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

**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

**ABSTRACT**

The text deals with play (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:** play 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 a 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 significados ao mundo, em um processo dinâmico e dialético de apropriação 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 indagou: de que maneira o brincar e a ludicidade, como saberes da profissionalidade docente eram apropriados por professores/as da educação infantil a partir da formação continuada em escolas do município de Jaboatão dos Guararapes no período de 2010 a 2012?

Buscamos compreender como os/as professores/as investigados/as da educação infantil se apropriavam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente e, nesta perspectiva, identificar e analisar fatores limitantes e potencializadores, relacionados à formação continuada na escola, que interferem na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes fundamentais de sua profissionalidade docente, conforme trataremos nos tópicos a seguir.

**2 O BRINCAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SABER DE UMA PROFISSIONALIDADE DOCENTE QUE SE REFAZ NO MOVIMENTO DA PRÁXIS.**

Estudos recentes apontam para o brincar e a ludicidade na educação infantil como importantes, mas ainda não como objetos de reflexão do/da professor/a quanto ao papel que ocupa na sua prática docente, nas formas e modos como ocorre nas escolas , mesmo presente na sala de aula, especialmente através da criança que brinca mesmo que entre uma atividade e outra. Esta realidade observada em Freitas (2014) é também apresentada por Haddad (2015).

Freitas (2014) ressalta o brincar vinculado à criança pequena e a ludicidade princípio, elemento ou impulso que mobiliza o ser humano a outra esfera ou forma de relação com e no mundo que emerge na relação estabelecida entre a criança e o mundo, podendo ser potencializada na escola através de experiências envolvendo linguagens expressivas, que têm lugar na educação infantil, 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.

Alinhamo-nos a Tardif (2011), ao afirmar que os saberes têm natureza social, construídos individualmente por cada professor em sua prática, em meio a um processo de interações e condicionamentos de diversas ordens e também de maneira crítica pelo estudo e reflexão do fazer. O reconhecimento da natureza dessas relações pelo/a professor/a tem repercussão na construção da sua profissionalidade docente de maneira 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.

Na relação lúdica entre homem e mundo emergem saberes dos mais diversos campos que se fundem no desenvolvimento de uma razão que é sensível, criativa e crítica e que permite ao ser humano lutar contra a domesticação, na reinvenção de si próprio, o que na criança ocorre a partir do brincar, especificamente na 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), Brougère (2004), Horn (2004) Pedrosa (2005), Macedo et al., (2005), Alcântara (2006), Kishimoto (2001, 2010), Gouvea (2009), Pavani (2010 Santos (2011, Simionato e Spessato (2011), Carvalho et al., (2012), Fortuna ( 2012) e Freitas (2005, 2008,2014).

Em suas diferenças, tais autores/as aproximam-se da compreensão desses fenômenos 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 se formos pensar na brincadeira de faz-de-conta tal como tratada por Vygotsky (1991), como principal atividade da criança. Para Carvalho et al., (2012) trata-se de um jogo cujas regras aparecem e são cumpridas em função de papéis que vão sendo assumidos na manutenção da brincadeira ou do jogo, o que não ocorre em jogos mais complexos, quando essas são estabelecidas *a priori,* independentemente dos jogadores, e passam a exigir níveis mais complexos de abstração, mesmo que ainda com boa carga de envolvimento e compartilhamento (MACEDO et al., 2005).

Simionato e Spessato (2011) e mais especificamente Salles e Farias (2012) ressaltam que as artes em suas várias expressões – música, pintura, dança – integram se à brincadeira, que consideram a síntese de todas as artes. Para Horn (2004) e Fortuna (2012) uma escola lúdica é percebida nos modos de atuar dos professores e na maneira como as crianças agem na sua relação 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 inda continua muito presente em trabalhos de outros/as pesquisadores/as, a exemplo de Haddad (2015). Roure (2010) reflete 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 et al., (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, através de interações nas quais as crianças ensinam e aprendem em um movimento dialógico e dialético de transformações recíprocas.

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 no brincar e na ludicidade como saberes para professores/as da educação infantil implica, especialmente, discutir o processo de constituição da formação de professores/as no sentido geral, o que nos remete a Freire (2005a) na sua reflexão crítica ao tratar da ideia de professor/a como objeto e a importância de a formação atuar para que este se reconheça como sujeito do seu processo formativo que “[...] passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos dos outros” (IMBERNÓN, 2010, p.76).

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 por parte do/da docente da natureza da inserção do brincar e da ludicidade em sua prática na educação infantil, do ponto de vista político, pedagógico e cultural, no que propõem e/ou permitem às crianças, 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 et al., (2012), Fortuna (2011, 2012), Freitas (2014), que defendem a ideia de "[...] uma formação específica para os educadores" (CARVALHO et al., (2012p. 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, corroboram a formação na educação infantil como espaço de reflexão, reconhecimento e ressignificação da prática docente. Kishimoto (2002) 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) questiona em que medida cursos oferecidos para a formação de professores para atuar na educação infantil incorporam um plano curricular que respeite as especificidades da educação infantil. Para a autora (2002), 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) conjetura 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, em face do papel de mediação que podem desenvolver 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 (OLIVEIRA et al., 2011, p.20).

. E mais Stroisch (2007 p.184) ressalta 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 permanente em mecanismos de condicionamento que interferem na sua formação e atuação junto às crianças e na sua relação com o brincar.

Fortuna (2014) 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), documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998), e legais destinados à educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), e o paradoxo de se encontrar nos dias atuais uma realidade ainda tão adversa para as crianças no tocante ao seu direito a uma educação de qualidade socialmente reconhecida.

Kramer (2009) reflete acerca da importância de buscar o olhar da criança como requisito para pensar a formação de professores na e da educação infantil. Neste 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), reinventar a sua prática, transformando a sua sala de aula em um grande encontro entre as crianças e com as crianças.

Zeichner (1993) e a Freire (2005b), conjeturam acerca da reinvenção da prática pelo professor como algo especialmente relacionado à reflexão sobre o que faz e o porquê de sua ação educativa como uma ação a ser assumida e mediada também na formação. “Não é simples nem fácil desestruturar esses momentos de luto, de perdas e até mesmo de dor de ter de romper com um saber que já estava estruturado, ancorado, para dar lugar a um saber novo ou um novo saber” (AGUIAR, 2004, p.111).

Destarte, a formação pode ser um espaço de os/as professores/as reconhecerem lacunas, necessidades e possibilidades de uma prática lúdica e inovadora. Para Kishimoto (2002) e Oliveira-Formosinho (2005), a homologia dos processos de formação na educação infantil constitui-se 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 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.

Na busca de uma visão contextualizada detemo-nos também na escuta e registro de relatos de outros atores sociais – crianças, seus pais, outros profissionais –, por serem representativos de saberes/fazeres das professoras acerca do brincar e da ludicidade, a partir da influência da formação continuada na escola como aspectos vinculados à profissionalidade docente das professoras. 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 | Atividades com Escola e Família |
| A | 4 horas | 8 horas | 12 horas | - | 24 horas |
| B | 16 horas | 8 horas | - | - | 24 horas |
| C | 12 horas | 8 horas | 8 horas | 5 horas | 33 horas |
| D | 4 horas | 24 horas | 12 horas | - | 40 horas |
| TOTAL | 36 horas | 48 horas | 32 horas | 5 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 36 horas no espaço escolar, para familiarizarmo-nos 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. Observamos também situações envolvendo a relação entre a escola e comunidade por percebermos que a profissionalidade docente não se encerra no espaço da sala de aula, mas envolve relações mais amplas. Para Oliveira-Formosinho (2002), refere-se à especificidade da profissionalidade docente na educação infantil**.**

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 conceituaçõe**s** apreendidas das professoras e de outros membros das instituições, relativas ao brincar das crianças, 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 (1990), assim como de construções teóricas de autoras como Kramer (2003). Porém, paradoxalmente, o direcionamento das atividades lúdicas ainda se sobrepujava 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 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 aquela 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. Saíam e retornavam, dividiam-se para retornar, pois nem todas cabiam, mas 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 do material coletado nas quatro instituições, através dos 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 sua relação com a dança, a música e as 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 encaminhamento metodológico adotava a homologia de processos formativos no estudo dos eixos de trabalho, o que nos remetia a postulações de Kishimoto (2002), entre outros, 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 através 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. Assim, o conflito no sentido de provocar rupturas com o vivido, tal como defende Aguiar (2004), não parecia circunscrevia-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), Carvalho et al., (2012) 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 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, não conseguimos perceber Intervenções da e/ou na formação continuada, no sentido de provocar confrontos e ou conflitos, a nosso ver imprescindíveis ao reconhecimento da natureza das práticas envolvendo o brincar no sentido de reconhecer em que medida estão sendo oportunizadas e/ou consentidas na perspectiva de sua essencialidade que se funda na liberdade.

Outrossim, a constituição e/ou formas de interação e expressão das crianças nos seus grupos de brinquedo não ocupou lugar de destaque nos momentos de estudo na formação ou após estes, como também o limite da intervenção pedagógica no âmbito do reconhecimento da imponderabilidade e/ou à imprevisibilidade do brincar e o contrassenso de buscar controlar o indômito, ao qual se refere Fortuna (2012), e ainda as inúmeras possibilidades de desenvolvimento que a brincadeira de faz-de-conta possibilita à criança, bom como o reconhecimento da dimensão lúdica nas linguagens expressivas não representava até onde foi possível apreender objeto de estudo no processo formativo. Ressaltamos que havia o incentivo e a vivência, mas não o aprofundamento na perspectiva da apropriação de saberes próprios da profissionalidade docente da educação infantil.

Buscávamos perceber o significado da homologia do processo formativo, que encontrou receptividade nas instituições, que seguiam o modelo definido na formação geral no tocante aos eixos e à forma de abordá-los. Porém o que podemos dizer a este respeito? Emerge que a homologia de processos formativos desenvolvida na formação provocou a vivência do brincar e da ludicidade, elencamos que o formato da formação continuada proposto e vivido nas instituições alcançou ou conquistou o interesse, contribuiu na instauração de uma nova cultura nas instituições, tornando as supervisoras também formadoras, porém, sem provocar situações de conflito, o que não suscitava a inquietude como premissa da inconclusão humana.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Maria da Conceição C. de. **A Formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 362 f. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Porto. Porto (PT), 2004.

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

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.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

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: 06 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, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 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: 06 fev. 2013.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\_vol1.pdf >. Acesso em: 06 fev. 2013.

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

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com as crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.

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

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FORTUNA, Tânia R. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

\_\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousar ensinar. 16. ed. São Paulo: Olho d’Água, 2006.

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

\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

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

\_\_\_\_\_\_. O brincar como um saber emancipatório na e da profissionalidade docente na educação infantil: contributos de processos formativos. In: JÓFILI, Zélia; GOMES, Fátima (Org.). **Paulo Freire**: diálogo e práticas educativas. Recife: Bagaço, 2012.

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

GOUVEA, Maria Cristina S. de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In. SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

HADDAD, Lenira et al. 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, 2015.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.In: SEMINÁRIO NACIONALCURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anai**s... Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_\_. Jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.

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

\_\_\_\_\_\_\_Direito da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C. e KRAMER, Sonia (Org.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana L. S.; PASSOS, Norimar C**. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PAVANI, Cinara F. A dimensão lúdica da literatura: ponte para a construção de significados. Nau Literária: crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 6, n. 02, p. 1-14, jul.\dez. 2010. **Dossiê:** Literatura e ensino

PRADO, Alessandra E. F. G.; AZEVEDO, Heloisa H. O currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar**? Entre a des(escolarização) e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Pedrosa (2005),

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

ROURE, Glacy Q. de. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010,Caxambu. **Anais**...Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-17. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

SALLES, Fátima; FARIAS, Vitória. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. In: SALLES, Fátima; FARIAS, Vitória. **O currículo na educação infantil**: as relações da criança com os conhecimentos da natureza e da cultura. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Santa Marli P. dos; CRUZ, Dulce R. M. dos. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli P. dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SIMIONATO, Marta M.; SPESSATTO, Marizete B. À(s) clara(s): reflexões sobre a imaginação infantil e alfabetização. In. PIETROBON, Sandra R. G.; UJIIE, Nájeia T. (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

STROISCH, Sandra R. G. Aprender a participar: um estudo de caso sobre a participação da criança na atividade de ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema;

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

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