



O BRINCAR E A LUDICIDADE COMO SABERES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marlene Burégio Freitas
marleneburegio162@gmail.com
Universidade de Pernambuco

RESUMO: O texto trata do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil. É um recorte de uma pesquisa que buscou compreender de que maneira professoras de educação infantil de Jaboatão dos Guararapes se apropriavam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola. Trata-se de uma pesquisa de campo em quatro instituições com oito participantes. Utilizamos a observação participante e como resultados, emergiram: a escola como lugar do brincar e da ludicidade; as contribuições da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade e as formas de emergência do brincar e da ludicidade. Ressaltamos que a ideia da homologia de processo formativo, paradoxalmente, não suscitou conflitos necessários às reconstruções de brincar e da ludicidade no âmbito de saberes da Educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: brincar e ludicidade, profissionalidade docente, educação infantil.

PLAYING AS A KNOWLEDGE OF THE TEACHING PROFESSION IN THE FORMATION OF TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The text deals with playing (creative learning) as a knowledge of the teaching profession in Early Childhood Education. It is an approach of a research aimed to understand how early childhood teachers from Jaboatão dos Guararapes appropriated playing as a part of their teaching profession from continuing education at school. It is a field research, realized in four institutions with eight participants. We made use of the participant observation method and the results we came across were that the school is a place of play; the contributions of continuing education in the appropriation of playfulness, and emergency forms of playing and active learning. We emphasize that the idea of homology in the formation process, paradoxically, did not evoke conflicts about the reconstructions of play in the context of knowledge in child education.

KEYWORDS: playing and playfulness, teaching profession, child education.

Introdução

O processo de humanização tem como ponto de partida o reconhecer-se e inquietar-se acerca de seu lugar como sujeito no mundo, que decide intervir na busca de mudança em face de engajar-se com um projeto coletivo, nas ações construídas entre os próprios seres humanos (FREIRE, 2005a). Dentre as possibilidades que a escola de educação infantil e, mais especialmente, os/as professores/as têm de possibilitar às crianças uma educação humanizadora, destacamos o brincar e a ludicidade como saberes para professores/as da educação infantil e espaço de abertura que a criança dispõe no sentido de atribuir em busca de compreender e transformar a realidade em que vive.

Movidas por essas reflexões, apresentamos um recorte de um estudo mais amplo (FREITAS, 2014), que buscou compreender de que maneira professores/as da educação infantil se apropriavam do brincar e da ludicidade, como saberes da profissionalidade docente, a partir da formação continuada, em escolas do município de Jaboatão dos Guararapes no período de 2010 a 2012 e, nessa perspectiva, identificar e analisar fatores limitantes e potencializadores na e da formação continuada na escola, que interferissem na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes fundamentais da profissionalidade docente na educação na educação infantil, conforme trataremos nos tópicos a seguir.

O brincar na formação continuada como saber de uma profissionalidade docente que se refaz no movimento da práxis

Estudos recentes apontam que o brincar e a ludicidade na educação infantil ainda não suscita reflexão do/da professor/a quanto ao papel que ocupam na sua prática docente, nas formas e modos como ocorrem nas escolas. Esta realidade observada em Freitas (2014) é também apresentada por Haddad, Cordeiro e Corre (2015).

Freitas (2014) ressalta o brincar vinculado à criança pequena, e a ludicidade princípio, elemento e/ou impulso que emerge na relação estabelecida entre a criança e o mundo, podendo ser potencializada na escola através de experiências com linguagens expressivas, como a dança, a música, a pintura, o teatro, a leitura e contação de história, dentre outras que se constituem como elementos lúdicos (PAVANI, 2010), na relação estabelecida com e entre as crianças nas práticas cotidianas e saberes para os/as professores/as.

O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da Educação Infantil

Tardif (2011) afirma que os saberes têm natureza social, mas são construídos individualmente por cada professor em sua prática, em meio a um processo de interações e condicionamentos de diversas ordens, com repercussão na sua maneira de atuar de maneira adaptativa ou de maneira crítica pelo estudo, reflexão e reconhecimento da natureza dessas relações em uma profissionalidade crítica e instituinte, como defendem Contreras (2002) e Ramos (2012) ao tratar da importância de as professoras aprenderem a olhar a infância em suas especificidades.

Para Freitas (2014), existe uma relação imbricada entre o sentido da profissionalidade docente e o reconhecimento dos saberes docentes mediados na formação do professor. Assim o brincar e a ludicidade se inscrevem como saberes que têm uma especificidade na atuação docente da educação infantil, em uma razão que por ser sensível criativa e crítica impulsiona o ser humano a lutar contra a domesticação, na reinvenção de si próprio, o que na criança ocorre a partir da brincadeira de faz de conta como lugar de transgressão e transformação.

O Brincar e a Ludicidade em seus paradoxos na Educação Infantil

Para o estudo do brincar e da dimensão lúdica destacamos Vygotsky (1991), Carvalho, Pedrosa, Rosseti-Ferreira, (2012), Freitas (2005, 2014) dentre outros/as. Em suas diferenças, tais autores/as aproximam-se da compreensão do brincar como ato de envolvimento e de liberdade e, ao mesmo tempo, o brincar como um fenômeno cultural que se refaz na relação da criança com o mundo, o que também o caracteriza como singularidade das crianças. Para Gouvea (2009), “[...] o caráter lúdico media a ação da criança no mundo” (p.29).

Em Freitas (2014) há especificidade do brincar e/ou do jogo da criança, com relação ao adulto, no modo como ela constrói a sua cultura lúdica, especialmente na brincadeira de faz-de-conta, como principal atividade da criança (VYGOTSKY, 1991). Para Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira, (2012) trata-se de um jogo, cujas regras aparecem e são cumpridas, em função de papéis que vão sendo próprios à brincadeira ou no jogo, o que não ocorre em jogos mais complexos, por ter regras estabelecidas a priori, independentemente dos jogadores, em níveis mais complexos de abstração, mesmo que ainda com boa carga de envolvimento e compartilhamento (MACEDO, PETTY, PASSOS et al., 2005).

Outrossim, para Simionato e Spessato (2011) e mais especificamente Salles e Farias (2012) a música, a pintura, a dança é brincadeira . Assim, a brincadeira seria uma síntese de todas as artes em uma escola lúdica que segundo Fortuna percebida nos modos de atuar dos professores e na maneira como as crianças se relacionam com a(s) outra (s), em um espaço-tempo em que cabe “[...] o brincar em sua gratuidade, aleatoriedade e imprevisibilidade como uma singularidade da infância [...]” (FREITAS, 2014, p.12, 2014).

Contudo, pesquisas de Fortuna (2012) e Freitas (2014) apontam que, paradoxalmente, práticas lúdicas relativas à atuação docente junto às crianças e uma perspectiva emancipatória ainda continuam lentas, uma vez que tais mudanças incorreriam na desconstrução de culturas historicamente arraigadas no pragmatismo pela justificativa do útil. Em Freitas (2005) a razão pragmatista se mostra no brincar como um instrumento na aprendizagem das crianças em uma perspectiva de serventia:

Eu vejo o brincar associado com a aprendizagem, eu não vejo uma coisa separada, sempre eu acho que na Educação Infantil a gente tem que usar a brincadeira, a imaginação... É como aprendizagem de todos os conteúdos que... é ...que são assim estabelecidos pra que eles saiam daqui com eles né? (ESPERANÇA apud FREITAS, 2005, p.101).

A ideia de uso da brincadeira para a aprendizagem de conteúdos escolares subjaz o depoimento da professora e ainda continua muito presente em trabalhos de outros/as pesquisadores/as, a exemplo de Haddad, Cordeiro e Corre (2015) ao refletir que a cultura escolar vem desvirtuando o brincar em sua essencialidade, ao buscar atribuir-lhe utilidade pelo direcionamento ao ensino de conteúdos disciplinares. Para Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira, (2012) “[...] práticas educativas refletem as ideologias correntes (no caso, a ideologia do desenvolvimento cognitivo precoce e competitivo), mas também concepções a respeito da criança e do desenvolvimento que nortearam e norteiam essas práticas” (p.181).

Paradoxalmente, a natureza indômita do brincar ensina-nos a transgredir, a buscar mudanças e a subverter o estabelecido. Como diz Alcântara (2006), na relação lúdica entre e com crianças emergem investidas de subjetivação e de resistência por parte do adulto, por meio de interações nas quais as crianças ensinam e aprendem em um movimento dialógico e dialético de transformações recíprocas.

O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da Educação Infantil

Esse movimento de transformação pela ação remete-nos ao sujeito interferidor de Freire (2014), no que tange à ontológica vocação de ser sujeito de sua história. A criança resiste e se reinventa apontando-nos possibilidades de mudanças, o que nos remete a Freire (2014), quando se refere às relações do homem com a realidade: “[...] atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a” (p.60).

O paradoxo de reconhecermos a importância do brincar na escola de educação infantil como uma prática de ruptura e a emergência de formas de controle nas situações lúdicas nos impulsiona a buscar esses fenômenos na formação de professores/as, como saberes de sua profissionalidade, que passaremos a tratar, a seguir, à luz de reflexões de estudiosos da contemporaneidade.

O brincar e a ludicidade na formação do professor da educação infantil: avanços e paradoxos em uma história recente

Adentrar a realidade da formação continuada tendo em vista o brincar e a ludicidade como saberes para professores/as da educação infantil, implica discutir a formação de professores/as no sentido geral, o que nos remete a Freire (2005a) ao tratar da ideia de professor/a como objeto e a importância de a formação atuar para que se reconheça como sujeito do seu processo formativo.

Em Freire (2005a) “[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (p.45). E ainda, ser provocativa, no sentido de suscitar inquietudes, estimular a fala, o desejo e a necessidade do estudo, a capacidade de analisar a prática, por ser algo concreto, espaço de mudança e reinvenção de um sujeito que se ressignifica na ação reflexiva, como afirma Freire (2006), por ter a vocação de ser mais.

O desenvolvimento pessoal e profissional tem relação estreita com a constituição da identidade docente, como ressalta Contreras (2002), na reflexão crítica e diária de sua profissionalidade docente, no que tem sido e no que pode ser. “[...] A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os/as professores/as e o que fazem e como fazem” (IMBERNÓN, 2010 p.79). Essa postura

reflexiva é também objeto de nosso interesse, tendo em vista o reconhecimento do/da docente da natureza da inserção do brincar e da ludicidade em sua prática na educação infantil, conforme discutimos a seguir.

O lugar do brincar e da ludicidade na formação de professores/as: avanços e limites no reconhecimento de especificidades da ação docente

Para tratar do brincar na formação de professores/as de educação infantil, dialogamos com Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira, (2012), Fortuna (2012), Freitas (2014), que defendem a ideia de “[...] uma formação específica para os educadores” (CARVALHO, PEDROSA, ROSSETI-FERREIRA, 2012, p. 38), no sentido de reconhecer e/ou potencializar o jogo. A este respeito Freitas (2014) ressalta que nem sempre professores/as, especialmente, de berçários, reconheçam a criança como um ser que brinca ativamente e ressignifica objetos como brinquedos.

Tais situações remetem a Kishimoto (2002) quando chama a atenção para o fato de se acumularem problemas sempre que se avalia criticamente a realidade da formação de professores para atuar na educação infantil, especialmente, por conta da indefinição do perfil ou dos saberes próprios a esses profissionais nos cursos de formação que vem sendo propostos, nos quais não se respeita a especificidade da educação infantil. Ademais, tratar da mesma maneira especificidades de uma educação de crianças de zero até seis anos e de sete até dez anos, é incorrer em contradições que conduzem a educação infantil à cristalização de práticas historicamente conhecidas como escolarizantes na educação infantil.

Kishimoto (2002), reflete ainda que a criança pequena brinca e está sempre atuando no mundo como um amplo ambiente educativo que a cerca, mas “[...] que não pode ser organizado de forma disciplinar” (p.108). Oliveira-Formosinho (2002) conjectura que se faz necessário definir eixos na formação do professor, ao invés de campos disciplinares. Barbosa (2009) considera que a formação do profissional da educação infantil requer orientar-se a partir de especificidades da criança e da infância, para ser um espaço de discussão e fomentação de possibilidades a partir de uma relação de identificação com o seu fazer.

O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da Educação Infantil

Para tal, Oliveira et al., (2011) ressalta a importância de a mediação de professores/as junto às crianças, quando: a) são sensíveis as suas necessidades e desejos; b) propõem atividades envolventes, c) potencializam “[...] o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos (p.20). Stroisch (2007, p.184) acrescenta que “[...] o trabalho de formação continuada se dá num processo em que há idas e vindas e requer também o envolvimento de outras instâncias administrativas e revisão das condições de trabalho dos professores”. O que implica desenvolver um processo de vigilância no reconhecimento de mecanismos de condicionamento que interferem na sua formação e atuação junto às crianças e na sua relação com o brincar.

Fortuna (2012) adita sobre o paradoxo da existência de uma legislação específica, que se inicia com a promulgação de direitos para a criança na Constituição Federal (BRASIL, 1988), segue com a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), e o paradoxo de se encontrar realidades ainda tão adversas para as crianças no seu direito a uma educação de qualidade socialmente reconhecida.

Kramer (2009) acrescenta a importância de buscar o olhar da criança como requisito para pensar a formação de professores da educação infantil. Nesse sentido, Freitas (2012) considera que, ao buscar a criança, inevitavelmente se inscreve o brincar como o seu modo singular de estar e interpretar o mundo, para, como diz Freire (2006), transformar a sua sala de aula em um grande encontro com e entre as crianças.

Destarte, a formação pode ser um espaço de os/as professores/as reconhecerem lacunas, necessidades e possibilidades de uma prática lúdica e inovadora e como possibilidade Kishimoto (2002) e Oliveira-Formosinho (2005), ressaltam a homologia dos processos de formação na educação infantil, como alternativa de os/as professores/as experimentarem situações que possam ser vividas na sala de aula.

Vejamos o caminho metodológico e a análise da pesquisa que desenvolvemos.

Metodologia do estudo

Desenvolvemos uma pesquisa de campo, com oito participantes, definidos em função de nossa questão de pesquisa: de que maneira o brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente, estavam sendo apropriados por professoras de educação infantil, a partir de um processo de formação continuada na escola?

Os critérios estabelecidos: vínculo efetivo na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE, atuar na instituição e estar participando da formação continuada há pelo menos um ano e meio. Esses sujeitos estão distribuídos nas quatro instituições (A, B, C e D), nas quais entendemos que o brincar e/ou a ludicidade eram elementos presentes na formação, bem como nas práticas cotidianas da educação infantil, como aspecto decisivo na escolha. Esclarecemos que em vista de as 8 (oito) participantes da pesquisa serem do gênero feminino, a partir deste momento usaremos o termo **professora** ou **supervisora** na sistematização do texto.

Utilizamos a observação participante apoiando-nos em Alves-Mazzotti (1998), “[...] visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (p.166). A autora ressalta que a observação participante está relacionada à valorização do humano, o que requer tempo de permanência no campo, ou seja, no nosso caso nas quatro instituições campo de pesquisa, buscando encontrar indícios, referências, manifestações da presença do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente de professoras da educação infantil. Filiamo-nos a Charlot (2000), quando ressalta que “[...] a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que coconstroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (p.61).

Definimos o roteiro da observação, buscando registrar situações, relatos, depoimentos alusivos a:

- Funções e significações atribuídas ao brincar na escola e na sala de aula, nas relações estabelecidas entre professores, crianças, escola e comunidade.
- A intervenção das crianças e professoras na transformação e/ou organização do ambiente da escola e da sala de aula.
- A influência da formação continuada na apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade.
- A presença do brincar e da ludicidade na sala de aula desde o berçário e na escola como um todo.

Vejamos o período e os momentos em que observamos as instituições no quadro abaixo:

Quadro 1 - Observações nas Instituições

Instituição	Observações/ Horas - Junho-Dezembro De 2012			Total de Horas
	No Âmbito do Espaço Escolar	Sala de Aula	Formação de Professores	
A	4 horas	8 horas	12 horas	24 horas
B	16 horas	8 horas	-	24 horas
C	17 horas	8 horas	8 horas	33 horas
D	4 horas	24 horas	12 horas	40 horas
TOTAL	41 horas	48 horas	32 horas	121 horas

Fonte: anotações no diário de bordo e gravações.

Conforme o quadro acima, o trabalho de observação nas quatro instituições foi realizado durante os meses de junho a dezembro de 2012, totalizando 121 horas, sendo 41 horas no espaço escolar, para familiarizarmos e apreender o significado da presença do brincar e da ludicidade na escola; 48 horas nas salas de aula e 08 momentos de formação continuada na escola, em um total de 32 horas.

A análise e os resultados obtidos

Quanto ao modelo analítico, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A organização da análise cumpriu o que ela denomina de “[...] três pólos cronológicos (p.95)”: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A análise nos apontou três grandes categorias empíricas: A Escola como lugar do brincar e da ludicidade; Contribuições da Formação Continuada na Apropriação do Brincar e da Ludicidade e Formas de Emergência do Brincar e da Ludicidade na Sala de Aula.

A Escola como lugar do brincar e da ludicidade

Esta categoria emergiu em face de significações atribuídas ao brincar e à ludicidade, vinculadas a uma ideia de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento, na relação escola e família e também na organização do ambiente escolar, enquanto testemunhos de vivências lúdicas. A inserção do brincar e da ludicidade consolida-se na análise como algo próprio da escola, agora não mais se restringindo à chegada ou à saída das crianças, tal como Freitas (2005) aponta em sua pesquisa, mas como algo constituinte da dinâmica da escola e da sala de aula, ocupando no dia-a-dia um lugar na rotina do trabalho pedagógico, especialmente na prática docente.

A emergência da visibilidade do brincar nas instituições mostrava-se como algo não somente permitido, mas desejado e estimulado pela comunidade escolar através da abertura a práticas lúdicas. Dessa maneira, a escola, como o lugar do brincar e da ludicidade, emerge como a primeira categoria empírica, com significações híbridas do brincar como direito, expressão, necessidade, meio de controle e/ou meio de a criança aprender com prazer. Tais conceituações foram apreendidas das professoras como (re)construções relacionadas ao reconhecimento de competências sociopsicológicas desenvolvidas e expressadas pelas crianças na ação lúdica, desde as muito pequenas, o que nos remetia à mediação da formação continuada.

Na *Instituição A*, por exemplo, registramos escutas de professoras e da supervisora referindo-se ao brincar como direito da criança, o que à primeira vista denotava avanços, especialmente porque representava a desconstrução de algo que culturalmente estava estabelecido como direito da mãe trabalhadora e, ainda, o brincar como direito da criança remetia a documentos legais, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Brasil (1990), assim como de construções teóricas de autoras como Kramer (2003). Porém, paradoxalmente, o direcionamento das atividades lúdicas ainda se sobrepunha às iniciativas lúdicas das crianças, ao que parecia, pelo temor das professoras de que se machucassem.

O brincar, como de livre escolha da criança, revelava-se nas falas das professoras contraditoriamente entre o direito e a negação, através de expressões como: “O brincar é um direito das crianças... Eu preciso organizar a brincadeira... Eles brigam e podem se machucar” (Professora A).

O brincar e a ludicidade na (re)organização do ambiente

Emerge em função da preocupação das professoras em tornar o ambiente mais lúdico, desde a relação com as crianças ao espaço físico das escolas, nas quais o brincar de maneira direta ou indireta emergia por vezes inserido nas demais linguagens constituintes e constitutivas do currículo.

Em uma das instituições observamos a existência de salas temáticas, denominadas como sala de Artes, Movimento, Audiovisual, Brinquedoteca e Atividades gerais. Havia uma organização de rodízio, de maneira que cada turma frequenta dois ambientes a cada dia de aula, o que vem ocorrendo desde o início de 2012. Nessa instituição os comentários

O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da Educação Infantil

aludiam à organização das salas temáticas como uma pedagogia voltada às crianças, mas também registramos evidências de que o motivo poderia ser muito mais atender necessidades da escola com relação ao uso dos materiais do projeto do que necessidades das crianças.

Destacamos uma situação observada na referida instituição em um dos momentos de observação, quando registramos a fala de uma das professoras: "as salas temáticas foram implantadas para estimular as professoras a usarem materiais que a instituição recebeu por fazer parte do projeto de formação continuada" (Professora-Formadora B1).

Observamos essa instituição em seis momentos, desses destacamos um episódio da professora B1 na aula na sala de movimento, na qual as crianças se exercitavam, para, em seguida, brincar com pneus, mas passaram a interagir com um colega (uma criança com deficiência mental), que descobriu uma portinha no armário da sala e passou a abrir e fechar a porta, entrando em seguida no espaço exíguo para se esconder, no que foi acompanhada por outras crianças que se apertavam naquele espaço. Todas queriam entrar na brincadeira, apesar de a professora chamá-las para uma atividade com pneus e não valorizar aquele momento tão interessante de interação, em que conversavam e se apertavam para entrar e sair, ou seja, eram crianças interagindo pela brincadeira.

Emergia ali a importância do brincar como elemento mobilizador de interação, ainda aquela cena também nos remeteu a Santos (2011), que pesquisou o relacionamento entre crianças com e sem deficiência através da brincadeira, e destacou a sua importância como mediadora no diálogo e aprendizagens mútuas entre as crianças, independente de sua condição. Percebíamos que pelo brincar, as crianças materializavam sua subversão ao instituído, uma vez que viviam o brincar como estratégia para contrapor-se à subjetivação imposta pela escola, tal como Alcântara (2006) ressalta em seu estudo que trata de formas de resistência das crianças à ordem estabelecida.

Refletimos que nessa escola as professoras parecem ainda não compreender a vivência de uma prática lúdica, como um viver dialógico e instituinte, especialmente por não percebermos escutas no tocante as suas decisões, nem a curiosidade epistemológica, tal como se refere Freire (2005a), a que nos remetemos quanto ao que ocorre entre as crianças quando brincam. A impressão era que na prática docente, apesar de à primeira vista parecer estar voltada às crianças, a decisão das atividades era sempre da professora, ou seja, "[...] tudo se volta para a tentativa de forçar o controle sobre as ações das crianças" (HORN, 2004, p 64).

As questões aqui refletidas revelam que, de maneira singular, podemos dizer que a escola passa a ser também lugar do brincar, mas o sentido de sua presença consistiria em conteúdos de estudo a serem contemplados na formação continuada e, nessa perspectiva, emerge como segunda categoria de estudo a contribuição da formação continuada na escola na apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade, que trataremos a seguir.

Contribuições da Formação Continuada na apropriação do brincar e da ludicidade

Essa categoria consolida-se no decorrer do processo de tratamento, mediante análise de registros da pesquisadora em suas observações e reflexões, bem como de relatos das professoras, referindo-se à contribuição da formação continuada na apropriação de saberes relativos ao brincar e à ludicidade, porém nem sempre percebido na dança, na música e nas artes em geral, considerando os eixos trabalhados.

Os registros da formação geral apontam que esse momento agradava ao grupo de formadoras das instituições, tanto do ponto de vista da mediação da formadora (geral), que estabeleceu uma relação de amizade e respeito com as supervisoras e professoras, como o encaminhamento metodológico da homologia de processos formativos no estudo dos eixos de trabalho, o que nos remetia a postulações de Kishimoto (2002), no sentido da recomendação do projeto de formação para que fosse vivenciado na escola com a metodologia e o conteúdo no mesmo formato da formação geral.

Evidenciou-se na análise que os eixos de estudo propostos no projeto de formação, vinculados às linguagens expressivas, como a dança, a música, a literatura, eram trabalhados com leveza e envolviam situações lúdicas que agradavam o grupo em sua totalidade, o que nos remetia a Kishimoto (2002), em sua reflexão de que a formação profissional na educação infantil deve contemplar "[...] áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras [...]" (p.109).

Refletimos que a contribuição da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade residiu nos seguintes aspectos: no anúncio de possibilidades de trabalho com as linguagens expressivas; na ênfase nas atividades lúdicas; na abertura/sensibilidade das professoras e também das instituições como um todo para o brincar e a ludicidade por

O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da Educação Infantil

meio de situações dirigidas e ou livres; na observação das professoras nos momentos em que a criança brincava.

Entretanto, não percebemos aprofundamento no que diz respeito à passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica de Freire (2005a). No tocante ao brincar, especialmente no grupo de brinquedo, se perdia a oportunidade de discutir as práticas lúdicas, no sentido de favorecer a autoavaliação a partir de confronto com a prática, o que parecia circunscrever-se como objeto de interesse daquela proposta de formação.

A terceira categoria se inscreve em função das formas e modos de emergência do brincar e da ludicidade na escola de educação infantil aludidas pelas professoras. Queríamos saber em que medida a formação continuada concorria no reconhecimento de sua importância como saberes na constituição da profissionalidade docente.

Formas de emergência do brincar e da ludicidade na sala de aula

Os momentos de observação nas quatro instituições nos oportunizaram constatar que estava consolidado nessas instituições o sentimento de abertura ao brincar a ludicidade em suas práticas cotidianas. Especialmente a ludicidade emergia na leitura e na contação de histórias como uma prática constante nas salas de aula, dentre outras práticas lúdicas observadas, envolvendo linguagens expressivas.

Como exemplo destacamos que na *Instituição A*, presenciamos trabalhos com parlendas e contação de histórias para as crianças, com livros de formatos diversos, entre os quais destacamos livros de dobraduras-surpresa, com castelos, animais em situações inusitadas e/ou engraçados que encantavam as crianças. A contação de histórias em turmas com os bebês no colo ou por perto das professoras, como uma atividade rotineira e interessante. Um fato que se repetia nas instituições consistiu na maneira como as professoras procediam à leitura, usando diferentes entonações de voz, a partir das mudanças de situações ou personagens no texto. As crianças demonstravam intimidade/familiaridade com os livros, expressavam o seu deleite, experimentando tensões, medos, surpresas que o texto suscitava, pela qualidade literária dos livros que foram entregues às instituições.

Entretanto, a razão de as crianças gostarem mais de um determinado livro não era objeto de estudo das professoras, tal como vimos em Pavani (2010), na sua afirmação de que dentre as dimensões e/ou dimensões da literatura na função lúdica, a leitura constitui-se como um brinquedo para a criança. Esse aspecto não nos pareceu ser percebido ou comentado pelas professoras. Estranhamente, ao mesmo tempo em que percebíamos o prazer de ler e contar histórias para as crianças, que gostavam muito da vivência – a qual também reconhecemos como importante –, também afirmamos que a formação pode estar minimizando, conforme disse Tardif (2011), a importância do conhecimento nos saberes do currículo, pelo risco de tais estudos suscitarem a alienação dos professores.

A impressão é que aquela atividade satisfazia pelo prazer em si e a professora não parecia perceber a interação com os aspectos lúdicos nos livros que faziam parte do material enviado às instituições, apesar da ênfase à vivência de situações lúdicas.

Registramos vivências com cantigas de roda na sala de aula da professora D3 e também no pátio da escola que nos remetiam a estudos de Simionato e Spessato (2011), no movimento dos acalantos, nas cantigas, que também são histórias, nos relatos dos acontecimentos, nas histórias que consistem em um exercício para a imaginação: "[...] podemos compreender melhor a relação entre infância e imaginação não na perspectiva de alguém que está contaminado pela racionalidade adulta, mas buscando nos aproximar da infância [...]" (p.105). Como já dissemos, emergia a sensibilidade das professoras junto às crianças no modo amoroso como falavam ou a elas se referiam.

Destacamos uma experiência na *Instituição D*, da professora D1, com a sua turma no pátio, quando uma parte das crianças iniciou uma brincadeira no miniparquinho. Elas subiam em uma escada e passavam por uma portinha e escorregavam do outro lado. Ali mesmo elas criaram uma brincadeira de transportar as crianças que quisessem entrar na "Van" para ir a bairros próximos e precisavam comprar o bilhete, que tinha preço. Quando a professora percebeu, ficou observando e depois se envolveu também no jogo que continuava. Aquele brinquedo materializava o lúdico em ação, tal como assinalam Kishimoto (2010) e Fortuna (2012), no tocante ao limite da intervenção da professora para não cercear a ação lúdica. Porém cenas como essas não suscitavam interesse de estudo nos momentos de formação.

Considerações a partir do processo de análise

Tendo em vista o nosso objetivo, que consistiu em compreender de que maneira os/as professores/as investigados/as da educação infantil se apropriavam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente, ressaltamos que fatores como o tempo de estudo dos encontros de formação concorreram para interações com os seus pares, com as crianças e entre elas, integração entre os membros da instituição, que repercutiu na inserção de práticas mais lúdicas nas instituições, porém não concorreram:

- Para o domínio de saberes que possibilitassem à professora o reconhecimento da natureza e do limite de sua intervenção docente nas interações com e entre as crianças em situações lúdicas;
- Para a construção compartilhada de saberes acerca do que ocorre entre as crianças, o que expressam, desenvolvem, aprendem e ensinam quando brincam e/ou vivenciam situações lúdicas;
- Para a reflexão do significado e limites da organização de ambientes desafiadores e voltados à criança em suas necessidades e peculiaridades;
- Para a avaliação do lugar do brincar e da ludicidade no currículo, no tocante a dicotomias que observamos no planejamento (hora de brincar e hora de estudar).
- Para o reconhecimento de concepções do brincar que subjazem a sua presença nas práticas pedagógicas.

Assim, a realidade analisada mostrou-nos que a formação continuada no brincar e na ludicidade contribuiu para a apropriação de saberes que repercutiram na abertura das professoras para o lúdico na sala de aula e na escola, porém ainda imbuída da dicotomia entre o brincar e o aprender e de ambiguidades na busca de práticas mais lúdicas, por exemplo: a presença das linguagens expressivas e o pouco aprofundamento nos elementos lúdicos constitutivos.

Outrossim, as professoras apreciavam o conteúdo proposto e a mediação da formadora atendia a necessidades de sua prática cotidiana, porém, a maneira como se referiam a sua experiência com o brincar e a ludicidade junto às crianças nos revelava uma ideia de conhecimento como algo que fora transferido, parecendo distanciar-se da ideia de que a formação deve buscar provocar desequilíbrios no equilíbrio inicial de esquemas de conhecimentos das professoras, no sentido de "sacudir" para superar práticas

mais conservadoras que têm pautado a aprendizagem a um processo gradativo, linear e pouco reflexivo.

Ressaltamos que a homologia de processo formativo incidiu na constituição de uma ideia mais restrita da profissionalidade docente, em vista de não suscitar inquietações nas professoras, nem oferecer material teórico necessário a uma reflexão mais crítica, no sentido de reconhecer condicionantes de controle em sua prática docente. Por fim, reconhecemos o brincar e a ludicidade como saberes instituintes da profissionalidade docente, à medida que a formação continuada oportunize um exercício do olhar por dentro para desconstruir certezas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, C. V. M. de. Subjetividade e subjetivação: a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006. p. 1-16. Grupo de trabalho crianças de 0 a 6 anos.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 109-188.

BARBOSA, S. “O que você está escrevendo”? – Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 24-35.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em:

O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da Educação Infantil

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769 & Itemid>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. 335 p.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I; ROSSETI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com as crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012. 256 p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 96p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-44.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 189 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e terra, 2005a. 148 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b. 213 p.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousar ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006. 127 p.

FREITAS, M. B. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola**. 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

_____. O brincar como um saber emancipatório na e da profissionalidade docente na educação infantil: contributos de processos formativos. In: JÓFILI, Z.; GOMES, F. (Org.). **Paulo Freire: diálogo e práticas educativas**. Recife: Bagaço, 2012. p. 219-242.

_____. **O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

GOUVEA, M. C. S. de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In. SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 97-118.

HADDAD, L.; CORDEIRO, M. H.; CORRE, M. S. A. Competências esperadas do professor e o brincar na educação infantil: reflexões a partir da técnica de substituição. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, p. 7-33, 2015.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. 119 p.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 fev. 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, S. Direito da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C. e KRAMER, S. (Org.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

_____. Porque Narciso acha feio o que não é espelho- necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 36-47.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 110 p.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; FERREIRA, M. V.; BARROS, J. A. B. de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. (Org.). **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 13-28.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos supervisores cooperante a formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p.3-31.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

PAVANI, C. F. A dimensão lúdica da literatura: ponte para a construção de significados. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2010. Dossiê: Literatura e ensino.

RAMOS, T. K. G. Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver. In: RAMOS, T. K.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 58-77.

O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da Educação Infantil

SALLES, F.; FARIAS, V. O currículo na educação infantil: as relações da criança com os conhecimentos da natureza e da cultura. In: _____. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 56-167.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 75 p.

SIMIONATO, M. M.; SPESSATTO, M. B. À(s) clara(s): reflexões sobre a imaginação infantil e alfabetização. In: PIETROBON, S. R. G.; UJIE, N. T. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres**. Curitiba, PR: CRV, 2011. 144 p

STROISCH, S. R. G. Aprender a participar: um estudo de caso sobre a participação da criança na atividade de ensino. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p.163-187.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 325.p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 224p.

Recebido em: 29/06/2016

Aprovado em: 08/12/2016