potencializar a melhoria da instituição e de seus processos (ESTEBAN, 2010).

Assim, precisávamos delinear uma metodologia que nos ajudasse a evitar projetar o nosso olhar sobre as necessidades formativas dos professores acerca da atividade lúdica, colhendo deles apenas aquilo que é reflexo das nossas representações. Nós, pesquisadores, devemos nos colocar no ponto de vista dos professores e ver o mundo com os olhos deles. Para tanto, precisamos descentrar nosso olhar no intuito de poder entender, pelas falas dos professores e pela observação das vivências, tendo a atividade lúdica como fio condutor, os mundos sociais e culturais da infância por meio das brincadeiras que vivenciam.

Nesse sentido, a opção por realizar investigação-ação sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, partindo das necessidades formativas dos professores que atuam nesse nível de ensino, permitiu uma compreensão sobre o que os professores pensam acerca do fenômeno do brincar e seus significados para os grupos observados, bem como uma aproximação da infância e sua singularidade.

Ressaltamos a percepção e o olhar sobre a atividade lúdica como prática e experiência de cultura, considerando o percurso histórico de compreensão e análise do brincar no desenvolvimento e na formação das crianças. A natureza de minha relação especial com elas e com os professores durante a pesquisa etnográfica facilitou o acesso à busca do objeto de estudo ora pesquisado.

4.2 Abordagem metodológica: aspectos da investigação-ação

No âmbito da pesquisa qualitativa, está presente a investigação-ação. Como não decidimos apenas investigar necessidades, mas também construir conhecimentos a fim de superá-las, propondo uma formação contínua aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a atividade lúdica, utilizaremos a metodologia da investigação-ação, que, segundo Thiollent (2011 p. 28), “[...] pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática”. Ainda, conforme o mesmo autor, a investigação-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Porém, ela não assume somente o caráter de ação ou participação. Para Thiollent (2011, p. 28), “[...] com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”, o que nos leva a refletir sobre o seu caráter de formação, tanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que vivenciam a ideia de práxis educativa (ação-reflexão-ação), como do pesquisador, que estuda, planeja e seleciona materiais para o desenvolvimento da formação contínua.

Nesse aspecto, a investigação-ação valoriza, na formação dos professores, a imersão reflexiva desse profissional em sua prática. Assim, ele passa a analisar reflexivamente a sua atuação, a problematizá-la e a produzir conhecimento por meio da pesquisa da experiência cotidiana, o que se constitui como apoio para a aprendizagem profissional e para a construção de um novo estatuto para a profissão docente.

Nesse contexto, a pesquisa-ação caracteriza-se enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, sendo orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, partindo da análise do problema em estudo pelos participantes da pesquisa. Para ratificar as características da investigação, Thiollent (2011, p. 22-23) explicita:

[...] A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem investigados e das soluções a serem encaminhadas, sob forma de ação concreta; o objetivo de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas encontrados nesta situação; o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos esclarecer os problemas da situação observada; há durante o processo um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação, pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Percebemos, dessa maneira, que a investigação-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com essa pesquisa, é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas, proporcionando reflexões e transformações para a formação dos professores.

Segundo Barbier (2002), a pesquisa-ação traz o sentido de uma revolução epistemológica ainda não suficientemente explorada nas ciências humanas. Sua noção de pesquisa-ação é a de “uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (BARBIER, 2002, p. 67), o que implica uma mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à sua realidade.

Com ideias bastante próximas de Barbier (2002), André Morin (2004) agrega o sentido de pesquisa-ação “integral”, que visa à mudança pela “transformação recíproca da ação e do discurso”. Ambos recorrem à teoria da complexidade de Edgar Morin para contraporem-se ao “ideal de simplicidade” das ciências da natureza. Afinal, somente um paradigma da complexidade poderia apreender o ser humano entendido como “uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável” (BARBIER, 2002, p. 87).

Os autores citados acima pontuam que a pesquisa-ação produz um significado à realidade vivida mediante categorias investigadas, vincula a noção da pesquisa à ideia de mudança e de transformação dos atores e sua realidade, postula uma noção de totalidade que se afirma referida à prática e diz respeito a tudo que nela se constitui, abrangendo a ação e a experiência do sujeito. Nessa perspectiva de transformação, entendemos que a investigação-ação, partindo das necessidades de formação docente, permite a constituição do ser-sujeito-professor de forma contextualizada, pois

a documentação narrativa das experiências pedagógicas é, antes de tudo, uma estratégia de trabalho pedagógico participativo que visa contribuir para ativar a memória pedagógica da escola a partir das próprias palavras, relatos e conhecimentos profissionais postos em prática pelos educadores quando habitam e renomeiam a mundo escolar, quando transitam o território de suas práticas pedagógicas e reconstruíram suas experiências vividas, quando intervêm no campo da práxis educativa e participam do debate público e especializado sobre educação. Quero enfatizar desde o início que, em sentido estrito, a documentação narrativa das experiências pedagógicas é uma modalidade de pesquisa-treinamento-ação entre pares que se insere e disputa no campo pedagógico e que visa transformar as práticas educativas da escola (SUÁREZ, 2015, p. 64, tradução nossa¹⁵).

¹⁵ Tradução na íntegra, NBR nº 10520.

A pesquisa-ação, mais do que uma abordagem metodológica, é um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática, reforma e transformação social (THIOLLENT, 2011). Dessa forma, salientamos que ela não se limita a uma relação pesquisador/pesquisado, porque

[...] trata-se de considerar o conjunto dos atores direta ou indiretamente implicados na situação ou no problema sob observação e para o qual pretende-se elaborar soluções coletivas, ou construir significados a partir dos fatos investigados, das ações e do contexto. Nesse sentido, o trabalho em parceria adquire maior relevância dentro de projetos de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011, p. 118).

Ao escolhermos o objeto de estudo, optamos pela investigação-ação, pois se tornou a opção metodológica mais adequada no contexto da pesquisa qualitativa, haja vista que

esta estratégia de trabalho pedagógico crítico entre pares é proposta como uma modalidade alternativa de formação de professores, construção e desenvolvimento curricular e pesquisa pedagógica. Basicamente, orienta-se para o reposicionamento dos professores como sujeitos de conhecimento e mudança, como sujeitos que constroem currículo, pedagogia e mobilização político-pedagógica (SUÁREZ, 2015, p. 67, tradução nossa).

O ato de ouvir os professores e produzir conhecimentos a partir do ponto de vista deles é entendido, nesta pesquisa, como uma das possibilidades para o aprofundamento das discussões acerca da atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode viabilizar a melhoria na compreensão de processos formativos vivenciados no local de trabalho sobre a ludicidade.

Nesse contexto, percebemos que a atuação do professor pode ser mais qualificada quando acopla a ação com a reflexão sobre essa ação. Os processos de investigação-ação são direcionados, nessa ótica, à constituição de um profissional que transforma seu trabalho em pesquisa e, conseqüentemente, obtém maior autonomia, valorização profissional, criação e experimentação do vivido.

Nesse sentido, salientamos as potencialidades da investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional dos professores/educadores. A utilização da investigação-ação em contexto educacional permite que os professores se reconheçam enquanto atores e autores, envolvendo-se na investigação sobre a sua

prática, na consequente produção de teorização a respeito das suas opções educativas e na valorização das suas lógicas conceituais. Dessa forma, a investigação-ação contribui para a mudança educativa ao potencializar as dinâmicas colaborativas e contextualizadas, a indagação e reflexão permanente, a reconstrução do conhecimento, bem como o envolvimento participativo dos atores.

Realçamos que é emergente a necessidade posta pela investigação-ação de aproximação entre a academia e o cotidiano escolar. Aproximando-se os pesquisadores da escola, podem se definir novos rumos para a construção de uma educação de qualidade para todos.

4.3 Abordagem metodológica: narrativas de formação dos professores

A dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido. Através da utilização das narrativas de formação como possibilidade formativa, o sujeito constrói o conhecimento e se inscreve em um processo de formação, remetendo-se a uma pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência frente à análise de seus percursos de vida e de formação. Por esse viés, as narrativas são vistas como

a forma primária através da qual a experiência humana se torna significativa. O sentido narrativo é um processo cognitivo que organiza as experiências humanas em episódios temporariamente significativos (POLKINGHORNE, 1998 *apud* BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 115).

Nessa direção, favorecer um espaço de narrativa é compreender o papel do outro na construção de significados, entendendo linguagem como via de mão dupla, pois ela tanto forma como comunica os inúmeros sentimentos, atuando como instrumento mediador básico e decisivo na elaboração da consciência (LEITE, 2008). Ao se abrir um espaço para que o professor fale de sua experiência na escola, multiplicam-se espaços de produção de conhecimento e de formação humana. Corroborando a afirmação anterior, Souza (2006, p. 14) assim expressa:

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do

conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a narrativa dos professores instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras.

É nesse sentido que o estudo das narrativas produzidas pelos professores acerca de suas experiências cotidianas relacionadas à atividade lúdica se torna uma ferramenta preciosa para o acesso às construções que os sujeitos fazem a respeito do que se passa em suas vidas, facilitando o nosso entendimento sobre a subjetividade humana e sua complexidade. Suárez (2015, p. 68, tradução nossa) ratifica:

[...] A documentação narrativa está comprometida com a construção de um discurso afirmativo, propositivo, de uma pedagogia crítica, e de uma investigação pedagógica crítica. Nesta perspectiva, são indispensáveis a imaginação, elaboração, desenvolvimento e teste de dispositivos pedagógicos participativos e possibilidades discursivas de novas intervenções no mundo escolar, de tecnologias que ajudem a distribuir a palavra, o dito, o saber, o poder e o reconhecimento no campo pedagógico. Em suma, dispositivos pedagógicos que colaborem no trabalho crítico e coletivo de pensar, nomear e fazer a escola e a educação de outra forma.

A narrativa é vista como uma experiência em si mesma, construída e situada na relação com a entrevistadora. Logo, é considerada um ato de significação e um modelo de discurso, não meramente uma representação da realidade.

A narrativa se estrutura a partir do contexto, da ordem sequencial, de ter significado para o narrador. Quando os professores começam a narrar, sua atenção e interesse linguístico centram-se na ação humana realizada no seu meio cultural. Cada história narrada traduz múltiplas significações do contexto dos professores, provocando no ouvinte a busca de interpretações possíveis. A construção de narrativas envolve a apropriação de elementos concernentes à cultura, o que proporciona diferentes olhares e sentimentos, tanto da parte de quem narra quanto de quem se propõe a interpretar (PASSEGGI; ROCHA, 2013).

Nessa perspectiva, o trabalho centrado nas narrativas dos professores sobre a teoria e a prática da atividade lúdica instaura-se como fértil, porque

as dimensões formativas que emergem da narrativa de formação ligam-se a globalidade da vida e das experiências pessoal, profissional, cultural, social, encarando a formação como um trabalho e atividade do sujeito sobre si e em relação a si mesmo, aos outros e aos diferentes espaço-tempos em que está inserido (SOUZA, 2006, p. 39).

Isso posto, reafirmamos a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da voz dos professores. Precisamos saber muito mais sobre as necessidades dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no que diz respeito à atividade lúdica, pois entendemos que,

[...] tal como propõe a documentação narrativa, esses grupos de professores ao mesmo tempo em que são direcionados para produzir conhecimento pedagógico através de estratégias metodológicas de pesquisa qualitativa e dispositivos de trabalho participativos ou colaborativos, também promovem processos de formação e desenvolvimento profissional entre pares e a elaboração e experimentação de inovações das práticas pedagógicas e discursos que tendem a interpelar muitas das formulações mais naturalizadas da racionalidade político-pedagógica dominante. Essas experiências coletivas de pesquisa, formação e ação na educação na América Latina são configuradas e podem ser pensadas como novas formas de organização coletiva entre educadores, e são originadas na maioria dos casos como formas de resistência às reformas educacionais neoliberais e tecnocráticas (SUÁREZ, 2015, p. 69-70, tradução nossa).

Nessa direção, no âmbito da pesquisa qualitativa, privilegiamos as narrativas de professores sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental como opção metodológica. Ao considerarmos as narrativas de formação de professores, estamos possibilitando uma melhor compreensão da análise dos saberes experienciais e teóricos em relação à atividade lúdica, construindo, conseqüentemente, subsídios de novos projetos e princípios para a formação de professores dos anos iniciais de ensino fundamental acerca da ludicidade. Por fim, enaltece a importância da escolha das narrativas de formação de professores para a análise do *corpus* da investigação-formação.

4.4 Instrumentos utilizados para sugar o néctar das flores: a construção dos dados

Para a construção de um *corpus* de dados, utilizaremos quatro procedimentos: **a observação**, com o objetivo de investigar os conhecimentos e as experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno em estudo; **a entrevista narrativa**, pois esse instrumento tem um caráter interativo, havendo uma reciprocidade entre quem pergunta e quem responde; **a análise documental**, que possibilita verificar – reafirmando ou não – o que foi dito pelos sujeitos na entrevista; **a pesquisa bibliográfica**, parte integrante de qualquer pesquisa e fundamental para avançar o conhecimento na área em que desenvolvemos o trabalho.

Nessa perspectiva, pelo fato de este estudo se constituir em um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças, torna-se fundamental ver, ouvir e escrever. A teoria sensibiliza o olhar e o ouvir orienta o escrever. Ver se constitui em observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho. Ouvir significa captar e procurar entender, escutar o que foi dito e não dito, valorizar a narrativa, compreender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possam compreender gestos, discursos e ações, os quais se alicerçam na sensibilidade e na teoria e são produzidos na investigação. São também exercícios que se produzem na trajetória vivida no cotidiano.

4.4.1 A observação

Optamos pela observação, na medida em que é um instrumento que possibilita um contato pessoal e estreito com o pesquisador e os sujeitos pesquisados, pois, por meio dela, podemos analisar as suas experiências e o mundo que os cerca, interpretando diferentes formas de vida. “A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Na pesquisa etnográfica, abordagem escolhida nesta pesquisa, há uma valorização da observação e uma preocupação com a natureza da relação do pesquisador com o grupo estudado, afinal, observar é contar, descrever e situar os

fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. Ela supõe um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar (CARDOSO, 1986). Para Lüdke e André (1986, p. 26),

a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações.

Ao observarmos as crianças brincando, podemos compreender a visão de mundo e o aspecto sociocultural de suas brincadeiras, visto que as técnicas de observação são extremamente úteis para desvendar os significados da realidade por meio das brincadeiras vivenciadas pelas crianças.

O observador pode recorrer aos conhecimentos e às experiências pessoais, nesse sentido, como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Logo, após cada encontro, foram registradas reflexões, situações e observações que percebemos nas brincadeiras, nos pátios e na sala de aula, o que denominamos de registros do diário de campo. Aspectos relacionados à comunicação não verbal das crianças, tais como movimentos corporais, olhares, gestos e expressões faciais, também foram anotados, assim como as conversas no momento das interações. Os registros de campo mencionados abaixo foram realizados nos meses de maio, setembro e outubro de 2015 para cumprir com o cronograma construído anteriormente e compostos tanto por elementos descritivos como reflexivos da pesquisadora.

Observações realizadas em maio, setembro e outubro (nos pátios e nas salas de aula)

BRINCADEIRA 1: FUTEBOL IMAGINÁRIO

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 12 crianças

Local da brincadeira: Pátio da escola

Tempo da brincadeira: Horário do recreio – 30 minutos

Descrição da brincadeira: As crianças pegam uma tampa de garrafa pet, que é a bola, imaginam o lugar das traves, escolhem quem vai ser o goleiro e o juiz e brincam de futebol (brincadeira espontânea criada pelas crianças do ensino fundamental).

Ficamos encantadas de observar o quanto as crianças criam possibilidades para brincar. Mesmo não havendo muitos brinquedos, nem espaços na escola que propiciem momentos para a brincadeira, percebemos a criatividade e o envolvimento delas quando estavam jogando “Futebol Imaginário”.

Analisamos que o principal no brinquedo não é sua procedência, seu grau de sofisticação ou a beleza de sua aparência, mas o poder de envolver a criança em uma atividade lúdica criativa (OLIVEIRA, 2012).

BRINCADEIRA 2: BRINCAR DE CASINHA

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 8 crianças

Local da brincadeira: Pátio da escola

Tempo da brincadeira: Horário do recreio – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de meninas estava brincando com bonecas e panelas. Elas trocavam roupas e criavam histórias embaixo da escada do pátio – lugar onde são colocados alguns brinquedos (bonecas, panelas, talheres etc.) na hora do recreio para que brinquem de faz de conta.

BRINCADEIRA 3: PULA CORDA

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 20 crianças

Local da brincadeira: Pátio da escola

Tempo da brincadeira: Horário do recreio – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de crianças, ajudado por duas auxiliares de serviços gerais, pulava corda recitando algumas brincadeiras cantadas (“o homem bateu em minha porta e eu abri [...]”, “pimenta, pimentinha, pimenta, pimentão, fogo, foguinho, fogão” etc.).

Na hora do intervalo, os docentes ficam na sala dos professores lanchando e conversando sobre algo da escola, pois, segundo o que a coordenação explicou, o intervalo está fora da carga horária. Então, quem acompanha as crianças nesse tempo são as auxiliares de serviços gerais. Foi gratificante observar os ASG ajudando,

observando e resolvendo os conflitos das crianças enquanto elas estavam brincando. Nesse contexto, assim nos esclarece Borba (2007, p. 38):

Se observarmos com cuidado diferentes e variadas situações de brincadeira organizadas por crianças, poderemos aprender muito sobre elas e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Observemos com atenção suas falas, expressões e gestos enquanto brincam.

Para tanto, devemos conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a sua diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças e etnias, respeitando as diferenças e ampliando as pautas de socialização.

BRINCADEIRA 4: AMARELINHA

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 15 crianças

Local da brincadeira: Lugar das amarelinhas

Tempo da brincadeira: Horário do recreio – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Um grupo de crianças brincava nas amarelinhas desenhadas no chão utilizando a regra de jogar a pedra de diversas formas (ao jogar a pedra nos espaços quadrados, não era permitido pisar no espaço em que está a pedra; ao jogar a pedra no “céu”, realizava-se o percurso contrário).

Observamos que na brincadeira citada acima existiam as regras explícitas, mas as crianças criaram outras, ampliando o repertório de possibilidades da amarelinha. A brincadeira, nesse aspecto, exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências e a interação com o outro, assim como possibilita pensar nas suas ações através de diferentes experimentações, levando à aprendizagem de regras, valores e atitudes, os quais constroem e reconstroem seu conhecimento.

BRINCADEIRA 5: TICA-TREPA

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 20 crianças

Local da brincadeira: Piso superior da escola

Tempo da brincadeira: Horário do parque – 30 minutos

Descrição da brincadeira: Espécie de tica-tica (brincadeira de aproximação-afastamento, de acordo com Corsaro [2009]). Existem lugares de proteção (a

mancha), nos quais as crianças podem subir. As crianças escolhem quem vai ser o tica. Elas saem da mancha em que estão inicialmente e o tica corre atrás delas, que tentam procurar outra mancha para se proteger. Se ele conseguir pegar uma das crianças, ela vai se tornar o tica.

BRINCADEIRA 6: BRINCANDO DE DESENHAR

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 10 crianças

Local da brincadeira: Pátio da escola

Tempo da brincadeira: Horário do recreio – 30 minutos

Descrição da brincadeira: No pátio da escola, algumas crianças estavam brincando de desenhar no chão com giz, enquanto outras estavam desenhando nos seus cadernos de desenho com lápis de cor. Os desenhos eram variados, incluindo bonecas, familiares, paisagens etc. (brincadeira espontânea criada pelas crianças do ensino fundamental).

BRINCADEIRA 7: BRINCANDO COM VAIVÉNS

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 10 crianças

Local da brincadeira: Pátio da escola

Tempo da brincadeira: Horário do recreio – 30 minutos

Descrição da brincadeira: No pátio da escola, algumas crianças estavam brincando com vaivéns confeccionados de garrafa pet e corda varal (brincadeira espontânea realizada pelas crianças do ensino fundamental).

Destacamos que a brincadeira observada é do tipo “brincadeiras da tradição”, que são importantes pois demonstram uma valorização cultural dos jogos antigos pelas crianças. Ressaltamos alguns autores que têm procurado evidenciar a relevância das brincadeiras tradicionais. Para Kishimoto (1999), por exemplo, a brincadeira tradicional infantil desenvolve modos de convívio social, permitindo a transmissão da cultura e garantindo o lado lúdico e a situação imaginária. De acordo com Fantin (2000, p. 55),

resgatar a história de jogos tradicionais infantis, como a expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar, e sobretudo, maneiras de brincar e interagir. Configurando-se em presença viva de um passado no presente.

Friedmann (1995) assinala a relevância do resgate dos jogos tradicionais, considerando que eles fazem parte de nosso patrimônio lúdico. Destaca, ainda, que eles têm o importante papel de servir como um instrumento para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e linguísticas nas crianças.

Consideramos que as brincadeiras tradicionais são de fundamental importância para a construção de conhecimentos, bem como para o desdobramento das interações sociais, contemplando aspectos essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Elas, sobretudo, possibilitam uma maior expressão da cultura lúdica.

Quando realizamos as observações nas salas de aula, percebemos que poucos professores realizavam brincadeiras com as crianças. Listamos, a seguir, as brincadeiras que foram observadas nesse contexto.

BRINCADEIRA 8: CIRANDA DE BRINQUEDOS

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 25 crianças

Local da brincadeira: Sala de aula

Tempo da brincadeira: 45 minutos

Descrição da brincadeira: Na sala de aula, as crianças brincavam livremente, compartilhando brinquedos trazidos de casa e alguns disponibilizados pela professora (brincadeira espontânea realizada pelas crianças do 1º ano vespertino e matutino do ensino fundamental).

BRINCADEIRA 8: JOGOS PEDAGÓGICOS

Quantidade de crianças que estavam brincando: Grupo de 25 crianças

Local da brincadeira: Sala de aula

Tempo da brincadeira: 45 minutos

Descrição da brincadeira: Na sala de aula, as crianças brincavam aprendendo sobre conteúdos das áreas de conhecimento da matemática (dominó, bingo de números etc.) e da língua portuguesa (bingo de letras, trilha alfabética, brincando com as palavras, entre outras) (brincadeira realizada pelas crianças do 1º ano vespertino e matutino e do 2º ano matutino e vespertino do ensino fundamental).

Destacamos que as brincadeiras realizadas nas salas de aula somente aconteciam nos primeiros e segundos anos, evidenciando que quantos mais os anos vão passando mais os espaços planejados para as brincadeiras são restringidos ou até extintos.

Nas brincadeiras realizadas, observamos que as crianças vivenciavam concretamente a elaboração e a negociação de regras de convivência, assim como o desenvolvimento de um sistema de representação de diversos sentimentos, emoções e construções humanas.

Nos momentos de brincadeira, percebemos também que a atuação do professor foi de extrema importância, permitindo à criança vivências e construções significativas, ricas e prazerosas. É primordial que se tenha um adulto responsável pelo grupo para conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram, as questões que se colocaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram e as crianças com as quais interagiram. Esse adulto tem um papel importante no momento das brincadeiras, sendo, em algumas ocasiões, observador e, em outras, organizador, atuando como personagem que explicita, questiona e enriquece a brincadeira, e, em outro momento, como elemento mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento.

Portanto, entender as brincadeiras das crianças e as concepções que elas constroem sobre essa prática é fundamental para possibilitar-lhes que representem os papéis que escolheram para brincar, os quais fazem parte do seu cotidiano e de sua sociedade. Assim, estamos proporcionando a descoberta e o conhecimento, de forma prazerosa, do mundo que rodeia as crianças, fazendo com que aprendam a se expressar e a lidar com o respeito mútuo, a divisão de tarefas e o compartilhamento de brinquedos, ampliando as suas experiências.

4.4.2 A entrevista narrativa

A Entrevista Narrativa foi um dos instrumentos de construção de dados deste estudo, além da observação participante e da análise documental. Optamos por esse procedimento por ele se caracterizar como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas, imprimindo significados às experiências e aos acontecimentos narrados.

Sistematizada por Schütze (*apud* BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012), a Entrevista Narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa que busca motivar o entrevistado a narrar algum acontecimento importante de sua vida, tomando o próprio contar e escutar histórias como métodos para conseguir seus objetivos. Em outras palavras, a narração é provocada através de questões específicas, a partir do momento em que o sujeito começa a contar sua história, sustentando ele próprio o fluxo da narrativa. Subentende-se, desse modo, que a perspectiva do entrevistado será mais bem revelada, oportunizando que ele utilize sua própria linguagem de forma espontânea.

O modelo seguido é o de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer, para quem a entrevista narrativa “[...] tem em vista uma situação que encoraje e motive um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”, objetivando a reconstrução de “[...] acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos narradores, tão diretamente quanto possível” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 93).

Como citado anteriormente, esse método de pesquisa qualitativa, considerada não estruturada, contrapõe-se ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas, as quais acabam por impor a estrutura das entrevistas, quando é o pesquisador que seleciona o tema, ordena as perguntas e as enuncia a partir de seu próprio vocabulário.

[...] A influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir o objetivo. O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 95).

Segundo Bauer e Jovchelovitch (2012), a entrevista narrativa possibilita ao entrevistado contar situações vivenciadas que marcaram a sua vida, imprimindo significado às experiências. Entretanto, os autores salientam que a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas também uma tentativa de ligá-los tanto no tempo como no sentido. Os autores ainda afirmam o seguinte:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012, p. 96).

Nesse contexto, as narrativas estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade de uma situação específica no tempo e no espaço. Assim, no momento da anúncio, o sujeito compartilha fatos e acontecimentos vividos, conta histórias, descreve trajetórias, revela subjetividades e, assim, dá significado às experiências (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012).

Com base no entendimento de Bauer e Jovchelovitch (2012), a entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e dos questionamentos e termina com a fala conclusiva. As regras de procedimento para a entrevista narrativa, que foram utilizadas na pesquisa, são sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Fases principais da Entrevista Narrativa

FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA	
FASES	REGRAS
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do campo; • Formulação de questões exmanentes (refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem).
1. Iniciação	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação do tópico inicial para narração; • Emprego de auxílios visuais.
2. Narração central	<ul style="list-style-type: none"> • Não interromper; • Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; • Esperar pelos sinais de finalização.

3. Fase de questionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; • Não discutir sobre contradições; • Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; • Ir de perguntar exmanentes (interesses do pesquisador) para imanentes (relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo entrevistado);
4. Fala conclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Parar de gravar; • São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; • Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Adaptado de Bauer e Jovchelovitch (2012, p. 97).

Neste trabalho, a entrevista narrativa será realizada através de um processo interativo e dialógico, em que os professores irão narrar as suas necessidades de formação relacionadas à atividade lúdica, pois consideramos que o ato de contar experiências e situações vivenciadas permite aos sujeitos da pesquisa não apenas elencar fatos ocorridos, mas, sobretudo, validar a importância pedagógica que o trajeto vivido confere à profissão.

Quanto à forma de desencadear a conversa, utilizamos trechos de algumas reflexões sobre a transformação do ser docente retirados dos textos de Edgar Morin (2004) e Conceição Almeida (2017). Em seguida, realizamos a narração central com os sujeitos da pesquisa, a fase de questionamentos e, por último, individualmente, a fase da fala conclusiva. As entrevistas aconteceram na sala dos professores da escola e na sala da coordenação.

4.4.3 A Análise Documental

Ressaltamos, ainda, que, neste trabalho, a consulta a fontes documentais também se fez necessária, o que nos levou a estudar os seguintes documentos: BRASIL (1996, 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2007, 2010, 2012, 2013), Proposta Pedagógica da escola (*lócus* de pesquisa), planejamentos dos professores, dentre outros.

A análise de documentos se constitui como um dos mais valiosos instrumentos da pesquisa, tendo em vista que possibilita verificar – reafirmando ou não – o que foi dito pelos sujeitos na entrevista. Caulley (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) aponta que esse tipo de análise “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

A partir desse método, buscaremos informações acerca das concepções sobre a brincadeira e as estratégias que os professores utilizam no planejamento referente a essa atividade.

4.5 O Jardim das Flores: campo empírico

Para a escolha do campo empírico deste trabalho, consideramos os critérios previamente definidos: a) ser escola pública; b) estar situada na região metropolitana¹⁶ de Natal (NATAL. Prefeitura Municipal. SEMURB, 2006); c) ministrar os anos iniciais do ensino fundamental; d) ser acessível à pesquisadora.

Muitas escolas de Natal preenchiam esses critérios. Todavia, o “Jardim das Flores” – Escola Professora Emília Ramos –, escola pública da rede municipal de Natal, situada da Zona Oeste da cidade, foi escolhida porque contemplava um critério, para nós, relevante no tocante à qualidade do ensino e da pesquisa, embora não figurasse dentre aqueles já citados.

4.6 As flores: os sujeitos colaboradores da pesquisa

Igualmente, para a escolha dos sujeitos, foram definidos critérios prévios: 1) possuir experiência de prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental; 2) estar atuando como professora titular de turma dos anos iniciais do ensino fundamental; 3) estar disponível, espontaneamente, a colaborar com a pesquisa. Dessa forma, mediante conversa com a direção e coordenação da escola, realizamos duas reuniões (uma no turno matutino e outra no turno vespertino) para apresentar a proposta de pesquisa e formalizá-la com as autorizações do Termo de Consentimento

¹⁶ A região metropolitana de Natal abrange dez municípios do estado do Rio Grande do Norte, quais sejam: Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Ceará-Mirim, Extremoz, Macaíba, Monte Alegre, Nísia Floresta, São José de Mipibu e Vera Cruz.

Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁷, entregue aos professores na reunião que realizamos após a autorização da Direção da Escola, com prévio envio de convite, conforme citado anteriormente.

Dentre os professores que foram convocados para a reunião, 18 (dezoito) – 14 (quatorze) professoras do ensino fundamental, 2 (duas) coordenadoras, a professora de Educação Física (1) e a professora de Artes (1) – concordaram em participar da pesquisa. Na reunião, cumprimos a seguinte pauta:

- Agradecimentos pela presença de todos;
- Explicações acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem utilizados para a construção dos dados, das etapas e do cronograma de trabalho e da forma de participação dos professores;
- Esclarecimentos, entrega e leitura do TCLE;
- Combinação da data de devolução do TCLE com assinatura.

Os 18 (dezoito) TCLE foram devidamente preenchidos, assinados e devolvidos no prazo combinado, o que nos permitiu cumprir o cronograma da pesquisa. A partir de uma análise criteriosa dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, criamos um quadro para explicitarmos a caracterização desses sujeitos.

Gráfico 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – investigação

Fonte: Elaboração própria.

¹⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado nesta pesquisa encontra-se anexo neste trabalho.

Analisando os gráficos de uma forma geral, percebemos que a maioria dos nossos sujeitos tem entre 31 (trinta e um) e 40 (quarenta) anos de idade e possui especialização. Quanto ao tempo de serviço como professor, observamos que existe um equilíbrio entre os que têm menos e os que têm mais de 10 (dez) anos de experiência. No que diz respeito ao tempo de serviço na escola, no ensino fundamental e utilizando a atividade lúdica como fio condutor da prática pedagógica, percebemos que a maioria tem menos de 10 (dez) anos de experiência.

Realizamos o processo de investigação com 18 (dezoito) sujeitos. Depois disso, foi viável a construção de um “*corpus* de pesquisa”. Os motivos que nos levaram a construir o *corpus* foram: algumas dificuldades encontradas no percurso da pesquisa, como a incompatibilidade de horários dos sujeitos com o da pesquisadora¹⁸ e a opção por uma greve na escola por um período de dois meses no ano de 2016.

Desse modo, a partir das análises das entrevistas, que foram realizadas por meio do diálogo com o nosso objeto de estudo e da organização de um cronograma compatível para pesquisador e sujeitos, construímos o *corpus* de pesquisa. Do total de 18 (dezoito) sujeitos, escolhemos 9 (nove), os quais foram selecionados, na nossa percepção, como maneira de garantir a eficiência que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo (BAUER; AARTS, 2012).

Diante disso, construímos o *corpus* da pesquisa com fundamento nas regras abaixo:

Quadro 3 – Regras do *corpus* de pesquisa

REGRAS <i>CORPUS</i> DE PESQUISA
REGRA 1: Caminhe por etapas: selecionar; analisar; selecionar de novo.
REGRA 2: Considere que, na pesquisa qualitativa, a variedade de estratos precede a variedade das representações.
REGRA 3: Maximize a variedade de representações, ampliando o conjunto de estratos em consideração.

Fonte: Adaptado de Bauer e Arts (2012, p. 61).

¹⁸ No percurso da pesquisa, ingressei como professora efetiva (julho/2015) no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Iniciamos a construção do *corpus* de pesquisa realizando as seleções e as análises de forma criteriosa, considerando a qualidade das narrativas no contexto da variedade das representações e utilizando todas as entrevistas realizadas. Nessa direção, o desenvolvimento desse material nos ajudou a organizar as representações por meio de uma escolha sistemática que teve como objetivo “equilibrar diferentes registros, possibilitando uma substanciação dos dados [...]”, por meio das dimensões qualitativa (aspectos singulares) e quantitativa (repetições, incidências) (BAUER; AARTS, 2012, p. 55-56).

A esse respeito, expomos o gráfico abaixo com a caracterização dos sujeitos da formação.

Gráfico 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa – formação

Fonte: Elaboração própria.

4.7 O desenho da pesquisa

Definidos os critérios de seleção de sujeitos e do *lôcus*, a pesquisa foi organizada em sete etapas. A primeira delas consistiu no conhecimento da escola selecionada (sua história, seu grupo de professores, seu funcionamento, entre outros). A segunda disse respeito ao encontro com o grupo selecionado segundo os critérios mencionados anteriormente. Nesse encontro, apresentou-se a proposta da pesquisa-investigação-ação-formação e ouviu-se o que eles tinham a dizer ou a propor.

A terceira etapa constituiu-se na realização de entrevistas narrativas com os professores, a fim de investigar as suas necessidades de formação relacionadas à

atividade lúdica. A quarta etapa se caracterizou pela sistematização dos dados da entrevista, agrupando-os por blocos de temas, categorias e subcategorias. Essa organização se fez necessária no sentido de direcionar o nosso olhar para o conteúdo das falas mais pertinentes quanto às questões de estudo.

Categorizar resultados significa agrupar os elementos comuns, as ideias ou as expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo (GOMES *apud* TOZONI REIS, 2006, p. 76-77). A categorização facilita o trabalho de análise do pesquisador, uma vez que toma como ponto de partida as informações mais amplas da construção dos dados até chegar às mais específicas. Após essa organização, os dados são analisados, o que

[...] significa “trabalhar” todo o material obtido durante pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1985, p. 45).

Nesse aspecto, inspiramo-nos em alguns princípios da Análise de Conteúdo, organizada em três etapas, que contemplam uma pré-análise (é a fase de organização constituída pelo material construído na pesquisa); a exploração do material (consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração das unidades de registro, podendo ser uma palavra, um acontecimento ou um tema); e o momento do tratamento dos resultados obtidos e da interpretação (são as inferências e as interpretações realizadas a partir das teorias que fundamentam o estudo) (BARDIN, 2011).

A Análise de Conteúdo é definida por Bardin (2011, p. 37) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que procura decompor mensagens ou discursos em unidades de significação e, em seguida, reorganizar essas unidades em um conjunto de categorias que permita atingir uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo da pesquisa.

Em nosso estudo, trabalhamos com categorias e subcategorias geradas *a posteriori*, a partir da análise do corpo documental da pesquisa, considerando regras apontadas por Bardin (2011, p. 149-150) na constituição dessas categorias e

subcategorias, quais sejam: **exclusão mútua** – cada elemento de registro não deve pertencer a mais de uma categoria; **homogeneidade** – as categorias devem ser definidas em um mesmo princípio de classificação; **pertinência** – uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido; **produtividade** – a organização categorial deve oferecer possibilidades de análises férteis. Outros fatores importantes da nossa pesquisa estão nos registros, nas análises e nas reflexões acerca da atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das observações realizadas e das narrativas infantis.

Destacamos o tratamento que devemos dar às palavras de quem fala, para, assim, aprendermos a lidar com a subjetividade implícita do que se diz (BARDIN, 2011). Nesse sentido, a inspiração que tivemos ao utilizar princípios da análise do conteúdo nos possibilitou uma maior aproximação com aquilo que está por trás das palavras das crianças, sobre as quais nos debruçamos.

A quinta etapa consistiu na apresentação desses dados sistematizados ao grupo e na construção de um programa de formação contínua, elencando conhecimentos a serem construídos em um determinado tempo (encontros de formação), que pode ser combinado com os sujeitos.

A sexta etapa, que englobou a distribuição e o início de um cronograma para os encontros de formação contínua, organizou-se da seguinte forma: *sessões de reflexão teórica* intercaladas com *sessões de reflexão da prática*; *sessões de teoria* (discussão dos textos a partir de aulas dialogadas); *sessões de reflexão da prática* (posterior às discussões do texto, questionando o grupo como se deu a ação após a reflexão).

Na sétima e última etapa da pesquisa, propomos uma avaliação das necessidades formativas dos professores do ensino fundamental no que diz respeito à atividade lúdica, obtidas por meio de registros sobre os conhecimentos construídos durante a formação contínua e sobre a práxis educativa vivenciada como sujeito/colaborador da pesquisa.

Realizadas todas as sete etapas, partimos para a *análise* do material construído: os dados que caracterizam a escola (entrevistas, fotografias e documentos), os registros em diário de campo e as transcrições das sessões de leitura. Como resultado, esperamos construir, a partir das necessidades de formação

de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, conhecimentos para exercer uma prática docente de qualidade, priorizando a brincadeira/jogo como atividade importante para o desenvolvimento infantil. Por fim, desejamos enfatizar a importância da vivência teórico-prática no decorrer da feitura desta tese – o que se constituiu em uma experiência ímpar para a nossa formação como professora-pesquisadora.

5.

O ATERRISSAR NO "JARDIM DAS FLORES": CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

No mistério do sem-fim
Equilibra-se um planeta
E no planeta um jardim
E, no jardim, um canteiro
No canteiro, uma violeta
E, sobre ela, o dia inteiro
Entre o planeta e o sem-fim
A asa de uma borboleta
(Cecília Meireles, 2016)

5 O ATERRISSAR NO “JARDIM DAS FLORES”: CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

5.1 A história da Escola Emília Ramos

A história do Emília Ramos não tem autoria individual: inúmeras mãos e múltiplas vozes, coletivamente, a tem construído (Estela Campelo, 2001).

De acordo com a Proposta Pedagógica (2014), a Escola Municipal Professora Emília Ramos está situada na Rua Dantas Barreto, 419, bairro de Cidade Nova, na Zona Oeste de Natal. Fundada em 1988 como Centro Municipal de Educação Infantil, ao longo desses anos, vem convivendo com o alto índice de procura por vagas, chegando muitas vezes a extrapolar o número determinado pelas diretrizes da SME. Diante desse quadro, foi construído um novo prédio para atender a demanda.

Baseado nos escritos da Proposta Pedagógica (2014), a Escola Municipal Prof.^a Emília Ramos é uma instituição de ensino fundamental e de Educação de Jovens e adultos. De fato, além disso, funciona como uma Escola de Formação Contínua de Professores em serviço, pois,

nessa Escola, o sucesso escolar tem sido a tônica, apesar das precárias condições de vida de suas crianças, filhas de trabalhadores dos mais variados ramos. O respeito e confiança que pautam as relações professor-aluno na Escola Emília Ramos não foram vivenciados apenas pelos educadores da escola. Tais relações também foram construídas num processo de formação, onde os coordenadores do Projeto que deu origem à Escola apostaram nas possibilidades de pessoas mais simples se apropriarem de referenciais teórico-metodológicos científicos e realizarem um trabalho pedagógico de nível elevado (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014, p. 12).

A escola, por estar envolvida desde a sua constituição com questões sociais, políticas e familiares da comunidade, percebe a desestruturação familiar, que contribui de forma direta no comportamento do educando, ocasionando situações conflituosas em diversos contextos. Preocupada em contribuir com a construção da paz no seu espaço diário e contagiar sua população-alvo com essa cultura, propõe-se a elaborar,

executar e monitorar vários projetos, partindo de um tema maior que é eleito para cada ano letivo pelos educadores.

[...] com efeito, o sucesso escolar dos alunos da Escola Emília Ramos tem sido construído com base na confiança mútua, na clareza dos limites e possibilidades dos oprimidos, e não no desprezo e piedade por eles. A escola tem se configurado num espaço onde se exercita a autonomia, a cidadania e se objetiva o conhecimento escolar (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014, p. 11).

Em todos os projetos, existe a participação efetiva de todo o quadro funcional, assim como dos profissionais de Arte Educação e Educação Física, os quais trabalham temas que favorecem a construção da autoestima, do autocontrole, do relaxamento e da reflexão (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014).

Nesse contexto, a Escola Municipal Professora Emília Ramos, primando por uma educação de qualidade, implementa suas ações através de um pensar e repensar contínuo, objetivando a formação de competências para que os alunos enfrentem as dificuldades apresentadas no seu cotidiano. Parafraseando Campelo (2001), “*inúmeras mãos e múltiplas vozes*” têm construído esse Projeto Político Pedagógico, já que ele se configura no resultado da participação e da partilha de experiências e saberes de todos aqueles que fazem essa instituição (direção, equipe pedagógica, professores, alunos, funcionários e pais).

5.2 Caracterização pedagógica e administrativa

A estrutura física da escola comporta um número de 12 salas de aulas. Além das salas de aula, existem outras salas e espaços, a saber: direção (1), secretaria (1), coordenação (1), almoxarifado (1), sala de professores (1), sala de atendimento multifuncional (1), sala de leitura (1), cozinha da merenda escolar (1), laboratório de informática (1), miniauditório (1), banheiros (5) e pátio da escola (1). Todos eles proporcionam interações, diálogos e aprendizagens entre a comunidade escolar.

Atualmente, funcionam 30 turmas (24 de ensino fundamental e 6 de Educação de Jovens e Adultos), que contêm aproximadamente 800 (oitocentos) alunos, dos quais as crianças a partir dos 06 anos estão nos anos iniciais do ensino fundamental,

nos turnos diurnos, e jovens e adultos a partir de 15 anos no turno noturno (EJA). As turmas são organizadas da seguinte forma:

Quadro 4 – Distribuição de turmas – Escola Municipal Professora Emília Ramos

ENSINO FUNDAMENTAL MATUTINO
1 turma – 1º ano do Ensino Fundamental – crianças de 6 anos a 6 anos e 11 meses;
2 turmas – 2º ano do Ensino Fundamental – crianças de 7 anos a 7 anos e 11 meses;
2 turmas – 3º ano do Ensino Fundamental – crianças de 8 anos a 8 anos e 11 meses;
4 turmas – 4º ano do Ensino Fundamental – crianças de 9 anos a 9 anos e 11 meses;
3 turmas – 5º ano do Ensino Fundamental – crianças de 10 anos a 10 anos e 11 meses.
ENSINO FUNDAMENTAL VESPERTINO
2 turmas – 1º ano do Ensino Fundamental – crianças de 6 anos a 6 anos e 11 meses;
2 turmas – 2º ano do Ensino Fundamental – crianças de 7 anos a 7 anos e 11 meses;
3 turmas – 3º ano do Ensino Fundamental – crianças de 8 anos a 8 anos e 11 meses;
3 turmas – 4º ano do Ensino Fundamental – crianças de 9 anos a 9 anos e 11 meses;
2 turmas – 5º ano do Ensino Fundamental – crianças de 10 anos a 10 anos e 11 meses.
6 turmas – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – NOTURNO

Fonte: Proposta pedagógica, 2014.

Atualmente, em cada turma do ensino fundamental há uma professora. Além das professoras de sala, existem os professores das áreas Educação Física, Ensino Religioso e Artes.

No que tange à distribuição do corpo docente e não docente, podemos caracterizá-lo da seguinte maneira: o corpo docente da escola é formado por 70 professores efetivos, dentre os quais há 2 diretores (direção pedagógica e administrativa), 30 professores de sala de aula, 3 coordenadores, 1 professor de sala de leitura, 2 professores regentes do laboratório de informática, 2 professores para intervenção pedagógica, 6 professores de Educação Física, 4 professores de Artes, 3 professores de Ensino Religioso e outros (professores das áreas de Inglês, Matemática, Língua Portuguesa etc.) que ministram as disciplinas na Educação de Jovens e Adultos. Nos turnos matutino e noturno, a escola conta com a parceria da UFRN através do programa PIBID¹⁹, com a participação de 20 bolsistas de Apoio Técnico.

O número de profissionais do corpo não docente (técnico-administrativo) é formado por 10 pessoas, distribuídas por cargo e/ou função: 5 secretários administrativos, 3 cozinheiras, 2 funcionários no apoio geral, além dos 13 funcionários que são terceirizados: 4 pessoas que prestam serviço de limpeza, 3 cozinheiros e 6 porteiros.

A escola possui Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular, e entende o trabalho desenvolvido como uma prática histórica, social, cultural, política e pedagógica.

5.3 A concepção de criança e infância²⁰ do Emília Ramos

[...] As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] As crianças brincam, isso é o que as

¹⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

²⁰ A escola Emília Ramos atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também à Educação de Jovens e Adultos. Em virtude, contudo, de o nosso objeto de estudo se inserir nas discussões do Ensino Fundamental, iremos trazer à tona, neste capítulo, as concepções de criança e infância.

caracterizam. [...] A infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. [...] A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz) (KRAMER, 2007).

De acordo com a Proposta Pedagógica (2014), no que tange às concepções adotadas pela Escola Emília Ramos, a condição de ser criança é histórica e social. Além disso, a infância é entendida como tempo inicial da vida/educação do homem, que é marcado por necessidades e possibilidades não iguais, ou seja, nem sempre são vividas/experimentadas da mesma forma, em diferentes lugares ou nos mesmos lugares e épocas.

Nesse contexto, a infância é compreendida como o período da história de cada um que se estende, em nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. As relações estabelecidas com a infância requerem reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político, o que exige uma revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas.

As relações desenvolvidas na escola voltam-se para uma perspectiva da educação contemporânea, na qual o outro é visto como um eu e na qual estão em pauta a solidariedade, a afetividade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. Nessa perspectiva:

[...] As nossas crianças têm a questão familiar em algumas situações com bastante comprometimento. Então, **são crianças que necessitam de afetividade. São crianças em que o brincar nem sempre faz parte do seu contexto, por causa da violência do bairro em que estão inseridas.** Algumas vivem muito dentro de casa [...] **E aqui na escola o espaço destinado para brincar também é escasso.** Até um tempo atrás se você viesse nos planejamentos você veria atividades em cima do morro, você veria mais brincadeiras. E eu levava a cesta de livros e levava as crianças para contar a história em cima do morro e hoje [...]. Além disso, **as dificuldades do próprio contexto social das famílias não possibilitam um espaço de afetividade e brincadeiras para as crianças** (Violeta²¹, 2015, grifos nossos).

²¹ Os nomes de flores mencionados neste capítulo correspondem aos sujeitos de nossa pesquisa.

Por esse viés, compartilhamos a ideia de que assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis em um momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma organização curricular que favoreça a sua inserção crítica na cultura (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014). Nesse aspecto, a escola Emília Ramos considera as crianças como cidadãs, sujeitos com singularidades e especificidades, que constroem seu conhecimento mediado pela ação do outro (professor, criança, objetos socioculturais). Essa ideia está coerente com Brasil (1998, p. 21-22), quando afirma:

As crianças são sujeitos que pensam, agem e sentem. São sujeitos sociais e históricos que são marcados pelo meio social em que se desenvolvem, mas também o marcam. As crianças são seres singulares e especiais: pensam, sentem de um jeito muito próprio, se constituem, desenvolvem-se nas interações sociais, aprendendo, incorporando e ressignificando práticas culturais, ou seja, sujeitos que devem ter vez e voz na educação.

Ainda evidenciando a concepção de criança da Escola Emília Ramos e corroborando a citação anterior, os sujeitos da nossa pesquisa declaram:

As nossas crianças têm vozes!!!! E é muito interessante ouvir a criança nesse ponto de vista, porque eles propõem coisas [...]. **Então, ouvimos nossas crianças nas suas necessidades [...] suas dificuldades [...] e a partir daí a gente propõe as situações, as estratégias em sala de aula e na escola!** (La France, março/2015).

Devemos considerar as crianças como pessoas que precisam de afetividade, atenção, cuidados, e que **precisam brincar, mesmo estando no Ensino fundamental, porque elas não deixam de ser crianças. Mas infelizmente isso não acontece [...]** (Orquídea, março/2015).

As crianças têm história [...], expressam sentimentos, angústia de acordo com o contexto em que estão inseridas [...] **as crianças precisam de afetividade, precisam brincar [...]** (Girassol, abril/2015).

As crianças são sujeitos que precisam de interação social, de uma mediação significativa do professor, precisam de afetividade, atenção e **precisam muito de brincar!** [...] São sujeitos muito inteligentes, **que sabem muitas coisas e por esses motivos deveriam ser ouvidos!** (Lírio, março/2015).

Na maioria das narrativas dos nossos sujeitos, percebemos a afetividade e a brincadeira como elementos importantes na condição de ser criança. Refletir sobre as concepções de criança e infância dentro da escola é também pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados.

Dessa forma, refletindo sobre a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, objetivamos pensar que a infância não se resume a essa faixa etária e propor uma reflexão sobre os aspectos que têm orientado as práticas dos professores. Tais aspectos incluem planejamentos, espaços para o desenvolvimento da atividade lúdica, espaços com brinquedos diversificados que promovam momentos de brincadeira, entre outros, no intuito de promover o desenvolvimento integral da criança, considerando-a como um ser afetivo, social, psicológico, cognitivo e cultural. Nessa perspectiva, de acordo com o organograma a seguir, as crianças são consideradas, na Emília Ramos, como um sujeito central que constrói seu conhecimento mediado pela ação significativa do professor, das outras crianças e da própria cultura. Nas interações que estabelecem desde cedo, elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem e por meio das brincadeiras explicitam as condições da vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos (BRASIL, 1998; OLIVEIRA, 2001).

Figura 1 – Organograma da Escola Municipal Emília Ramos

Fonte: Proposta Pedagógica (2014).

Logo, notamos que o espaço dessa escola tem conduzido o seu processo de ensino-aprendizagem como centro de toda e qualquer ação desenvolvida no seu interior. O aluno é o destinatário maior das práticas pedagógicas, administrativas, financeiras e comunitárias da escola, o que lhe confere a prerrogativa de buscar constantemente o exercício da autonomia e da cidadania, que concretamente se objetivam no conhecimento escolar.

Nessa ótica, a escola contempla uma concepção sociointeracionista com base em teóricos como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Freinet, dentre outros. Os docentes da escola desenvolvem uma prática pedagógica eclética, visando sempre atender às necessidades de aprendizagens dos discentes e, concomitantemente, desenvolver uma prática pedagógica voltada não apenas a auxiliar o processo de aprendizagem do aluno, mas também o processo de crescimento e desenvolvimento do professor (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014).

Nesse sentido, a escola assume o papel de formadora de cidadãos, transcendendo a função de ensinar. Perpassa as questões do ler e do escrever e parte da premissa básica de formação de um cidadão. Para tanto, realiza a construção de

conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes e instituição de valores, os quais, unidos, possibilitam a formação de um ser solidário, crítico, ético e participativo

5.4 Cultura e sociedade: pilares da educação da infância

Consoante aos escritos da Proposta Pedagógica (2014), a EMFER tem a missão de transformar a escola em uma comunidade educativa que conduza o homem à justiça, à mudança, enfim, à transformação social, pois

é buscando esta concepção de escola que acreditamos poder mudar nossa realidade educacional, com a consciência de que esta proposta exige de cada um de nós o compromisso pelo sucesso da educação, pois, através dela, todos seremos educandos e educadores (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014, p. 16).

Os atores da escola citam o grande mestre Paulo Freire (1987, p. 68), o qual afirma com muita propriedade: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”. Esse pensamento é um convite a todos, no sentido de buscar o conhecimento e, ao mesmo tempo, transmiti-lo numa troca de experiências vivenciadas.

De acordo com a Proposta Pedagógica (2014), os membros da comunidade escolar consideram que a educação e a pedagogia dizem respeito à formação cultural. Nessa perspectiva, defendem que o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto na de produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema e na produção artística.

Os membros da comunidade da EMFER vivenciam experiências no sentido de tomar conhecimento do contexto social, dos problemas, e, quando se apropriam desse saber experiencial, organizam-se enquanto cidadãos conscientes e críticos para transformar a sociedade. A capacidade de tomar decisões, de optar por si mesmo, é um dos aspectos mais importantes da educação nesse contexto de pluralidade. Dessa forma, a Escola Emília Ramos desempenha um papel importante na defesa de uma educação transformadora, cultural e de qualidade.

5.5 A concepção de brincadeira da EMFER

[...] Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, na brincadeira as crianças estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (BRASIL, 2007).

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. O brincar gera para a criança inúmeras possibilidades de ação, compreensão, reconhecimento e interpretação do seu mundo, a partir do qual são feitas criações que lhe permitem navegar por outros horizontes, outros tempos e outros lugares, agindo com autonomia e forjando a própria experiência social.

Assim, estamos possibilitando a descoberta e o conhecimento, de forma prazerosa, do mundo que rodeia as crianças. Fazemos, também, com que aprendam a lidar com o respeito mútuo e com a divisão de tarefas e brinquedos e a se expressarem, ampliando as suas experiências

Na Escola Emília Ramos, a atividade lúdica é considerada como fator importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos. Desse modo,

[...] a brincadeira que é uma coisa muito importante para as crianças, pois proporciona a internalização do real, da vida real, isto é, a representação social dos papéis sociais. Então quando eu estou brincando dizendo que sou mãe, eu estou internalizando o papel da função da mãe. Quando eu brinco de ser professora eu estou internalizando as regras do papel de ser professora [...], **então a criança ela estabelece conexões de aprendizagem que ela elabora uma reflexão daqueles papéis que estão na brincadeira. Por isso, acho que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das crianças, tanto para a construção do sujeito, tanto para o processo de ensino e aprendizagem dentro da escola** (Violeta, março/2015).

Isso posto, percebemos a importância que a EMFER confere ao brincar, entendendo a atividade lúdica²² como essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

5.6 O papel do professor da EMFER

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (PAULO FREIRE, 1996).

A docência é uma profissão que a cada dia torna-se mais complexa e difícil de ser exercida, porquanto “o que a sociedade espera dos professores depende em grande parte do que ela pretende da educação” (UNESCO, 1998b, p. 62 *apud* CAMPELO, 2001, p. 50).

O trabalho com crianças pequenas exige que o professor possua uma formação rica e sólida, com um vasto aprendizado sobre os saberes docentes. É importante conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Esse caráter de várias competências demanda uma formação bastante ampliada do profissional, que, por sua vez, também é um aprendiz, refletindo sobre sua prática e constantemente se autoavaliando.

Na Escola Municipal Emília Ramos, é notória a importância do papel assumido pelos docentes em todas as instâncias. A EMFER destaca dois autores – Paulo Freire e Vygotsky –, a partir dos quais são pensadas as dimensões sociopolíticas e interacionistas que assumem o papel do professor no contexto da educação da infância.

Explicitando o pensamento de Paulo Freire (1996) em relação à função do professor, podemos notar que ele se preocupou com esse papel enquanto um dos componentes de um grupo de intelectuais responsáveis pelo processo de

²² As ações didático-pedagógicas relacionadas à atividade lúdica serão mais bem explicitadas nos capítulos: “Sugando o néctar das flores: plano de investigação”, “A primeira metamorfose: plano de ação/formação” e a “Segunda metamorfose: reflexões da ação/formação”.

conscientização do povo. Esse professor era considerado por Freire (1996) como um planejador, um pesquisador e um coadjuvante de um processo de ensino-aprendizagem que requeria atitude de respeito e compromisso com a cultura, os saberes e as formas de vida dos sujeitos.

Nesse aspecto, o papel que conferia aos professores, assim como as tarefas que lhes atribuía demonstravam muito bem a crença e a confiança que depositava nesses profissionais enquanto agentes políticos responsáveis pela transformação da consciência da população, mesmo reconhecendo suas dificuldades e limitações em nível de formação profissional e de atividades no desenvolvimento de tarefas tão complexas.

Diante disso, o professor deveria se opor a qualquer atitude voluntarista, espontaneísta e tecnicista que pudesse vir a se constituir em obstáculos à prática progressista, colocando-se na prática pedagógica como um profissional comprometido política e pedagogicamente com o ato de ensinar e aprender.

Nesse contexto, Freire (1996), quando discute os saberes necessários ao trabalho docente, deixa muito claro que o ensinar não existe sem o aprender. Para ele, ensinar, mesmo que gramaticalmente falando, não “pede” apenas algo a alguém; em sua ótica, ensinar “exige”! Com vistas a partilhar essa ideia, Freire (1996, p. 25) expõe:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Ao discutir o que é necessário saber para ensinar, Paulo Freire evidencia que, sem o cumprimento das exigências – saberes requeridos do professor para a produção do saber –, a atividade docente pode não “criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 23). Desse modo, se não há aprendizado, conseqüentemente, não há ensino, já que um inexiste sem o outro. Portanto, ensinar não pede, ensinar exige!

Ensinar exige saberes, conhecimentos e atitudes desenvolvidos e apreendidos pelo professor ao longo da sua trajetória de vida. Tais saberes foram organizados e condensados por Freire (1996) em três grandes campos que já expressam os saberes que julga necessários ao docente: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Com esse pensamento, Freire construiu um lastro de conhecimento que deve fundamentar a prática do professor, mais especificamente os saberes requeridos pela prática educativa, a fim de que seja desenvolvida a “*dodiscência*”²³.

Assim sendo, o referido autor discute os saberes a serem mobilizados na prática educativa transformadora, cujo objetivo é a autonomia de ser dos educandos. Ao mesmo tempo, essa prática funciona como uma contribuição para a formação docente em um ensino que está longe de ter a qualidade que permita à escola, de fato, ensinar/aprender.

Professor e aluno fazem parte do processo de construção da aprendizagem, e porque aprendemos, ensinamos (FREIRE, 1996). Nesse processo de aprender-ensinar, redesenha-se a fronteira entre o conhecimento ingênuo e o conhecimento epistemológico. Tal posicionamento vai ao encontro de outro saber: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim, para esse pensador, o ato de ensinar requer de quem ensina, dentre outros aspectos:

- ⇒ aprender-ensinar a harmonizar e problematizar os diferentes interesses que perpassam o espaço educativo da sala de aula, de modo que esta consiga conquistar e despertar o aluno para a sua formação;
- ⇒ ter como base do ensino a consciência e a reflexão sobre e na prática, de modo que esta não seja pautada no improviso;
- ⇒ conhecer os saberes fundantes que respaldam o trabalho docente;
- ⇒ aprender como atividade contínua para o processo de ensinar;

²³ **Dodiscência** é o conceito que expressa a mutualidade inseparável entre educador e educando no processo de ensinar-aprender (FREIRE, 1996).

- ⇒ reconhecer que, na ação de ensinar, criam-se, confirmam-se, modificam-se e ampliam-se saberes diversos;
- ⇒ aceitar riscos do desafio do novo.

Dessa maneira, a ação educativa tem como finalidade a produção de conhecimentos que devem contribuir para aumentar a consciência e a capacidade transformadora de alunos e professores. Para tanto, o estudo da realidade vivida pelo grupo e a sua visão dessa realidade são condições indispensáveis no processo educativo.

Freire (1996) propõe que o ensino valorize e instigue a curiosidade do aluno e do professor. A curiosidade deve ser alimentada em vez de “domesticada”, pois o seu uso ingênuo limita o conhecer e o conhecido: “com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p. 85).

Para o autor, a curiosidade é o caminho para avançar, afinal, sem ela, não buscamos. Nesse contexto, indagamos: o que é a aprendizagem senão um processo constante de busca e apropriação? Vale salientar que não é qualquer curiosidade que deve objetivar o trabalho docente. Freire alerta que o professor, lançando mão do princípio teórico-metodológico da continuidade/superação, deve ensejar situações para que o aluno vivencie o salto qualitativo de curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica.

Essa necessidade nos remete a outra exigência que o saber ensinar requer, qual seja, a rigorosidade metódica, haja vista que a curiosidade epistemológica carece de métodos rigorosos de aproximação do sujeito com o objeto que ele está buscando conhecer.

Também é importante saber que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98), em que esta exige posicionamento do professor, porque não há prática pedagógica neutra. No entanto, as opções por parte do docente requerem coerência entre o seu discurso e as suas ações, uma vez que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. Tão necessário quanto falar é fazer, demandando do docente o comprometimento existencial entre o que ele parece ser e o que ele realmente é.

Dessa forma, educar é libertar o ser humano da cadeia determinista. Trata-se de reconhecer que “a História é um tempo de possibilidades e não de determinismos”, o que somente se aceita quando o sujeito é consciente do seu inacabamento. Contudo, faz-se necessário reconhecer que há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Nesse sentido, ensinar reclama respeito à autonomia e à dignidade ética, o qual deve ser visto como um imperativo ético ao ser humano. Assim, ensinar exige um professor disposto a dialogar, a ouvir, mas também a gostar do trabalho e do educando, gostar da alegria, não com um gostar ingênuo, porém, com um gostar que envolve o prazer de poder ensinar e aprender.

Freire (1996), portanto, orienta e incentiva a reflexão sobre o saber docente, que, para ele, é pensar, duvidar das próprias certezas, questionar suas verdades, na medida em que não existe saber sem reflexão. Esse autor aponta a importância de se conhecerem as disciplinas e os conteúdos a serem ensinados e de se assumir a ética, princípio base na profissão docente.

Para Vygotsky, a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e entre estes e o objeto de conhecimento. De acordo com Vygotsky (1998), no cotidiano escolar, a intervenção nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor, visto que é o parceiro privilegiado justamente porque tem mais experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens.

Cabe-lhe, logo, desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A esse respeito, Fontana e Cruz (1997, p. 66) pontuam: “o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente”.

Por intermédio de uma mediação significativa da linguagem e do uso de instrumentos pedagógicos, o professor aciona as potencialidades dos sujeitos através das suas zonas de desenvolvimento proximal. Ele desafia o nível em que o sujeito está, não desrespeitando seus conhecimentos e experiências anteriores, mas tendo o olhar para o futuro, para as capacidades que desenvolverá, possibilitando a socialização das experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade

e, conseqüentemente, responsáveis pela promoção do acionamento das “zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos.

Definir um referencial formativo norteador de formulações de propostas para a formação docente de crianças e do conseqüente desenvolvimento da prática do professor, desse modo, requer buscar: nas experiências de trabalho, na história e na cultura das crianças, um referencial compreensivo do seu ser sujeito; nos conhecimentos produzidos pela humanidade, o objeto de estudo – a “matéria-prima” – do processo pedagógico; na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, as formas de compreensão sobre como eles se apropriam desse objeto; no compromisso político e profissional, os motivos para conduzir o processo; na capacitação e avaliação contínua, o reforço e a alimentação para manter as práticas sempre inovadoras e competentes, abarcando as questões indissociáveis do cuidar e do educar, promovendo o desenvolvimento integral da criança (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014).

Os saberes docentes, portanto, estão vinculados à cultura, aos valores sociais, ao estatuto e à função atribuídos à profissão docente, bem como às exigências institucionais, aos limites e às possibilidades do trabalho do professor e às próprias condições materiais de vida dos alunos e do próprio professor.

Nesse contexto, podemos mencionar que o papel do professor da EMPEER revela-se de extrema relevância no cotidiano escolar, posto que ele deve possuir várias competências, sendo o elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e entre estes o objeto de conhecimento. Dessa forma:

A EMPEER, através das nossas reflexões, busca a cada dia fazer da nossa Escola um ambiente favorável à aprendizagem significativa, onde a relação professor-aluno aconteça sempre com diálogo, valorizando o respeito mútuo; um ambiente escolar que contribua sempre para a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico e o estímulo a descoberta (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2014, p. 19).

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Vale frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociações de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis. As trocas que o indivíduo estabelece com o meio e, principalmente,

com os outros indivíduos, em contextos social econômico e cultural determinados, são fundamentais para a formação do pensamento e da personalidade.

Nessa escola, o professor é considerado um sujeito importante, pois ele será o mediador/problematizador dos saberes das crianças, fazendo com que elas avancem a partir dos conhecimentos que já possuem, ampliando-os como sujeitos ativos que são. Como esclarecem Fontana e Cruz (1997, p. 61), “é na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas”.

Vygotsky (1998) postula que, embora essencialmente situadas nas interações sociais, as apropriações culturais e as aprendizagens sociais não são imediatas, e sim mediadas, ancoradas pela intervenção do outro mais experiente.

Em face do exposto, percebemos que a Escola Emília Ramos se pauta nas ideias de Freire (1996) e Vygotsky (1998) para atribuir o papel do professor. Para os atores da EMPER, é de fundamental importância a presença do professor na formação dos seus alunos, cabendo a ele integrar seu conhecimento, com o objetivo de transformar sua prática docente em uma prática responsável que motive os alunos a buscarem uma transformação diante do contexto em que estão inseridos, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa. Essa transformação está ligada à postura do professor, que deve sobressair-se no sentido de contribuir com questionamentos, inferências e problematizações que tornem os alunos mais reflexivos e participantes na vida social.

5.7 O papel da Coordenação

O coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação (LIBÂNEO, 2004).

Na EMPER, existem quatro coordenadoras pedagógicas que são professoras efetivas do quadro, tendo sido escolhidas através de uma eleição que ocorre a cada dois anos. Assim, como professoras dessa escola, o papel das coordenadoras exige várias competências, isto é, demanda a apreensão de vários conhecimentos,

verificando que as atitudes necessárias à prática desse coordenador são perpassadas por conhecimentos de campos diversos do saber.

De acordo com a Proposta Pedagógica (2014), a coordenação pedagógica tem a função de *suporte pedagógico*, atua com a finalidade de discutir e analisar a prática pedagógica da escola, encaminhar alternativas de trabalho junto ao corpo docente e discente e desempenha o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, na função de supervisão e orientação. Presta, ainda, assessoria à direção da escola, na medida em que, junto com esta, coordena a sistematização e integração do trabalho pedagógico.

O trabalho da equipe, enquanto suporte pedagógico junto aos professores, comporta as dimensões organizativa e interventiva, promovendo um movimento reflexivo acerca da ação educativa. Desse modo, procura amenizar as possíveis tensões existentes entre os envolvidos, através do acolhimento e questionamento, buscando uma relação de equilíbrio. Mediante um desequilíbrio, provoca, anima e disponibiliza subsídios que permitam o crescimento do grupo.

5.8 O papel da Gestão

Só quando existe uma real comunicação e integração entre os atores do processo educativo há possibilidade de emergência de uma nova prática docente, na qual movimentos de consciência e de compromisso se instalam e se ampliam, ao lado de uma nova forma de gestão e uma nova prática docente (PLACCO; ALMEIDA, 2003).

Conforme a Proposta Pedagógica (2014), a Escola Emília Ramos, desde o seu início, caracterizou-se pela gestão democrática e participativa. Tem como fator preponderante a socialização do poder através da distribuição da autoridade de uma forma socializadora, sendo elo integrador, articulador e dinamizador dos vários segmentos internos e externos da escola.

O olhar da gestão democrática está voltado para a execução de planejamento geral, organização, coordenação, acompanhamento e avaliação de todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar. A prática gerenciadora constitui-se da mobilização dos projetos institucionais que envolvem a comunidade, buscando transparência, confiabilidade e coerência político-educativa. Nessa perspectiva, visa

criar condições para que a escola possa cumprir seu papel, tendo como referência uma prática de educação libertadora.

5.9 A relação entre família, escola e comunidade

Se a educação das crianças pequenas é corresponsabilidade das famílias e das instituições escolares, em vez de esperar dos pais uma simples adesão aos projetos da escola, é necessário construir uma parceria entre sujeitos que atuam de forma diferenciada frente ao mesmo desafio: a educação das crianças pequenas. Assim, em vez de “explicar” aos pais o trabalho que a escola realiza, é preciso construir com eles um projeto de educação e de escola (TIRIBA, 2001, p. 75).

A Escola Emília Ramos possui uma proposta de relação de corresponsabilidade, parceria e respeito entre escola e família. Baseados nas falas das coordenadoras da EMPER, podemos mencionar que, nessa escola, a relação que os profissionais estabelecem com as famílias de seus alunos é participativa, em que existem o respeito da escola pela família e vice-versa e a conscientização de que ambas as instituições são responsáveis pela educação da criança e que, portanto, ambas devem ser partícipes do seu processo de aprendizagem.

De acordo com o RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013), o envolvimento da família na vida escolar das crianças é fundamental. Por esse motivo, a Escola Municipal Professora Emília Ramos, ao longo de sua história, vem promovendo muitas atividades para envolver a família com o cotidiano e o currículo da escola, a exemplo de: reuniões entre pais e mestres, bimestralmente; festividades envolvendo a participação da família; outras participações dos pais no dia a dia da sala de aula (palestras, entrevistas com as famílias de algumas crianças, participação nos momentos de oficinas etc.). A parceria com os pais tem sido, portanto, um dos nossos focos, resgatando diariamente a importância de seu papel junto aos seus filhos

. A Escola Emília Ramos vem persistentemente tecendo o seu fazer pedagógico através da formação de professores, funcionários, alunos e pais.

A interação da escola com a comunidade revela-se essencial, na medida em que essa instituição não se encontra isolada do contexto global. Ela deve estar presente no processo de organização social, de forma que as ações a serem

desenvolvidas se voltem para as necessidades comunitárias. O envolvimento da comunidade com a escola dá-se a partir de sua participação no cotidiano e de diferentes eventos promovidos, nos quais se vivenciam relações democráticas de cooperação e respeito.

Para tanto, as famílias terão abertura para discutir, inferir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando sua melhora e eficácia, participando de decisões acerca das ações da escola e estabelecendo prioridades em função da realidade da comunidade. Com essa participação da família na escola, esses espaços democráticos são construídos e fortalecidos através, também, da organização e atuação do Conselho Escolar, do Clube de Mães, das lideranças comunitárias e de outras instituições da comunidade. Assim, formam-se os parceiros da escola, que analisam os problemas e ajudam a solucioná-los, levantando alternativas para a tomada de decisões com a escola e para a escola.

A escola tem se empenhado para que essa relação seja contínua, flexível e ativa. Para tanto, tem criado e preservado esses espaços pautados no respeito à comunidade, na liberdade de expressão e no respeito à autonomia de cada segmento da comunidade. Nesse cenário, a escola tem se tornado um espaço agradável e atrativo de trocas de experiências, de diferentes manifestações e de atividades prazerosas.

A construção da relação das famílias com a EMPEP se caracteriza como participativa, dentro de uma perspectiva democrática, o que está intimamente ligado à postura que os profissionais da escola assumem perante o coletivo: a abertura ao diálogo, a oferta de espaços participativos, o compromisso em motivar a família a participar da vida escolar das crianças, entre outros fatores. É, assim, pois, que se caracteriza a EMPEP – *lócus* da nossa pesquisa, uma das grandes referências de escolas da Zona Oeste da região metropolitana de Natal.

O que foi apresentado neste capítulo construiu-se com base em nossas observações e vivências como pesquisadoras daquela instituição e da leitura que conseguimos fazer dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico ali desenvolvido.

6.

O SUGAR DO NÉCTAR DAS FLORES: PLANO DE INVESTIGAÇÃO

As borboletas passam por transformações e, nesta metamorfose, as borboletas são envolvidas pelo instante e pelo espaço, sendo atraídas pela luminescência que as recebe no novo mundo, surge seu brilho, beleza, luminosidade, alegria e energia. Em voo errante, parecem brincar entre as flores dos jardins [...]

(Massilde Costa, 2012).

6 O SUGAR DO NÉCTAR DAS FLORES: PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Conforme a delineação de nossos objetivos de pesquisa e a descrição já realizada em nosso capítulo de elementos teórico-metodológicos, procedemos à construção de dados, à aplicação da entrevista narrativa individual (realizada no período de março a maio de 2015), à análise documental e à observação das brincadeiras. Tal como defendem Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades expressas individualmente são, na verdade, criadas num dado contexto e, assim, resultam de uma dialética entre indivíduo e contexto, em que um sujeito refletirá a necessidade do grupo social no qual se encontra inserido.

No entanto, apesar de o instrumento se mostrar bastante revelador das necessidades dos indivíduos pesquisados, verificamos que outros instrumentos precisavam entrar em ação para dar conta das lacunas que ainda se faziam presentes. Entre esses instrumentos, destacamos a análise documental e as observações, confirmando que as metodologias com técnicas combinadas (triangulação de dados) são mais potencializadoras da identificação de necessidades (RODRIGUES, 2006).

Realizadas e registradas as entrevistas narrativas, a análise de documentos e as observações, partimos para a análise do material construído. A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) permitiu a materialização do tema “Necessidades formativas docentes sobre o Brincar/Brincadeiras”. Com isso, a temática e as categorias e subcategorias apresentadas apontaram para um quadro teórico que forneceu subsídios às discussões e às reflexões, assim como lançou uma luz conceitual à análise dos conteúdos construídos. A leitura dos dados apreendidos ao longo do estudo nos possibilitou a estruturação de um quadro-guia – o Quadro 3 –, que se encontra a seguir – para nortear as nossas análises. O Quadro foi organizado em dois blocos de categorias com suas respectivas subcategorias.

QUADRO 5 – Necessidades formativas docentes sobre Brincar/Brincadeira – categorias e subcategorias

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Necessidades formativas docentes sobre Brincar/Brincadeira	5.1 Formação inicial e continuada relacionada à brincadeira	5.1.1 Referencial teórico que sustenta a formação inicial e continuada
		5.1.2 Cursos de aperfeiçoamento, especializações, mestrado
	5.2 Concepções docentes sobre Brincar/Brincadeira	5.2.1 Brincar como diversão, felicidade, direito
		5.2.2 Brincar como liberdade, interação, imaginação e expressão
		5.2. Brincar é específico de criança
		5.2.4 Brincar é uma questão de faixa etária
		5.2.5 Brincar é uma forma de aprendizagem
	5.3 Reflexões sobre Brincar/Brincadeiras na Escola de Ensino Fundamental	5.3.1 Importância da Brincadeira
		5.3.2 Professoras como parceiros/mediadores do brincar
		5.3.3 Espaços e brinquedos
		5.3.4 Planejamento de atividades que contemplem a brincadeira

Fonte: Elaboração própria.

Conforme esclarecemos em capítulos anteriores, a escolha do *lôcus* da pesquisa e dos sujeitos colaboradores foi norteada por critérios definidos previamente.

Participaram desse momento da investigação as dezoito (18) professoras entrevistadas, todas do sexo feminino. Por uma questão de ética e fazendo alusão à metáfora que estamos utilizando neste trabalho, as professoras serão identificadas por nomes de flores. Assim sendo, os sujeitos de nossa pesquisa, por escolha própria, receberam os codinomes de: Orquídea, Lírio, Margarida, Violeta, Jasmim, La France, Tulipa, Flor de Lótus, For do Campo, Girassol, Rosa, Crisântemo, Dália, Azaleia, Begônia, Ambiana, Flor de Liz e Acácia.

A primeira categoria de análise – **5.1 Formação inicial e continuada relacionada à brincadeira** – diz respeito à formação dos professores no que concerne aos estudos referentes à brincadeira.

Analisando a subcategoria **5.1.1 Referencial teórico que sustenta a formação inicial e continuada**, percebemos que nossos sujeitos refletiram acerca de alguns teóricos que dialogam sobre a brincadeira durante o processo das duas formações. Vejamos o que proferem nossos sujeitos:

Relacionado a estudos sobre a brincadeira, lembro de **Vygotsky**, quando cursava o magistério [...] o básico do básico! (Acácia, maio/2015).

Eu li muito sobre a brincadeira quando cursava a especialização [...] era no material do **PAIDEIA** [...]. Lembro o que me marcou bem naqueles fundamentos sobre a brincadeira foi **Wallon**. Eu li outros autores, mas não lembro os nomes! (Azaleia, maio/2015).

Eu li um pouco sobre a brincadeira nos textos de **Huizinga**. Lembro também que, no período em que estava no mestrado, li a obra de **Vygotsky e Piaget** que falam muito sobre a atividade lúdica (Lírio, março/2015).

Na minha formação, vimos muito **Piaget, Vygotsky**, sobre o desenvolvimento da criança, a zona de desenvolvimento proximal, interação [...] Lembro que Piaget fala sobre a questão dos jogos [...] a brincadeira em si nós sabemos da importância por causa do dia a dia escolar (Flor de Liz, abril/2015)

Eu não lembro o nome dos autores, mas eu lembro parte do que eu estudei que me marcou! Sei que era muito importante quando eu li essa apostila que dizia que quando a criança brinca reproduz a vida [...] Então, percebi a importância da brincadeira é que, nesse momento, a criança está retratando momentos que ela passa [...] (Flor do Campo, março/2015).

Eu lia muito durante a formação Vygotsky, Ana Teberosky, Emília Ferreiro [...] E Agora me faltou memória [...] Lembro de Wallon [...]

Esses autores assim! Agora na questão do brincar lembro de **Vygotsky [...] é o que me chama atenção!** (Girassol, abril/2015).

O que a gente conhece é **Vygotsky** que é o que puxa um pouco sobre relação social das crianças [...] as relações que elas estabelecem umas com as outras! O que eu me lembro mais é ele [...] É o que vai mais próximo dessas questões da brincadeira! [...] Lembro muito também que os professores falavam do NEI [...] O NEI era muito referencial pra gente! (Orquídea, março/2015).

Um dos autores que eu destaco é **Vygotsky**, porque ele é norteador da parte que fundamenta a brincadeira, tanto no sentido de construir o sujeito porque fala que **a criança aprende a partir da brincadeira**, tanto da relação que ela estabelece com o meio [...] **a criança internaliza as aprendizagens quando brinca. Para mim, Vygotsky é um dos teóricos que fundamentam toda essa prática** (Violeta, março/2015).

Durante minha formação, lembro de autores bem marcantes: **Vygotsky e Piaget**, que falam muito sobre a atividade lúdica (Jasmim, março/2015).

[...] Um autor que foi bastante pontual sobre a brincadeira durante minha formação foi Vygotsky. [...] Ele aborda sobre a brincadeira de uma forma bastante clara e pertinente relacionando com as questões que a gente trabalha em sala de aula. [...] destaco também Alicia Fernandes, que traz **a brincadeira como componente fundamental à aprendizagem e também Piaget que destaca a brincadeira como muito importante para o desenvolvimento das crianças**. Então, esses autores que permearam a minha formação (La France, março/2015).

Eu li muito sobre a brincadeira quando estava na especialização. [...] Lembro que li, nesse período, muitos textos do PAIDEIA. Em relação aos autores que falam sobre a brincadeira, lembro o que me marcou bem naqueles fundamentos foi **Wallon, que discute sobre a importância da brincadeira para as crianças, abordando os temas da socialização e afetividade** (Ambiana, maio/2015).

As narrações dos nossos sujeitos ratificam o que já apontamos no referencial teórico acerca dos autores que discutem a brincadeira como importante para o desenvolvimento da criança. São eles: Piaget, Vygotsky, Wallon, Huizinga e Alícia Fernandes.

Percebemos que nossos sujeitos indicam, em suas falas, conceitos importantes sobre a brincadeira, como, por exemplo: atividade que impulsiona a aprendizagem; que é importante para o desenvolvimento das crianças; que, de forma dialética, proporciona o processo de internalização das crianças; que propicia a socialização e a afetividade; e que permite a experiência da zona de desenvolvimento proximal.

Orquídea, Ambiana e Azaleia fazem referência ao Paideia e ao NEI como instâncias de formação de grande importância para elas em relação à brincadeira. De acordo com Capistrano *et al.* (2008), em relação à formação continuada organizada pelo Paideia, foram constatadas algumas iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino do país, como, por exemplo, as dos municípios de Florianópolis/SC, Natal/RN, Campo Grande/MS, Londrina/PR, Vitória/ES e as dos estados de Sergipe, de Goiás, dentre outros. O Paideia – Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física – elege, entre outros objetivos, discutir os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Física e da Arte, buscando redefinições no fazer pedagógico dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental. Contribui, assim, para a formação de profissionais egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Educação Física e Educação Artística das diferentes regiões do Brasil (MELO; BORBA, 2006).

Por ser uma escola de aplicação que trabalha com a tríade ensino, pesquisa e extensão, o NEI oferece cursos de aperfeiçoamento e de especialização ligados ao MEC e a realização de estágios para alunos de vários cursos (educação física, psicologia, nutrição, pedagogia, entre outros). Nesses cursos, são possibilitadas as formações inicial e continuada dos alunos, imergindo na construção de conhecimentos referentes à infância, em que se inclui a brincadeira.

De acordo com UFRN/Proposta Pedagógica (2004), o brincar é um dos eixos fundamentais trabalhados no NEI. Essa atividade é incorporada na prática da escola como experiência de cultura, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos, ou seja, a brincadeira é considerada no NEI como fator importante para o desenvolvimento da criança.

Nesse caminhar, nossas flores falam sobre os cursos de aperfeiçoamento, especializações e mestrado que realizaram durante seus percursos formativos **(5.1.2 Cursos de aperfeiçoamento, especializações, mestrado)**, destacando as aprendizagens concernentes à brincadeira. Abaixo, apresentamos as referidas falas:

Sou pedagoga, formada pela UFRN em 2006 e fiz mestrado em educação na área da alfabetização, terminada em 2010. Em relação à brincadeira, era um dos saberes da minha dissertação **a questão do professor orientar esses momentos lúdicos e que garantissem essa questão enquanto rotina, enquanto aprendizado, enquanto**

situação de criança de infância. Foi um contato maior no mestrado [...] (Lírio, março/2015).

Sobre brincadeira, a formação que eu tive foi através do PNAIC que assim havia um módulo sobre ludicidade que incluía a brincadeira [...]. Essa formação contribuiu no sentido de perceber que a brincadeira pode ser incluída em todos os momentos de aula. Que a brincadeira não precisa de um tempo destinado para acontecer, que você pode **utilizar a brincadeira como instrumento para que os alunos compreendam melhor alguns conceitos e que a criança aprende melhor se a brincadeira estiver incluída e sempre quando a gente trabalha com o lúdico** (Crisântemo, abril/2015).

Quando terminei o magistério, participei de uma formação aqui na escola de troca de experiências [...] Aprendi muito com os colegas, também nos livros. Quando a gente quer, a gente vai atrás. Sempre gostei de brincar, aí, na roda, brincava com as crianças (Acácia, maio/2015).

Quando eu fiz o magistério no Kennedy, cursei uma disciplina que estudava a brincadeira [...]. É tanto que eu acho muito importante o lúdico na minha função. Eu utilizo demais a questão lúdica na minha profissão [...]. O que eu aprendi lá... não sei se mudou, porque faz muito tempo! Quando estudei a brincadeira, era um momento mais livre, diferente dos outros. Os outros tinham regra [...] E as brincadeiras eram livres [...]. Talvez eu tenha que aprender mais com você sobre a brincadeira! [...]. Na sala de aula, crio os momentos de brincadeira [...]. Sempre tem uma quinta-feira já estipulado no meu planejamento ter um momento de brincadeira [...]. Agora como é um dia de aula, eu já faço uma adaptação trazendo o conteúdo. **Aí eu já fico na dúvida: é brincadeira ou jogo?** Eu me questiono com isso, porque eu não sei realmente! Lembro também que depois que cursei Pedagogia fiz um curso que era Educação Física na Pré-escola, onde era só mais questão da brincadeira, brinquedo cantado (Flor do Campo, março/2015).

Quando eu estava já na prática de sala de aula, surgiu, numa especialização, “o ensino da arte e educação física na infância. Nessa especialização, eu aprofundi mais sobre a brincadeira. A gente teve várias oportunidades de práticas de sala de aula através das brincadeiras [...] **O que é uma brincadeira, o que é um jogo** [...] (Dália, abril/2015).

Fiz um curso de formação na UFRN que agora de memória eu nem me lembro mais... voltado justamente para a brincadeira. **Quando eu comecei a ter essa formação e perceber através de Vygotsky, de outros autores que no brincar você também consegue com que seu aluno aprenda e vê a questão dos jogos, das atividades voltadas para o lúdico eu comecei a ter outro olhar para a brincadeira** (Girassol, abril/2015).

Quando estava na Educação Infantil, eu fazia mais leituras sobre a brincadeira, porque faz muito parte da nossa prática. [...] Estava sempre lendo, pesquisando, sempre fundamentando os relatórios. [...]

A importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, aquela coisa que a gente sabe de cor!!! Mas, no Ensino Fundamental, já não tive! [...] Na Educação Infantil, a brincadeira transita mais fluente porque até mesmo é o universo da criança, ela ainda está muito nesse momento de brincar mesmo! A vida ainda está muito na brincadeira. No fundamental, a gente tem a preocupação de proporcionar o ensino dos conteúdos! **E aí entra a grande questão: quando os meninos passam para o fundamental eles deixam de ser crianças!?** (Orquídea, março/2015, grifos nossos).

[...] Fiz cursos de formação continuada: o proletramento em matemática, o PROFA e o PNAIC. Inclusive, quando eu estava no terceiro ano, que foi em 2013, eu fiz um projeto sobre brincadeiras. [...] Tínhamos que fazer um projeto pelo PNAIC e aí a resolvi fazer sobre brincadeira. A gente fez a seleção das brincadeiras que eles gostavam e trabalhamos as listas, o texto instrucional. Trabalhamos as questões mais teóricas, fizemos a seleção das brincadeiras que eles mais gostavam e realizamos as brincadeiras! (Azaleia, maio/2015).

Sou formada em Pedagogia, fiz especialização em Gestão do processo de ensino na UFRN e também fiz uma especialização em psicopedagogia e essa última especialização contribuiu para esse olhar da importância da brincadeira no cotidiano da escola. Percebi, na formação, que, na vida da criança, e, no cotidiano escolar, **a brincadeira precisa ser explorada no sentido de contribuir no processo de ensino e aprendizagem e na formação da criança mesmo, como sujeito humano** (Violeta, março/ 2015).

Fiz magistério e, nesse período, aprendi muito sobre atividade lúdica [...] Fizemos muitos projetos de resgatar as brincadeiras antigas, na atualidade as crianças são mais informatizadas. Fiz também outros cursos de capacitação que destacavam a **importância da brincadeira na prática pedagógica. Aprendi, nesse período, que as crianças não brincam só por brincar [...] elas aprendem brincando!** (Tulipa, abril/2015).

Para essa questão do brincar, principalmente em Ensino Fundamental, realmente eu não tenho muita formação, porque eu tenho muito trabalho com Educação Infantil. [...] Até minha monografia foi sobre Educação Infantil, que atribuía um pouco essa questão do brincar que é um espaço de aprendizagem, mas realmente **essa questão do brincar no Ensino Fundamental e, principalmente, no quinto ano, que é o ano que eu leciono, eu nunca trabalhei, não!** (Rosa, abril/2015).

Minha formação é em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, também sou especialista em Psicopedagogia e fiz mestrado na área da educação. Então, durante o meu percurso de formação, algumas disciplinas remeteram à questão das brincadeiras em sala de aula, principalmente porque **remetiam à nossa infância** [...] como o brincar acontecia [...] num contexto em sala e fora de sala de aula. Foram as experiências que eu tive mais pontuais (La France, março/2015).

Percebemos, nas falas dos nossos sujeitos, que os estudos sobre as brincadeiras estavam presentes na teoria e na prática, na formação inicial e continuada, apontados como importantes para a constituição do ser professor. O Referencial para a Formação de Professores (1999) enfatiza a importância tanto da formação inicial quanto da formação continuada para o desenvolvimento profissional desses profissionais. Sendo assim, a formação, como o próprio nome já diz, é inicial, ou seja, ela não se esgota em si, é contínua, pessoal e profissionalmente, devendo acompanhar sempre a velocidade com que a globalização e as práticas educativas se criam e se recriam. Desse modo, entendemos que as falas dos nossos sujeitos são construídas a partir das experiências vivenciadas durante a formação inicial e continuada e das reflexões sobre a relação entre teoria e prática.

Destacamos a fala de Orquídea e Rosa, quando discutem o lugar da brincadeira no ensino fundamental, questionando a presença da brincadeira nesse nível de ensino. Isso nos remete à discussão das concepções de brincadeira. De acordo com Borba (2007), a concepção tradicional traz a brincadeira como oposta ao trabalho, como tempo perdido, sendo, por isso, menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo nem gera resultados. Nesse sentido,

[...] é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar, à medida que avançam os anos do Ensino Fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo a hora do recreio, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, entre outras ações (BORBA, 2007, p. 35).

Analisando ainda a fala de nossos sujeitos, observamos, nas de Flor do Campo e Dália, que elas fazem um questionamento sobre a diferença entre jogo e brincadeira. Entendemos que tanto o brincar livre como os jogos pedagógicos, que envolvem a atividade lúdica, são importantes para o desenvolvimento infantil. Dessa maneira, as brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc. propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a crítica que é lançada tem a ver com a utilização excessiva dos jogos orientados para as funções didáticas. Essa prática diminui o espaço para o

emprego do jogo como forma de autoexpressão e aquisição da cultura infantil, necessárias à interação da criança no meio social (KISHIMOTO, 1999).

Evidenciamos, na fala de Lírio e La France, a singularidade da brincadeira na infância. A infância se caracteriza pelo brincar. É através dele que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive, relacionando-se com a cultura em que está inserida. Desse modo,

[...] reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...]. As crianças brincam, isso é o que as caracterizam (KRAMER, 2007, p. 15).

Se desejarmos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras – de certa forma, sintonizados com o pensamento de Kramer (2007) e Borba (2007) acerca das estreitas relações entre a brincadeira e a infância. As narrativas de Crisântemo, Girassol, Tulipa e Violeta revelam a relação que existe entre a atividade lúdica e a aprendizagem, evidenciando que as crianças aprendem quando estão brincando.

Nesse contexto, concordamos com Benjamim (2002), quando expõe que o uso do brinquedo educativo nos remete à relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Ao considerarmos que a criança aprende em processos interativos, que envolvem o ser humano inteiro, incluindo suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Para Vygotsky (1998), o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se de uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas maneiras de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Para ratificar a ideia anterior, evidenciamos as narrativas de dois sujeitos da pesquisa de mestrado intitulada “O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental”, os quais proferem que aprendem muito quando estão brincando:

As crianças aprendem muita coisa!!!! Quando a gente brinca de trepa-trepa aprende a se equilibrar, quando a brincadeira é tica-tica, aprende a agilidade, aprendemos também as regras das brincadeiras e a conviver com os amigos (DUQUESA).

Aprende que brincar é importante, porque a gente exercita a mente e vive o tempo de criança (ÁGUIA) (PEREIRA, 2014, p. 130, grifos nossos).

Isso posto, entendemos que, nas brincadeiras, as crianças aprendem regras de convivência, a respeitar o outro, a negociar, a solucionar problemas, a criar laços de amizade, a dividir, a expor o que estão sentindo, a criar e a imaginar, tornando-se cada vez mais autônomas.

Nesse contexto, podem ser ensejadas vivências de situações imaginárias, que, se bem planejadas, certamente serão favoráveis à “construção do real na criança”. Assim sendo, para que a brincadeira seja um espaço/tempo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é imprescindível que haja professores capacitados e condições favoráveis de trabalho, uma vez que, “em condições precárias, não se educa, nem cuida” (KRAMER, 2003, p. 81).

Passaremos, então, à discussão da segunda categoria, construída a partir da nossa investigação, e que se configura nas **Concepções docentes sobre Brincar/Brincadeira (Categoria 5.2)**, subdividindo-se em quatro subcategorias:

- 5.2.1 – Brincar como diversão, felicidade, direito;
- 5.2.2 – Brincar como liberdade, interação, imaginação e expressão;
- 5.2.3 – Brincar é específico de criança;
- 5.2.4 – Brincar é uma questão de faixa etária;
- 5.2.5 – Brincar é uma forma de aprendizagem.

Essa categoria diz respeito ao entendimento das professoras sobre a brincadeira; o brincar em diferentes faixas etárias; e a relação entre brincar/aprender e a importância da brincadeira.

Apreciemos a fala de nossas flores, quando apresentam suas reflexões sobre **“Brincar como diversão, felicidade, direito” (Subcategoria 5.2.1)**.

Brincar é um momento de alegria, de prazer [...] é como se todas as preocupações fossem embora. **Brincar é entregar por inteira aquele momento de alegria** (Acácia, maio/2015).

Brincadeira é ser feliz. É um dos modos que você pratica a sua felicidade (Ambiana, maio/2015).

Para mim, a brincadeira é um direito! [...] É um direito básico de uma criança e pode ser assim estendido a outras faixas etárias, ao adulto e também ao idoso, porque a brincadeira é um momento de descontração, de diversão e todo ser humano precisa! (Flor de Lótus, maio/2015).

A brincadeira é um ato espontâneo, prazeroso, divertido!!!! (Dália, abril/2015).

Brincadeira é algo prazeroso! [...] Tem que ser uma coisa que agrade a criança, que ela se divirta! (Orquídea, março/2015).

Por meio das observações realizadas durante a pesquisa e da fala dos sujeitos, confirmamos que a brincadeira é uma atividade prazerosa, um ato de expressão da infância. Para os nossos sujeitos, “a brincadeira é diversão; é uma atividade alegre; é um direito das crianças”.

Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão e prazer e potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento. Em documentos da política educacional brasileira (BRASIL, 1998), descobrimos que a brincadeira é considerada um espaço de aprendizagem, de prazer, de alegria, de interação social; é uma experiência importante para o desenvolvimento infantil e, portanto, deveria estar presente tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Apreciemos o que proferem as professoras quando apresentam suas reflexões sobre o **“Brincar como liberdade, interação, imaginação e expressão”** (Subcategoria 5.2.2).

Brincadeira é um momento livre, porque tem a liberdade. Eu acho que as regras estão entre quem está brincando, são criadas pelo grupo. [...] Quando a criança brinca, ela está reproduzindo algum momento da vida. Então, **a importância da brincadeira é que, nesse momento, a criança está retratando momentos que ela passa [...]**! (Flor do Campo, março/2015).

Brincadeira é um momento de liberdade da criança. Embora ela tenha suas estratégias com os seus pares, mas ela se sente livre. Ela se desprende totalmente de ações regradas. Entendo a brincadeira assim, porque também foi assim que eu vivi na minha infância, nas minhas brincadeiras. [...] O elemento mais forte da brincadeira é porque ali elas representam [...]. **Esse representar é expor**

sentimentos. Então, a brincadeira é um ressignificado da criança naquele fazer [...] (La France, março/2015).

[...] às vezes você se preocupa numa brincadeira com aprendizado. [...] Eu acho assim, que a brincadeira **é para deixar à vontade**, e, se nesses momentos acontece a aprendizagem, ótimo! Mas eu não gosto dessas coisas de, por exemplo, “vamos brincar disso ‘para’ você aprender aquilo!” (Orquídea, março/2015).

Brincar é **construir relações, é estabelecer relações entre o lúdico e o real, entre o fantástico, o imaginário e a perspectiva do real.** Então, brincar não é só uma possibilidade de criança, mas do adulto também. Então, **brincar para mim é poder [...] é você estar entre o real e o imaginário e capacitar o sujeito para ser criativo. É na brincadeira que você consegue construir relações criativas [...]**! (Violeta, março/2015).

A Brincadeira para a criança é muito importante [...]. Ela permite que a criança aos poucos vá se desenvolvendo. Tem criança que é tímida e, através da brincadeira, se desenvolve por conta da **socialização** (Tulipa, abril, 2015).

Eu acho que brincadeira é uma atividade, é um momento em que a criança ela sai um pouco do real e ela passa a ver as coisas de uma maneira mais **com imaginação, a fantasia**. E ela, você passa a ter um momento que você usa essa estratégia na sala de aula que você sente que eles estão mais envolvidos [...] (Crisântemo, abril/2015).

Existe a brincadeira direcionada e a brincadeira livre [...] Brincadeira livre **é extravasar, é imaginar**, porque o professor não pode interferir enquanto eles brincam. [...] A gente deixa eles viverem aquela brincadeira livre (Rosa, abril/2015).

[...] Brincadeira, para mim, é encantamento, é diversão, é alegria, **é a expressão da infância [...]**! (Flor de Liz, abril/2015).

Brincadeira, na verdade, é tudo aquilo que a criança pode se expressar de forma livre [...]. É uma maneira onde a criança pode se divertir, porque que acho que se a brincadeira não é divertida ela não tem objetivo, ela não tem foco. Então, a brincadeira para a criança é isso, **é uma diversão uma forma de expressão** (Azaleia, maio/2015).

A brincadeira é uma atividade cultural, criativa e imaginativa que proporciona alegria, liberdade e diversão. As funções do brincar – interagir, expressar, dialogar, humanizar e a compreensão de que a escola se constitui em um espaço privilegiado para brincar – constituem-se como eixos que se tornam bastante evidentes quando as professoras proferem seu entendimento sobre a brincadeira.

Nesse sentido, consideramos que as falas dos nossos sujeitos podem ser sintetizadas nos dizeres de Ângela Meyer Borba, quando argumenta:

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem (BORBA, 2007, p. 12).

Nesse contexto, ressaltamos as narrativas das flores Rosa, Crisântemo e Violeta, que trazem a imaginação como elemento constitutivo da brincadeira.

Segundo Vygotsky (1998), a ação na esfera imaginativa e na situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações que envolvem os desejos aparecem no brinquedo.

Portanto, a imaginação é atividade psíquica presente na brincadeira, que gera o desenvolvimento do indivíduo, por se tratar de função psicológica superior. Vygotsky, Luria e Leontiev (2001, p. 132) corroboram a ideia anterior, proferindo que “a característica básica, a coisa que mais chama nossa atenção nas brincadeiras é a existência de uma situação imaginária”.

Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, de modo a atender, pelo menos nesse universo imaginário, essa necessidade. No entanto, ao imaginar esse universo em que pode encontrar as respostas para suas necessidades, a criança o faz a partir do próprio conhecimento que ela tem do mundo. Dessa forma, toda a imaginação que dá início à brincadeira vem atravessada pela própria cultura, gerando regras para a brincadeira.

Zanluchi (2005, p. 91) afirma que “a criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia a dia”. Portanto, se tiverem oportunidade de brincar, elas estarão mais preparadas emocionalmente para controlar atitudes e emoções, obtendo melhores resultados nas situações diversas do seu cotidiano.

Evidenciamos, ainda, as narrativas de Orquídea e Flor do Campo, que enaltecem a discussão sobre a brincadeira livre. Na perspectiva de Kramer (2007), a brincadeira, em seu sentido real, deve ser uma atividade livre, espontânea, que não tem resultados prévios e determinados, sendo as crianças que escolhem a hora de começar e terminar, os personagens que irão representar, o espaço e os brinquedos que serão utilizados e a brincadeira que irá ser vivenciada. Confirmando a afirmação anterior, Huizinga (2012, p. 16) esclarece:

Numa tentativa de resumir as características do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, imaginativa, conscientemente

tomada como “não-séria” que exterioriza a vida habitual [...]. É uma atividade cultural praticada dentro de espaços e tempos próprios, promovendo a formação de grupos sociais.

Complementando a análise dos sujeitos da pesquisa (Flor de Liz, Azaleia, Flor do Campo e La France), que defendem a brincadeira como expressão da infância, Kishimoto (1999) realça que o brincar favorece a capacidade de tomar decisões, expressar sentimentos de alegria, angústia, medo, prazer, entre outros, interagir com o meio e com as pessoas, conhecer a si e aos outros, além de conhecer diferentes materiais, espaços e objetos que existam em volta das crianças, possibilitando, ainda, a solução de problemas. Mostra-se como um meio rico de expressão corporal, verbal e gestual, essencial para a construção de relações sociais e afetivas. O trabalho da criança é a brincadeira, por meio da qual ela exterioriza seus sentimentos. É uma forma de organizar-se emocionalmente, iniciando as relações e os contatos sociais (BETTELHEIM, 1980). Por esses motivos, ao brincar,

[...] a criança se relaciona com sua circunstância e com o momento vivenciado num determinado contexto. Além disso, a manipulação dos brinquedos libera temores, tensões, ansiedade e frustração; promove satisfação, diversão e espontaneidade. Assim, brincando, as crianças exercitam suas potencialidades e podem reviver circunstâncias que lhes causaram enorme excitação e alegria, alguma ansiedade, medo ou raiva. Nessa situação mágica e descontraída, elas podem expressar e trabalhar diferentes emoções (PEDRO *et. al.*, 2007, p. 112).

Brincando, a criança se expressa, mostra o que sente e quem é. A brincadeira constitui-se como um meio natural de autoexpressão infantil, sendo a sua função primordial facilitar a expressão dos sentimentos de forma segura. Através do brincar, ela se comunica não apenas verbalmente, mas também por seus gestos e comportamentos. Esse momento possibilita a expressão de sentimentos, preferências, ideias, hábitos e afetos (FORTUNA, 2004).

Enaltecemos que os professores consideram a brincadeira como uma atividade importante, contudo, nos momentos de observação, percebemos que muito raramente havia uma organização didático-pedagógica em relação à atividade lúdica realizada por eles. Um dos motivos alegados pelos professores diz respeito à falta de tempo diante de uma carga excessiva de conteúdos a serem ministrados no ensino fundamental.

Observamos que os momentos de brincadeira aconteciam durante o recreio, no pátio da escola, quando as crianças brincavam livremente de faz de conta e brincadeiras tradicionais, como amarelinha, futebol, pula corda, tica tica etc., e na sala de aula, onde eram proporcionados momentos de brincadeira mais direcionadas, com os jogos de matemática e linguagem (brincadeira utilizada como instrumento didático¹)

Sintetizando essa subcategoria, **“Brincar como liberdade, interação e imaginação” (Subcategoria 5.2.2)**, podemos ressaltar que a brincadeira é uma atividade livre, cultural e divertida que oportuniza às crianças a externalização de sentimentos e ações da vida cotidiana, como também momentos de aprendizagem e interação social.

Sintonizadas com o pensamento de Kramer (2007) e Borba (2007) acerca das estreitas relações entre a brincadeira e a infância, os nossos sujeitos explicam, a seguir, como elas percebem **“o brincar como especificidade da infância” (Subcategoria 5.2.3):**

[...] Brincar é ser criança (Rosa, abril/2015).

A brincadeira é própria da criança (Crisântemo, abril/2015).

Brincadeira, para mim, é encantamento. **É ser criança!** Eu estava imaginando! Como é bom brincar! É o momento de se entregar, viver outras coisas [...] **viver o tempo de ser criança!** (Flor de Liz, abril/2015).

Com as turmas do ensino fundamental, evidenciou-se mais ainda a importância da brincadeira, principalmente nos primeiros anos. Mas a turma que eu estou esse ano é uma turma de quarto ano [...] aí vai surgindo a substituição total das brincadeiras por conteúdos [...] mas acho que não deve deixar de existir a brincadeira nem no quarto, nem no quinto ano. Na verdade, ela não deve deixar de existir nunca!!!! **[...] A brincadeira é uma característica de ser criança!!!** (Jasmim, março/2015).

A brincadeira é uma atividade importantíssima para as crianças [...]. **A etapa em que a criança está vivenciando as brincadeiras está ligada à etapa da infância** (Dália, abril/2015).

O brincar se constitui em uma das especificidades da infância, independentemente da idade. Percebemos que esses sujeitos brincam de formas diferentes, mas não deixam de fazê-lo. A brincadeira é, portanto, algo próprio da infância, um instrumento cognitivo que permite que a criança possa compreender o mundo que a cerca. A prática da brincadeira e dos jogos pedagógicos possibilita que

ela desenvolva sua autonomia cognitiva, emocional, psicológica, etc. e sua capacidade de ir em busca do conhecimento.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) confirma que a brincadeira é uma atividade específica da infância, na qual a criança recria a realidade, usando sistemas simbólicos, em um contexto cultural e social. Dessa forma, a brincadeira é uma linguagem da infância e um direito da criança. Para que as crianças desenvolvam a imaginação, a criatividade, a autoestima, a autonomia, entre outras habilidades, é preciso proporcionar uma diversidade de brinquedos e brincadeiras, para que essas atividades aconteçam na realidade e não fiquem somente escritas nas propostas curriculares e pedagógicas, pois, conforme já relatamos, elas são imprescindíveis tanto para as crianças da Educação Infantil como para as do Ensino Fundamental.

Brincar é uma questão de faixa etária (subcategoria 5.2.4.) – Dentre as inúmeras descobertas suscitadas ao longo deste trabalho, chamaram especial atenção as narrativas dos nossos sujeitos, quando discutíamos sobre o brincar/brincadeiras em diferentes faixas etárias. Nessa subcategoria, nossas flores evidenciaram a importância do brincar em diferentes momentos da infância, mesmo que as crianças o façam de forma distinta, enaltecendo o que citamos anteriormente sobre a brincadeira como especificidade da infância. Observemos, pois, alguns excertos das narrativas dos nossos sujeitos acerca do brincar em diferentes faixas etárias:

Eles brincam de jeitos diferentes, **mas todos sentem a necessidade do brincar!** [...] Eles têm que saber ler e escrever, saber os nomes e as continhas, mas precisam brincar também!!! (Acácia, maio/2015).

[...] A brincadeira da criança pequena é diferente da criança maior! **Ela desenvolve mais o imaginário na brincadeira do que uma criança maior [...] e a criança maior se volta muito para essa questão das regras da brincadeira.** Então, são relações diferentes que as crianças estabelecem com essas brincadeiras, porém elas constroem da mesma forma os sentimentos de prazer, de satisfação quando estão brincando (Violeta, março/2015).

[...] Acho que para criança menor a significação da brincadeira é diferente! [...] **A criança pequena quando está brincando ela se transforma, ela cria tudo.** Eu acho que a maior tem mais capacidade de abstrair (Margarida, março/2015).

Eu acredito que uma criança menor trabalha mais a imaginação. Eu acho que a criança maior tem algumas brincadeiras que já não são tão interessantes para elas [...] Minha maior experiência é com

crianças menores, do primeiro ano, **e eu vejo que elas vivem muito assim trabalhando muito a imaginação.** Eu acho que as crianças maiores não estão mais nesse nível (Crisântemo, abril/2015).

[...] O objetivo pode ser o mesmo, tipo ser feliz. É o que eu falo muito para meus alunos. Criança nasceu para ser feliz!!!! A brincadeira de uma criança pequena não tem o mesmo objetivo que a brincadeira de uma criança maior. **Na educação infantil, a gente trabalha muito isso, o ensinar a brincar. De repente, a criança vai para o ensino fundamental e quando chega lá não tem mais brincadeira! Isso é muito triste!** (Ambiana, maio/2015).

Eu acho que vai mudando um pouco a brincadeira. Eles brincam talvez o mesmo tempo, mas eu acho que muda algumas brincadeiras, alguns interesses. **Os meninos pequenos são mais egocêntricos [...]**, os maiores conseguem ceder mais, mas, no geral, eu acho que a brincadeira evolui. (Jasmim, março/2015).

Eu acho que a criança pequena brinca de brincadeira diferentes. Ela brinca mais de faz de conta, de bonequinhos, de carrinhos, já a criança maior gosta mais de jogos de brincadeiras mais elaboradas que tenha elástico, amarelinhas, essas as crianças maiores se envolvem mais, mas as crianças pequenas querem muitas vezes participar também, mas de igual eles se divertem muito! Vejo as crianças sorrindo! **A questão da diversão é igual, mas as crianças maiores trabalham mais com regras e as crianças menores criam mais.** (Lírio, março/2015).

Acho que as brincadeiras das crianças menores são diferentes das maiores! **A criança menor primeiro vive a questão do egocentrismo,** [...] ela vive focada em si. Então, é muito difícil você ver crianças bem pequenas brincando de forma coletiva se socializando com outros na brincadeira. [...] à medida que elas vão crescendo essas brincadeiras coletivas passam a ter mais sentido para elas. (Azaleia, maio/2015).

[...] Acho que as brincadeiras são diferentes, porque, de acordo com faixa etária, as crianças vão se desenvolvendo, criando um repertório maior de brincadeiras [...] **vão prestando mais atenção nas regras [...]** (Tulipa, abril/2015).

As crianças não brincam da mesma forma, porque a própria criança ao longo do tempo vai acumulando experiências, saberes, vivências e aí conforme ela vai tendo essas vivências ela vai modificando o comportamento de modo geral e a brincadeira também muda [...] Conforme eles vão crescendo os interesses vão mudando! (Begônia, maio/2015).

Nossos sujeitos proferem que as crianças menores brincam de forma diferente das maiores, pois ainda não têm a experiência delas. Nesse contexto, é importante o planejamento do professor para que aconteçam intervenções pertinentes nos momentos de brincadeira e para que essas intervenções/mediações oportunizem a

ampliação das possibilidades físicas e de interações sociais das crianças, a construção dos seus conhecimentos sobre objetos, brinquedos e brincadeiras, dentre outras aquisições. Nesse sentido,

[...] o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, etc. das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (BRASIL, 1998, p. 30).

Analisando as narrativas dos nossos sujeitos, destacamos as de Acácia e Ambiana. Elas citam que a brincadeira é uma necessidade da criança, independentemente da idade, na medida em que as crianças brincam de formas diferentes, mas não deixam de brincar.

Com vistas a ratificar o pensamento anterior, Vygotsky (1998) também enfatiza que as crianças precisam da brincadeira. Essa prática se desenvolve no contexto histórico-cultural e surge do interesse de dominar o mundo. Por essa razão, as crianças agem sobre os objetos como fazem os adultos.

Durante o desenvolvimento das brincadeiras, são estabelecidas relações humanas e sociais. Os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural, ou seja, nas brincadeiras, as crianças desenvolvem as funções psicológicas superiores (FPS), tais como atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem.

A brincadeira, portanto, é o verdadeiro impulso da criatividade. Não existe adulto criativo sem criança que brinque. Dessa forma, o brincar torna-se necessidade básica da criança, revelando-se essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

Percebemos que, nas narrativas de Violeta, Margarida, Crisântemo, Lírio e Tulipa, há uma ênfase no sentido de dizer que a imaginação está mais presente nas brincadeiras das crianças pequenas, enquanto as regras estão mais presentes nas brincadeiras das maiores. Essas narrativas estão confirmadas nos estudos de Piaget, quando ele diferencia o jogo simbólico do jogo com regras, enfatizando a faixa etária das crianças nesses jogos.

Piaget (1978) chama a atenção, de um modo especial, para o jogo simbólico (2 a 7 anos – período pré-operatório), brincadeira de faz de conta em que o simbolismo lúdico funciona como formulador e alimentador de interesses conscientes – e também

conflitos inconscientes – da criança, como medos, angústias, interesses sexuais, compensação de necessidades não satisfeitas etc. Nesse contexto, segundo o referido autor, esse tipo de jogo marca o início da representação. Para evidenciar a ideia anterior, Piaget (1978, p. 159) assim confirma:

A maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles, são, pois simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamos simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos, etc. somam-se intensamente ao simples prazer de sujeitar-se à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor.

O autor ressalta ainda os jogos de regras (7 a 11 ou 12 anos – período das operações concretas), que ampliam a socialização das crianças e ganham importância à medida que aumentam sua vida social: “amarelinha”, bolas de gude, futebol, entre outros. Em vez do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais. Conforme Piaget (1978), a regra é uma regularidade imposta pelo grupo de tal sorte que sua violação representa uma falta. Esse tipo de jogo marca o início da organização das atividades lúdicas.

O jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas. Mas apresentam a mais um elemento novo, a regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas (PIAGET, 1978, p. 148).

A respeito dos tipos diferentes de brincadeira, nesse aspecto, ressaltamos as falas de Azaleia e Jasmim, as quais evidenciam o egocentrismo como característica das crianças menores, sobretudo no momento de brincar.

De acordo com Piaget (1978), o pensamento egocêntrico leva o sujeito a centrar-se em si mesmo, em seus próprios pontos de vista, ocorrendo, assim, um desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Essas características são inerentes à Representação Simbólica da criança (Período pré-operatório – jogo simbólico). Tal representação advém da não satisfação da criança diante de suas necessidades afetivas e intelectuais e da não adaptação a um mundo físico e social que mal compreende.

Evidenciamos ainda a narrativa de Ambiana, que enaltece a discussão sobre a redução ou a extinção dos momentos de brincadeira quando as crianças chegam no ensino fundamental – como se, nesse momento, deixassem de ser crianças.

Apreciemos a beleza na fala de nossos sujeitos, quando apresentam suas reflexões sobre **o Brincar como uma forma de aprendizagem (Subcategoria 5.2.5)**.

– Então, professores, as crianças aprendem quando estão brincando?

Na minha prática, eu insiro a brincadeira como um instrumento que eu vá trabalhar alguma situação didática e que a partir dela as crianças aprendam algum conceito. Sejam regras, conceitos matemáticos, seja de escrita de ciências, aliando ao fazer didático. Embora eu já esteja no segundo ano, eu procuro não tirar as brincadeiras da sala de aula e na sexta feira **a brincadeira é livre**. Oriento o compartilhar, a cooperação, em alguns momentos participo e em outros fico só observando (Lírio, março/2015).

O brincar está associado à aprendizagem. Nós podemos brincar e podemos aprender (Girassol, abril, 2015).

A brincadeira é um ato espontâneo, prazeroso, que também há a aprendizagem em todos os ramos, tanto na vida social tanto quanto nos conhecimentos (Dália, abril, 2015).

Aprendem as regras, **a conviver com o outro, a dar a vez, a saber perder e ganhar** que é muito difícil por mais que a gente trabalhe eles querem ganhar. Aprende que o importante é participar [...]. Aprende o respeito pelo outro [...] (Acácia, maio/2015).

Aprendem as regras da brincadeira que é uma coisa interessante! **A internalização da vida real [...] a representação social, dos papéis sociais. Então, quando eu estou brincando, dizendo que sou mãe, eu estou internalizando o papel da função da mãe.** Quando eu brinco de ser professora, eu estou internalizando as regras do papel de ser professora [...]. Então, a criança estabelece conexões de aprendizagem elaborando reflexões daqueles papéis que estão na brincadeira (Violeta, março, 2015).

Quando elas estão brincando, elas podem aprender a ler, por exemplo, elas podem aprender os números brincando [...]. Com a brincadeira, elas podem lidar melhor com a vida delas a partir do momento em que elas estão reproduzindo o que acontece na vida real, **porque pela brincadeira elas estão compreendendo melhor a sua vida, o seu contexto.** Então, eu acho que quando as crianças estão brincando elas podem aprender muitas coisas em todos os momentos [...] (Crisântemo, abril/2015).

Com certeza, aprendem. Sem dúvida nenhuma! Aprendem desde da questão afetiva, principalmente da questão social, de sistematizar [...] **e se for uma brincadeira dirigida vai de acordo com os objetivos**

de quem está direcionando. Sem sombra de dúvidas aprende sim! E aprende muito! (Ambiana, maio/2015).

Aprendem primeiro a se socializar umas com as outras [...]. Aprendem algumas regras [...] **têm brincadeiras voltadas para a aprendizagem de jogos matemáticos e algumas coisas de alfabetização [...].** Então, as crianças sempre estão aprendendo na brincadeira! (Rosa, abril/2015).

Elas aprendem as regras [...] o respeito entre elas [...] A brincadeira é muito importante para as crianças! (Flor do Campo, março/2015).

Aprende sobre questões de honestidade, do cooperativismo, da socialização [...] A questão da emoção também [...] de se envolver, de se doar, tudo isso! **Eu acho que é na brincadeira mesmo que a gente vê os valores [...]. A criança coloca para fora suas emoções, sentimentos, quando está brincando [...]. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a se tornarem cidadãos!** (Flor de Lótus, maio/2015).

As crianças aprendem a se reconhecer como um ser social [...] a gente percebe muito isso quando elas tão brincando [...]. Elas imitam alguma coisa que elas vivem na realidade! [...] **Acho que elas vão organizando essa parte do ser social, da vida em sociedade, quando estão brincando [...]** aprendem as regras da sociedade! (Begônia, maio/2015).

Com certeza, aprendem muito! Quando estão brincando, as crianças representam [...] **Esse representar é expor sentimentos e esses sentimentos são permeados de frustrações, alegrias, emoções [...]** Então, a brincadeira é um ressignificado da criança, é a linguagem própria dela! (La France, março/2015).

Os sujeitos de nossa pesquisa deixaram bastante evidente que, para eles, a brincadeira é um espaço de interação, de comunicação, de diversão e de aprendizagens das crianças entre si e delas na relação com o mundo. Por meio da brincadeira, as crianças representam os papéis sociais, aprendem as regras sociais e os conceitos das áreas dos conhecimentos e expõem seus sentimentos e emoções, pois a brincadeira é a linguagem por excelência da criança. “[...] A brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de construção do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura” (WAJSKOP, 2001, p. 28). Nessa perspectiva, confirmamos que a brincadeira é uma atividade humana criadora de significados, de construção de regras, configurando-se como um espaço privilegiado de interação social que desenvolve a imaginação e no qual os papéis são definidos de acordo com o contexto social em que ela é vivenciada.

A esse respeito, destacamos que os estudiosos da área de educação ratificam a opinião dos nossos sujeitos acerca da construção de conhecimentos nos momentos de brincadeira, quando abordam as aprendizagens das regras dos jogos e brincadeiras, da convivência com os amigos, das aprendizagens relacionadas à formação de um indivíduo social, como a divisão de brinquedos e o compartilhar de brincadeiras. Desse modo, descobrimos que as falas dos nossos sujeitos são confirmadas, embora também complementadas, uma vez que a brincadeira possibilita muitas aprendizagens, porque

[...] favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. A fonte de seus conhecimentos é múltipla [...]. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998a, p. 27-28).

A natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância, haja vista que o brincar é a condição de aprendizagem e da sociabilidade. Não espanta que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases de construção das suas relações sociais (SARMENTO, 2003). Desse modo, a criança brinca internalizando a cultura e promovendo saltos qualitativos para seu desenvolvimento.

Evidenciamos as narrativas de Violeta, Crisântemo, Flor de Lótus e La France, quando proferem que as crianças aprendem a se constituir como sujeitos sociais no momento em que estão brincando, uma vez que a brincadeira é a linguagem por excelência da infância. Nesse contexto, as narrativas dos nossos sujeitos são ratificadas por Bettelheim (1980, p. 142), ao pontuar:

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ele fosse, quais suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança

determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar, mesmo se não a entendemos.

Nessa perspectiva, **a brincadeira é uma linguagem da infância**. Para que as crianças ampliem a imaginação, a criatividade, a autonomia, dentre outras aquisições desenvolvimentais, é preciso proporcionar-lhes uma diversidade de brinquedos e brincadeiras. Cumpre ressaltar, nessa discussão, que a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança não deve ficar limitada às propostas curriculares, enquanto documentos. Desejamos, pois, que o registro dessa importância tenha “força” suficiente para sair do “papel” e ir para a realidade cotidiana das escolas de crianças, sejam da educação infantil, sejam do ensino fundamental.

Nesse ponto, passaremos à discussão da segunda categoria, construída a partir da nossa investigação e que se configura nas **Reflexões sobre Brincar/Brincadeiras na Escola de Ensino Fundamental (Categoria 5.3)**, subdividindo-se em quatro subcategorias:

- 5.3.1 Importância da brincadeira;
- 5.3.2 Professores como parceiros/mediadores do brincar;
- 5.3.3 Espaços e brinquedos;
- 5.3.4 Planejamentos de atividades que contemplem a brincadeira.

Apreciemos as narrativas dos nossos sujeitos, quando apresentam suas reflexões sobre a **Importância da brincadeira (Subcategoria 5.3.1)**.

A brincadeira é fundamental! Tanto **para a construção do sujeito, como para o processo de ensino e aprendizagem** dentro da escola [...] mas existe uma dificuldade [...] **é que alguns professores têm que compreender que os conteúdos podem ser trabalhados através da brincadeira [...]. O conteúdo pode ser trabalhado de forma lúdica [...]** a brincadeira pode estar dentro da sala de aula, sem deixar de lado as ações que são importantes (Violeta, março/2015).

A brincadeira é um momento muito importante para as crianças! [...]. Ela começa a perceber, assim, de forma diferente o outro. **E eu acho que a brincadeira ativa o mecanismo da criança. Então, na brincadeira, a criança desenvolve os estímulos mentais [...]. Eu tenho certeza disso, que tem uma parte no cérebro da criança que especialmente a brincadeira se torna indispensável** (Margarida, março/2015).

Com certeza, a brincadeira é muito importante para as crianças do ensino fundamental!!! E sinto muita falta desses momentos [...]. **É muito dolorido para as crianças quando acontece a transição da educação infantil para o ensino fundamental [...]** essa escolarização faz com que a criança de 6 anos de repente chegue numa escola que não roda, nem caixa de areia, as cadeiras são enfileiradas, não tem estrutura para brincadeira [...] não tem parque, não tem brinquedos, nem espaço para brincar, como se elas não fossem mais crianças!!!! Digo novamente: eu acho muito dolorido essa transição e acho que poderia proporcionar o lúdico no ensino fundamental também! (Ambiana, maio/2015).

É importante demais!!!! Elas aprendem muito no momento da brincadeira. Daqui há 20 anos se você perguntar alguma coisa a alguma pessoa que aprendeu brincando, ela vai se lembrar porque fica na memória [...] é uma aprendizagem de longo prazo. Eu me lembro das primeiras brincadeiras ainda hoje. Eu acho que sintetizei algumas coisas na minha vida porque eu brinquei muito (Jasmim, março/2015).

A brincadeira é muito importante nos anos iniciais, porque percebemos avanços nas crianças quando elas brincam. [...]. Então, elas estão chegando cada vez mais novinhas no ensino fundamental e teoricamente o ensino fundamental é o ensino mais formalizado. **Há uma tendência da diminuição das brincadeiras. Só que essas crianças são as mesmas crianças da Educação Infantil. Então, elas têm as mesmas necessidades** e aliado a isso elas precisam ser alfabetizadas, aí vem a questão da simbologia do trabalhar a representatividade a questão simbólica e eu trago muito da brincadeira para ajudar nesse processo de alfabetização (Lírio, março/2015).

Acho muito importante a brincadeira para as crianças do ensino fundamental, mas existe uma coisa que acontece aqui na escola [...] antes as crianças chegavam na escola aos 7 anos, agora chegam aos 6! **Então, podemos pensar assim, trazendo o pensamento da criança: “por que eu tenho 6 anos e estou aqui nessa escola ao invés de estar lá na educação infantil? Eu deixei de gostar de brincar? Eu deixei de gostar da rodinha? De trazer meu brinquedo todo o dia?”** [...] é mudança demais!!!! Eu já mudo de um ambiente para o outro e quando eu chego aqui não tem nada do que me agrada [...] isso é muito duro para as crianças! (Flor de Liz, abril/2015).

É importante para toda criança!!! Toda criança precisa da brincadeira independente de que ano, escolaridade ela esteja ou que idade ela tenha!!!!. Toda criança gosta de brincar. Então, se ela gosta, é importante que ela vivencie isso, mas infelizmente por causa do sistema em si que nós temos essas brincadeiras ficam à parte. É muito conteúdo e não tem tempo para brincar!!! (Azaleia, maio/2015).

A brincadeira é de fundamental importância, mas sinto uma angústia muito grande quando as crianças chegam no fundamental [...] porque assim, temos muita dificuldade de

brincar, pois temos muitos conteúdos para desenvolver com as crianças [...] (Girassol, abril/2015).

Acho que é importante sim! A faixa etária delas ainda precisa desse momento lúdico [...] eles não deixaram de serem crianças! A brincadeira ainda faz sentido para eles [...] Eles aprendem ainda muitas coisas quando estão brincando, muitos conceitos [...] e tirar a brincadeira deles eu acho que é uma agressão àquela faixa etária! (Orquídea, março/2015).

Com certeza, é muito importante, porque, para mim, o brincar antecede algumas aprendizagens [...] Então, o brincar é uma manifestação de que as habilidades da criança vão se repercutir no fazer sistemático, pedagógico da escola [...]. Acho também que é importante, porque é uma atividade específica da criança! (La France, março/2015).

Refletindo dialeticamente sobre as narrativas dos nossos sujeitos e o processo de observações, percebemos que eles consideram a brincadeira como atividade importante para as crianças do ensino fundamental, embora esta seja restringida a um espaço bastante pequeno, quando não é extinta por causa da falta de tempo e por haver muitos conteúdos a serem ministrados no ensino fundamental. Podemos perceber esse cenário claramente nos depoimentos de Azaleia, Girassol, Orquídea, Ambiana, Lírio, Violeta e Flor de Liz.

Observando as narrativas das professoras, verificamos que elas trazem à tona a concepção de brincadeira como empecilho para a aprendizagem. De acordo com essa concepção, a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, considerada como tempo perdido, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo ou gera resultados. Destacamos também as narrativas de Violeta e Margarida, que tratam da brincadeira como atividade relevante na construção do sujeito e do desenvolvimento das funções mentais.

No entendimento de Wajskop (2001), a brincadeira é um momento social importante, espaço privilegiado de interação infantil e de construção do sujeito criança como sujeito humano, que contribui para o desenvolvimento e o enriquecimento intelectual do ser criança.

Nessa ótica, o jogo/a brincadeira é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Através das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu

imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento (VYGOTSKY, 1998). O mesmo autor nos esclarece que

os processos mentais superiores (pensamento, linguagem e comportamento volitivo), têm origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social. O desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais (VYGOTSKY, 2001, p. 110).

Isto posto, percebemos que a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, tendo em vista que é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização, necessários para a formação de um indivíduo social.

Ainda no âmbito das **“Reflexões sobre brincar/brincadeiras no Ensino Fundamental” (Categoria 5.3)**, apresentamos as observações pertinentes sobre os **“Professores como parceiros/mediadores do brincar” (Subcategoria 5.3.2)**.

Apresentamos, a seguir, o que dizem nossos sujeitos:

Acho que é importante em alguns momentos o professor participar dos momentos de brincadeira, porque estabelece vínculos afetivos entre o adulto e as crianças (Violeta, março/2015).

Quando o professor participa da brincadeira, é uma forma dele estar de repente **observando como a criança se comporta, tentando entender um pouco dessas crianças [...]** (Margarida, março/2015).

Acho que é importante o professor participar das brincadeiras, mas não em todos os momentos. Eu acho que têm alguns momentos em que a criança tem que ter autonomia e que é importante até elas mesmos criarem as brincadeiras sem ser algo direcionado. [...]. **Às vezes, eu observo as brincadeiras para entender melhor o que está passando na vida delas. Até no sentido de como ela lida com os brinquedos [...] se é de uma forma agressiva. Ela joga os brinquedos? Isso fala muito da criança!!!!** (Crisântemo, abril/2015).

Às vezes, acho importante o professor participar só para observar. Tem criança que brinca de violência. Às vezes, a criança está só brincando e ela vem e faz uma agressão dentro da própria brincadeira. Acho importante também a orientação [...]. Por exemplo você vai dizendo: “Ei, assim não! Mas para cá. Não vá até ali [...] Divida com seu colega, isso não é só seu” [...]. **É para as crianças irem construindo as regras de convivência** (Jasmim, março/2015).

Eu, particularmente, nos momentos em que eu posso participar das brincadeiras, eu participo para me divertir e para divertir eles também. Não para estar regrando, é para brincar, para eles se sentirem à vontade. Aí vem toda a questão da afetividade. A professora está brincando e torna aquele ambiente mais agradável. [...]. É bom que o professor tenha interação, pois eles se sentem bem mais acolhidos (Lírio, março/2015).

[...] Qualquer atividade que a gente traz para o meio escolar você não traz à toa [...] qualquer atividade que você proponha aqui mesmo nesse espaço ela tem um olhar pedagógico. Então, se eu proponho para minha turma, “hoje nós vamos brincar de cantigas de roda”, vou estar brincando com eles, mas eu enquanto educador eu sei o que eu quero com aquilo ali. **Então, eu preciso estar junto, eu preciso observar, eu preciso verificar de fato quem se envolveu, quem participou mais. Por que fulaninho não gostou? Mas quando a brincadeira é livre acho que tem que ser livre mesmo!** (Flor de Liz, abril/2015).

O adulto tem que estar presente para mediar alguma coisa ou outra, mas não que seja primordial em determinadas situações. **Quando a brincadeira é dirigida tem que ter um mediador [...], mas quando a brincadeira é livre eu acredito que não há necessidade de um adulto para dizer que se brinca assim ou se brinca assado [...]** as crianças brincam do jeito que eles sabem (Rosa, abril/2015).

Acho que deve ter sim um adulto participando da brincadeira com as crianças, mas não é nem tanto, **porque às vezes é necessário você estar perto para dar uma orientação, mas que deixem eles livres!** (Flor do Campo, março/2015).

É importante um adulto participando dependendo da brincadeira que eu quero [...] **se for um momento livre, eu deixo eles brincarem livremente sem intervenção!** [...] E quando você quer fazer algo que também seja voltado para o pedagógico acho que o professor tem que estar junto, porque as brincadeiras têm regras [...] a criança não sabe [...] aí você põe eles para brincar, mas você não ensinou a criança [...] e quer que a criança já aprenda de imediato [...]. Eu acho que isso não é muito bom não [...] (Girassol, abril/2015).

Acho que é importante o professor observar [...] Quando a gente observa a criança, a gente descobre muitas coisas [...] A gente vê o perfil das crianças (Dália, abril/2015).

Eu acho que são duas propostas [...] **A criança pode brincar só, e ela tem muitos momentos sozinha**, mas um adulto pode propor uma brincadeira. E, nessa proposta, tem que ter algumas observações [...] observar como a criança interage, qual a sua predileção por determinado brinquedo [...]. Tudo isso é vivência de situações do cotidiano da criança (La France, março/2015).

Eu sempre participei das brincadeiras com os meus alunos, sempre foi muito prazeroso. E eles gostam muito quando vê o professor participando das brincadeiras (Azaleia, maio/2015).

A brincadeira é a linguagem por excelência da criança. Às vezes, o que as crianças não conseguem expressar por meio uma linguagem oral elas dizem através da brincadeira. Essa afirmação está ratificada quando Margarida, Dália e Crisântemo declaram que observam as brincadeiras para entender o que está se passando na vida das crianças.

Ressaltamos a narrativa de Jasmim, que profere sobre a construção das regras sociais quando as crianças estão brincando. É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. É por meio do universo lúdico que a criança começa a se expressar com maior facilidade, a ouvir, a respeitar e a discordar de opiniões, exercendo liderança, ou sendo liderada, além de compartilhar com outros a sua alegria de brincar.

As narrativas de Flor de Liz, Flor do Campo, La France, Girassol e Rosa revelam que não é importante que o professor participe das brincadeiras quando as crianças estão brincando livremente. Tais narrativas contradizem o que está evidenciado no Referencial Curricular para Educação Infantil, quando aponta:

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Nesse contexto, destacamos, ainda, a narrativa de Girassol e Rosa, que elucidam a ideia de que o professor somente deve participar se a brincadeira for planejada com um cunho pedagógico. É inegável a importância da participação do professor nas brincadeiras das crianças. Todavia, ele precisa ter clareza de que essa participação não deve acontecer de qualquer jeito. Desse modo, mostra-se importante que essa participação seja cuidadosamente planejada, efetivada, observada, registrada e avaliada, a fim de que haja ganhos da criança com relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, sem perder de vista a liberdade assistida, no

sentido de garantir a sua segurança, o prazer de brincar e outras consequências positivas que podem advir das situações lúdicas.

O adulto pode (e deve) motivar a imaginação das crianças, despertando ideias, dialogando com elas, brincando junto ou contando como brincava quando tinha a mesma idade que elas, questionando-as de forma que elas próprias procurem soluções para os problemas que venham a surgir. Além disso, brincar com as crianças, procurando incentivá-las e servir de modelo, ajuda-as a crescer, porque o brincar com alguém reforça os laços afetivos. Um adulto, ao brincar com uma criança, estará a lhe fazer uma demonstração do seu amor. A participação do adulto na brincadeira eleva o nível de interesse, enriquece e motiva a imaginação das crianças.

Ratificando as afirmações anteriores, citamos um documento da política educacional brasileira, que pontua:

É o adulto, na figura do professor, que ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente, é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998a, p. 28).

Conforme mencionamos, a observação do professor também se faz necessária nos momentos de brincadeira, pois ele pode perceber os conteúdos construídos pelas crianças, as diversas linguagens empregadas, além dos valores atribuídos aos objetos, lugares, pessoas.

Por esse viés, enfatizamos que, ao brincar, as crianças nos dão muitas informações e comunicam, por meio da ação, sua maneira de pensar. Assim sendo, o observador precisa estar preparado para reconhecer nas atitudes das crianças, ações ou procedimentos que retratem os indícios dos critérios necessários para uma boa formação cognitiva, afetiva, social, cultura e psicológica. Nessa perspectiva,

A intervenção do professor é necessária nos momentos de brincadeira para que as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha, respeitando

suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (BRASIL, 1998a, p. 30).

As brincadeiras expressam possibilidades de uma pedagogia diferenciada das normalmente aplicadas, permitindo ao professor criar e gerir situações de aprendizagem mais condizentes com as atuais condições educacionais. Nessa ótica, cabe, pois, ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros, determinar as regras e, assim, elaborar de forma independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. Desse modo, observar as crianças brincando bem como proporcionar momentos para suas brincadeiras são providências que devem fazer parte da rotina dos adultos que acompanham e orientam os processos de desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas que frequentam as escolas de educação da infância.

Em face dessa realidade, faz-se necessário que o professor tenha consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. A esse respeito, incentivamos que o professor participe e observe as brincadeiras das crianças, sendo o mediador aquele mais experiente, considerando as singularidades de cada uma, propiciando espaços para a brincadeira e ensinando-lhes a brincar. É no processo de brincar que se dá a apropriação das brincadeiras, das regras e do universo cultural que caracteriza e especifica os grupos sociais em que nos inserimos. Assim,

[...] o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

A mediação intencional, baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento de suas competências imaginativas. Por meio das

brincadeiras, os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças, em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens como também suas capacidades sociais e os recursos afetivos e emocionais de que dispõem.

Nessa perspectiva, realçamos a narrativa de Lírio, que aborda a construção dos laços afetivos nos momentos de brincadeira. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o brinquedo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 1999).

Nos momentos de brincadeira, a atuação do adulto mostra-se de extrema importância, oportunizando à criança vivências e construções significativas, ricas e prazerosas. É primordial que um adulto fique responsável pelo grupo para conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram, as regras, os sentimentos experimentados na brincadeira bem como para ajudar as crianças na resolução de conflitos quando estão brincando.

Esse adulto tem um papel importante no momento das brincadeiras, sendo, em algumas circunstâncias, observador e, em outras, organizador, atuando como personagem que explicita, questiona e enriquece a brincadeira e, em outro momento, como elemento mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento. A figura do adulto funciona como referência, sendo suas ações reproduzidas, mas com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo pela criança.

Ante o exposto, podemos constatar que o professor possibilita a descoberta e o conhecimento de forma prazerosa do mundo que rodeia as crianças, fazendo com que aprendam a lidar com o respeito mútuo, a divisão de tarefas e de brinquedos e a se expressarem, ampliando as suas experiências.

Na subcategoria **“5.3.3 Espaços e brinquedos”**, nossos sujeitos trazem reflexões acerca da suficiência dos espaços e brinquedos para as crianças. Observemos, abaixo, as narrativas das professoras:

A nossa escola ela é fragilizada em relação a espaços. A escola foi construída e ela não visualizou que nós trabalhamos com crianças de seis a dez anos de idade. Então, a nossa escola ela não tem espaço para brincadeira e a gente busca criar alguns. Então, a gente busca

algumas alternativas [...]. Deixa os brinquedos abaixo da escada para que as crianças tenham acesso na hora do recreio. A gente procura marcar no chão algumas brincadeiras, como amarelinha. O professor de educação física é orientado para trabalhar com a construção dos brinquedos para as crianças poderem experimentar essas possibilidades do brincar, mas a **escola não tem hoje espaço que seja voltado exclusivamente para brincar. O nosso material didático voltado para as brincadeiras também é escasso**, o que temos é construído com os professores. Tem algum material que a gente está recebendo do PACTO, **mas encontramos dificuldades porque nem todos os professores têm acesso a esse material devido à pouca quantidade e à falta de tempo [...]** e aí nem todos utilizam (Violeta, março/2015).

Aqui na escola não tem muitos brinquedos, infelizmente! A gente está com esse déficit na hora no recreio. Porque nós temos muitas crianças e elas ficam meio ociosas e as brincadeiras acabam indo sempre para o lado mais violento. Então, seria interessante que tivéssemos mais espaços, uma brinquedoteca ou mesmo um pátio que fosse criado alguns espaços com brincadeiras antigas. Resgatar algumas brincadeiras para não ter só isso de correr, bater, que é o que eles fazem muito (Margarida, março/2015).

As crianças daqui reclamam muito quando vêm para o primeiro ano. [...] **eu sinto e vejo nas falas o quanto é diferente. O quanto eles sentem. Parece que deixaram de ser criança!!!** Chega corta o coração quando dizem: “professora, aqui não tem parque?”. Converso com elas dizendo que durante o recreio tem outras opções de tica tica, esconde-esconde, pula corda, amarelinha que eles poderiam fazer mesmo não tendo parque, mas elas sentem falta do parque! [...]. Aí as brincadeiras ficam muito violentas na hora do recreio! Também não tem brinquedos suficientes aqui [...] trago muitos brinquedos de casa para eles poderem brincar! Tive que comprar baralho, dados com recursos próprios. Confeccionei bingos, cartelas de bingos e outros brinquedos [...] (Crisântemo, abril/2015).

Quando eu penso logo no brinquedo, eu penso em parque; não tem parque. Espaço suficiente não tem. Eu acho que foi pensado de uma forma e executado de outra. [...]. Agora a gente pode utilizar os jogos, ver o que pode se utilizar em sala de aula (Ambiana, maio/2015).

O nosso principal problema é o espaço. Essa escola foi construída como se fosse para trabalhar com aluno do ensino médio. O recreio dos alunos são os corredores, ainda bem que os corredores são largos porque se fossem estreitos a violência seria maior!!! Então, não tem espaço para brincadeira não [...] só tem se o professor organizar alguma coisa na sala de aula, pois ela se configura num espaço de brincadeira organizado. **O primeiro ano aqui não tem parque. A escola deveria ter um parque, porque as crianças continuam sendo crianças** (Jasmim, março/2015).

Aqui não tem espaço de parque, não tem espaço de como qualquer outra escola de Educação Infantil: um parquinho, uma quadra. Embora a gente lute muito por isso. Tente estratégias possíveis. Eu estava

falando com a coordenadora que uma das estratégias é criar brincadeiras pintadas no chão. Eles vão brincar com coisas simples e são mais acessíveis. No caso, eu não acho a escola tão preparada para brincar. Fazemos a brincadeira como podemos fazer, mas no sentido de ter um apoio em termos de estrutura não tem. Agora tem fantoche, tem muitos brinquedos: dominó, corda, dama, elástico, bola, **mas temos outro problema, não temos muito tempo, porque temos muitos conteúdos para ministrar** (Lírio, março/2015).

Infelizmente, aqui na escola não tem espaço adequado para a brincadeira. A nossa escola é uma escola muito ampla, muito boa, mas, se levarmos em conta a infraestrutura, é para adulto. Ninguém encontra uma árvore, areia, terra... não se tem. Com relação aos brinquedos, nós recebemos um material muito bacana para estar trabalhando com as crianças de maneira lúdica, legal, **mas ainda existe uma grande dificuldade: a falta de tempo do professor [...]. Às vezes, as crianças são punidas por conta dessa falta de tempo que não é falta de tempo. Na verdade, é uma justificativa, porque a gente tem um dia para planejar e incluir pelo menos um dia de brincadeira no planejamento semanal** (Flor de Liz, maio/2015).

O espaço aqui não é legal [...] e, com relação aos brinquedos, tem alguns jogos de dama, xadrez e eles usam esses jogos na sala de aula [...] eles gostam muito quando a gente proporciona esses momentos! (Flor do Campo, março/2015).

Brinquedos tem [...] não tem espaço [...]. O espaço que hoje a gente tem não é específico para acontecer brincadeiras! (Flor de Lótus, maio/2015).

Brinquedos tem [...] Jogos a escola dispõe de alguns [...] posso até dizer de vários. Agora os espaços é que eu acho que são um problema que toda escola pública enfrenta. Então, assim vai de cada professor [...] tem que usar sua criatividade de onde e como ele vai organizar esse espaço, onde ele vai propor essas brincadeiras (Begônia, maio/2015).

Espaço não tem [...]. As crianças se apropriam de um espaço que é transitado por adultos [...] por todas as pessoas [...]. Existe um limite para eles. Eu vejo às vezes brinquedos [...] em sala de aula a gente está produzindo o material. Digamos que são oficinas de brinquedos [...] (La France, março/2015).

Acho que a escola não disponibiliza muitos brinquedos, porque não tem! E aí a gente tem que ir atrás [...] a gente banca muito [...] tem que comprar, muitos professores fazem isso. **Com relação aos espaços, acho que isso é uma coisa muito complicada [...] a escola não foi construída para crianças, pois até na sala de aula quando planejamos momentos para brincadeira não podemos realizar [...] não há espaço para realizar uma atividade com trinta e cinco crianças e quarenta cadeiras!** (Dália, abril/2015).

Vale frisar a necessidade de as escolas de educação infantil e ensino fundamental proporcionarem espaços e momentos para a brincadeira, quantidade de brinquedos suficientes e adequados, de acordo com a idade das crianças, além de profissionais que compreendam e participem dessa vivência de aprendizagem.

Como parte do cuidado e da educação, a escola de crianças deve priorizar as brincadeiras, as dramatizações, as danças e as canções, a fim de que as crianças aprendam de maneira significativa, posto que “o cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na educação infantil e no ensino fundamental. A alegria e a brincadeira também” (KRAMER, 2003, p. 86). Nesse contexto, todas as crianças

[...] têm direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio, ao conhecimento. Têm direito a uma educação de qualidade, com professores que também sejam tratados, se vejam e atuem como sujeitos sociais, que produzem cultura e são sujeitos da história. (KRAMER, 1993, p. 81).

Nessa perspectiva, o que percebemos, nas narrativas dos sujeitos, é que infelizmente na escola pesquisada não há nem espaço adequado nem brinquedos suficientes. Quando existe, não há tempo para que a brincadeira aconteça. Essa ideia está destacada nas falas de Flor de Liz, Lírio, Dália e Violeta e foi percebida nos momentos de observação, quando estávamos atribuindo os sentidos culturais da atividade lúdica na escola (princípio da abordagem etnográfica).

Explicitamos também as narrativas de Crisântemo, Jasmim e Flor de Liz, quando expressam a sua ótica sobre a brincadeira como singularidade da infância, enaltecendo que as crianças continuam sendo crianças também no ensino fundamental, pois, conforme afirma Kramer (2007, p. 15),

[...] As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] As crianças brincam, isso é o que as caracterizam.

Assim sendo, para que a brincadeira seja um espaço/tempo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é imprescindível que tenhamos professores

capacitados e condições favoráveis de trabalho, uma vez que, “[...] em condições precárias, não se educa, nem cuida” (KRAMER, 2003, p. 81).

Nesse momento, discutiremos se há ou não **“Planejamentos de atividades que contemplem a brincadeira” (Subcategoria 5.3.4)**. Observemos, então, as narrativas das nossas flores quando dialogamos acerca da seguinte indagação: qual o lugar da brincadeira no planejamento realizado por você?

[...] a gente fala o tempo inteiro da importância do lúdico no processo de ensino e aprendizado, mas a maior dificuldade é que alguns professores possam compreender que o conteúdo pode ser trabalhado através da brincadeira. Que há uma importância significativa dessa brincadeira dentro de sala de aula. Então assim: é importante fazer com que mudem os paradigmas dessa visão diante de uma escola conteudista. Até porque a nossa escola ela tem uma relação diferente com isso. Ela foi construída na sua gênese teórica metodológica para ter uma percepção diferente de criança, de infância, que essa infância tem que ser permeada com brincadeira. Então a nossa escola está recebendo alguns professores novos, e temos que formá-los para que eles possam compreender a importância do brincar dentro do planejamento (Violeta, março/2015).

Como a minha disciplina é artes, sempre trabalho um pouco do lúdico. Então, quando a gente está trabalhando, sempre insiro a brincadeira porque a criança fica mais à vontade, e a aula também flui melhor porque todo mundo quer participar. [...] A gente trabalha as questões dos jogos teatrais, atividades corporais, aí dentro disso a gente insere algumas brincadeiras (Margarida, março/2015).

[...] Insiro as brincadeiras no meu planejamento com o objetivo da aprendizagem e fins didáticos. Sem fins didáticos realmente eu não brinco com eles. Eu brinco com fins didáticos: bingo, troca letras, e outras brincadeiras. Têm vários jogos que a gente usa da alfabetização, e eu entendo que a gente está brincando (Crisântemo, abril/2015).

Coloco uma vez por semana no planejamento um momento para as crianças brincarem, mas só realizo de fato quando dá tempo, pois temos muitos conteúdos no ensino fundamental! Aí trago brinquedos (carrinhos, bonecas e outros) para sala para eles brincarem um pouquinho! (Ambiana, maio/2015).

Coloco as brincadeiras no planejamento para ensinar os conteúdos [...] por exemplo, para ensinar os conteúdos da matemática como as noções de direita e esquerda, para cima/ para baixo, quantidade, juntar alunos tem tantos aqui, tantos acolá, tanta coisa pode ser trabalhada através da brincadeira [...] (Jasmim, março/2015).

A brincadeira é inserida como eu lhe disse. **Na sexta-feira, eles vão brincar livre. [...]. Durante os outros dias, eu procuro inserir as brincadeiras para ensinar matemática, língua portuguesa** (Lírio, março/2015).

No meu planejamento, já tem o momento da brincadeira [...], mas aquele que eu falei a você [...] **a brincadeira com um cunho pedagógico** [...] (Flor do Campo, março/2015).

Eu planejo um momento do brinquedo na sala de aula, isso acontece uma vez por semana, mas encontro algumas dificuldades, por exemplo, a sala de aula lotada de cadeiras [...] na faixa de quarenta cadeiras. Outra dificuldade que encontramos é o número de alunos [...] Fica difícil uma sala com trinta e cinco alunos você planejar uma atividade mais lúdica [...]! (Dália, abril/2015).

Não planejo um momento específico para o brincar livre [...] Ele se dá de forma, digamos [...] de forma aleatória, no final da aula [...]. Então, vai relaxar um pouco e a brincadeira faz isso [...] Então, eu proponho atividades que eles possam estar se envolvendo no brincar [...] Mas quando penso em ministrar conteúdos, planejo uma brincadeira, pois nós temos um cabedal de conteúdos para poder dar conta e eu assim acho mais envolvente e prazeroso que o conteúdo seja dado por meio de uma atividade lúdica (La France, março/2015).

Analisando as narrativas de nossas flores, percebemos que, de maneira unânime, os professores planejam momentos de brincadeira para ensinar os conteúdos. Além disso, apontamos a narrativa de La France, a qual coloca que o brincar livre é usado apenas como forma de relaxamento. Esse contexto reducionista do brincar vem à tona com maior veemência com a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, uma vez que algumas práticas privilegiam o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos, desprezando a formação cultural e a função humanizadora do brincar (BORBA, 2007). Elucidando a questão, Bettelheim (1988, p. 144) explica:

Infelizmente, os adultos não reconhecem amiúde a importância da brincadeira infantil e, portanto, sentem-se em liberdade para interferirem nela. [...] A repetição verdadeira nos padrões do brinquedo é um sinal de que a criança está lutando com questões de grande importância para ela, e de que, embora ainda não tendo sido capaz de encontrar uma solução para o problema que explora por meio da brincadeira, continua a procurá-la.

A partir dos seis anos de idade, exige-se da criança, em termos de escolarização, um maior número de responsabilidades e conteúdos, o que interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico, reduzindo ou eliminando os

tempos e espaços da brincadeira (BRASIL, 2007). É como se a partir desse momento a criança precisasse assumir outra postura, voltada muito mais para o mundo do trabalho e para a sociedade da informação, mesmo ainda estando na infância. “Ao valorizar a brincadeira, criticamos a pedagogização da infância e pensamos na seguinte questão: é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem nunca ter brincado?” (KRAMER, 2007, p. 16).

Da mesma forma que na Educação infantil, há também uma necessidade das crianças do ensino fundamental de brincarem, partindo do princípio de que o brincar se constitui numa das especificidades da infância, independentemente da sua idade. Percebemos que elas brincam de formas diferentes, mas não deixam de brincar.

Diante das reflexões anteriores, é importante haver o planejamento do professor, para que aconteçam intervenções pertinentes nos momentos de brincadeira/jogo, oportunizando a ampliação das possibilidades físicas e de interações sociais das crianças, a construção dos seus conhecimentos sobre objetos e brinquedos e a abrangência das experiências no ato de brincar.

A prática da brincadeira/jogo na escola promove aspectos diversos na criança, os quais serão de suma importância para o seu desenvolvimento social, biológico, psicológico e moral, imprescindíveis para uma formação sólida e completa. A esse respeito, Wajskop (2001, p.25) nos orienta que,

na escola, a criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos.

As brincadeiras na escola de educação infantil e do ensino fundamental possibilitam aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento das crianças, uma vez que o brincar tem a função socializadora e promotora de cultura.

Nós, profissionais da educação, encontramos-nos diante de uma oportunidade de refletir sobre os planejamentos e revisar a proposta pedagógica da escola em relação aos tempos e espaços destinados para a brincadeira, posto que a brincadeira é a linguagem da criança, por excelência. Quando observamos as crianças brincando, podemos conhecê-las melhor, “entender o que está passando nas suas vidas, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências

revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras” (BORBA, 2007, p. 35).

Chegamos, pois, ao final da construção dos dados da nossa investigação, os quais pudemos desenvolver nesse pouso experienciado no “Jardim das Flores”. A partir desse momento, entraremos na crisálida para vivenciarmos o processo da primeira metamorfose.

7.

A PRIMEIRA METAMORFOSE: PLANO DE AÇÃO/FORMAÇÃO

[...] O ato de ensinar exige: pesquisa; respeito; criticidade; estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade e segurança; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

(Paulo Freire, 1996).

7 A PRIMEIRA METAMORFOSE: PLANO DE AÇÃO/FORMAÇÃO

A formação pressupõe mudanças. Segundo Dominicè (1998, p. 53 *apud* PASSEGI; SOUZA, 2013, p. 249), “não há formação sem modificação”. Nessa perspectiva, neste capítulo, discorreremos sobre o processo de ação/formação dos nossos sujeitos. Evidenciamos que participaram do processo de ação/formação nove sujeitos, a saber: Orquídea, Lírio, Flor do Campo, Girassol, Rosa, Crisântemo, Flor de Liz, Acácia e Azaleia²⁴.

Para atender à quinta etapa da pesquisa, que consiste na apresentação dos dados sistematizados ao grupo e na construção de um programa de formação contínua, elencamos os conhecimentos a serem construídos em um determinado tempo (encontros de formação²⁵). Na construção do plano de ação junto às professoras, dois focos foram basilares: a reflexão teórica e a reflexão prática.

Nessa direção, procuramos estabelecer relações entre os conhecimentos produzidos na teoria e na prática dos professores na sala de aula, tendo em vista que, por trás da prática de um professor, há uma teoria que ilumina o seu trabalho, isto é, a prática é fruto dos conhecimentos construídos pelo professor (WEISZ, 2001). Porém, não basta ter o conhecimento teórico para agirmos conforme desejamos; a prática revela-se muito importante, porque nos permite ratificar ou retificar a teoria, alicerce no qual construímos conhecimentos, fazendo e refletindo sobre o fazer.

A formação contínua pode assumir como perspectivas: atualização de conhecimentos, uso de novos recursos, implementação de novos projetos de ensino, experimentos, desenvolvimentos de novas estratégias de ensino, aprofundamentos de conhecimentos, desenvolvimento pessoal, cultural, entre outras (IMBERNÓN, 2010).

No que diz respeito ao nosso trabalho, retomamos as questões orientadoras da pesquisa acerca de que necessidades de formação docente apresentam os professores, no tocante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas – nos anos iniciais do ensino fundamental – que tenham a ludicidade como fio condutor. A partir da investigação, elencamos os elementos constitutivos de uma ação didático-pedagógica visando à formação contínua de professores, com a pretensão de superar

²⁴ A explicação para a construção do *corpus* de pesquisa do processo ação/formação pode ser verificada no capítulo 3, intitulado “O caminho da borboleta: elementos teórico-metodológicos”.

²⁵ Os encontros de formação foram combinados de maneira flexível com os sujeitos.

necessidades de sua formação docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas pela ludicidade da criança nos anos iniciais do ensino fundamental. Enaltecemos que os sujeitos da pesquisa participaram da construção da ação didático-pedagógica, pois, nesse trabalho, “os professores são encarados, sucessivamente, como objetos da investigação, como sujeitos da formação e como atores da investigação-formação” (NÓVOA, 1995, p. 20).

Como preconizado por Romanowski (2010), a formação contínua de professores implica elaboração e inclui saberes científicos, críticos, didáticos e saber fazer pedagógico. Esses são elementos que caracterizam o espaço de formação, refletindo no fazer do professor em sala de aula, à medida que são discutidos a partir de suas necessidades de formação.

Apesar de ser um tema escolhido *a priori*, percebemos que as reflexões teóricas e práticas dos professores em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas pela ludicidade da criança nos anos iniciais do ensino fundamental eram uma necessidade, considerando-se que a atividade lúdica faz parte da singularidade da infância.

“Ao valorizar a brincadeira, Benjamim (2002) critica a pedagogização da infância e nos faz pensar: é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem nunca ter brincado?” (KRAMER, 2007, p. 16). Da mesma forma que na Educação infantil, há também uma necessidade das crianças do ensino fundamental de brincarem, partindo do princípio de que o brincar se constitui numa das especificidades da infância, independentemente da sua idade.

Observando as crianças brincarem, verificamos que elas revelam a possibilidade de criar: várias cadeiras podem se transformar em um avião, um trem ou um ônibus e assim elas expressam sua imaginação, fantasia e realidade. Para Kramer (2007, p. 15), “as crianças brincam, isso é o que as caracteriza”.

O documento do MEC acerca do ensino fundamental de nove anos confirma o que mencionamos anteriormente a respeito da importância da brincadeira como um dos pilares da educação infantil e do Ensino fundamental, esclarecendo-nos:

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de

nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica: O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços e debates pedagógicos, nos programas de formação contínua, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2007, p. 9-10).

Com base na análise das narrativas das professoras, percebemos que elas apresentavam necessidades de esclarecimento sobre quais brincadeiras iriam brincar com as crianças, como planejar as brincadeiras, em qual tempo a atividade lúdica iria acontecer (haja vista o fato de os conteúdos do ensino fundamental serem densos), qual a diferença entre brincar e jogar, quais as concepções de brincadeira, qual o papel do professor nas brincadeiras, entre outras. Para corroborar essa ideia, os sujeitos da nossa pesquisa expressam:

Eu acho que temos uma **necessidade de rever os teóricos** para poder realizar uma prática mais significativa. [...] Eu tenho que me aprofundar mais nos teóricos que falam sobre a brincadeira especificamente. **Eu estudei na graduação, mas você sabe que um semestre não é suficiente, e, como a brincadeira é uma atividade muito importante para as crianças, preciso saber, por exemplo, qual é o papel do professor nas brincadeiras** (Acácia, maio/2015).

Tenho necessidades teóricas e práticas [...] quero saber, por exemplo se realmente a forma como eu estou usando a brincadeira se ela não poderia melhorar [...] se eu estou usando a brincadeira de forma adequada! **Eu acho que seria muito importante uma formação nesse sentido porque fiquei refletindo quando estava sendo entrevistada: “Ah, então, eu deveria brincar com eles? Que importância isso teria? Eu realmente não sei. E eu acho que eu sinto que isso seria importante saber porque às vezes a gente está fazendo de uma forma por não saber se é a maneira mais adequada** (Crisântemo, abril/2015).

Eu tenho a necessidade de saber sobre prática mesmo! [...] como realizar as atividades de forma lúdica? Como eu posso utilizar um jogo para ensinar alguma coisa? Então, eu acho que discussões voltadas para a prática mesmo seriam bem interessantes! (Rosa, abril/2015).

Embora algumas leituras que eu fiz me deem um certo embasamento, eu queria saber se existem diferenças entre jogo e brincadeira.

Também tenho outras necessidades, por exemplo: isso que estou usando para alfabetizar é uma brincadeira ou não é uma brincadeira? Será que vão aprender regras, valores? Essa brincadeira livre ela é boa, as crianças vão aprender alguma coisa? Eu preciso me preocupar se vão aprender alguma coisa, pois temos muitas cobranças [...] os pais vão cobrar, por exemplo, porque as crianças estão brincando livremente! **Tenho que ter respaldo teórico para isso!** [...] Só assim poderei responder: “não, pai, eles estão brincando hoje porque eu tenho uma intenção com essa brincadeira!” (Lírio, março/2015).

[...] Os professores sabem da importância do brincar, do jogo, da ludicidade, mas se nós pararmos para ver quem de fato teve um estudo aprofundado sobre isso, acho que pouquíssimos. [...] **Sabemos mais coisas das nossas vivências, mas refletir sobre os teóricos que trabalhem com a brincadeira e que mostra** isso com extrema clareza, nunca foi feito esse trabalho aqui na escola! (Flor de Liz, abril/2015).

Eu gostaria muito de aprender sobre questões teóricas, de realmente entender, de compreender como de fato aquela brincadeira interfere ou influencia na vida daquela criança. [...] **As experiências que eu tenho são experiências vivenciadas, mas essa parte teórica de realmente compreender como a brincadeira envolve, como ela influencia na aprendizagem, seria bom aprender sobre isso!** (Azaleia, maio/2015).

Eu queria aprender umas brincadeiras [...] Brincadeiras que me ajudassem nos conteúdos em sala [...] Também gostaria de discutir alguns teóricos que falam sobre a brincadeira [...] A gente está precisando [...] Faz muito tempo que a gente não discutiu sobre isso! (Flor do Campo, março/2015).

Tenho necessidades teóricas e práticas [...] Assim, por exemplo, como realmente aplicar aquela brincadeira? Que brincadeiras posso realizar para ensinar algum conteúdo? Com que objetivo utilizo determinada brincadeira? Relacionado a teoria só conheço Vygotsky mesmo [...] **Preciso de um estudo mais aprofundado para poder realizar brincadeiras mais significativas com as crianças!** (Girassol, abril/2015).

Conheço um pouco da teoria em relação às brincadeiras [...] Mas é sempre bom a gente estar relendo [...] Sempre é bom o professor estar na formação continuada [...] É uma forma de motivar a prática! Então, assim, apesar do tempo pouco, **sinto a necessidade ainda de ter essa formação continuada sobre a brincadeira, porque é uma atividade muito importante para as crianças!** (Orquídea, março/2015).

Nesse momento, identificamos novamente a importância de realizar uma ação didático-pedagógica de formação contínua de professores embasada em Necessidades de sua Formação, destacando a Atividade Lúdica como princípio

organizador da prática pedagógica com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos, então, que os programas de formação contínua podem contribuir para a formação do professor, desde que considerem efetivamente suas necessidades formativas.

Conforme Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades educativas vem sendo utilizada como instrumento de planejamento de ações educacionais. Surgiu para auxiliar a organização de processos formativos de professores, com o objetivo de delimitar procedimentos e estudos mais apropriados para a formação docente. Dessa forma, a análise de necessidade é considerada etapa do planejamento, na medida em que orienta os elementos constitutivos de um programa de formação contínua para professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a atividade lúdica a partir de suas necessidades de formação (conteúdos temáticos, procedimentos metodológicos, referências, frequência de formação, dificuldades dos docentes em relação à atividade lúdica, estratégias de superação de dificuldades).

Isso posto, organizamos a sexta etapa da nossa pesquisa com a distribuição e o início de um cronograma para os encontros de formação contínua, que seriam organizados em sessões de reflexão teórica e prática de forma dialética²⁶.

Quadro 6 – Ação didático-pedagógica sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental

ENCONTROS	
1 ^o Sessão reflexiva teórica e prática	Exposição dialogada sobre criança e infância. Vivência: reflexão sobre criança e infância a partir de imagens.
2 ^o Sessão reflexiva teórica e prática	Discussão de texto e exposição dialogada sobre as concepções de brincadeira. Vivências de brincadeiras com as professoras.
3 ^a Sessão reflexiva teórica e prática	Discussão de texto, leitura e apreciação de vídeo e exposição dialogada acerca da importância da atividade lúdica. Vivências de brincadeiras com as professoras.

²⁶ As sessões foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas.

4 ^o Sessão reflexiva teórica e prática	Discussão de texto e exposição de vídeos a respeito de brincadeira e jogo. Vivência: construção de jogos pedagógicos.
5 ^a Sessão reflexiva teórica e prática	Discussão de texto e exposição dialogada sobre o papel do professor e o planejamento da atividade lúdica. Vivência de construção de planejamento, inserindo a atividade lúdica.
6 ^a Sessão reflexiva teórica e prática	Observação participante de brincadeiras e jogos pedagógicos vivenciados pelas crianças.

Fonte: Elaboração própria.

Realizamos encontros de formação que foram organizados em sessões de reflexão teórica e prática de forma dialética para cada grupo de professores²⁷. Nesses encontros, desenvolveram-se estudos de textos e deram-se sugestões de atividades a serem realizados com as crianças, respeitando as necessidades das professoras, o espaço da escola, que poderia ser utilizado para realizar brincadeiras, a rotina da escola, os brinquedos que a escola disponibiliza para as brincadeiras, as singularidades e especificidades das crianças etc.

Na medida em que realizávamos os encontros de formação, fizemos observações nas salas de aula e, em seguida, as avaliações (reflexões a partir da ação formação).

Primeira sessão reflexiva teórica e prática – Maio/2016

Objetivos:

- Discutir os conceitos de criança e infância;
- Relacionar a leitura de texto com a discussão sobre a brincadeira como singularidade da infância;
- Ajustar informações para o próximo encontro.

²⁷ O grupo de professores era formado pelos professores que estavam no dia do planejamento. Dessa forma, as sessões aconteciam mais de uma vez durante a semana, pois o planejamento dos sujeitos da pesquisa era realizado em dias diferentes.

Metodologia:

- Leitura de imagens – criança, infância e brincadeira;
- Leitura compartilhada do texto KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade: In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23;
- Diálogo entre a leitura compartilhada e as imagens em pontos significativos para as professoras;
- Discussão sobre temas suscitados pelo texto: criança, infância e brincadeira;
- Relação constante com as situações práticas do dia a dia escolar;
- Fechamento da próxima data para o encontro de formação.

Observações:

Observamos que a reflexão, com o uso de imagens sobre “criança e infância”, suscitou discussões acerca da brincadeira como singularidade da infância. A primeira transformação aconteceu quando os nossos sujeitos viajaram pelo passado e evidenciaram os tempos de ser criança de cada um:

Quando estava olhando essa imagem passou um filme na minha cabeça! Como era bom brincar, se divertir [...] Realmente, nessa época, vivi minha infância com liberdade, brincando muito! (Flor de Liz, maio/2016).

Estava aqui pensando [...] como os tempos mudaram [...] **A infância não é vivenciada da mesma forma!** Antes, brincávamos nas ruas, sem medo da violência, não existia essa história de viver o tempo todo com o celular! **Vejo agora como foi importante brincar quando era criança!** (Orquídea, maio/2016).

Diante do que estou ouvindo das minhas colegas, **acho que é necessário e urgente proporcionar momentos e espaços de brincadeiras para as crianças!** (Azaleia, maio/2016).

Achei muito importante essa reflexão! Revivendo minhas memórias da infância, **percebo que toda criança precisa brincar [...]** **Não podemos de forma alguma negá-las desse direito!** (Crisântemo, maio/2016).

Lembrando agora da minha infância, percebo que brinquei muito e acho que foi muito importante esse tempo! Então, por que não proporcionar esses momentos para nossas crianças!? Elas têm

todo o direito, independentemente de estarem ou não no ensino fundamental! (Flor do Campo, maio/2016).

Compreendemos que a discussão do texto foi proveitosa, na medida em que as professoras relacionaram a leitura do texto às discussões sobre a brincadeira como singularidade da infância, contextualizando suas falas com a discussão das imagens. Além das temáticas gerais do texto – criança, infância e cultura –, outras foram suscitadas: a escola como espaço de ser criança e um espaço de brincadeira, o desaparecimento da infância e o papel do professor nas brincadeiras. Para confirmar a ideia anterior, os sujeitos da pesquisa declaram:

Infelizmente, as crianças de hoje não brincam mais como antigamente [...] **É como se a infância estivesse desaparecendo!** (Rosa, maio/2016).

Refletindo sobre esse texto e sobre as imagens, percebo que é mais do que urgente uma **reorganização dos nossos planejamentos no sentido de inserirmos brincadeiras para que as crianças possam vivenciar o tempo de ser criança!** (Orquídea, maio/2016).

Estou aqui pensando [...] dizemos que quando as crianças estão brincando é perda de tempo! Depois da reflexão desse texto e da apreciação das imagens, **percebo que brincar não é perder tempo, e sim ganhar! A brincadeira faz parte da infância!** (Flor de Liz, maio/2016).

Escutando minhas colegas, concordo que realmente devemos **repensar nossos planejamentos, inserindo momentos para que as crianças possam brincar**, mesmo que seja dentro da sala de aula, pois não existe muitos espaços na escola! **Elas são crianças e precisam brincar!** (Lírio, maio/2016).

Evidenciamos que a discussão realizada motivou a reflexão das que estavam presentes ao perceberem que a atividade lúdica faz parte do “ser criança”, independentemente de estarem na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental.

Segunda sessão reflexiva teórica e prática – junho/2016

- Discutir as concepções de brincadeira;
- Relacionar a leitura de texto com a discussão sobre as concepções de brincadeira;
- Ajustar informações para o próximo encontro.

Metodologia:

- Leitura compartilhada do texto: BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO Aricélia (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2007. p. 33-45.

- Exposição dialogada “A brincadeira sob a perspectiva de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental” (PEREIRA, 2014);

- Diálogo entre a leitura compartilhada, a exposição e os pontos significativos para as professoras;

- Discussão sobre temas suscitados pelo texto: concepções de brincadeira;

- Relação constante com as situações práticas do dia a dia escolar;

- Fechamento da próxima data para o encontro de formação.

Observações:

A discussão do texto como também a exposição dialogada permitiram a reflexão acerca da singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo. A função humanizadora do brincar constitui-se como eixos que desencadeiam algumas questões para refletirmos: quais são as principais dimensões constitutivas do brincar? Que relações têm o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos? Como podemos oportunizar momentos para a atividade lúdica no ambiente escolar?

Nesse aspecto, o entrelaçamento da discussão do texto, a exposição dialogada e as vivências das professoras possibilitaram a reflexão e desmistificação da atividade lúdica, evidenciando essa atividade como ganho de tempo, e não como perda. Para confirmar a ideia anterior, assim apontam nossas flores:

Tentava colocar nos planejamentos momentos de brincadeira, mas como tinha muitos conteúdos para darmos conta, retirava a brincadeira [...] agora, vendo o que a crianças disseram e com a discussão do texto, percebo que não deveria ter tirado a brincadeira do planejamento! (Girassol, junho/2016).

Percebo nitidamente agora, depois de todas essas reflexões, que **brincar não é perder tempo, e sim ganhar!** (Crisântemo, junho/2016).

Achei muito importante perceber que existem várias concepções de brincadeira e que não podemos mais perder tempo [...] **As crianças precisam brincar, pois é uma atividade que proporciona desenvolvimento para elas!** (Orquídea, maio/2016).

Percebi depois dessas discussões que **é muito importante proporcionar momentos de brincadeira para as crianças [...] elas aprendem os conteúdos também brincando.** (Azaleia, junho/2016).

Observando as falas das crianças e refletindo sobre o texto, vejo que **não podemos mais deixar de lado essa atividade tão importante que proporciona desenvolvimento para as crianças!** (Flor de Liz, junho/2016).

Em consonância com o exposto, ressaltamos que os sujeitos da pesquisa trouxeram a reflexão de que a infância se caracteriza pelo brincar, retomando a discussão do nosso primeiro encontro sobre a brincadeira como singularidade da infância, afinal, “a brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p. 34). É através do brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive, relacionando-se com a cultura em que está inserida.

Outro aspecto que destacamos diz respeito ao fato de que a atividade lúdica não deve ser reduzida a uma atividade de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Os professores trouxeram à tona a discussão a respeito de que eles devem proporcionar momentos de brincadeiras, mesmo que as crianças estejam no ensino fundamental, uma vez que elas continuam sendo crianças, de modo que brinçam de formas diferentes, têm outros interesses, mas precisam brincar.

Terceira sessão reflexiva teórica e prática – agosto/2016

Objetivos:

- Discutir a importância da brincadeira para as crianças;
- Relacionar a leitura de texto com a discussão sobre a brincadeira como atividade importante para o desenvolvimento infantil;
- Ajustar informações para o próximo encontro.

Metodologia:

- Apreciação e leitura do vídeo “As aventuras de um menino e sua caixa de papelão”. A escolha desse vídeo foi motivada para mobilizar reflexões acerca de que

não é preciso ter brinquedos sofisticados para proporcionar momentos de brincadeira com as crianças; o importante é suscitar a imaginação delas;

- Leitura compartilhada do texto "Sugando o néctar do conhecimento: reflexões sobre a brincadeira" (PEREIRA, no prelo);
- Exposição dialogada: "A importância da brincadeira sob o olhar das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental" (PEREIRA, 2014);
- Diálogo entre a leitura compartilhada, a exposição dialogada e o vídeo em pontos significativos para as professoras;
- Discussão sobre temas suscitados pelo texto "A importância da brincadeira";
- Relação constante com as situações práticas do dia a dia escolar;
- Agendamento para o próximo encontro.

Observações:

Observamos que a reflexão da apreciação do vídeo suscitou discussões sobre a imaginação da criança como elemento fundamental da brincadeira. Essa discussão dinamizou o grupo, no sentido de proporcionar questões e reflexões:

Como deixamos de lado tanta coisa [...] **por que não motivamos a imaginação das nossas crianças? Elas podem criar muitas coisas! Não precisamos de brinquedos sofisticados!** (Orquídea, agosto/2016).

Refletindo sobre esse vídeo, percebo que não precisamos de muita coisa para proporcionarmos momentos significativos de brincadeiras para as crianças! (Flor de Liz, agosto/2016).

Usando a imaginação das crianças, podemos construir muitos brinquedos com materiais reutilizáveis (Crisântemo, agosto/2016).

Como perdemos tempo pensando que só podemos proporcionar brincadeiras com brinquedos industrializados (Azaleia, agosto/2016).

Esse vídeo me fez pensar que podemos criar um **projeto de brinquedos e brincadeiras com as crianças e proporcionarmos momentos significativos de ludicidade para elas** (Acácia, agosto/2016).

Como não pensamos nisso antes!? Agora mãos à obra! **Não podemos mais permitir que nossas crianças não brinquem!** (For do Campo, agosto/2016).

Outro momento importante da sessão foi a reflexão da leitura compartilhada e da exposição dialogada. Os sujeitos da pesquisa ficaram encantados com as falas das crianças do ensino fundamental acerca da importância da brincadeira para elas e refletiram dialeticamente sobre as suas narrativas e o texto compartilhado.

Como está sendo maravilhoso **pensar sob a perspectiva de crianças do ensino fundamental, sobre a importância da brincadeira!** (Crisântemo, agosto/2016).

Além de aprendermos muito com essas crianças, aprendemos também com a leitura do texto [...] **agora posso planejar sem culpa momentos para a brincadeira, pois percebo que as** crianças também aprendem muito quando estão brincando! (Acácia, agosto/2016).

Observando as falas das crianças e relacionando com a leitura do texto, **vejo que podemos proporcionar brincadeiras, entrelaçadas com os conteúdos!** (Girassol, agosto/2016).

É muito bom perceber das próprias crianças a importância da atividade lúdica para elas [...] e mais, perceber que tudo que elas dizem os autores dizem também! (Flor do Campo, agosto/2016).

Os protagonistas da brincadeira falando sobre sua atividade [...] isso é emocionante! [...] isso é motivador! Sabia que a brincadeira era importante para as crianças, mas nunca tinha vivido uma experiência como essa! **Nunca pensei que pudesse ouvir crianças do ensino fundamental falando como se fossem verdadeiros teóricos da educação!** (Orquídea, agosto/2016).

Achei interessante a fala das crianças e a leitura do texto [...] **percebo mais do que nunca que devo proporcionar momentos de brincadeiras com elas!** (Azaleia, agosto/2016).

Diante desses relatos, percebemos que a reflexão dos nossos sujeitos remete a um pensamento: é possível o desenvolvimento de uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental que tenha a ludicidade como fio condutor e que essa atividade é muito importante para o desenvolvimento infantil.

Quarta sessão reflexiva teórica e prática – Setembro/2016

Objetivos:

- Refletir sobre a diferença entre jogo e brincadeira;
- Vivenciar a construção de jogos pedagógicos (trilha e laranja na cesta);

- Relacionar a leitura de texto com a discussão sobre o jogo e a brincadeira como atividade lúdica;
- Ajustar informações para o próximo encontro.

Metodologia:

- Leitura compartilhada do texto “Sugando o néctar do conhecimento: reflexões sobre a brincadeira” (PEREIRA, no prelo);
- Exposição dialogada “Brincar e jogar: semelhanças e diferenças” (PEREIRA, no prelo);
- Apreciação e leitura de vídeos sobre jogos e brincadeiras;
- Diálogo entre a leitura compartilhada, a exposição dialogada e os vídeos em pontos significativos para as professoras;
- Discussão sobre temas suscitados pelo texto: semelhanças e diferenças entre brincar e jogar;
- Relação constante com as situações práticas do dia a dia escolar;
- Vivência de construção de jogos pedagógicos (trilha e laranja na cesta);
- Agendamento para o próximo encontro.

Observações:

Esse dia foi bastante proveitoso. As professoras se envolveram com ideias de atividades, com os jogos e as brincadeiras. As coordenadoras já apontavam diferenças no dia a dia da escola: construção do projeto brinquedos e brincadeiras, inserção nos planejamentos de atividades relacionadas à atividade lúdica e reflexões no momento do recreio sobre a atividade lúdica. Durante a leitura dos vídeos sobre jogos e brincadeiras, as professoras traziam reflexões anteriores acerca da importância da brincadeira e de suas concepções, como também a importância da vivência com a construção de jogos pedagógicos (jogo da trilha, laranja na cesta, entre outros). A esse respeito, explicitamos:

Estou aqui pensando [...] lembrando dos encontros anteriores [...] **tanto o jogo como a brincadeira são importantes para a criança!** (Azaleia, setembro/2016).

Refletindo sobre os vídeos, o texto e os *slides*, percebo que já colocava no meu planejamento atividades com jogos pedagógicos, mas **não sabia da importância e nem sabia que era jogo**

pedagógico [...] Foi muito importante aprender sobre as diferenças entre jogo e brincadeira. (Orquídea, setembro/2016).

Agora sei que posso e devo proporcionar **momentos significativos de aprendizagens para minhas crianças, por meio de jogos e brincadeiras!** (Flor do Campo, setembro/2016).

É muito bom saber que posso proporcionar momentos de brincadeira e jogos de forma significativa para as crianças [...] retornando as discussões anteriores, **percebo que realmente tanto o jogo como a brincadeira são atividades importantes para as crianças!** (Crisântemo, setembro/2016).

Não imaginava que com poucos materiais podemos construir jogos maravilhosos para as crianças aprenderem se divertindo! (Rosa, setembro/2016).

Para mim, esse encontro foi muito importante, pois percebi que **brincando ou jogando as crianças aprendem, e não precisa de muita coisa para proporcionarmos momentos de aprendizagens por meio dos jogos e das brincadeiras!** (Flor de Liz, setembro/2016).

A cada encontro percebo **o quanto é importante a atividade lúdica para as crianças** [...] já estou pensando em desenvolver um projeto sobre brinquedos e brincadeiras com as crianças [...] elas estão amando a ideia! (Acácia, setembro/2016).

Achei muito legal as ideias que você trouxe sobre os jogos pedagógicos! Vai ser muito interessante brincar com as crianças com o jogo da trilha e o laranja na cesta! (Lírio, setembro/2016).

Os vídeos que você trouxe têm muitas ideias legais sobre o jogo pedagógico e a brincadeira. Além disso, gostei bastante **porque tirou muito de algumas dúvidas que tinha sobre a diferença entre jogo e brincadeira!** (Girassol, setembro/2016).

Adorei o jogo laranja na cesta [...] estou com mil ideias para trabalhar com as crianças! (Flor do Campo, setembro/2016).

No fitar dessas transformações, já estamos percebendo nossos objetivos sendo alcançados. Esse entendimento referenda um dos princípios desta pesquisa: a dupla função do pesquisador (formar/pesquisar), porque, ao planejarmos este trabalho, consideramos as necessidades do professor no contexto da relação teoria/prática quanto à atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as nossas necessidades enquanto pesquisadora (em gerar possibilidades de transformações para todas as partícipes). Referendamos, ainda, a concepção da formação reflexiva, por meio da formação contínua, que permite a renovação do

conhecimento, o acesso aos saberes atualizados e o contato com novas experiências profissionais – essenciais para retroalimentar a prática pedagógica.

Quinta sessão reflexiva teórica e prática – Outubro/2016

Objetivos:

- Refletir sobre o papel do professor nas brincadeiras;
- Relacionar a leitura de texto com a discussão sobre o papel do professor nas brincadeiras;
- Vivenciar a construção de um planejamento, inserindo a atividade lúdica;
- Ajustar informações para o próximo encontro.

Metodologia:

- Leitura compartilhada do texto “Pereira, Uiliete Márcia Silva de Mendonça. **O papel do professor nas brincadeiras**. In: Dissertação de Mestrado, Natal/RN, 2014, p. 135-140”.
- Exposição dialogada: “O papel do professor nas brincadeiras sob a perspectivas de crianças do Ensino Fundamental” (PEREIRA, 2014);
- Diálogo entre a leitura compartilhada e a exposição dialogada em pontos significativos para as professoras;
- Discussão sobre temas suscitados pelo texto “papel do professor nas brincadeiras”;
- Relação constante com as situações práticas do dia a dia escolar;
- Organização de um planejamento inserindo a atividade lúdica;
- Agendamento para o próximo encontro.

Observações:

Mais uma transformação acontecia quando percebíamos nas narrativas das professoras a importância do papel do professor na atividade lúdica. Essas revelações foram atribuídas tanto na discussão do texto quanto na exposição dialogada. Os sujeitos da nossa pesquisa refletiram sobre o papel do professor nas brincadeiras e ficaram encantados com as reflexões das crianças. Vejamos:

Temos que ter consciência e colocar na prática tudo que discutimos aqui! **Devemos planejar momentos para a brincadeira [...] temos**

que ser parceiros das crianças nas brincadeiras, porque isso é muito importante para elas! (Crisântemo, outubro/2016).

Vejo agora a importância do papel do professor nas brincadeiras! As falas das crianças nos revelam essa importância, assim como os documentos oficiais! (Lírio, outubro/2016).

É muito importante proporcionarmos momentos para a brincadeira, como também observarmos as crianças brincando! (Orquídea, outubro/2016).

Devemos ser mediadores, observadores e parceiros nas brincadeiras das crianças! (Acácia, outubro/2016).

Estou refletindo sobre o texto e as falas das crianças [...] **não podemos perder mais tempo! Temos que colocar na prática o papel do professor nas brincadeiras [...] temos que observar, participar e mediar as brincadeiras das crianças!** (Azaleia, outubro/2016).

Não podemos mais pensar de forma nenhuma que quando a criança está brincando, ela está perdendo tempo! A brincadeira é uma atividade muito importante para elas e nós temos que exercer nosso papel [...] temos que proporcionar momentos para a brincadeira, participar, mediar e ser parceiros das crianças! (Flor de Liz, outubro/2016).

É inegável a importância da participação do professor nas brincadeiras das crianças. Todavia, ele precisa ter clareza de que essa participação não deve acontecer de qualquer jeito. Desse modo, faz-se necessário que ela seja cuidadosamente planejada, efetivada, observada, registrada e avaliada, a fim de que haja ganhos da criança, com relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, sem perder de vista a liberdade assistida, no sentido de garantir a sua segurança, o prazer de brincar e outras consequências positivas, que podem advir das situações lúdicas.

Conforme mencionamos, a observação do professor também se mostra essencial nos momentos de brincadeira, uma vez que ele pode perceber os conteúdos construídos pelas crianças, as diversas linguagens empregadas, além dos valores atribuídos aos objetos, lugares, pessoas, o que também pode evidenciar/denunciar preconceitos e até *bullying* nas suas relações com os outros.

Igualmente, os personagens que as crianças vivenciam no “faz de conta” revelam os diferentes papéis que compõem as relações humanas. Observando as crianças brincando, o professor também pode constatar as lideranças do grupo e temas que estão mobilizando os interesses deles. Nesse sentido:

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Enfatizamos que, ao brincar, as crianças nos dão muitas informações e comunicam, por meio da ação, sua forma de pensar. Assim sendo, o observador precisa estar preparado para reconhecer, nas atitudes das crianças, ações ou procedimentos que retratem os indícios dos critérios necessários para uma boa formação cognitiva, afetiva, social, cultura e psicológica. As brincadeiras expressam possibilidades de uma pedagogia diferenciada das normalmente aplicadas, permitindo ao professor criar e gerir situações de aprendizagem mais condizentes com as atuais condições educacionais.

Um dos momentos marcantes desse encontro foi a reflexão do papel do professor por meio das narrativas de crianças do ensino fundamental. Observemos abaixo uma síntese das falas das crianças:

Acho que é importante os professores participarem das brincadeiras, porque eles ensinam a gente a brincar e ajudar quando uma coisa não der certo, tipo uma criança que está disputando um brinquedo ou não brincando legal (PATO). É muito importante minhas professoras saberem brincar com a gente [...]. Se elas sabem e brincam, elas vão poder ensinar brincadeiras novas e divertidas (REI DE COPAS). É importante porque os professores podem ensinar brincadeiras novas e nós aprendemos as regras, os combinados e a respeitar os amigos (GATA DINÁ). Bom, acho importante o professor brincar com as crianças, pois nos divertimos e aprendemos muita coisa juntos!!!! (RAINHA DE COPAS). É importante, porque o professor tem que ter muita paciência para ensinar e ajudar as crianças a brincarem (COELHO BRANCO). É importante porque para ele ensinar, ele tem que saber brincar e cuidar das crianças quando estão brincando (GRALHA). As crianças aprendem com os professores, e, se eles não souberem as brincadeiras, as crianças vão brincar do jeito errado; por isso, acho importante os professores saberem brincar com as crianças (GATO DE CHESHIRE) (PEREIRA, 2014, p. 137-138).

Conforme evidenciamos anteriormente, os professores se encantaram com as narrativas das crianças e refletiram sobre o seu papel nas brincadeiras, pois, nessas narrativas, é enfatizada a importância da parceria dos professores nas brincadeiras. Dessa forma:

A intervenção do professor é necessária nos momentos de brincadeira para que as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (BRASIL, 1998, p. 30).

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

É importante também que o professor participe das brincadeiras e as observe, sendo o mediador, o outro mais experiente, levando em conta as singularidades de cada uma, propiciando espaços para a brincadeira e ensinando-lhes a brincar. É no processo de brincar que se dá a apropriação das brincadeiras, das regras e do universo cultural que caracteriza e especifica os grupos sociais em que nos inserimos. Nessa ótica:

[...] O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

Se observarmos e participarmos das diversas situações de brincadeiras organizadas pelas crianças, poderemos aprender muito sobre e com elas e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Então,

nós, professores, devemos observar atentamente suas falas, expressões e ações enquanto brincam.

Por meio das brincadeiras, os professores podem analisar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças, em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como suas capacidades sociais e os recursos afetivos e emocionais de que dispõem. A mediação intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento de suas competências imaginativas.

Portanto, entender, participar e observar as brincadeiras das crianças e as concepções que elas constroem sobre essa prática é fundamental para possibilitar-lhes que representem os papéis que escolheram para brincar: brincar de casinha, sendo mãe, pai e filhos; de panelinhas ou de boneca; jogar futebol, saltar, correr, pular; brincar de herói ou bandido, recriando os heróis que fazem parte do seu cotidiano e de sua sociedade.

Assim, estamos possibilitando a descoberta e o conhecimento, de forma prazerosa, do mundo que rodeia as crianças, fazendo com que aprendam a lidar com o respeito mútuo e com a divisão de tarefas e de brinquedos, bem como expressando-se e ampliando as suas experiências.

Sexta sessão reflexiva teórica e prática – novembro/2016

Objetivos:

- Observar momentos de brincadeira organizados pelas professoras nos seus planejamentos;
- Refletir sobre questões teóricas e práticas no que diz respeito à atividade lúdica.

A etapa correspondente às sessões de observação do espaço da sala de aula foi realizada em diferentes momentos do fazer pedagógico no cotidiano escolar dos nove sujeitos de pesquisa. O objetivo que justifica a inclusão da observação nas sessões de formação concerne à necessidade de conhecer e analisar as situações de brincadeiras e jogos organizadas pelos professores nos seus planejamentos.

A inserção da observação justifica-se, também, como citado no capítulo 3 (metodologia), por ser um procedimento indispensável no contato pessoal do

pesquisador com o objeto investigado e permitir ao pesquisador conhecer, descrever e compreender o que é vivenciado no cotidiano da sala de aula e do seu espaço de vivências pessoais e profissionais. Portanto, a escolha da realização de observações das práticas desenvolvidas pelos professores objetiva o registro das brincadeiras e jogos desenvolvidos em sala de aula, tendo em vista a sua interpretação e análise, bem como a relação teórica e prática da atividade lúdica.

Nessa perspectiva, elucidaremos abaixo as práticas pedagógicas observadas com os sujeitos²⁸ da nossa pesquisa, a partir dos seus planejamentos:

1. Acácia – Construindo Brinquedos de sucata
2. Azaleia – Laranja na cesta
3. Crisântemo – Bingo de palavras
4. Flor do Campo – Laranja na cesta
5. Girassol – Jogo da trilha
6. Lírio – Vivenciando brincadeiras de faz de conta
7. Orquídea - Vivenciando brincadeiras de faz de conta
8. Rosa – Jogo da trilha

Observações:

Acácia, inseriu no seu planejamento o “Projeto Brinquedos e Brincadeiras” (Apêndice 7), cujo objetivo era construir brinquedos com materiais reutilizáveis para as crianças brincarem. Fizemos um bilhete para os pais (Apêndice 8) e realizamos três observações. A primeira foi quando houve a explicação do projeto. Nesse momento, formamos grupos para a construção dos brinquedos. A segunda aconteceu quando houve a construção dos brinquedos (vai e vem, pé de lata, bilboquê). E a última se deu quando observamos as crianças brincando e relatando sobre a experiência. Foi um momento bastante significativo e de grande aprendizagem para as crianças, como também para nós, professoras, que acompanhamos todo o processo. Aprendemos sobre dividir, brincar juntos, respeito pelo outro e pela natureza. A seguir, apresentamos a narrativa de Acácia a respeito da experiência.

²⁸ O sujeito Flor de Liz participou dessa sessão em todas as salas, pois, nesse período, estava assumindo o cargo de coordenação pedagógica.

Estou muito feliz! Depois de ter vivenciado todo esse processo de aprendizagem sobre a brincadeira, **percebo que posso aliar a teoria e a prática e proporcionar momentos prazerosos e de grandes aprendizagens para as crianças!** Foi muito bom ter vivido tudo isso! (Acácia, novembro/2016).

Lírio e Orquídea planejaram momentos de vivência no “faz de conta”. Com a utilização de brinquedos trazidos por algumas crianças, pelas professoras e pela pesquisadora, organizamos um “faz de conta” móvel, que podia ser utilizado por todas as crianças da escola. A esse respeito, frisamos que, além da interação das crianças, houve também a das professoras, exercendo o seu papel como organizadoras, mediadoras, participantes e observadoras da brincadeira. As narrativas dos nossos sujeitos revelam a vivência experienciada:

Já brincava de faz de conta com as crianças, mas agora tem outro sentido! Antes as crianças brincavam por brincar enquanto eu corrigia provas ou atualizava as cadernetas [...] **hoje eu planejo as brincadeiras, brinco com elas, observo-as, e aprendo muito com elas brincando!** Foi um momento bastante significativo e de grandes aprendizagens. (Lírio, novembro/2016).

Para mim, foi tudo muito importante [...] **saber que posso proporcionar momentos de brincadeira sem culpa por não estar dando conteúdos [...] brincar com as crianças, perceber como elas aprendem muitas coisas brincando: respeitar o outro, dividir, aprender com o outro [...]** tudo isso foi muito significativo para mim! (Orquídea, novembro/2016).

A partir das discussões da quarta sessão reflexiva teórica e prática sobre jogos e brincadeiras, os sujeitos Azaleia, Crisântemo, Flor do Campo, Girassol e Rosa planejaram os momentos de brincadeira a partir dos jogos pedagógicos “Laranja na Cesta”, “Jogo da trilha” e “Bingo de Palavras”. Observamos em todos os momentos que as crianças aprenderam sobre os conteúdos das áreas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática) brincando e se divertindo muito, além de aprenderem sobre dividir, respeitar o outro etc. As falas das nossas flores revelam esses momentos de transformação:

Foi uma experiência bastante significativa para mim e para as crianças [...] aprendemos muito sobre o reconhecimento e leitura das palavras brincando! (Crisântemo, novembro/2016).

Observar as crianças construírem noções de adição e subtração no jogo laranja na cesta foi demais!!!! Achei também muito importante eles respeitarem a vez do outro brincar [...] isso não acontecia antes! (Flor do Campo, novembro/2016).

Essa experiência foi maravilhosa [...] vivenciar todos esses momentos foi bastante gratificante! **Hoje posso dizer que as crianças aprendem muito brincando [...] Trabalhei de forma significativa e divertida as noções de adição, subtração, multiplicação e divisão com o jogo laranja na cesta! (Azaleia, novembro/2016).**

Foi muito importante perceber as crianças aprendendo sobre contar, quantificar com o jogo da trilha [...] elas também aprenderam muito também sobre ganhar, perder e respeitar o outro! (Rosa, novembro/2016).

Para mim, foi uma experiência riquíssima todo esse processo! **Aprender sobre a importância da brincadeira, fazer relações com a teoria e com a prática, saber que tenho um papel nos momentos das brincadeiras e ver as crianças aprendendo brincando foi realmente uma experiência gratificante e inesquecível! (Girassol, novembro/2016).**

Participei dos planejamentos com as professoras e também participei das brincadeiras nas salas de aula. Esses momentos foram muito importantes [...] você acaba vendo uma coisa que na nossa cabeça era muito difícil de acontecer, acontecendo [...]. **Posso dizer, sem sombra de dúvidas, que as crianças aprendem muito quando estão brincando e não podemos perder isso de vista! (Flor de Liz, novembro/2016).**

A partir dessas reflexões, podemos pensar: quantas metamorfoses aconteceram durante o processo de ação-formação? Podemos mencionar que a cada formação nossos sujeitos se transformaram: desafios profissionais e necessidades de formação surgiram, e eles, quer dizer, nós todos juntos entramos na crisálida para que a transformação pudesse acontecer, pois vivemos entre metamorfoses múltiplas constantes.

Durante a investigação sobre as necessidades, observamos que nossas flores reconheciam a importância da atividade lúdica, entretanto, precisavam superar as crisálidas no sentido de um aprofundamento do referencial teórico, além de uma sistematização/organização de atividades que tivessem a atividade lúdica como fio condutor das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental.

É tempo de voar e superar as crisálidas. Nesse processo, percebemos muitas transformações dos nossos sujeitos e nossas também, haja vista que observamos as reflexões teóricas e práticas sendo colocadas de forma entrelaçada. Aprendemos

muito a respeito de criança e infância, das concepções de brincadeira e sua importância, da diferença entre jogo e brincadeira, do papel do professor na atividade lúdica. Planejamos e vivenciamos brincadeiras e jogos. Foram momentos de grandes transformações, posto que, como profere Hendricks (1991, p. 91): “Aprender opera mudanças em nossa forma de pensar, agir e sentir. A aprendizagem significa que houve mudanças na mente, nas emoções e na vontade”.

8.

A SEGUNDA METAMORFOSE: REFLEXÕES DA AÇÃO/FORMAÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Paulo Freire (1996, p. 53).

8 A SEGUNDA METAMORFOSE: REFLEXÕES DA AÇÃO/FORMAÇÃO

A ideia do inacabamento do ser humano, ser sujeito professor, é defendida por Freire (2001), que compreende o ser humano como inacabado e, portanto, aberto; como um ser de desejo, como um ser social e político que se constrói nas relações com os outros seres humanos; ser que busca, pesquisa, dialoga, interage; ser que se constrói nas histórias com outros seres, que tem outras histórias; como um ser que interpreta o mundo; como um ser que se empenha em atribuir sentido às experiências que vive; que age no mundo; que precisa aprender para construir a sua maneira de ser. A formação dos futuros professores exige importantes e radicais transformações, as quais vão desde a definição dos modelos de formação de competências até as formas concretas de alternativas formativas na preparação do professor nas atividades profissionais (FREIRE, 1996).

Nesse processo de metamorfose, nossos sujeitos construíram novas histórias, novas aprendizagens e se transformaram em novos sujeitos, buscando a perspectiva de práticas transformadoras, politizadas, humanizadoras, esperançosas e conscientes, posto que a ideia do inacabamento do sujeito humano revela o seguinte:

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca (FREIRE, 2000, p. 114).

Nessa ótica, após nossos sujeitos saírem em alguns momentos da crisálida, realizaram reflexões acerca do processo de ação/formação realizado durante a pesquisa. Realçamos que o processo de reflexão/avaliação foi desenvolvido durante toda a pesquisa. Esses momentos foram regados de questionamentos, esclarecimentos, pesquisa coletiva e individual, interação, aprendizagem e transformações, pois

[...] a formação deve motivar uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. Nesse aspecto, entendemos que a prática docente crítica/reflexiva (SCHON, 1995) implica um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, resultando na consciência do inacabamento.

Desenvolver-se como profissional reflexivo no processo de formação/ação/reflexão, nesse sentido, significa estar disposto a querer pesquisar, indagar, avaliar, transformar-se. Realizamos a investigação partindo das necessidades formativas docentes sobre a atividade lúdica. Mediante essas necessidades, desenvolvemos o plano de ação/formação. Nesse momento, passaremos a refletir sobre essas experiências, nas quais, todos juntos (sujeitos da pesquisa, pesquisadores, funcionários da escola, crianças) foram transformados.

Durante o processo de transformações pelo qual passaram nossos sujeitos, percebemos que eles refletiram a respeito da **reconstrução das concepções de brincadeira em suas práticas, enfatizando a importância dessa atividade para as crianças**. As narrativas abaixo confirmam essa ideia:

Após os encontros que realizamos com você, tive a necessidade de ler sobre o assunto objeto de sua pesquisa. Percebi, então, que devia ter mais embasamento para garantir que este direito, o de brincar, fosse de fato garantido. Compreendi a importância e a relevância do “brincar” para o desenvolvimento das crianças, pois embora elas estivessem em outra etapa do ensino, havia outros fatores que ainda estavam em processo de desenvolvimento ou em amadurecimento, e que o brincar iria possibilitar a elas alcançar. Foi de fundamental importância para mim aprender sobre tudo isso! (Orquídea, abril/2017).

Antes da pesquisa, eu brincava por brincar [...] assim, sempre aquela sem sentido, sem objetivos, não sabia da importância da brincadeira! [...] mas depois que teve a formação, quando você veio e buscou despertar na gente coisas importantes sobre a brincadeira, veio na consciência que faltam esses momentos (Acácia, maio/2017).

O processo de formação me despertou coisas que antes não achava importante! Então, melhorou no sentido de ser mais participativa nas brincadeiras com as crianças, também de observá-las quando estão brincando e de destinar espaços mais regulares para que aconteça a brincadeira, para que sejam garantidos esses momentos para as crianças. Reafirmo a importância dessa pesquisa sobre a brincadeira para minha formação, enquanto professora de crianças do Ensino Fundamental, pois reconheci a

importância da brincadeira para as crianças desse nível de ensino! (Crisântemo, abril/2017).

Como estou numa turma de quinto ano, trabalho mais com os jogos pedagógicos [...] Antes da formação, não pensava nisso [...] pensava apenas em seguir os conteúdos dos livros didáticos. [...] Agora, posso observar o quanto eles aprendem quando estão brincando [...] posso agora constatar que a brincadeira é muito importante também para as crianças do ensino fundamental! **Então, posso dizer que essa formação que você proporcionou para gente foi muito importante, no sentido de despertar coisas fundamentais sobre a brincadeira!** (Rosa, abril/2017).

Foi tudo uma inovação na minha prática, porque eu tinha outra ideia sobre a brincadeira. Quando eu achava que os alunos estavam brincando, muitas vezes eram jogos! Eu tinha aquele objetivo e dizia que era hora livre de brincar, mas não era, eu fazia aquilo com um objetivo então, a partir do que você foi me propondo e da leitura, das conversas, eu fui mudando essa ideia que eu tinha! E vi a diferença totalmente do que era brincar e do que era o jogo em si. E com essa turma desse ano é que era muito difícil, achava que não conseguiria “nuuunca” que aqueles alunos tivessem um momento de brincadeira, porque o primeiro momento que eu propus, foi horrível! Assim, eles jogavam as coisas nos outros, **aí você veio com aquela ideia deles mesmos construírem a partir de material de sucata, e deu certo!** Nós construímos damas, várias coisas, e aí está dando certo esse momento (Flor do Campo, abril/2017).

Quando a gente conversou, eu tinha lhe dito que eu tinha essa dificuldade de liberar o tempo para a brincadeira. Depois da formação, essa ideia mudou! Então, agora, quando eu abro espaço para brincadeira livre, eu não acho que eu estou perdendo tempo [...] eu fico mais tranquila. Hoje em dia, eu levo os tapetes para sala, preparo o ambiente para eles brincarem e deixo eles se divertirem tranquilamente, percebendo que aquilo vai ser um momento também de aprendizado. Que mesmo que não seja aquele conteúdo formal, vai ser importante para eles! **Eu acho que, nesse sentido, seu trabalho me libertou mais, me deixou mais tranquila! Foi muito importante para mim essa formação [...] e considero que para as crianças também!** (Lírio, maio/2017).

Eu, enquanto coordenadora, percebo que alguns professores têm a compreensão da importância da brincadeira, porém é como se houvesse uma barreira para ele colocar isso em prática [...] é o que a gente percebe muito aqui na escola! O que se percebe? Que alguns professores têm esse conhecimento, porém nem sempre chegam a efetivar, nem sempre é colocado em prática. **Com a pesquisa, noto que já tem um pouco mais dessa preocupação, principalmente nas turmas iniciais,** nas turmas do 1º ano, porque eles acabam chegando cada vez mais cedo na escola, então, até o ano passado, o menino estava numa pré-escola que tinha um parquinho, que tinha um horário bem grande para recreação, que tinha salas, [...] digamos assim, apropriadas pela idade, porque as mesinhas são diferentes, as

cadeiras são diferentes, e em questão de meses eles têm que se habituar com outra realidade: dentro de uma escola de 1º ao 5º, que é nossa escola [...] salas de aulas maiores, com cadeiras mais altas, com mesas mais altas, com um professor que precisa alfabetizar, de fato, e que acaba, às vezes, esquecendo um pouco esse lado da infância. **Mas com a formação que você proporcionou, notamos que os professores têm focado nessa ideia de estar proporcionando momentos para a brincadeira, pois eles compreenderam que é uma atividade importante para as crianças!** (Flor de Liz, abril/2017).

Depois da sua pesquisa, brincadeira passou a ter um sentido para mim! [...] compreendi o papel do professor nas brincadeiras e o quanto essa atividade é importante para as crianças! (Girassol, abril/2017).

Assim, primeiro, eu gostei muito da formação porque despertou a gente para esse olhar do brincar, que era uma coisa que a gente aprendeu em toda a universidade que era importante brincar, fazer os meninos brincarem, inclusive como fazer pedagógico é importante. Mas assim, você acaba perdendo isso na rotina, na correria do dia a dia, no processo de conteúdos que você tem que dar, então, você perde muito isso, principalmente eu que estou num 5º ano! E quando eu comecei com você eu estava no 4º ano e depois fui para o 5º! Então, assim, você perde muito essa coisa do brincar. Até pelos próprios alunos que estão maiores e que para algumas brincadeiras eles já olham com cara feia, assim, tipo (careta) “ah, é coisa de criança”! E aí a formação me ajudou a resgatar isso, a perceber, a reestruturar, na verdade, meu pensamento em relação à brincadeira! Porque, assim, antes eu não entendia a diferença do brincar e do jogar e com a formação passei a entender sobre essa diferença [...] E isso me ajudou a entender que eu preciso proporcionar momentos para brincadeira, porque as crianças precisam da brincadeira livre, pois eles aprendem também! E também da importância do brincar pedagógico [...] entendi que os dois são importantes! A formação me fez refletir sobre o meu papel enquanto professora que não pode tirar o direito das crianças brincarem! Para mim, também foi importante no sentido de desempenhar meu papel de observadora, mediadora e participante das brincadeiras [...] eu acho superdivertido brincar com as crianças [...] coisa que não fazia antes!! Relembrar brincadeiras que a gente viveu no passado e que agora a gente está vivendo de novo com as crianças na sala de aula é muito prazeroso e significativo! (Azaleia, abril/2017).

Dentro da crisálida, notamos, nas narrativas dos nossos sujeitos, a importância do processo de ação/formação que eles vivenciaram, o qual despertou neles a importância da atividade lúdica para as crianças do ensino fundamental, além de outros aspectos, tais como: a diferença entre brincar e jogar, o papel do professor nas brincadeiras e a brincadeira como direito das crianças. Evidenciamos a relevância desse processo, porque, como citamos anteriormente, as transformações acontecem

no sentido da constituição de sujeitos críticos/reflexivos no movimento de pensar sobre a prática das brincadeiras, refletindo a respeito do próprio fazer, estando conscientes de que são sujeitos inacabados.

Sob esse enfoque, nossos sujeitos abordaram **a importância dos momentos de formação, enaltecendo que, após estes, inseriram em seus planejamentos um horário para a atividade lúdica.**

Como estou numa turma de 5º ano, acabo inserindo mais nos planejamentos momentos para jogos pedagógicos, principalmente de matemática [...] **Antes da formação, ficava muito presa aos conteúdos propostos pelos livros didáticos. Agora, depois que comecei a refletir sobre a brincadeira, percebo o quanto as crianças avançam quando aprendem brincando!** (Rosa, abril/2017).

Antes, devido às crianças já terem um momento de intervalo dentro do horário de sala, não havia momentos destinados para a brincadeira. Era sempre orientado que elas fossem feitas no momento do intervalo em que não haveria participação do professor (no caso, da minha participação. **E aí, depois dos momentos de formação, na rotina, foi colocado um horário para as brincadeiras [...] as crianças já sabem, já esperam, já perguntam (risos), que é a sexta-feira. Agora, a gente tem na rotina a hora do brinquedo, que eles estão levando os brinquedos deles, eu levo alguns para aqueles que não têm ou esquecem [...] e aí eles compartilham e ficam com aquele momento garantido nas sextas-feiras em sala de aula** (Crisântemo, abril/2017).

Tenho inserido mais agora depois do que você vem lembrando a gente sobre a atividade lúdica! Nas sextas-feiras, eu preparo a sala, organizo a sala, separo um pouco as mesas para eles brincarem mais na sala, às vezes trago para o pátio [...] digo para eles trazerem os brinquedos deles, pego brinquedos na escola, e espalho pela sala e deixo eles livres para escolher. Eles vão se agrupando de acordo com a vontade deles. E eles gostam muito, então, assim, geralmente na sexta-feira, eu faço isso, coisa que não fazia antes! (Lírio, maio/2017).

Enquanto coordenadora, tenho observado que os professores têm priorizado atividades significativas, que tragam jogos e as brincadeiras [...] e isso é bastante nítido depois da sua pesquisa! As professoras planejam momentos para essa hora do brinquedo, para a brincadeira na rotina delas. A gente deixa isso bem claro: “Olha, a semana é uma semana cheia de coisas para gente dar conta, então, a gente não pode esquecer que essas crianças precisam também do momento do brincar! **Então, sempre estamos despertando que o espaço da brincadeira é um espaço de aprendizagem, e isso é fruto da sua pesquisa!** (Flor de Liz, abril/2017).

Passei a inserir momentos de brincadeira na rotina depois que a gente começou a formação, porque, nos 4º e 5º, o professor meio que perde no planejamento das brincadeiras [...] posso falar por mim [...] o professor se esquece do momento das brincadeiras devido à grande quantidade de conteúdos, como eu já disse. Então, eu tinha perdido isso porque é muito conteúdo e o tempo fica muito limitado [...] você precisa dar conta de um monte de coisa e tem nota, então, você acaba deixando de lado a brincadeira [...] e aí, com a formação, a sua formação, eu pude retomar isso e estou inserindo, sim, as brincadeiras no meu planejamento, na minha rotina, e percebo as crianças mais participativas, atenciosas, porque agora sei que é uma atividade muito importante para elas! Estou muito feliz com tudo isso!!!! Obrigada pela oportunidade desse grande aprendizado!!!! (Azaleia, abril/2017).

Tenho inserido, no meu planejamento, momentos de brincadeira, porque sei agora que é muito importante para as crianças esses momentos! Além dos jogos pedagógicos, principalmente os de matemática, também deixo um tempinho para as crianças brincarem livremente quando terminam uma atividade! **Essa sua pesquisa trouxe uma outra visão sobre a brincadeira, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental, porque achava que quando as crianças chegavam no ensino fundamental, não brincavam mais!** (Girassol, abril/2017).

Antes da formação, não planejava momentos para a atividade lúdica [...] Mas quando passei a ler sobre o assunto e perceber que as crianças aprendem muito quando estão brincando, coisa que aprendi depois da formação! [...] Dentro da sala, a gente organiza um dia na semana, geralmente a sexta-feira, para que as crianças possam brincar livremente [...] eu fico mediando alguma situação que aconteça, que precise. E assim, a gente percebe que eles gostam muito, eles aprendem muito! A gente percebe que assim eles se sentem bem e à vontade com o momento da brincadeira e o quanto é importante para eles, porque eles fazem muita questão desse momento. E tem ajudado muito até nas questões de relacionamento entre eles, eles conseguem resolver os conflitos quando estão brincando. Assim sendo, passamos a organizar a nossa rotina de forma a contemplar também um momento para que elas brincassem. Têm sido momentos de grandes aprendizagens para as crianças [...] eu tenho gostado bastante (Orquídea, abril/2017).

Agora, depois da sua pesquisa, planejo esse momento para a brincadeira sempre na sexta-feira, “o dia do brinquedo”. Percebo que as crianças brincam, interagem e aprendem muito! **Também em alguns momentos organizo situações de jogos pedagógicos [...] percebo também nesses momentos que as crianças se divertem e aprendem muito brincando! Foi de fundamental importância essa formação para mim e para as crianças também!** (Acácia, maio/2017).

Depois do processo de formação, percebi que os momentos de brincadeira são necessários, mesmo para as crianças do 4º ano

[...] porque muitas pessoas dizem: chegou no 4º ano, eles estão voltados para outra coisa, mas não! Eles ainda cobram! Com todas as reflexões vivenciadas durante a pesquisa, vejo o quanto é importante inserirmos nos planejamentos momentos para que a brincadeira aconteça. Então, além dos jogos pedagógicos, insiro no meu planejamento momentos destinados à brincadeira livre! Essa sua pesquisa trouxe grandes contribuições para os professores e para as crianças também! (Flor do Campo, abril/2017).

Desse modo, nós, professores, devemos refletir sobre os planejamentos, privilegiando o brincar como uma atividade interativa, um lugar de troca, de construção de regras de convivência, no qual a expressão lúdica tem a capacidade de unir razão e emoção, conhecimento, imaginação, realidade, facilitando conhecer a criança no intuito de melhor trabalhar com ela, devido ao brincar ser uma atividade importante para o desenvolvimento infantil.

As transformações iam acontecendo e, durante esse processo, os **professores refletiram sobre o seu papel nos momentos de brincadeira** com as crianças. Assim, vejamos:

Depois que fiz algumas reflexões sobre o meu papel com a formação, passei a atuar de forma mais sistemática nos momentos da brincadeira, coisa que não fazia antes [...] antes da formação, deixava as crianças brincar por brincar, para passar o tempo enquanto estava corrigindo provas ou elaborando atividades! Agora, como já sei que esse momento é de grande aprendizado para as crianças, às vezes fico só observando, em outros momentos participo e faço as mediações quando acho que é necessário. As crianças me chamam para brincar com elas [...] oferecem alguma coisa para vender. As meninas, quando estão brincando no salão, me chamam para pentear meu cabelo [...] eu vou deixando para que eles possam também perceber que eu faço parte daquele momento! Está sendo uma experiência riquíssima e de grandes aprendizados junto às crianças! (Orquídea, abril/2017).

Percebo que, depois da sua pesquisa, tenho interagido mais com as crianças nos momentos de brincadeira [...] atuo em alguns momentos como observadora, em outros como mediadora e em outros como participante [...] porque uma coisa que eu percebi é que eles “adooaram” a presença do professor na brincadeira, seja ela qual for! Tipo assim, eles foram brincar uma vez de adedonha, aí eles disseram “professora, quer brincar também? ” Aí eu disse “vou brincar!!”, aí sentei com eles para brincar! (Azaleia, abril/2017).

[...] eu passei a observar mais, registrar algumas coisas, alguns momentos [...] até me surpreender com algumas crianças que eu comecei a observar mais de perto [...] “nossa, como ele tem uma capacidade de imaginar, como ele está criando histórias e se

envolvendo com a brincadeira, quanto tempo ele ficou envolvido com aquele brinquedo ou como esse brinquedo envolveu, chamou a atenção desse aluno ou desse outro!”. **Então eu comecei a ter um olhar mais direcionado para as crianças no momento das brincadeiras [...] como elas tão lidando com a brincadeira, como estão resolvendo os conflitos, enfim! Até essa questão da mediação mesmo eu comecei a ter um olhar mais atento! De observar alguns colegas que tão ficando de fora da brincadeira e intermediar: “vamos, daqui a pouquinho saiam para dar lugar para essa ou esse, ele ou ela está também querendo brincar e vamos incluí-lo (lá) também” [...] antes eu deixava um pouco à vontade. Tudo isso é fruto do que você trouxe para a gente [...] aprendemos muito e somos muito gratas a você!** (Crisântemo), abril/2017).

Tenho atuado mais como mediadora nos momentos dos das brincadeiras! Em alguns momentos, também observo e participo [...] **passei a ter um olhar mais direcionado depois do processo de formação!** (Rosa, abril/2017).

Muitas vezes, atuo como mediadora, pois você tem que estar ali junto para conciliar, para dar uma opinião, uma nova estratégia para que nenhuma saia em conflito [...] **também observo e participo, porque sei agora que é também um momento rico e de grandes aprendizagens para as crianças!** (Flor do Campo, abril/2017).

Não interagia com as crianças nos momentos de brincadeira [...] em alguns momentos, elas brincavam por brincar! **Hoje, além de planejar, organizar esses momentos, atuo como observadora, mediadora e participante das brincadeiras. Têm sido momentos maravilhosos e tenho descoberto muitas coisas com as crianças! Sua pesquisa foi muito importante para todos nós: professores e crianças!** (Acácia, maio/2017).

Olha, muitas vezes eu oriento [...], mas quando eles brincam mais entre eles, eu fico observando [...] em alguns momentos, eu jogo uma dama com eles, um jogo de memória! **Percebo nitidamente o quanto eles aprendem quando estão brincando [...] acho que perdi muito tempo quando não organizava momentos para eles brincar e nem interagia! Agora, depois de refletir sobre a brincadeira, passei a vivenciar momentos muito produtivos e de muitas aprendizagens com as crianças!** (Lírio, maio/2017).

Têm momentos que eu gosto de brincar, mas têm momentos que eu faço as mediações, mas gosto mesmo é de observar [...] quando estou observando as crianças brincando, vejo suas aprendizagens [...]! **Sua pesquisa foi muito importante, pois despertou em nós sobre essa atividade que é tão importante para as crianças!** (Girassol, abril/2017).

No entrelaçar das metamorfoses que íamos vivenciando, porque estávamos nos transformando junto aos sujeitos da pesquisa, percebemos a importância da

nossa pesquisa no que tange à atuação do professor nos momentos de brincadeira. Como narrado anteriormente, nossos sujeitos passaram a, além de organizar, planejar esses momentos, observar, mediar e interagir com as crianças, podendo descobrir, analisar fatos, se encantar e aprender com elas.

Nesse aspecto, as flores da nossa pesquisa exalavam perfumes quando falavam sobre a **importância dos momentos de brincadeira para as crianças do ensino fundamental.**

Quando estamos cursando a graduação, muitas teorias nos são apresentadas. Porém, ao iniciarmos a nossa prática em sala de aula, somos absorvidos pelas exigências quanto ao cumprimento da grade curricular e às cobranças para que os alunos alcancem todos os objetivos propostos para aquela faixa etária. Temos que pensar na provinha Brasil, na ANA e nos resultados do IDEB da escola. **Nessa correria, o brincar é deixado de lado**, pois todo o tempo deve ser empregado para desenvolver, entre outras, as habilidades de leitura e escrita das crianças. **Percebemos que as crianças que estão matriculadas no 1º ano do ensino fundamental sentem um impacto muito grande ao se deparar com a nova realidade escolar.** As exigências para que realizem estas ou aquelas tarefas dentro de um tempo determinado e as expectativas criadas em seu entorno seja por parte da família ou da escola. **Após os encontros com a pesquisadora, tive necessidade de ler sobre o assunto objeto de sua pesquisa, percebi que devia ter mais embasamento para garantir que este direito, o de brincar, fosse de fato garantido. Compreendi a importância e a relevância do “brincar” para o desenvolvimento das crianças, pois, embora elas estivessem em outra etapa do ensino, havia outros fatores que ainda estavam em processo de desenvolvimento ou em amadurecimento, e que o brincar iria possibilitar a elas alcançar. E a brincadeira, além de ser lúdica, ela também traz aprendizado [...] ela é importante em todos os momentos** (Orquídea, abril/2017).

Depois que comecei a incluir momentos de brincadeira, tanto livre como direcionada, percebi claramente avanços nas crianças em todos os sentidos [...] Acho que elas avançaram, sim, a partir do momento que elas começam a refletir que realmente estão excluindo algum colega, ou outro, e a partir do momento que elas passam a incluir [...] nesse sentido de socialização, de conseguirem resolver os conflitos! Percebo também avanços cognitivos em relação à aprendizagem das áreas do conhecimento. **Eu vejo muitos avanços, que estão diretamente relacionados à brincadeira [...] realmente é uma atividade muito importante para as crianças!** (Crisântemo, abril/2017).

Percebo que as crianças se envolvem mais nos momentos lúdicos [...] elas aprendem muito, é realmente uma atividade muito importante para as crianças do ensino fundamental! (Rosa, abril/2017).

[...] percebi, durante os momentos de brincadeira, que eles ficam mais interessados, envolvidos [...] percebo também uma grande melhora na relação entre eles, na resolução dos conflitos. **Depois da formação, proporcionamos para as crianças muitos momentos de brincadeiras, e é tanto que os resultados estão aí! Alunos que não estavam alfabéticos, lendo! [...] eles aprendem as coisas brincando! A brincadeira é, de fato, uma atividade significativa e importante também para as crianças do ensino fundamental!** (Acácia, maio/2017).

Os momentos de brincadeira são muito importantes, sim! Porque olhe na brincadeira que até a união acontece. Na hora do brinquedo, por exemplo, eles dividem o brinquedo, resolvem os conflitos [...] cumprem os combinados [...] o respeito entre eles, eu acho que surge muito mais na hora da brincadeira e do jogo [...] eles ficaram mais amigos uns dos outros [...] têm crianças que trazem lanche de casa, e têm outras que não trazem, e aí elas repartem esse lanche! **Percebo um grande avanço em muitos aspectos: cognitivo, afetivo, social, as crianças aprendem muito quando estão brincando! Muito obrigada professora pela grande oportunidade de aprender coisas muito importantes sobre a brincadeira!** (Flor do Campo, abril/2017).

Quando eu passei a brincar com as crianças, minha relação com elas mudou [...] é como se elas se aproximassem mais de mim! Não tem aquela coisa do “professor e aluno”! Não sei, eu acho que tem uma certa intimidade que acontece na brincadeira, é como se fosse um aconchego [...] eles se sentem próximos! É tanto que elas vêm, contam fatos da vida [...] a brincadeira me permitiu isso, sabe? [...] talvez, se não tivesse trazido a brincadeira, não teria conhecido o cotidiano dos meus alunos. Quando a gente estava conversando, brincando, até mesmo na adedonha, por exemplo, eles falavam coisas do cotidiano deles que eu não tinha conhecimento. Teve uma outra brincadeira, por exemplo, que uma criança acabou relatando toda a rotina da vida familiar dela! E eu descobri muitas coisas através de uma brincadeira! [...] e essa aproximação proporcionou outras coisas legais: o relacionamento entre eles ficou melhor, eles estão aprendendo mais rápido sobre as áreas do conhecimento [...]. Enfim, essas coisas, além dessa troca, dessa relação, que eu acabei tendo com eles a mais, tem também a questão da aprendizagem mesmo! Quando a atividade é focada, quando tem um objetivo, eles aprendem muito mais rápido! Eles assimilam muito mais rápido o conteúdo! Realmente a brincadeira é uma linguagem imprescindível para as crianças! (Azaleia, abril/2017).

O que que a gente percebe [...] muitas coisas a gente consegue tirar das crianças na brincadeira, é a questão de alguma criança estar com um comportamento diferenciado do que costuma ter todos os dias. Então, o que a gente busca? Através dessa observação do brincar, algum desabafo, alguma fala [...] além disso, a brincadeira proporciona a construção de limites, de regras, de normas, de saber esperar minha vez, de saber que agora

é a vez do outro: “eu tenho que me ligar, agora é a vez dele”, “ah, se eu fiz isso aqui eu perdi, é a vez dele continuar” [...] Então, essa construção de normas, de regras, de respeitar a vez do outro, e além do mais a questão do conhecer mais. **Às vezes, eles chegam na escola com situações diferenciadas, uns mais agressivos, ou mais calados, ou mais chorões, e na brincadeira você consegue arrancar coisas que na fala você não tinha conseguido [...]** A brincadeira é uma atividade que não pode de forma nenhuma ser deixada de lado, porque é uma atividade fundamental para todas as crianças! Percebo claramente mudança na prática das professoras e na vida das crianças após sua pesquisa! (Flor de Liz, abril/2017).

Eu percebo assim que a brincadeira é um momento que eles criam afinidade com colegas [...] antes eles nem tinham tanta interação! [...] às vezes, eu percebo assim até me surpreendo, uma aluna bem caladinha assim, que nunca se expõe, mas, quando está brincando está interagindo. Então, eu acho que é um momento deles criarem mais laços de afetividade entre os colegas e com as professoras. Percebo também grandes avanços nas aprendizagens dos conteúdos, no respeito aos combinados [...] Os momentos de brincadeira têm sido muito importantes para todos nós: crianças, professores, coordenação e para a escola como um todo [...] estamos todos mais felizes! (Lírio, maio/2017).

Foi muito bom perceber que, depois dos momentos de brincadeira, os alunos não brigavam mais [...] eles não respeitavam a vez do outro... e eles passaram a respeitar, principalmente nas brincadeiras e nos jogos: dominó, xadrez [...] Nessas brincadeiras, eles verificaram que tudo tem uma vez, cada um tem sua vez! Quando eles mesmos se encarregam, por exemplo, Paulo toma a vez de William: “não, Paulo, não é sua vez, não! É a vez de William!”. **Percebo também eles mais envolvidos, cumprindo mais as regras, são muitas aprendizagens envolvidas depois que passamos a proporcionar momentos de brincadeira [...] é uma atividade bastante importante também para as crianças do ensino fundamental!** (Girassol, abril/2017).

As professoras, em suas narrativas, constataram que a brincadeira é uma atividade importante para as crianças e que deve também estar presente nos anos iniciais do ensino fundamental, na medida em que as crianças aprendem regras, o respeito pelo outro, as aprendizagens das áreas do conhecimento etc.

Na brincadeira, as crianças vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas (BRASIL, 1998 b, p. 23).

O brincar envolve muitas aprendizagens. Nas brincadeiras, as crianças aprendem regras de convivência, respeito pelo outro, a negociar, a solucionar

problemas, a criar laços de amizade, a dividir, a expor o que estão sentindo, a criar, a imaginar, tornando-se cada vez mais autônomas, criativas e humanas. Então, “o brincar é importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem” (BORBA, 2007, p. 35).

Nessa ótica, entendemos que a criança brinca não somente para se divertir, mas também para representar a realidade vivida e exercitar a sua imaginação. Ao brincar, a criança aprende a conviver no grupo, a vivenciar e a elaborar regras, a ouvir opiniões diferentes das suas, a experimentar diferentes papéis sociais e a posicionar-se enquanto indivíduo e parte de um grupo.

No percurso das nossas reflexões sobre o processo de investigação/formação, as professoras narraram a respeito do que **a pesquisa contribuiu para a prática pedagógica, tendo a brincadeira como fio condutor no ensino fundamental.** Vejamos:

A sensação que nós temos é que todos os dias nós aprendemos muito, e cada um de vocês que vêm acabam nos ensinando alguma coisa bacana [...] coisas que a gente até já sabia, mas estavam há muito tempo guardadas, coisas que a gente não sabe e que é muito bom aprender. **Mas assim, a questão da brincadeira foi um foco bem bacana, foi diferente porque às vezes a gente fica nessa paranoia “eu preciso alfabetizar”, “eu preciso alfabetizar” “eu preciso alfabetizar” e não dá tempo para considerar a brincadeira!** Eu trabalho com crianças de 6, 10, 9, 12 anos e todas têm a dificuldade de brincar! [...] **aí quando você desperta no professor esse olhar é muito bacana [...] muitas vezes, eu esqueço que eu posso trabalhar vários conteúdos, várias situações, através do jogo e da brincadeira. E aí foi bom essa pesquisa porque resgatou na gente esse conhecimento, porque muitos de nós acham que é perder tempo [...] “para que brincar agora? Vai dar conta disso aqui”, e tem hora para tudo, então por que não incluir também a brincadeira na minha rotina? Se não dá para ser diária, mas que seja duas vezes, três vezes semanal [...] todo dia eu quero realmente tirar um tempo de trabalho para essa brincadeira, mas aí que eu faça não necessariamente duas, três, vezes, mas que não deixe de acontecer!** (Flor de Liz, abril/2017).

Quando estamos cursando a graduação, muitas teorias nos são apresentadas. Porém, ao iniciarmos a nossa prática em sala de aula, somos absorvidos pelas exigências quanto ao cumprimento da grade curricular e às cobranças para que os alunos alcancem todos os objetivos proposto para aquela faixa etária. Temos que pensar na provinha Brasil, na ANA, e nos resultados do IDEB da escola. **Nessa correria, o brincar é deixado de lado, pois todo o tempo deve ser empregado para desenvolver, entre outras, as habilidades de leitura e escrita das crianças. Percebemos que as crianças que**

estão matriculadas no 1º ano do ensino fundamental sentem um impacto muito grande ao se deparar com a nova realidade escolar, as exigências para que realizem estas ou aquelas tarefas dentro de um tempo determinado e as expectativas criadas em seu entorno seja por parte da família ou da escola. **Aí, quando você chega e desperta em nós o estudo sobre a brincadeira o que acontece, é que a gente observa mais, fica mais atenta a algo que está acontecendo. E quando não havia, a gente não tinha tanta preocupação! Acontecia uma vez ou outra. E a partir dos estudos, a questão da brincadeira ela se tornou mais presente, mas também mais significativa para mim, porque eu passo a observar mais e a introduzir outros tipos de brincadeiras, não só as sem regras, mas as com regras também e vejo o desenvolvimento do grupo [...] tem sido bastante significativo, melhorou bastante minha prática (Orquídea, abril/2017).**

Essa formação me fez lembrar de muitas coisas importantes que havia esquecido [...] coisas que deixamos de lado por causa dos conteúdos [...] aí você chegou, mostrou estudos e práticas sobre a brincadeira e nos aliviou [...] agora sei que posso que brincar não é perder tempo, as crianças aprendem brincando! A brincadeira é legítima, é um direito da criança e não pode deixar de existir! Brincar para mim agora é ganhar tempo! (Acácia, maio/2017).

A formação foi muito importante para mim, porque a gente acaba que esquecendo ou deixando de lado ou não trabalhando muito a brincadeira no ensino fundamental [...] aí quando vem e toca no assunto, a gente desperta. Houve mudança na minha prática [...] agora abordo mais essa questão da brincadeira e dos jogos e percebo que as crianças avançaram muito! (Rosa, abril/2017).

Com certeza! Essa pesquisa fez com que mudasse minha prática (risos) Até já cheguei a comentar com algumas colegas [...] que a partir de uma pergunta, na entrevista, a gente se autoavalia e a gente reflete no que realmente está fazendo aqui ou porque que não está fazendo, se é importante, se não é. A partir do momento que a gente é entrevistado numa pesquisa, aquele momento já passa a ser uma autoavaliação da nossa prática e isso é importante para me autoavaliar [...] você com sua pesquisa despertou coisas muito importantes em nós: qual o meu papel na brincadeira? Como posso intervir? [...] A partir desses questionamentos, passei a estudar, refletir e planejar momentos para a brincadeira [...] a mudança da minha prática depois da pesquisa fez com que meus alunos avançassem a partir do momento que eles vivenciaram momentos de brincadeiras (Crisântemo, abril/2017).

A pesquisa mudou a minha prática! É como eu lhe disse, eu venho de turmas como 2º e 3º anos e tinha resistência de estar liberando tempo para a brincadeira! Eu tinha uma preocupação de estar dando os conteúdos e percebi que, assim, deixar brincar livre mesmo, mesmo que não tenha aquela função pedagógica de estar passando alguma informação mais conteudística, **também é importante para eles! Até porque eles são crianças que precisam**

extravasar suas energias, experimentar outras coisas [...] reconceituar as suas vivências [...] e **é nessas brincadeiras que eu percebo que eles têm essa oportunidade!** (Lírio, maio/2017).

A pesquisa trouxe, sim, muitas contribuições para mim! Como eu disse no início, eu estava meio que deixando de lado a brincadeira [...] E aí, depois que a gente começou a conversar mais sobre isso, a focar na questão da brincadeira, a discutir sobre o assunto, eu retomei essas brincadeiras, tanto a livre quanto a dirigida [...] Retomei realmente! Eu coloquei na minha rotina que era algo que não tinha, pois antes só acontecia quando sobrava tempo aí a gente faz [...] e agora não, é algo que faz parte da minha rotina, que está lá no meu caderno, no planejamento. (Azaleia, abril/2017).

Essa sua pesquisa contribuiu demais para que houvesse mudança na minha prática! Vou ser bem sincera, eu comecei com tanta raiva, sabe? Mas depois **comecei a perceber a importância do estudo e como ele estava mudando minha vida e a das crianças [...] abriu muita minha visão sobre a brincadeira [...] eu aprendi demais com você!!!** Sou muito grata de como eu aprendi! Como você estava aberta ali para nos proporcionar novos momentos, porque faz muitos anos que eu terminei [...] então, o conhecimento que eu tinha era outro e você veio, acho que enfrentando muitas vezes desinteresse, não é? Mas você soube chegar e fazer com que eu me interessasse tanto! Porque cumpria tudo direitinho, as leituras [...] **porque eu vi que estava melhorando a minha sala [...] quando a pessoa vem com alguma coisa que você vê resultado na sua sala, você se interessa. E realmente aí eu abri os meus olhos e realmente houve mudança na minha prática em relação a brincadeira pois melhorou muito a aprendizagem das crianças.** Peço até desculpas pelo início (risos)! (Flor do Campo, abril/2017).

Como eu já disse no começo, para mim, já eu tenho outra visão sobre a brincadeira! Não que eu não interagisse na brincadeira na sala de aula, mas realmente aquele olhar mais atento [...] eu quero dizer assim [...] ter um respaldo teórico, pautado em alguém que realmente mostre esse brincar. Já fiz curso na UFRN, e eu já tinha visto o que Vygotsky diz [...], mas assim, a preocupação mesmo de voltar a pensar essa brincadeira proporcionando momentos para que eles brinquem, interajam uns com os outros e também aprendam, foi depois da sua pesquisa. Agora, a preocupação maior em sala de aula é o brincar [...] que as crianças tenham aquele momento do brincar [...] A formação contribuiu muito para que houvesse mudança na minha prática [...] houve mudança para mim e para as crianças também [...] percebo que eles aprendem muito nesse brincar (Girassol, abril/2017).

Nas narrativas dos nossos sujeitos, percebemos a importância da formação contínua crítica e reflexiva para os docentes, posto que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1996, p. 58).

Conscientes do inacabamento, nossos sujeitos refletiram acerca da **(re)significação das dimensões teórico-práticas sobre a brincadeira**, após as sessões de estudos feitas e os textos lidos.

[...] a partir dos estudos que você trouxe, eu também busquei algumas leituras em casa mesmo, para poder ver o que eu podia acrescentar, podia melhorar, o que eu já estava fazendo [...] o que eu poderia introduzir no momento da brincadeira. E assim, você oportunizou para que eu também buscasse novas leituras [...] como eu falei, a gente entra na rede e se envolve nas atividades mais da prática, e termina esquecendo um pouco da pesquisa, do estudo, você se envolve muito com a prática [...] Embora a gente tenha nossa formação, mas geralmente as formações são voltadas para a questão de leitura, escrita, matemática [...] essa questão de ler, escrever e contar! E aí as outras práticas a gente vai deixando um pouco de lado [...] A sua pesquisa despertou essa questão de estudar os textos sobre a brincadeira, eu sempre busquei ler um pouquinho antes de planejar os momentos de brincadeira para que eu pudesse estar por dentro do que ia ser feito (Orquídea, abril/2017).

Houve mudanças em relação à minha prática com as brincadeiras [...] como eu disse a você, eu não tinha noção dessa importância do brincar, do brincar livre, e foi através do material que você passou que eu comecei a ter uma noção desses quatro tipos de brincadeira! Eu não sabia que existia essa diferenciação! As leituras que você trouxe despertaram em mim a busca por outras leituras [...] vejo a brincadeira de outra forma [...] e as crianças ganharam muito com tudo isso, pois agora eles aprendem brincando! (Azaleia, maio/2017).

Depois das leituras e práticas que participei no contexto da sua pesquisa, vejo a brincadeira de outra forma! É assim, um novo olhar, como se diz um novo olhar mais seguro [...] já faz 16 anos que estou na labuta [...] parece que a gente fica acomodado [...] aí quando vêm com novas novidades e novos autores sobre a brincadeira [...], mas assim, não sei te dizer assim bem claro com palavras, mas me deu um certo alívio! Depois da sua pesquisa, brinco com as crianças sabendo da importância da brincadeira para elas, sem a preocupação de que não estou tirando o tempo dos conteúdos [...] agora sei que posso utilizar a atividade lúdica sem medo de ser feliz, pois houve também uma grande mudança na aprendizagem das crianças depois que comecei a fazer brincadeiras com elas! (Acácia, junho/2017).

Para mim, as leituras e as práticas sobre a brincadeira que você proporcionou significaram muito! Agora, sempre estou buscando, sempre estou procurando uma atividade que tenha a brincadeira presente, porque percebo que as crianças aprendem muito mais quando estão brincando! A sua pesquisa contribuiu muito para a mudança do meu pensamento e do meu fazer pedagógico! (Girassol, maio/2017).

Houve, sim, mudança na minha prática em relação à brincadeira depois da sua pesquisa [...] o que me chamou atenção nos textos que eu li foi a questão do papel do professor nas brincadeiras [...] aprendi que o professor deve ser um organizador das brincadeiras, mediador, participante e observador, realmente é algo que eu não tinha parado para pensar. A gente acha que é natural da criança, que ela sabe já como se brinca e a partir do momento que eu li sobre isso, eu mudei [...] agora planejo momentos para a brincadeira, participo das brincadeiras com as crianças e observo também suas brincadeiras e sei que elas estão aprendendo muito [...] até essa questão de princípios, de respeito, essa questão de incluir as crianças aprendem quando estão brincando! (Crisântemo, maio/2017).

Enquanto coordenadora da escola, considero que sua pesquisa foi bem bacana [...] vejo grandes mudanças na prática dos professores, como também vejo crianças mais motivadas e alegres! [...] discutimos os textos, vimos alguns vídeos e assim, o bacana é que cada vídeo que a gente reflete, nós puxamos para o nosso dia a dia. Essas são nossas crianças, essa é nossa realidade! Nós temos crianças que precisam construir seu próprio brinquedo, que ainda brincam brincadeiras que o pai, que a avó brincava [...] isso foi muito bom para gente, porque você trouxe leituras atuais e práticas de acordo com nossa realidade! Então assim, a gente gostou muito dos textos e as práticas que você trouxe [...] Os vídeos vistos possibilitaram uma reflexão coletiva, que acabou aprimorando o nosso fazer, pois aprendemos mais um com o outro (Flor de Liz, maio/2017).

Houve mudanças, sim, no sentido que agora sei as diferentes concepções de brincadeira e que posso proporcionar esses momentos para as crianças, sem me preocupar com o pensamento que estou “perdendo tempo”. A leitura dos textos e as práticas que você realizou durante a pesquisa foram de fundamental importância para nós professores! (Rosa, maio/2017).

Antes da pesquisa, eu ficava muito naquela de ter a brincadeira na minha sala como algo só pedagógico. Só com a intenção de ensinar, eu usava a brincadeira só nisso! E hoje eu já consigo trabalhar com outras intenções, assim, deixar que eles vivenciem a brincadeira livre [...] depois das reflexões teóricas e práticas sobre a brincadeira, vejo que não devemos abrir mão dessa atividade tão importante para as crianças! (Lírio, junho/2017).

A sua pesquisa trouxe uma grande contribuição para toda a escola, para nós professores e para as crianças [...] Depois da leitura dos textos, da discussão dos vídeos e das práticas que você trouxe, podemos refletir sobre o nosso papel nessa atividade tão importante e significativa para as crianças! (Flor do Campo).

Observando as falas das professoras, reiteramos a importância da formação contínua e da incessante busca pela pesquisa, uma vez que, quando refletimos sobre algo, nesse caso sobre a atividade lúdica, mudamos a nossa prática, ficamos mais seguros e proporcionamos atividades significativas para as crianças, fazendo-as aprender para a vida.

Percebemos que, durante o processo de avaliação/reflexão, nossos sujeitos narraram sobre as temáticas de estudo que ainda poderiam ter sido contempladas no processo de investigação/ação, enfatizando a pesquisa como momento importante de aprendizagem. Freire (1996, p. 82) enaltece a pesquisa, ao proferir:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Acreditamos que todo professor deve ser motivado a desenvolver seu pensar pesquisador, com uma visão crítica do mundo. Dessa maneira, a educação de crianças deve se apoiar em um movimento contínuo e constante de investigações sobre a infância, sobre a criança e sobre a própria educação.

Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa declararam sobre **a atividade lúdica e as novas aprendizagens durante a pesquisa:**

A gente viu o que era atividade lúdica, jogos com regras, brincadeiras livres [...] a importância da brincadeira, o papel do professor nas brincadeiras. [...] para mim, o que você trouxe foi significativo. Outras questões a gente vai vendo quando for aparecendo [...] **o mais importante foi feito, o despertar para a pesquisa, para novas aprendizagens! É como eu disse a você, o seu estudo possibilitou uma nova visão sobre a brincadeira** [...] é como eu já falei quando você trouxe essa pesquisa, a gente começou a observar o que que poderia ser feito. Às vezes, a gente acredita que é uma coisa muito distante da nossa realidade, mas você trouxe reflexões no contexto da nossa realidade. E aí foi pensando dessa forma que a gente começou a usar mais o tempo determinado para as brincadeiras, mesmo com um ambiente não muito adequado, mas a gente conseguiu. **Então, você possibilitou que a gente pudesse pensar numa prática dentro das nossas limitações mesmo, adequando às nossas necessidades e ao que a gente tinha** (Orquídea, maio/2017).

Aprendemos muito sobre a importância da brincadeira para as crianças do ensino fundamental [...] eu sentia um vazio teórico

nessa área, mas você preencheu esse vazio, porque eu pensava “como brincar com as crianças maiores?” [...] eu era acostumada a brincar com os menores e não sabia que a brincadeira também era importante para as crianças do fundamental [...] não sabia brincar, não sabia qual era o meu papel nas brincadeiras, a diferença entre brincadeira e jogo [...], **mas aí você chegou e me deu à luz [...] aprendi muito! Mas o mais importante de tudo isso é que você me despertou para a pesquisa [...] para pensar que sempre devemos estar aprendendo coisas novas!** (Flor do Campo, maio/2017).

Como disse no começo, ficava muito angustiada quando pensava nos conteúdos que tínhamos que dar conta e os tempos destinados para a brincadeira [...] hoje em dia, eu já fico menos angustiada, pois **sua pesquisa nos fez refletir sobre a importância da brincadeira e que as crianças aprendem brincando! Acho que as reflexões teóricas e práticas foram importantes para percebermos muitas coisas: a diferença entre jogo e brincadeira, o papel do professor nas brincadeiras, a importância dessa atividade para as crianças, entre outras coisas [...]** mas o mais importante de tudo isso foi o despertar para a constante pesquisa, pois seu trabalho foi imprescindível para o despertar para a leitura de textos e reflexões acerca desse assunto e de outros, considerando o que diz Paulo Freire sobre o inacabamento do sujeito professor (Lírio, junho/2017).

Sabia fazer algumas brincadeiras com as crianças, mas não tinha respaldo teórico [...] outra coisa: brincava com as crianças, mas ficava apertada com o tempo, pois tinha muitos conteúdos para serem dados [...] sua pesquisa veio para acrescentar, clarear e atualizar muitos aspectos sobre a brincadeira [...]! Destaco também minha motivação para nunca mais deixar de pesquisar, pois algumas lacunas foram preenchidas com seu trabalho, mas **vão surgindo outras [...]. Durante sua pesquisa, eu li alguns textos, me interessei muito [...] pesquisei, estudei, questionei, realizei um projeto sobre brincadeiras, troquei algumas ideias com os professores da escola [...] foi tudo muito importante, nós aprendemos e crescemos muito!** (Acácia, junho/2017).

Às vezes, você acaba priorizando uma coisa no lugar de priorizar outra. **Sua pesquisa me fez perceber que eu preciso mesmo me concentrar mais em focar e dar mais preferência mesmo ao brincar, pois as crianças aprendem muito quando estão brincando, inclusive as do fundamental, pois eles brincam de jeitos diferentes, mas não deixam de ser criança! Por isso, agora estou estudando mais sobre o assunto!** (Azaleia, maio/2017).

Infelizmente, ainda, alguns profissionais acreditam que brincar é perder tempo [...] de vez em quando, a gente ainda escuta uma fala que dói no ouvido. **Mas assim, sua pesquisa nos fez perceber que a brincadeira é um momento muito importante para as crianças, mesmo elas estando no ensino fundamental e graças a Deus nós não escutamos mais, pelo menos aqui na escola, a ideia de que brincar é perder tempo! Eu, como coordenadora, vejo as**

professoras empenhadas e preocupadas em estudar, pesquisar, planejar sobre a brincadeira! As dificuldades ainda existem aqui na escola: a falta de tempo, porque são muito conteúdos, o espaço da escola que não é muito favorável para as brincadeiras [...] mas, acima de tudo isso, vejo projetos sobre a atividade lúdica sendo planejados e realizados, vejo crianças brincando na sala, vejo crianças brincando na área externa da sala com brincadeiras mais diversificadas, porque antes era só correria na hora do intervalo [...] vejo agora crianças mais felizes! Percebo também uma troca mais significativa, em relação aos projetos e planejamentos voltados para esse brincar. Você trouxe alguns brinquedos, algumas dinâmicas, algumas ideias, trouxe alguns autores para refletirmos [...] tudo isso foi imprescindível para nos motivar sobre um assunto tão importante que é a brincadeira! (Flor de Liz, maio/2017).

Depois das reflexões teóricas e práticas que você proporcionou, tenho pensado, estudado e planejado momentos para as crianças poderem ter o direito também de brincar! Isso já foi uma mudança que eu fiz na minha prática porque vi que as crianças aprendem muito quando estão brincando [...] acabava deixando de fazer algo que estava planejado e garantia o momento da brincadeira. Antes de você chegar, não existiam momentos de brincadeira, mas agora penso em dar outras coisas sem abrir mão da brincadeira! Aprendi muito sobre o meu papel na brincadeira, sobre a importância dessa atividade para as crianças [...] então, eu passei a ter um olhar melhor para a brincadeira a partir da pesquisa. Eu acho que mudou bastante, assim, depois da pesquisa mesmo minha visão sobre a brincadeira [...] isso proporcionou para mim uma grande mudança, pois além do que aprendi sobre a brincadeira, aprendi que não posso deixar de estudar nunca! (Crisântemo, maio/2017).

No início da pesquisa, quando você estava fazendo a investigação, sempre dizia da minha dificuldade de realizar brincadeiras com as crianças, pois estou numa turma de quinto ano e têm muitos conteúdos para serem dados [...] **Depois da formação, fiz algumas reflexões e planejei alguns momentos de brincadeira e aconteceu uma coisa extraordinária [...] as crianças entraram na brincadeira de uma forma linda [...] brincaram, se divertiram e aprenderam muito. Agora tenho pesquisado sobre o assunto e sempre coloco no meu planejamento a atividade lúdica** (Rosa, maio/2017).

Assim, aprendemos sobre a diferença do jogo e da brincadeira, a importância da brincadeira no Ensino Fundamental, na verdade, a importância da brincadeira de uma forma geral [...] o papel do professor nas brincadeiras [...] **tudo o que foi abordado na sua pesquisa, o que você veio trabalhando com a gente foi muito significativo! Porque uma visão a gente tinha do antes e depois do seu trabalho. Você despertou na gente ter esse cuidado, esse olhar com a atividade lúdica e agora tudo que você trouxe eu sempre estou lendo e buscando pesquisar outras coisas [...] gostei muito da pesquisa que você fez com a gente! [...] então, eu**

vejo que de muito significou essa pesquisa para a mudança do nosso olhar sobre a atividade lúdica (Girassol, maio/2017).

Aprendemos juntas e descobrimos pelo próprio ato de ensinar e de pesquisar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). Em decorrência disso, a educação de crianças deve se apoiar em um movimento contínuo e constante de investigações sobre a educação e sobre estudos desenvolvidos em áreas correlatas. Do mesmo modo, as pesquisas devem funcionar como indagações às práticas, como polos de comunicação e de serviço à educação.

Compreendemos que ser professora-pesquisadora foi algo que nos fascinou em sua teoria e em seu fazer, durante todo o processo de investigação/formação. Nesse sentido, podemos mencionar que deveremos ser “borboletas com mente de lagartas”, sempre “alçando voos” em busca de novos conhecimentos, sabendo que precisamos nos transformar para construir novos saberes.

9.

A BORBOLETA COM MENTE DE LAGARTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da cópula e fecundação, a borboleta fêmea, que é migrante, voa até encontrar a planta-alimento específica para a sua lagarta. Acontece então a postura dos ovos fecundados de onde nascerá a lagarta. Se nenhum predador interromper o ciclo, a lagarta nascerá, trocará de pele cinco vezes e viverá sua vida de lagarta em média por quatro semanas. Após esse período, estará pronta para se transformar em pupa, casulo ou crisálida. O tempo de morte e regeneração da vida no interior do casulo é de dez dias apenas. Como se sabe, a lagarta envolta pela crisálida começa por destruir seu organismo de larva, à exceção do seu sistema nervoso. Esse trabalho de autodestruição é ao mesmo tempo, um trabalho de autocriação de onde emerge um novo ser, outro, e, entretanto, com a mesma identidade. (MORIN, 2006).

9 A BORBOLETA COM MENTE DE LAGARTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante seu processo formativo biológico, a futura borboleta se encerra no casulo, ainda na forma de lagarta. Lá, começa por autogerir uma nova tecedura física, resguardada a estrutura nervosa. A primeira fase da vida das borboletas até a metamorfose em crisálida procede do arrastar entre galhos e saciar a fome pela degustação de folhas: ela ainda é uma lagarta. Após o ato metamórfico, a já borboleta passa a pairar entre flores e a sugar o adocicado do pólen (MORIN, 2006).

Ao longo de seu processo formativo acadêmico, o pedagogo caminha no espaço da intelectualidade na forma de lagarta. Lá, começa por ser gerido um novo construto mental. A fase inicial da vida acadêmica do pedagogo até a metamorfose em educador/aprendiz procede do palpitar de variadas impressões acerca do que lhe é apresentado. Após a metamorfose, o já educador/aprendiz passa a pairar por entre flores e a sugar o doce néctar do conhecimento ao longo da formação.

Foi assim que ocorreram metamorfoses no decorrer do processo formativo desde a graduação. No trabalho de monografia, pesquisamos sobre o olhar da criança acerca da escola de educação infantil. Elas, as crianças, proferiram muitas categorias a respeito da brincadeira, mencionando, por exemplo, que uma boa escola de educação infantil é aquela que possui muitos brinquedos e espaços para brincar, e também que uma boa escola é aquela onde os professores são parceiros da brincadeira. Evidenciamos que os mestres da educação infantil direcionaram o nosso olhar para a pesquisa de mestrado, pois percebemos que as crianças elucidavam sobre a importância da atividade lúdica. A pesquisa de mestrado tinha como objetivo analisar sob o olhar da criança a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental: a importância da brincadeira, o que eles aprendem quando estão brincando, os professores como parceiros da brincadeira etc. Com o fitar de novos aprendizados e descobertas, tendo “mente de lagarta”, culminamos nossos estudos na tese de doutorado com o objetivo de investigar as necessidades de formação docente de professores para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a ludicidade como o fio condutor, e (re)construir, junto a esses professores, conhecimentos norteadores do desenvolvimento de práticas pedagógicas – com a criança dos anos iniciais do ensino fundamental – que tenham

a ludicidade como princípio organizador e suas necessidades docentes como base do processo formativo.

No momento da realização do “Estado da Arte”, realçamos a importância da nossa pesquisa, pois verificamos que, no cruzamento das três temáticas – formação contínua de professores, necessidade de formação docente e atividade lúdica –, em bancos de dados diversos de nossas bibliotecas e *sítes* acadêmicos, encontramos apenas um trabalho de tese de doutorado relacionado a temáticas das necessidades formativas no contexto da atividade lúdica. O trabalho citado discutia a respeito da brincadeira na educação infantil, o que nos fez perceber a carência de pesquisas que abordem necessidades de formação acerca da atividade lúdica nos anos iniciais do Ensino fundamental.

No processo de metamorfose durante esta pesquisa, aprofundamos o referencial teórico sobre a atividade lúdica e evidenciamos as discussões sobre formação contínua e necessidades de formação docente, tendo em vista que são diálogos que estão no entorno da nossa tríade investigativa.

Percorremos alguns caminhos conhecidos, como a pesquisa qualitativa, a entrevista narrativa, a pesquisa etnográfica, a construção do *corpus* de pesquisa, e, no entorno desses caminhos, descobrimos novos como: o processo de investigação/ação e a narrativa de professores.

Reafirmamos o caráter dinâmico de apreensão do real inerente à análise de conteúdo e a construção do *corpus* de pesquisa realizados nessa tese. Como trabalhamos com uma grande quantidade de dados, essa metodologia possibilitou uma organização intencional destes, visando a compreensão da totalidade das falas relacionadas ao objeto de estudo. Os temas e as categorias se configuraram como sínteses dos dados construídos na pesquisa e confluíram para os objetivos propostos no âmbito do estudo.

As entrevistas narrativas, a observação do processo de investigação/formação/reflexão, a análise de documentos e o estudo do referencial teórico alimentaram as reflexões acerca do nosso objeto de estudo: ação didático-pedagógica de formação contínua de professores, embasada em necessidades de formação, perspectivando a atividade lúdica como princípio organizador da prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como permitiram que construíssemos conhecimentos a esse respeito.

Nesta tese, pousamos no Girassol, na Margarida, na Tulipa, na Rosa, na Orquídea, na Acácia, na Flor de Liz, na Azaleia, na Flor do Campo, no Crisântemo, na Violeta, no Jasmim, no Lírio e na Ambiana. Sugamos o doce de cada flor e nos transformamos. Aprendemos mais sobre a atividade lúdica durante a investigação/formação/reflexão por meio das interações, vivências e discussões na relação dialética entre teoria e prática.

A primeira metamorfose – plano de ação formação – foi organizada metodologicamente em sessões reflexivas de leitura, observação participante e articulação teoria-prática. Os temas trabalhados durante as sessões reflexivas foram destacados a partir da análise dos dados no momento do processo de investigação sobre as necessidades docentes, perspectivando a atividade lúdica como princípio organizador da prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A segunda metamorfose – plano de avaliação/reflexão – realizou-se a partir de observações, registros no diário de campo, reconstrução de planejamentos e práticas e diálogo compartilhado nos encontros de formação. Ao longo de todo o processo, consideramos que as ações didático-pedagógicas foram bem avaliadas pelas professoras, posto que identificamos as elucidativas transformações experienciadas por elas, verificando-se um progresso evidente nos conhecimentos teórico-metodológicos a partir de suas narrativas e práticas.

No decorrer da investigação sobre as necessidades, observamos que nossas flores reconheciam a importância da atividade lúdica, entretanto, precisavam superar as crisálidas no sentido de um aprofundamento do referencial teórico, além de uma sistematização/organização de atividades que tivessem a atividade lúdica como fio condutor das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, partindo das necessidades formativas dos sujeitos da nossa pesquisa, organizamos uma ação didático-pedagógica com o objetivo de superar as necessidades docentes sobre a atividade lúdica.

Nesse processo, pudemos notar muitas transformações dos nossos sujeitos e nossas também, haja vista que observamos as reflexões teóricas e práticas sendo colocadas de forma entrelaçada. Aprendemos muito sobre criança e infância, sobre as concepções de brincadeira e sua importância, sobre a diferença entre jogo e

brincadeira, sobre o papel do professor na atividade lúdica. Planejamos e vivenciamos brincadeiras e jogos. Foram momentos de grandes transformações.

Nesse processo de metamorfose junto às professoras, o desafio também se apresentou à pesquisadora. Um desafio prazeroso, instigante e rico em muitas aprendizagens. Configurou-se um desafio também pelo fato de que foi a primeira vez que desempenhamos papéis distintos: como pesquisadora e formadora, participando interativamente da intervenção, tendo a oportunidade do desenvolvimento profissional.

Um aspecto que mereceu destaque no percurso do estudo foi a motivação das professoras para participar da pesquisa. O crescimento e o envolvimento do grupo se fizeram presentes, posto que, mesmo sem condições externas, como, por exemplo, a falta de espaço para a realização de brincadeiras, as professoras participaram dos encontros, motivadas a aprender, interagir, discutir, transformar-se.

Por esse viés, evidenciamos que o processo de mudança das práticas pedagógicas sobre a atividade lúdica no ensino fundamental é complexo e requer tempo, adequação ao contexto e relações e apoios permanentes. Dessa forma, é possível perceber que, para que o trabalho com a atividade lúdica no contexto de um processo formativo tenha maior repercussão no empenho das professoras e efeito mais significativo na melhoria das aprendizagens das crianças, algumas condições tornam-se necessárias, a saber: a continuidade dos momentos formativos, com discussões sustentadas pelos aportes teóricos/práticos/reflexivos; o acompanhamento pedagógico sistemático desse processo; um apoio organizacional que assegure tempo para a formação; a autonomia do ensino; um espaço de convívio e troca de experiências, dentre outros.

Nesse contexto, realçamos que os resultados do trabalho confirmam a nossa tese de que a formação contínua do professor para desenvolver uma prática pedagógica com crianças dos AIEF, tendo a ludicidade como princípio organizador, somente será pertinente e efetiva se as necessidades da formação docente – nesse sentido – constituírem-se como a base do processo formativo.

Dessa forma, averiguamos, por meio do processo de investigação/formação/reflexão, que a brincadeira/jogo é uma atividade importante para as crianças do ensino fundamental. Ora, elas brincam de maneiras diferentes, mas não deixam de ser crianças. Isso posto, chamamos atenção para o fato de que a

prática pedagógica nos AIEF deve ter como fio condutor a atividade lúdica, na medida em que essa atividade é um direito das crianças e se constitui como um dos pilares da infância.

Falamos, então, de uma experiência inesquecível: a realização de uma ação didático-pedagógica de formação contínua de professores, embasada em Necessidades de sua Formação, perspectivando a atividade lúdica como princípio organizador da prática pedagógica com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. As aprendizagens decorrentes dessa experiência foram bastante significativas para nossa formação pessoal e profissional e suas contribuições estão “para além” de todas as palavras que possam ser ditas ou escritas.

Ouvimos as professoras. Sugamos o néctar de cada uma. E, através desse processo de metamorfoses, realizamos o processo de investigação/formação/reflexão sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim sendo, avaliamos os objetivos definidos para este trabalho, reafirmando a importância da sua realização como oportunidade ímpar de aprendermos mais sobre a atividade lúdica, a formação contínua de professores e as necessidades de formação.

Em suma, o processo que vivenciamos nesta tese constituiu-se um instrumento de conhecimento acerca da atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva de formação contínua, a partir da análise de necessidades. Dessa maneira, esperamos que este trabalho contribua para enriquecer o debate acerca desse assunto. Temos a expectativa de que o nosso estudo possa abrir espaço para refletirmos sobre a importância de valorizar a atividade lúdica para as crianças e oferecer subsídios teórico-metodológicos para os professores refletirem sobre a sua prática e o planejamento de atividades relacionadas para essa atividade.

Ressaltamos que a realização deste trabalho não se constituiu apenas no cumprimento de uma tarefa acadêmica. Ele representou a culminância dos nossos estudos na graduação, na construção da dissertação, na nossa experiência como bolsista e professora do NEI, como integrante de uma Base de Pesquisa e como professora/pesquisadora.

Considerando esta etapa de trabalho, chegamos ao fim! Porém, acreditamos que, logo, logo, alçaremos novos voos, afinal, devemos ser “borboletas com mentes de lagarta”. Nesse sentido, a borboleta ganha asas, invade outros espaços, embora precise estar consciente de que sua mente é de lagarta, saber que ela ainda pode se

reconstruir e que da sua reconstrução uma nova lacuna surgirá na perspectiva por novos aprendizados e descobertas.

JARDINS VISITADOS: REFERÊNCIAS

JARDINS VISITADOS: REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação**: razão apaixonada e politização do pensamento. Curitiba: Appris, 2017.

ALMEIDA, Maria Júlia de Paiva. **Análise de Necessidades de Formação**: uma Prática Reveladora de Objetivos da Formação Docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

AMADO, João. **Universo dos brinquedos populares**. 2. ed. Coimbra: Quarteto, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

ARAÚJO, Viviam C. **A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em tempo integral**: o que dizem as crianças? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, F. C. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-115.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In BAUER, Martin W; GASKELL (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-63.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a brincadeira**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Levallée. Revisão científica

de Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 6 anos em instituição pública da educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BRASIL. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, 2007.p. 33-45.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

CABRAL NETO, Antonio. Avaliação do ensino superior no Brasil: tensões entre emancipação e regulação. In: CHAVES *et al.* **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 25-48.

CAMPELO, Maria Estela. **Alfabetizar Crianças: um ofício, Múltiplos Saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. **Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de formação de Professores Principiantes da Educação Infantil/Pré-Escola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Das Necessidades de Formação Docente à Formação Contínua de Professoras da Educação Infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CAPISTRANO, Naire Jane *et al.* **Educação Física e Paideia: contexto de formação para educadores de crianças**. Natal: Editora da UFRN, 2008.

CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1986.

COELHO, Grasiela Maria. **Formação contínua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

COSTA, Massilde Martins. **Ludopoiese e humanescência no educador infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância:**

metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 1-18.

EMPER. Prefeitura Municipal de Natal. Secretaria de Educação. Escola Municipal Professora Emília Ramos. **Proposta Pedagógica**. Natal, 2014. [Mimeo].

ESTEBAN, M. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira**: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual Editora, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital**. Revista da Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 35, p. 185-201, jan-jun. 2004. Disponível em <http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/brincar_viver_aprender.htm>. Acesso em Maio de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos Tradicionais**. São Paulo: FDE, 1995. (Série Ideias, n. 7). p. 54-61.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas perspectivas Baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Mariana Soares. **Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras de crianças**: um estudo de caso no município de Natal. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

HENDRICKS, Howard. **Ensinando para transformar vidas**. Belo Horizonte: Betânia, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLZMAN, Lois Hood; NEWMAN, Fred. **Lev Vygotsky** – cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

HOLZMAN, Lois Hood. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem, In: DANIELS H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 61-82.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ILLICH, Ivan. Necessidades. In: SACHS, Wolfgang (Org.). **Dicionário do desenvolvimento**: guia para conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a Pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luis Carlos; KRAMER, Sônia. **Infância, educação direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 81-106.

_____. **A infância e sua singularidade**. In: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC, 2007. p. 13-24.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Isabel Maria. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKY, L. S. *et al.* (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LIBANEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, Lúcia (Org.). **Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 15-34.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, José e Pereira; BORBA, Sandra Maria. **A Importância do Ensino de Arte e Educação Física na Escola**. Caderno Informativo do Paidéia. Natal: UFRN/Paidéia/MEC, 2006.

MENDONÇA, Uiliete Márcia. **O olhar da criança sobre a escola de educação infantil**. 2006. Monografia – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MENDONÇA, Uiliete Márcia. **Novos olhares das crianças sobre a escola de educação infantil**. Natal: EDUFRN, 2012.

MENEZES, Priscilla Carla Silveira. **Ensinar/aprender ortografia: uma contribuição à prática pedagógica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

_____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo *et al.* (Org.), **Ensaio de complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 11-20.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, 2007. p. 25-32.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, António. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Lisboa: Porto, 1995. p. 11-30.

NÚÑEZ, Isauro Beltran. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius *et al.* **Brinquedos e brincadeiras potiguaras**: identidade e memória. Natal: Editora CEFET/RN, 2007.

OLIVEIRA, Sayonara Miranda. O Brinquedo-sucata na escola: da teoria à prática cocontextualizada. In: DINIZ, Andréa Moraes *et al.* (Org.). **Reencantando a Educação**: Literatura, dança, brinquedo e avaliação. Natal: Offset, 2012. p. 54-66.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Prefácio: a investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In: MÁXIMO-ESTEVES, L. **A Visão panorâmica da Investigação-Acção**. Porto: Porto, 2008. p. 7-14.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O Desenvolvimento Profissional dos professores. In: Formosinho, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009, p. 221-228.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria. Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Pesquisa (Auto) Biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, 2013. p. 107-120.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

PAULA, Rouseane da Silva. Pelas Sendas da Etnografia Escolar. In: FERREIRA, Adir Luiz. **O Cotidiano Escolar e as Práticas docentes**. Natal: EDUFRRN, 2000. p. 152-161.

PEDRO, Iara Cristina da Silva; NASCIMENTO, Lucila Castanheira; POLETI, Livia Capelani; LIMA, Regina Aparecida Garcia; MELLO, Débora Falleiros; LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. **O brincar em sala de espera de um ambulatório infantil na perspectiva de crianças e seus acompanhantes**. Revista Latino-americana de Enfermagem, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 111-119, mar-abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n2/pt_v15n2a15.pdf>. Acesso em setembro de 2016.

PEREIRA, Uliete Márcia. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PLACCO, Vera Maria; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura. Relatos orais do “indivisível” ao “divisível”. In: SIMSON, Olga de M. Von. **Experimentos com histórias de vida.** São Paulo: Vértice, 1998. p. 14-43.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22. **Anais...** 1999, p. 1-35.

RAMALHO, B.L.; NÚÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores.** Lisboa: Porto, 1993. (Coleção Ciências da Educação, 7).

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Colibri/Direção Geral e Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006. (Ciências da Educação, 50).

ROMANOVSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SANTOS, S. M. **Brinquedoteca:** sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SANTOS, S. M. **Brinquedo e infância:** um guia para pais e educadores em creche. Petrópolis: Vozes, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003, p. 9-34.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Aline Fernandes; SANTOS, Ellen Costa. **A importância do Brincar na Educação Infantil.** 2009. Monografia – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** In CRUZ, Silvia Helena Vieira.

A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p. 79-103.

SILVA, Luciliana de Oliveira. **Saberes Docentes, Alfabetização, Respeito à Infância**: a criança de 6 anos no Ensino Fundamental. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, Márcio Carvalho. **Necessidades de Formação Docente de Professores do PRONATEC**: um Estudo de Caso na Educação Profissional. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVESTRE, Fernanda Mara; FERREIRA, Rosangela Veiga; ARAÚJO, Viviam de Carvalho. O papel da brincadeira no Ensino Fundamental pelo olhar das crianças. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 24, p. 285-302, 2010.

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, Clementino de Souza. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Régia Maria. **Práticas Pedagógicas e Necessidades da Formação Docente**: uma Odisseia do cotidiano da Escola de Ensino Fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentacion Narrativa e Investigación-formación-acción em Educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez. 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIRIBA, Lea. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: SEPE: DP&A, 2001, v.1, p. 59-80.

TOLEDO, Cristina. O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola. In: GARCIA, Regina Leite (Coord.). Anais. II Congresso Internacional – Cotidiano: diálogos sobre diálogos. GRUPO ALFA – Grupo de Pesquisa Alfabetização das alunas e aluno das classes populares. Rio de Janeiro, Niterói, 2008.

TOZONI REIS, Marília Freitas. **Metodologia de Pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2006.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar Letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. Concepções do brincar na Psicologia. In: CARVALHO, Alysson *et al.* (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 29-50.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA. **Coletânea de Textos / Módulo 1**. Brasília: MEC/SEF, 2001. Texto M1U3T5, 11 fls.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a realização da pesquisa intitulada “A brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente”, realizada na Escola Municipal Professora Emília Ramos. Esta pesquisa constitui uma tese de doutorado ligada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRN, cujos objetivos principais são (1) investigar necessidades de formação docente de professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a brincadeira como fio condutor e (2) (re)construir, junto aos professores desse nível de ensino, conhecimentos sobre a brincadeira a partir de suas necessidades de formação. Será realizada pela doutoranda Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira e orientada pela profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

A construção dos dados, que consistirá de entrevistas e encontros de formação sobre a brincadeira com as professoras, será realizada na própria escola. O número de encontros será determinado a partir da viabilidade da escola e das professoras participantes.

Autorizo também a divulgação do nome da escola no estudo, assim como de material fotográfico desta instituição. Vale salientar que será garantido o anonimato dos professores participantes. Este estudo não trará riscos físicos nem moral aos participantes. Pretende-se que os dados finais da pesquisa tragam uma contribuição à prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental sobre a brincadeira, assim como seus resultados sirvam para a investigação científica, trazendo, como consequência, modificação de práticas em outras instituições.

Natal/RN, 05 de março de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para a participação do seu(sua) filho(a) na pesquisa “A brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente”, aprovada pelo PPGEd – Programa de Pós Graduação em Educação da UFRN e orientada pela Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo. O objetivo da pesquisa é investigar necessidades de formação docente de professores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a brincadeira como fio condutor, e (re)construir, junto aos professores desse nível de ensino, conhecimentos sobre a brincadeira a partir de suas necessidades de formação.

a) Riscos possíveis e benefícios esperados: Pretendemos que os dados finais da pesquisa tragam uma contribuição à prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental sobre a brincadeira, assim como seus resultados sirvam para a investigação científica, trazendo, como consequência, modificação de práticas em outras instituições. Esta pesquisa não oferece nenhum risco para os participantes.

b) Procedimentos: Os participantes da pesquisa participarão de entrevistas (coletiva e individuais) que serão gravadas para posterior transcrição, momentos de observação com a pesquisadora e encontros de formação sobre a brincadeira.

c) Acesso às informações: A pesquisa será realizada na Escola Municipal professora Emília Ramos. Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre a identidade podendo usar pseudônimos. Estou ciente que nada tenho a exigir a título de ressarcimento ou indenização pela participação nas ações propostas. Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso entrar em contato com a

pesquisadora Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira, no telefone (084) 8727-8166, e com a Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo (orientadora da pesquisa), no telefone (084) 3342-2270.

Os participantes têm a liberdade de se recusar a participar da pesquisa e retirar seu consentimento em qualquer momento, sem que haja penalização alguma.

Todos os participantes receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A assinatura desse TERMO de CONSENTIMENTO formaliza sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos anteriormente apresentados, como também a outras informações que poderão ajudar.

Declaro que, após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário, autorizo minha participação neste estudo. Através deste instrumento, autorizo as pesquisadoras Maria Estela Costa Holanda Campelo e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira a utilizarem as informações obtidas por meio das entrevistas em encontros, com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área da Educação.

Eu, _____,
RG _____, declaro para fins de autorização na participação da pesquisa “A brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente”, na condição de sujeito objeto da ação, que fui devidamente esclarecido(a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em participar das atividades propostas.

Natal, 05 de março de 2015.

Responsáveis pela Pesquisa

Voluntário (Responsável)

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUIÃO DE ENTREVISTA NARRATIVA INDIVIDUAL DIRECIONADA AOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIA RAMOS

Temas:

- Caracterização da formação profissional;
- Caracterização das dificuldades relativas à organização de uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a brincadeira como fio condutor.

Objetivos gerais:

- Caracterizar a formação profissional dos professores;
- Caracterizar as dificuldades e as necessidades de formação relativas à organização de uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo a brincadeira como fio condutor.

Lócus de pesquisa: Escola Municipal Emília Ramos

Identificação do Entrevistador: Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

Identificação do entrevistado: _____

Recursos: _____

Blocos	Objetivos específicos por bloco	Questões orientadoras (questões exmanentes – refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem – Fase de preparação da entrevista narrativa) (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012).
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o problema em estudo. • Esclarecer os objetivos da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação do problema em estudo e dos objetivos da entrevista. • Explicação do percurso da pesquisa. • Motivação do entrevistado.

	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a confidencialidade dos dados. • Motivar os entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre a interação do pesquisador e do professor no contexto da pesquisa.
Bloco 2 Caracterização do professor quanto à sua formação inicial e continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os elementos da formação profissional dos professores da escola investigada. • Verificar as contribuições que a formação proporcionou ao professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fale sobre sua formação como professora, evidenciando estudos em relação à brincadeira. • Você tem participado de cursos relacionados às discussões da brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como você avalia cada um deles? • O que você destacaria nesses cursos como significativo para uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental que tenha a brincadeira como fio condutor? • Que autores/leituras têm contribuído para sua formação?
Bloco 3 Considerações gerais sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar os conhecimentos do professor em relação à brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para você, o que é brincadeira? • Você acha que uma criança pequena brinca da mesma forma que uma criança maior – ou brinca diferente? O que é igual e o que é diferente? • Você acha que as crianças aprendem alguma coisa quando estão brincando? • Para você, a brincadeira é importante para as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Fale sobre isso. • Você acha importante ter um adulto participando das brincadeiras com as crianças nesse nível de ensino? • É importante o professor saber brincar com as crianças? Explique. • Você participa das brincadeiras com as crianças? Como você se sente quando elas estão brincando com você? Você gosta?

		<ul style="list-style-type: none"> Na escola em que você trabalha, há brinquedos e espaços suficientes para brincar? Quais?
Bloco 4 Caracterização dos Professores quanto ao seu trabalho com a ludicidade	<ul style="list-style-type: none"> Levar os professores a explicitarem qual o lugar da brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Levar os professores a descreverem suas experiências didáticas relacionadas à brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Qual o lugar da brincadeira nos planejamentos realizados por vocês? Como se dá o trabalho com as práticas lúdicas (estratégias, atividades)? Existem princípios teóricos que orientam o planejamento de atividades relacionadas à brincadeira?
Bloco 5 Caracterização das práticas pedagógicas realizadas pelos professores relacionadas à brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> Verificar como os professores organizam suas práticas relacionadas à brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Que conteúdos são trabalhados nas práticas pedagógicas relacionadas à brincadeira? Que metodologias são usadas nas práticas pedagógicas que envolvem a ludicidade?
Bloco 6 Caracterização das dificuldades inerentes à prática pedagógica relacionada à brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> Levar os professores a refletirem sobre as dificuldades experimentadas em suas práticas relacionadas à brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> Que dificuldades você encontra para inserir no planejamento atividades relacionadas à ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que dificuldade vocês encontram relacionadas ao uso de material didático e espaços para a realização das práticas lúdicas?
Bloco 7 Caracterização da criança que frequenta a escola	<ul style="list-style-type: none"> Levar o professor a descrever as características das crianças que frequentam a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Quais são as características da criança que frequenta essa escola?
Bloco 8 Caracterização das necessidades de formação relativas à organização de uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental que tenha a brincadeira como fio condutor.	<ul style="list-style-type: none"> Levar os professores a refletirem sobre as necessidades formativas relacionadas às práticas lúdicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Que necessidades de formação vocês têm em relação à organização de uma prática pedagógica nesse nível de ensino, tendo a brincadeira como fio condutor?

APÊNDICE 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA NARRATIVA COLETIVA DIRECIONADA AOS
PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIA RAMOS**

Tema:

- Construção/identificação das necessidades de formação dos professores em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos concernentes à brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo geral:

- Construir/identificar as necessidades de formação dos professores em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos concernentes à brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lócus de pesquisa: Escola Municipal Emília Ramos

Identificação do Entrevistador: Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira

Identificação do entrevistado: _____

Recursos: _____

Blocos	Objetivos específicos por bloco	Questões orientadoras (questões exmanentes – refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem – Fase de preparação da entrevista narrativa) (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2012).
Bloco 1 Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o problema em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação do problema em estudo e dos objetivos da entrevista. • Explicação do percurso da pesquisa.

	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer os objetivos da entrevista. • Garantir a confidencialidade dos dados. • Motivar os entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação do entrevistado. • Discussão sobre a interação do pesquisador e do professor no contexto da pesquisa. • Explicação da metáfora***.
Bloco 2 Concepções de brincadeira	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções de brincadeira dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocês conhecem alguma concepção de brincadeira? Se sim, quais? Explique.
Bloco 3 Caracterização das necessidades de formação relativas à organização de uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental que tenha a brincadeira como fio condutor	<ul style="list-style-type: none"> • Levar os professores a refletirem sobre as necessidades formativas relacionadas às práticas lúdicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que necessidades de formação vocês têm em relação à organização de uma prática pedagógica nesse nível de ensino que tenha a brincadeira como fio condutor?
Bloco 4 Caracterização das aspirações/ expectativas quanto à formação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as motivações dos participantes para a formação quanto à brincadeira. • Levar os professores a identificarem conteúdos/estratégias que sejam pertinentes à formação sobre a brincadeira. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que uma formação sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderia acrescentar em sua prática? • Que conteúdos escolheriam para serem abordados quanto à brincadeira? • Como eles poderiam ser trabalhados de forma efetiva no grupo (pesquisador/participantes)? • Temas geradores (discussão no Grupo).

APÊNDICE 4

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA
LÓCUS DA PESQUISA**

1. Nome: _____
2. Codinome: _____
3. Sexo: M (☐) F (☐)
4. Faixa etária:
☐ 15 a 20 anos
☐ 21 a 30 anos
☐ 31 a 40 anos
☐ 41 a 50 anos
☐ mais de 50 anos
5. Escolaridade:
Ensino Médio: (☐) Magistério
(☐) Outro(s) Qual(is)? _____
Graduação: (☐) Sim (☐) Não
Se sim, qual? _____
Pós-graduação:
Especialização: (☐) Sim (☐) Não
Se sim, qual? _____
Mestrado: (☐) Sim (☐) Não
Se sim, qual? _____
6. Tempo de serviço como professor: _____
7. Tempo de serviço na Escola Municipal Profa. Emília Ramos: _____
8. Tempo de experiência no Ensino Fundamental: _____

9. Tempo de experiência utilizando a brincadeira como fio condutor na prática pedagógica desenvolvida nos anos iniciais da escola de Ensino Fundamental:_____

10. Vínculo empregatício:		
Estado	Município	Outros vínculos
() Efetivo	() Efetivo	() Efetivo
() Estagiário	() Estagiário	() Estagiário
() Serviço prestado	() Serviço prestado	() Serviço prestado
() Outro	() Outro	() Outro

11. Turmas em que você leciona na Escola Emília Ferreiro:

12. Atividades de formação profissional mais importantes nos últimos 5 anos:

APÊNDICE 5

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE**

**“AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
SOBRE A ATIVIDADE LÚDICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL”**

MODELO DE LISTA DE FREQUÊNCIA – 00/00/2016

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

APÊNDICE 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUIÃO DA 2ª ENTREVISTA COLETIVA DIRECIONADA AOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIA RAMOS

Temas: Avaliação do percurso da Pesquisa-Ação realizado na escola.

Resultados da formação.

Objetivos gerais: ☐ Avaliar as contribuições/lacunas do processo de pesquisa-ação realizado na escola. ☐ Identificar novas necessidades de formação dos professores no tocante à brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lugar: Escola Municipal Emília Ramos

Identificação do entrevistador: Uiliete Mendonça Pereira

Identificação do entrevistado: Individual

Recursos: Gravador/Câmera

Blocos

Objetivos Específicos por Bloco

Questões Orientadoras

Bloco 1 ☐ Esclarecer os objetivos da entrevista. ☐ Motivar os entrevistados.

☐ Explicitação dos objetivos da entrevista.

☐ Motivação dos entrevistados. Legitimação da entrevista.

Bloco 2 Caracterização das práticas de brincadeiras dos professores depois da formação.

Levar os professores a descreverem a relação teoria/prática sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

☐ Como estão sendo reconstruídas as concepções de brincadeira em suas práticas? ☐ Você insere momentos de brincadeira nos seus planejamentos? De que forma?

- ☐ Como você interage com as crianças nos momentos de brincadeira?
- ☐ Você acha que esses momentos são importantes para as crianças do Ensino Fundamental? Há algum avanço das crianças?

Bloco 3 Caracterização das contribuições/lacunas da formação vivenciada na pesquisa-ação e mudanças na prática proporcionadas por ela.

Levar os professores a discutirem e apresentarem as contribuições/lacunas do processo de formação vivenciado na pesquisa.

- ☐ A pesquisa contribuiu para que houvesse mudança na sua prática?
- ☐ As sessões de estudo feitas e os textos lidos possibilitaram uma resignificação das dimensões teórico-práticas da brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- ☐ Considerando a importância da brincadeira e o tempo restrito no Ensino Fundamental, quais as dificuldades que vocês têm em trabalhar com as crianças?
- ☐ Quais as temáticas de estudo que ainda poderiam ser contempladas pela pesquisa?

Bloco 4 ☐ Autoavaliação dos sujeitos participantes.

Levar os professores a avaliarem a sua participação no contexto da pesquisa.

- ☐ Como você avalia a sua participação na pesquisa? Você leu os textos sugeridos/trabalhados? Refletiu e está refletindo sobre sua prática e sentindo necessidade de resignificá-la?

APÊNDICE 7

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EMÍLIA RAMOS
CNPJ 01.898.734/0001-00
Rua Dantas Barreto, 419 - CEP 59072-490
Cidade Nova - Natal/RN
3232.2127 – 32051500 – 32051014

a.

B. PROJETO "BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS"

Resgatando as brincadeiras de ontem e vivendo as de hoje

Professores envolvidos:

- Ana Lúcia de Lima - 3º A
- Maria Ângela da Silva – 3º B
- Maria Terezinha de Jesus – 3º B

Diretora Financeira: Shirley dos Santos Fidéles

Diretora pedagógica: Maria Aparecida

Coordenadoras:

- Kézia Souza Silva
- Marta dos Santos Freire

Natal/RN 2016

Projeto: Resgatando as brincadeiras de ontem e vivendo as de hoje.

Com o domínio dos videogames e jogos de computadores cada vez maiores, alguns brinquedos típicos estão sendo esquecidos, como a interação e o prazer de conviver com o outro também estão sendo esquecidos. Esse projeto visa resgatar o convívio das crianças com as brincadeiras do passado, estimular os laços afetivos com os pais e com as crianças em sala.

Ao brincar, a criança vai estimulando a aprendizagem, a aquisição de conhecimentos, a criatividade, a imaginação, a socialização, a coordenação motora, bem como diversas habilidades importantes para o seu desenvolvimento. O brincar, além de ser um direito de todas as crianças (ECA - artigo 16), é uma forma de expressão dos seus pensamentos e sentimentos.

A criança brinca por necessidade e ao brincar aprimora seus sentidos e seus movimentos; vai conhecendo como são e para que sirvam os objetos e brinquedos; desenvolve sua linguagem e seu pensamento; aprende e compreende as atividades, os costumes dos adultos e as relações entre as pessoas. "Resgatar a história de jogos tradicionais infantis, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar e, sobretudo, maneiras de brincar e interagir. Configurando-se em presença viva de um passado no presente".

OBJETIVO GERAL: Compreender como os jogos e as brincadeiras podem ser uma alternativa didática que contemple a heterogeneidade de conhecimento dos aprendizes no processo de alfabetização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ☐ Fazer com que as crianças participem de situações de socialização.
- ☐ Participar de jogos em que sejam trabalhadas regras em grupo.
- ☐ Ampliar as possibilidades expressivas nas brincadeiras, jogos e demais situações de interação.

- Explorar e identificar elementos da música para se expressar e interagir com outros.
- Produzir trabalhos de arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da colagem e da construção, confeccionar junto com as crianças brinquedos feitos de sucatas.
- Desenvolver competências e habilidades especialmente no âmbito social, ampliar as possibilidades de expressão através das brincadeiras e outras situações de interatividade.

JUSTIFICATIVA:

A maioria das crianças da atualidade utiliza brinquedos eletrônicos e tem pouco ou nenhum convívio com brinquedos e brincadeiras que promovem a socialização, da mesma forma que não conhecem brinquedos e brincadeiras do passado, sendo necessário oferecer aos alunos outras possibilidades. A escola possui a missão de transmitir os conhecimentos produzidos pelo homem, sejam científicos, sejam artísticos, bem como proporcionar as crianças momentos de convivência saudável, amiga, criativa e construtiva, pois, através da brincadeira, a criança atribui sentido ao seu mundo e apropria-se de conhecimentos que a ajudarão a agir sobre o meio em que ela se encontra.

METODOLOGIA

- Aumentar o repertório infantil de brincadeiras;
- Registrar diferentes formas do brincar;
- Participar de situações de socialização;
- Participar de jogos em que sejam trabalhadas regras em grupo;
- Saber brincar obedecendo às regras estabelecidas;
- Construir brinquedos com sucatas;
- Vivenciar os conteúdos trabalhados através de imagens, som, objetos concretos e diferentes suportes.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

- Observação e manuseio de materiais impressos como livros, textos e revistas;
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento;
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita;
- Roda da conversa;
- Interpretação oral e através de desenhos;
- Listar os brinquedos que eles conhecem;
- Ressaltar que as brincadeiras não são iguais em todas as partes do mundo, embora várias delas tenham se espalhado através dos meios de comunicação;
- Pesquisa: propor uma pesquisa sobre as brincadeiras que os alunos conhecem;

- Eles farão uma entrevista com os pais, avós ou pessoas mais velhas sobre brincadeiras e brinquedos que eles usavam quando crianças;
- Trabalhar com as regras, como se brinca em cada brincadeira e brinquedo.

MATEMÁTICA

- Brincadeiras de pesca com peixinhos numerados; Tabela de gráficos com base nas pesquisas;
- Sequência numérica através de brincadeiras como: amarelinha, caracol, senhor rato está? e outras;
- Comparação de brinquedos antigos e brinquedos modernos;
- Confecção de jogo da memória, boliche, quebra cabeça, jogo das argolas e outros;
- Confeccionar diferentes brinquedos utilizando materiais de sucatas com os alunos;
- Propor que as crianças desenhem algumas brincadeiras fazendo uso de vários materiais;
- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.

Vivenciando as brincadeiras:

- Perguntar aos alunos quais são suas brincadeiras preferidas;
- Trazer diferentes brinquedos como corda, bola, elástico, pião para que os alunos realizem brincadeiras que eles conhecem;
- Cantigas de roda, junto com as crianças vão relembrar algumas brincadeiras de roda da época da vovó;
- Cantigas de roda (ciranda-cirandinha marcha soldado etc.);
- Brincadeiras (camaleão, estátua, cobra-cega, amarelinha, dança da cadeira, pique – esconde, maestro, biloca, elástico, rola pneu, pião, pula corda, as cinco Marias, queimada, casinha, roda, boneca, carrinho, bambolê, pé de lata/quenca de coco etc.);
- Dramatização de cantigas (não atire o pau no gato, trem de Pernambuco etc.);
- Exposição de bonecas e bonecos de pano;
- Confecção de brinquedos como: cata-vento, roladeira, vai e vêm, bilboquê, carro de rolimã, peteca, bambolê, amarelinha, bola de meia, pé de lata, pipa, carrinhos com caixa de leite, peões;
- Exposição de bonecas e bonecos de pano;
- A criança trazer brinquedos para a escola – dia do brinquedo.

NATUREZA E SOCIEDADE

- Participação em brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- Histórias dos brinquedos;

- Brinquedos e brincadeiras dos pais.

MÚSICA

- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais;
- Entoar para as crianças diferentes canções que envolvam o tema proposto.

AVALIAÇÃO

Ocorrerá em todos os momentos através da observação, da participação dos alunos nas atividades propostas, interesse e também mudanças de atitude quanto à incorporação de valores, grau de motivação e entusiasmo; avaliará ainda o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (produção textual e desenho) dos alunos.

CULMINÂNCIA

- Exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças (caminhada cívica - mostra cultural);
- Exposição de fotos; Demonstração de brincadeiras (música, roda);
- Dia do brinquedo ou brincadeira com o responsável (marcar com o professor um dia da semana para cada grupo demonstrar e conversar com os demais uma brincadeira ou a confecção de um brinquedo, pode ser na sala de aula ou no recreio).

AÇÕES DO PROJETO

Metodologias/ações
Apresentação do projeto;
Levantamento dos conhecimentos prévios;
Pesquisa sobre o tema;
Leitura oral e individual de músicas, jogos e brincadeiras;
Pesquisar junto aos seus familiares: brinquedos e brincadeiras da infância;
Pesquisa dos brinquedos preferidos dos alunos;
Construção de tabelas e gráficos – Brinquedos dos pais e dos alunos;

Elaborar a lista de brinquedos que o grupo deseja construir, para debater com a turma e decidirem quais serão construídos, não havendo repetição de brinquedos entre os grupo;
Leituras Instrutivas (caixa de leitura);
Confecção dos brinquedos;
Registro do passo a passo da confecção dos brinquedos;
Dia do brincar/ exposição no recreio;
Brinquedos de ontem e de hoje – produção de escrita dos brinquedos;
Exposição das atividades na Mostra Cultural;
Roda de conversas: proporcionar que os alunos possam expor suas ideias e emoções relacionadas com o desenvolvimento do Projeto, o que aprenderam e as dificuldades;
Banho de bica;
Visita ao Museu do Brinquedo – IFRN;
Brincadeiras de ontem – pais na escola;
Produção textual: coletiva e individual;
Caixa de leitura temática.

APÊNDICE 8

BILHETE PROJETO BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Escola municipal Professora Emília Ramos.
Natal/RN, 2016.

Caros pais ou responsáveis,

Como forma de valorizar o reaproveitamento dos materiais que são descartados em nossas casas (sucatas) e trazer à tona a discussão com as crianças sobre a preservação do meio ambiente, organizamos um projeto intitulado “BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS”. Para tanto, precisamos de sua colaboração nos enviando os seguintes materiais: potes plásticos (sorvete, margarina, iogurte, requeijão), garrafas pet, latas de leite, entre outros. Tudo isso para a construção de brinquedos (corda, bola, elástico, pião), a fim de que as crianças realizem brincadeiras que elas conhecem.

Desde já, agradecemos a colaboração.
Professoras do Ensino Fundamental

APÊNDICE 9

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL EMÍLIA RAMOS

OBJETIVO: Desenvolver, junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecimentos para uma formação contínua que contemple as práticas pedagógicas sobre a atividade lúdica com crianças a partir de suas necessidades de formação.

ENCONTROS/DATAS

- 1º ENCONTRO: MAIO/2016
- 2º ENCONTRO: JUNHO/2016
- 3º ENCONTRO: AGOSTO/2016
- 5º ENCONTRO: SETEMBRO/2016
- 6º ENCONTRO: OUTUBRO/2016
- 7º ENCONTRO: NOVEMBRO/2016

APÊNDICE 10

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA - ESCOLA MUNICIPAL "JARDIM DAS FLORES"

[illegible]

APÊNDICE 11

CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA - ESCOLA MUNICIPAL "JARDIM DAS FLORES"

SUJEITOS	IDADE	ESCOLARIDADE		TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO E. FUNDAMENTAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO AIF	VINCULO BÍBLICO/ECG	DOCÊNCIA NA ESCOLA EM 2015																			
		GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MENOS DE 10 ANOS	10 A 15 ANOS	MAIS DE 15 ANOS	MENOS DE 10 ANOS	10 A 15 ANOS	MAIS DE 15 ANOS	EFETIVO	NÃO EFETIVO	1º ANO E.F.	2º ANO E.F.	3º ANO E.F.	4º ANO E.F.	5º ANO E.F.	TODAS AS TURMAS E.F.											
	21 a 30	31 a 40	41 a 50	MAIS DE 50	E. MÉDIO																							
Adcda		X			X			X		X																		
Cristianismo	X				X			X		X		X	X	X														
Adalberto	X				X			X		X		X	X	X														
Flordeliz	X				X			X		X		X	X	X	X													
Flordel Camilo		X			X			X		X		X	X	X		X												
Grassio	X				X			X		X		X	X		X													
Uirô	X				X			X		X		X	X	X	X													
Orquidea	X				X			X		X		X	X	X	X													
Rosa	X				X			X		X		X	X	X	X		X											
	0	5	3	1	0	1	7	1	4	3	2	6	3	0	5	2	2	5	2	2	9	0	1	3	2	0	2	1

ATIVIDADE DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS 5 ANOS

PNUC, Proletariado em Português e Matemática, GEOMIA E Mediadores de Leitura
PNUC, CRIAÇÃO, Especialização em Psicopedagogia
PNUC, MORA e Especialização em Pedagogia Empresarial
PNUC (áluno e orientadora de turma)
Curso Práxis em ler
Formação continuada na UFPA
Mestrado em Educação
PNUC, PROEA e Proletariado em Português e Matemática