



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB

O LUGAR DO BRINCAR NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de educadoras da rede pública municipal de São Luís - MA



Orientanda: Magali Dias da Conceição Machado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO MACHADO

O LUGAR DO BRINCAR NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de
educadoras da rede pública municipal de São Luís - MA

São Luís
2023

MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO MACHADO

O LUGAR DO BRINCAR NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de educadoras da rede pública municipal de São Luís - MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

São Luís
2023

Imagem da capa.

Design criado por Inova Filmes. Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/criancas-brincando-na-aula-do-jardim-de-infancia_1277519

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

MACHADO, MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO.

O LUGAR DO BRINCAR NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL :
narrativas de educadoras da rede pública municipal de São
Luís - MA / MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO MACHADO. - 2023.
215 f.

Orientador(a): JOSÉ CARLOS DE MELO.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2023.

1. Brincar. 2. Educação Infantil. 3. Formação lúdica
docente. I. MELO, JOSÉ CARLOS DE. II. Título.

MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO MACHADO

O LUGAR DO BRINCAR NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de educadoras da rede pública municipal de São Luís - MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____

Prof. Dr José Carlos de Melo (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB)

Profª Drª Rosyane de Moraes Martins Dutra (Membro Interno)
Doutora em Educação (PPGEEB)

Profª Drª Iris Maria Ribeiro Porto (Membro Externo)
Doutora em Ciências Sociais (PPGE/UEMA)

Profª Drª Maria José Albuquerque Santos (Suplente Interno)
Doutora em Educação (PPGEEB)

Profª Drª Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Suplente Externo)
Doutora em Educação (PPGFOPRED/UFMA)

Dedico esta pesquisa a todas as educadoras brincantes que buscam a cada dia ressignificar suas práticas. Em especial as amigas parceiras de trabalho e de vida que continuam acreditando numa educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, momento de parar e ser grata a todos aqueles que se juntaram a mim nessa caminhada. No decorrer desse percurso recebi motivação e suporte de todas as maneiras possíveis, das formas mais generosas, solidárias, afetuosas e nesse momento me senti acolhida, ampara e segura por não estar sozinha. Por esses gestos e encontros sou grata.

À Jeová Deus, por estar sempre presente em minha vida, cuidando e guiando meus passos, sendo meu farol, consolo e amigo.

À meu amado esposo Ricardo, por acreditar e incentivar os meus sonhos. Pela paciência nos dias tensos. Pelo silêncio nas horas dos prazos. Pelo respeito a minha dedicação. Por me fazer sorrir quando as lágrimas ameaçavam a aparecer e a perguntar se as leituras eram sobre o brincar.

Aos meus pais Gutemberg e Valmira, pela admiração e confiança na minha profissão. Pelo amor que dedicam a mim. Por ter lutado por minha educação mesmo depois de adulta. Pela doação de tantos abraços, colo e orações e principalmente por ter permitido que eu brincasse e vivesse interminavelmente minha infância.

À minha família nas figuras dos meus sobrinhos, cunhadas, tios e em especial meu irmão carinhosamente apelidado de Papi, que representa uma parte de mim, por ter compartilhado parte das aventuras desse trabalho por meio de nossas brincadeiras de infância.

Ao meu querido Berg, irmão mais velho que partiu cedo demais, mas que se aqui estivesse, estaria vibrando por essa conquista. Sei o quanto nos amávamos e o quanto éramos orgulhosos um do outro. Brincar com ele foi um privilégio.

Às amigas de vida e de trabalho Edilene, Rosangela, Tyciana, Hilda, Alessandra, Hercília que vibraram e embarcaram nas aventuras de um mestrado. Sou grata a elas por ficarem felizes por minha felicidade, por adiarem os cafezinhos, mas por darem força nos momentos necessários.

Às queridas Ana Mary, Marcia Porto, Andreia Porto, Iolete, Conceição e Luciana que nos ajudam a continuar acreditando numa Educação Infantil para a infância, que respeita o ser e não o vir a ser.

Às professoras amigas da UEB Tom e Jerry Veronica, Adna, Roberta, Jeanne, Arcangela, Maria Santa, Alda, Jane e Lusinádia, que acolheram minhas angústias

nessa caminhada. Que seguiram lado a lado nessa conquista. Que depositaram força e confiança nesse processo e que foram tão generosas comigo.

Às queridas companheiras das UEBs Prof. João de Souza Guimarães e Luiz Pinho Rodrigues, em especial a minha coordenadora Alcilene que sempre acolheu as fases críticas de uma finalização de escrita e a querida Vinicia, gestora que nunca se opôs aos desafios impostos por um mestrado. Sou só gratidão.

Às queridas Rayanne e Melissa, presentes que o mestrado me deu. Incentivo e perseverança que só as almas boas são capazes de oferecer.

À Suzane, parceira e amiga das madrugadas, das partilhas, das angústias e dos despeços. Caminhar junto é sempre melhor e mais leve.

Às Professoras Dr^a Edith Maria e Dr^a Joelma Reis que acolheram minhas inseguranças e ignorância do não saber me apresentando a essência e a beleza das brincadeiras no universo infantil. Minha gratidão por depositarem confiança e incentivo ao meu trabalho desempenhado com crianças pequenas.

Às educadoras e toda equipe pedagógica da Creche Carlos Salomão Chaib, que gentilmente acolheram esse encontro formativo.

Ao programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) por acolher o projeto de pesquisa acreditando nos profissionais que atuam na Educação Básica. Dessa forma, estendo meus agradecimentos aos coordenadores do programa Prof^a Hercília Maria de Moura Vitoriano e Prof^o Antônio de Assis Cruz Nunes.

Todo meu carinho e gratidão à Prof^a Dr^a Vanja Dominices Coutinho Fernandes que esteve no início desse processo de pesquisa à frente da coordenação do programa por toda sua energia e dedicação.

Às crianças que sempre me inspiraram e que são o maior motivo da busca pelo conhecimento e qualificação. Por todos os abraços recebidos, por todas as brincadeiras brincadas e por todos os sorrisos arrancados. Elas são minha recompensa.

Ao Grupo de estudos e pesquisas, educação, infância & docência (GEPEID), por compartilhar esse percurso comigo, ajudando a refletir e me tornar uma profissional mais responsável e cuidadosa. Esse grupo é um local de inspiração, conhecimento e acolhimento.

Ao professor Dr. José Carlos que mesmo antes de ser meu orientador foi um dos primeiros incentivadores, aquele que incentivou com palavras a seguir os

caminhos da pesquisa. As palavras quando são ditas podem servir para matar ou viver, as palavras do professor José Carlos serviram para viver e vivenciar esse sonho que agora se torna uma realidade.

À todos meu carinho e meu muito obrigada!

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei.

Manoel de Barros (1996)

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão e teve como objetivo principal investigar as relações e os sentidos do brincar que permanecem na prática docente nas vozes das educadoras da pré-escola de uma unidade de educação básica municipal de São Luís-MA com o intuito de construir um produto educacional. Em termos metodológicos, a pesquisa se caracterizou como exploratória, articulando a pesquisa bibliográfica e a pesquisa do tipo colaborativa. As principais referências bibliográficas, considerando como base de investigação o brincar e a formação docente, foram: Vigotski (2008), Proença (2018), Friedmann (2012), Wajskop (2011), Fortuna (2018) e Kishimoto (2010) e tendo como participantes 7(sete) educadoras da pré-escola. O levantamento, a sistematização e a análise de dados contemplaram pressupostos da entrevista compreensiva ampliados pelas observações e sessões lúdicas reflexivas possibilitando a aproximação com os sentidos dados ao brincar. Como resultados percebemos que o brincar é fortemente associado a infância e a criança, no entanto, ainda se mantém a uma certa distância e insegurança de uma atividade cotidiana e fundamental para a escola da infância. No decorrer da investigação reparamos que as educadoras reconhecem a importância do brincar não somente pelos estudos teóricos, mas sobretudo por suas experiências vividas durante a infância. Os dados apresentam a necessidade de rever os processos formativos por meio da formação lúdica docente na intenção de resgatar o brincar de modo que ele passe a ocupar sem resistências ou inseguranças todos os espaços da Educação Infantil. Esperamos que essa pesquisa auxilie outras educadoras a se reconectarem com a criança interior no intuito de garantir de corpo inteiro o brincar nos espaços da Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar. Formação lúdica docente. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research was developed in the Postgraduate Program in Basic Education Teaching Management (PPGEEB) at the Federal University of Maranhão and its main objective was to investigate the relationships and meanings of play that remain in teaching practice in the voices of pre-school educators. school of a municipal basic education unit in São Luís-MA with the aim of building an educational product. In methodological terms, the research was characterized as exploratory, articulating bibliographical research and collaborative research. The main bibliographical references, considering play and teacher training as a research basis, were: Vigotski (2008), Proença (2018), Friedmann (2012), Wajskop (2011), Fortuna (2018) and Kishimoto (2010) and having 7(seven) preschool educators participated. The survey, systematization and data analysis included the assumptions of the comprehensive interview expanded by observations and reflective play sessions, enabling an approach to the meanings given to playing. As a result, we realized that playing is strongly associated with childhood and children, however, it still remains at a certain distance and insecurity from an everyday and fundamental activity for childhood school. During the investigation, we noticed that educators recognize the importance of playing not only through theoretical studies, but above all through their experiences during childhood. The data present the need to review the training processes through playful teacher training with the intention of rescuing playing so that it begins to occupy all spaces of Early Childhood Education without resistance or insecurity. We hope that this research will help other educators to reconnect with their inner child in order to ensure full play in Early Childhood Education spaces.

Keywords: Play. playful teacher training. Child education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Memória de infância, de Ricardo Ferrari.....	17
FIGURA 2 – O mundo lá fora, de Bê Sancho.....	29
FIGURA 3 – Crianças brincando, de Heitor dos Prazeres.....	40
FIGURA 4 – Ciranda, de Mario Soares.....	50
FIGURA 5 - Brincadeiras de crianças, de Ivan Cruz.....	68
FIGURA 6 – Localização no mapa do bairro Chácara Brasil.....	74
FIGURA 7 – Fachada da instituição educativa.....	75
FIGURA 8 – Espaço da Brinquedoteca.....	76
FIGURA 9 – Espaço do Pátio coberto.....	76
FIGURA 10- Espaço da Área livre com jardim.....	76
FIGURA 11 – Espaço da Área livre com elementos de brincadeiras.....	77
FIGURA 12 – Espaço aberto	78
FIGURA 13 – Entrada e apresentação do projeto de pesquisa.....	80
FIGURA 14 – Dimensões da pauta de observação.....	84
FIGURA 15 – Recreio, de Aracy Amaral.....	91
FIGURA 16 – Educadoras interagindo com as crianças na hora do recreio.....	110
FIGURA 17 – Educadora acompanhando o brincar durante o recreio	111
FIGURA 18 – Espaço organizado para incentivar o brincar.....	113
FIGURA 19 – Slide de abertura da primeira sessão lúdica reflexiva.....	118
FIGURA 20 – Slide de acolhimento da primeira sessão lúdica reflexiva.....	119
FIGURA 21 – Registros dos slides com provocações iniciais.....	120
FIGURA 22 – Registro de slide para reflexão.....	121
FIGURA 23 – Momento do direcionamento da brincadeira com os contos.....	123
FIGURA 24 – Educadoras brincando de caça-personagem.....	124
FIGURA 25 – Educadoras brincando de puxa-rabo.....	125
FIGURA 26 – Momentos de reflexão sobre as brincadeiras.....	126
FIGURA 27 – Registro dos slides da apresentação da sessão e da pauta.....	128
FIGURA 28 – Discussão a partir das preocupações das educadoras.....	129
FIGURA 29 – Educadoras brincando (Pano vira carro)	131
FIGURA 30 – Educadoras brincando (Pano vira cabo de guerra e cabana)	132
FIGURA 31 – Momento das reflexões.....	133
FIGURA 32 – Sugestões para o caderno cenas lúdicas	135

FIGURA 33 – Encerramento da última sessão lúdica reflexiva.....	136
FIGURA 34 - Licença do produto educacional.....	138
FIGURA 35 – Cantigas por um passarinho à toa, de Kamall João.....	139

LISTA DE SIGLAS

AGEUFMA	agência de inovação, empreendedorismo, pesquisa, pós-graduação e internacionalização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CEDEI	Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacional
DCNEI	Diretrizes Curricular Nacional da Educação Infantil
DUDH	Documento Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal Mato Grosso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Total de teses e dissertações encontrados no banco de dados da CAPES.....	56
Tabela 2 – Total de teses e dissertações encontrados no banco de dados da CAPES.....	57
Tabela 3 - Total de teses e dissertações encontrados no banco de dados da CAPES após análise dos resumos.....	58

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	Dissertações selecionadas para elaboração do referencial teórico.....	59
Quadro 2	Teses selecionadas para elaboração do referencial teórico.....	68
Quadro 3	Caracterização das colaboradoras da pesquisa.....	81
Quadro 4	Percurso formativo das sessões lúdicas reflexivas.....	86
Quadro 5	Organização do cronograma de pesquisa.....	90
Quadro 6	Roteiro guia para entrevista compreensiva.....	92
Quadro 7	Eixo 1: identificando as educadoras colaboradoras.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: Primeiras aproximações.....	29
2.1 Criança e infâncias: compreender para não separar.....	31
2.2 Da invisibilidade ao direito: o caminho das crianças para a Educação Infantil.....	34
3 O BRINCAR DO ESPAÇO DA VIDA PARA O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para continuar sendo criança.....	40
4 SOBRE O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO	50
4.1 A formação lúdica dos educadores de crianças pequenas e bem pequenas	54
5. COMEÇANDO A BRINCADEIRA: caminhos metodológicos da pesquisa.....	68
5.1. Tipos de pesquisa	69
5.2. O lócus da pesquisa	72
5.3. As participantes colaboradoras da pesquisa	79
5.4. Instrumentos para geração de dados	81
5.4.1. A entrada na Unidade pesquisada	88
6 O LUGAR DO BRINCAR NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA CARLOS SALOMÃO CHAIB: análise e interpretação dos dados gerados.....	91
6.1. As entrevistas	93
6.1.1. Identificando as educadoras colaboradoras	95
6.1.2. Memórias da infância: as educadoras que brincaram	97
6.1.3. O olhar sobre a prática	107
6.2. As sessões lúdicas reflexivas	116

6.2.1. Primeira sessão lúdica reflexiva.....	118
6.2.2. Segunda sessão lúdica reflexiva.....	128
7. O PRODUTO EDUCACIONAL.....	137
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	144
APENDICES.....	154
APENDICE A - Produto Educacional.....	155
APENDICE B - Roteiro-guia de entrevista.....	207
APENDICE C - Roteiro de pauta de observação.....	208
ANEXOS.....	211
ANEXO A - Carta de apresentação.....	212
ANEXO B - Autorização para pesquisa de campo.....	213
ANEXO C - Termo de compromisso do pesquisador.....	214
ANEXO D - Termo de autorização de uso de imagem.....	215

1INTRODUÇÃO

Figura 1- memória de infância, de Ricardo Ferrari



Fonte: <https://www.facebook.com/RicardoFerrariArtista/photos>,(2022)

Abrimos essa introdução com a obra “memória de infância” do artista plástico Ricardo Ferrari¹ para situarmos o ponto de partida dessa escrita. Nesta cena o artista coloca na tela a representação afetiva do seu tempo de criança, sinalizando os modos, os meios e as pessoas com quem brincava nos convidando a relembrar nossa própria infância.

Ao olhar para o passado, na intenção de compreender quem somos e como se deu esse processo de construção da pessoa e do profissional que somos, paramos para refletir sobre nossas memórias afetivas da criança que um dia fomos. O que nos marcou, quais relações permanecem, o que trazemos para o dia de hoje e como essas lembranças refletem na nossa prática docente.

Para justificar a escolha dessa temática, é preciso antes de tudo, voltar alguns passos para contar minha história e a relação com o brincar. Foi difícil selecionar as

¹ Ricardo Ferrari - Pintor autodidata, Ricardo Ferrari nasceu e se criou em Belo Horizonte numa época em que segundo ele, a cidade ainda era uma roça. Pintou seu primeiro quadro aos nove anos de idade. Seus quadros reatram geralmente a infância a simples.

memórias que iriam compor esta investigação, mas podemos começar pelas lembranças de um período em que brincar na rua era permitido, onde os brinquedos eram construídos com elementos da natureza, onde a terra, a água e o vento eram composição de cenário.

Nesse tempo que ficou para trás, não tinha “acabou a hora”, “quando terminar brinca”, a liberdade não estava aprisionada, o corpo estava livre para a rua ou para os quintais. Empinar pipa, subir em árvores, brincar de casinha, jogar bola, cabo de guerra, amarelinha, cai no poço, queimado, pião e tantas outras, eram repertórios quase que obrigatório para a infância. Para brincar e a diversão ser completa, bastava estar do lado de fora com um punhado de amigos. Os espaços eram preenchidos de alegria, as companhias eram as mais diversas não havendo separação entre grandes e pequenos, meninos e meninas, tudo se encaixava na mais perfeita harmonia inclusive os atritos.

As brincadeiras cantadas e rimadas, eram ensinadas por nossos pais, que transferiam aquilo que também um dia lhes pertenceu. As piadas, os versinhos, os brinquedos inventados, os cereais que a mãe dava para brincar de comidinha, era um tempo que não tinha pressa, que estar junto era melhor do que estar só. Brincar na rua era completo. Esse espaço enriquecia nossos desejos, transformava nossas ações, regulava nossos comportamentos e nos ensinava a viver e a estar inserido na vida.

Já na escola, o brincar cabia sempre na hora do recreio com o sinal tocando e as crianças correndo para um lado e outro aproveitando os minutos de diversão. A presença de adultos nesses momentos não existia, nem brincando e nem vigiando, eram somente as crianças enchendo os espaços de gritos e correria, muito parecido com os dias atuais. A escola da infância não olhava com grande apreço para esses momentos, o brincar não era conteúdo importante, e se constituía apenas como um passatempo ou um tempo de folga.

Quando a vida adulta chega, não deixamos de brincar, ou pelo menos espera-se que não. O que ocorre é que as brincadeiras vão se tornando diferentes e ficando cada vez mais adormecidas e distantes nas nossas lembranças, mas sob qualquer gatilho retomamos a peraltice e lá estamos novamente correndo na rua, pegando “picula” como dizia meu pai.

Na vida profissional, a possibilidade de ter brincado livremente facilitou a relação com as crianças, ainda que seguindo um currículo muito engessado e um

planejamento sem movimento. O brincar sempre esteve presente, mesmo que a falta de compreensão sobre o assunto nos empurrasse para a reprodução de alguns modelos aos quais fomos ensinadas, pois, a lacuna deixada na graduação não permitiu o encontro ou o aprofundamento com a temática. A esse respeito Arroyo (2009, p. 18.) diz que “os discursos dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas e influem na prática dos educadores de nossos dias, criando imagens positiva ou negativa. Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações.”

O ingresso no ensino público provocou uma abertura para um ciclo de formações que passava a figurar como um direito adquirido do docente. Porém, as discussões sobre o brincar ainda eram restrito e representavam na maioria das vezes um recurso para ensinar conteúdo. Nos encontros formativos observava-se muito o desconforto, a resistência e a desconfiança das educadoras² ao falar ou apresentar algumas propostas sobre suas práticas relacionadas ao brincar. Esses momentos de tensão poderiam ser justificados pela ausência de conhecimento ou familiaridade com a temática além do reconhecimento do ser professor de Educação Infantil.

Por essas memórias percebo que o brincar caminhou lado a lado dentro e fora, na vida e na escola, ora de forma involuntária pela natureza de ser brincante, ora de forma intencional, no sentido de gerenciar o planejamento para que o brincar acontecesse. E é por esse contexto, que o interesse de investigar o brincar se torna ainda mais emotivo e familiar à medida que ia construindo minha identidade profissional e percorrendo diversos espaços educacionais com diferentes faixas etárias.

A construção desse trabalho de pesquisa foi tomando forma, a partir do resgate da minha infância e das inquietações sobre o brincar que foram revelando-se pela experiência profissional com crianças pequenas na instituição pública e pelo processo de formação continuada de professoras da rede de ensino que demasiadamente indicavam uma lacuna na formação inicial expondo a fragilidade na compreensão sobre o brincar e o papel da Educação Infantil.

Sobre essa lacuna Kishimoto (2005, p.109) destaca que:

² Nessa investigação utilizamos o termo educadoras no feminino para situar o grupo majoritário de mulheres educadoras da rede pública municipal e São Luís, e também ao grupo exclusivo feminino que compõe a equipe docente e pedagógica da instituição investigada.

a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Essas experiências foram trazendo lucidez do ponto de vista de investir no meu desenvolvimento profissional tendo como objetivo o entendimento sobre a importância do brincar nos espaços da Educação infantil. Tal exigência nos motivou a trilhar os caminhos do estudo e da pesquisa levando em conta a criança que um dia fui e o quanto desse passado interfere no sentido de enriquecer o brincar na escola da infância.

Para que possamos entender os motivos pelos quais o brincar se tornou objeto de estudo e parte importante da minha vida, é necessário nos reportamos ao ano de 2011 para falarmos desse primeiro encontro como educadora de crianças pequenas da rede pública de São Luís, numa Unidade de Educação Básica (UEB) localizada na zona rural. Nessa UEB atendi a um grupo de 18 crianças de 5 anos de idade, onde o objetivo principal da turma foi baseado em experiências anteriores de alfabetizar na intenção de prepará-las para o ingresso no ensino fundamental.

O brincar nesse período foi posto de lado em detrimento ao processo de alfabetização seguido da ausência de familiaridade com a Educação Infantil. Julgava que cuidar e educar fossem propostas imiscíveis, embora, em certos momentos não planejados disponibilizava tempo para que as crianças pudessem se divertir, pois de algum modo senti que o brincar deveria estar presente nesses espaços, talvez pelas lembranças da criança que fui e o quanto brincar era bom

Porém, nesse tempo disponibilizado não havia reflexão desse processo. A organização do espaço e o planejamento não eram intencionais. O brincar baseava-se com a sobra de tempo: se desse tempo brincava, se concluísse a atividade brincava, seguido pelas justificativas relacionadas a falta de brinquedos e espaço físico. Essa experiência inicial abriu caminhos para reflexões sobre o papel do(a) educador(a) de crianças pequenas e sobre o trabalho a ser desenvolvido nessa primeira etapa da educação.

A literatura sinaliza algumas orientações relacionadas ao trabalho e a prática docente na Educação Infantil, afirmando que é necessário compreender as especificidades das crianças. Alguns estudiosos como Moraes (2005) colocam que brincar e estudar são práticas inseparáveis dentro da proposta de Educação Infantil e

que para deixar nascer a disciplina, não é nem nunca foi necessário sufocar o jogo ou eliminar a alegria (Morais, 2005).

Na intenção de aprofundar o entendimento sobre o universo da Educação Infantil, qualificar a minha prática e conhecer outras possibilidades, ingresso no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI)³ pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) partindo de inquietações sobre a prática docente nessa etapa de ensino. Seria a oportunidade de conhecer outras possibilidades, de trocar experiências com outras educadoras e ampliar meu conhecimento em favor das crianças.

Tardif (2011) aponta sobre a necessidade de buscarmos aperfeiçoamento:

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (Tardif, 2011, p. 69).

Durante o curso tive o privilégio de escutar o outro e ser ouvida, e de ser acolhida com todas as minhas limitações teórico-práticas. Nessa busca de conhecer o ser criança com toda sua inteireza me reconheci como educadora de criança pequena e resgatando a minha infância ao passo de aproximar e ficar ao mesmo nível dos pequenos. Assim, me apaixonei pela temática submetendo-me a oportunidade de pesquisar sobre o brincar na Educação Infantil.

Como trabalho de conclusão do curso, nasceu a pesquisa com crianças intitulado “O brincar como eixo orientador da prática docente⁴: um estudo com crianças da creche” abrindo caminho para um momento de reflexão da minha prática docente, configurando-se como um divisor de águas e suscitando o desejo ainda maior de estudar mais profundamente sobre o brincar infantil e as práticas a serem desenvolvidas nessa etapa.

³ O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil CEDEI foi uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação-MEC, a Secretaria de Educação Básica-SEB e uma universidade pública federal, tendo como principal objetivo promover o acesso ao processo de formação continuada de profissionais (professores/as, coordenadores/as e gestores/as) de educação infantil que atuam nas redes públicas municipais de educação da capital de um estado nordestino e dos municípios adjacentes, conferindo a estes (as) profissionais o título de especialista (Souza, 2015).

⁴ A monografia defendida no curso de especialização e que se transformou em um capítulo do livro (Re)visitando as práticas das professoras da educação infantil na ilha de São Luís. 1ed.são luís: Edufma, 2015, v. 1, p. 109-132.

Ao finalizar a pesquisa com crianças bem pequenas foi possível refletir que brincar é uma tarefa difícil que requer planejamento, organização de espaço e disponibilidade do(a) educador(a). Além disso, a investigação apontou que durante as brincadeiras vão surgindo conteúdos que são propostos pelas próprias crianças. Que os conflitos contribuem para o aprendizado. As crianças brincam de diversas formas, com vários objetos ou brinquedos, em pares e também sozinhas e que nessa ação produzem uma diversidade de linguagens, pois brincando elas se apropriam naturalmente de conceitos, constroem e reconstróem significados que, posteriormente, ao ingressar na etapa do ensino fundamental serão revisitados e consolidados.

A conclusão dessa pesquisa ampliou a vontade de dialogar com outros educadores. Desse modo por meio da nossa participação como formadora do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC na versão da Educação Infantil conseguimos conhecer e compartilhar saberes e experiências possibilitando entender a partir da escuta e do diálogo a realidade de outros municípios e seus espaços, assim como os anseios e dúvidas de outras educadoras, pois nessas observações percebemos que o brincar ainda está vazio e se caracteriza como algo passageiro, necessitando nesse sentido de atenção e cuidado por parte daqueles que cuidam de crianças. As crianças continuam confinadas em atividades de registros escritos, de pintura direcionada, de exercício de coordenação motora exaustivos, e o brincar reduzido ao espaço do recreio e ausente no planejamento.

Müller (2007, p. 3) aponta que o brincar na escola passou a ser prática restrita e destituída de sentido:

Na escola não brincam, e se brincam, é rapidamente no recreio. De alguma forma, a criança acaba brincando, mas o tempo e o espaço estão restritos e, a parte de transmissão de cultura lúdica que devia passar de adulto para criança está praticamente desaparecendo pela falta de consciência dos pais e mães com os seus filhos, e, por outro lado, porque os espaços institucionais de frequência das crianças não potencializam o mundo das brincadeiras e dos brinquedos. (Müller et. al., 2007, p. 3).

Esse aspecto de revelar o esvaziamento do brincar no espaço da Educação Infantil demonstrava a necessidade de formações mais pontuais, específicas e que acolhessem as limitações dessas educadoras, levando-as a refletir sobre suas práticas. As observações sinalizadas e comunicadas durante os encontros formativos foram evidenciando a preocupação exacerbada com conteúdos relacionados a leitura

e escrita, identificação de letras, números, cores e formas ficando o brincar cada vez mais limitado a atividade de passatempo, numa “esquizofrenia educativa” que insiste em escolarizar e preparar as crianças para o ensino fundamental (Oliveira-Formosinho, 2007).

Deixamos claro nessa investigação que o acesso à cultura escrita é algo relevante para a criança, porém pontuamos que, as instituições de Educação Infantil esvaziaram seus espaços destinados as brincadeiras e ao lúdico e passou a preenchê-los e demarcá-lo como um espaço de preparação para um vir a ser, priorizando apenas a linguagem escrita e com isso a utilização dos espaços e o brincar tornaram-se algo desarticulado do desenvolvimento infantil.

A escola da infância como lugar de promoção social deveria organizar seus espaços considerando o universo infantil de maneira a valorizar o brincar. E é nesse sentido que o brincar foi se dissolvendo nas falas dessas educadoras, de modo que são esses adultos que deveriam garantir e promover uma escola onde o brincar infantil é valorizado e essencial.

Nessa direção um dos processos de humanização do indivíduo é a ludicidade, o divertimento, o lazer, o prazer que vem do brincar e em qualquer idade. Assim, perder essa essência brincante reflete na prática daquelas que trabalham com seres que são constituídos do brincar, ou seja, as crianças. As educadoras das infâncias devem entender que além do direito das crianças elas também tem o direito de estar presente no universo lúdico.

Dito isso, ficou visível a necessidade de resgatar a criança interior dessas educadoras, de conhecer suas histórias e trajetórias de vida e suas relações passadas e atuais sobre o brincar, pois a ausência de formação lúdica interfere na prática daquele que deixou a sua criança interior dormir. A esse respeito Huizinga(1999) se posiciona sobre a necessidade de reivindicar a ideia do *homo ludens* colocando o brincar como fenômeno cultural.

Vejo em mim a mudança de prática numa postura reflexiva daquela que teve a oportunidade de ter experiências lúdicas tanto de vida quanto nos processos formativos. Tais processos formativos, contribuíram para um entendimento sobre o papel de uma educadora de crianças pequenas e das relações lúdicas que afetam o brincar no espaço da Educação Infantil.

Ao deparar com as dúvidas das educadoras e confusão sobre a importância do brincar e a materialização dessa ação nas instituições, optamos por nos aproximar

do contexto acadêmico por meio do mestrado profissional, pois além de obter um produto final que promove o acesso as contribuições da investigação, o modelo de mestrado escolhido garantiria um teor de identidade e também a resolução de problemas de forma mais imediata.

Assim, tendo como inspiração o percurso de vida pessoal e profissional, o desejo de acolher as educadoras e ajudá-las a encontrar e compreender o lugar que o brincar ocupa dentro dessas instituições foi aflorando e nos convocando a olhar com mais atenção sobre as práticas docentes que estão sendo propostas nas turmas da pré-escola que apontem o brincar como um direito da criança e sobre quem são as educadoras e como elas se relacionam com o brincar no espaço da Educação Infantil.

Embora falar sobre o brincar pareça ser mais do mesmo considerando a diversidade de pesquisas existentes, friso que infelizmente, ainda precisa ser repetido e dito de outras maneiras até que essa insistência não seja mais necessária no âmbito da Educação Infantil, mesmo entendendo que “é tedioso voltar a reivindicar a importância da brincadeira para a educação da criança” (Hoyuelos, 2019, p. 166), porém necessário para que o espaço escolar seja de fato lugar de experiências lúdicas e reais.

Aqui proponho, que o brincar seja dito na perspectiva das educadoras, nas suas histórias de brincar, com as narrativas de quem um dia brincou, com suas relações com o brincar, portanto, ouvir as educadoras é o que nos conduzirá a compreender as práticas que estão sendo desenvolvidas nesses espaços, pois de acordo com Fortuna (2000, p.8) “reconciliando-o com a criança que existe dentro de si (sugestão de Freud aos educadores, para que viabilizem o educar), não para ser, novamente, criança, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos”.

As narrativas conforme Aguiar (2021, p. 44) mostra o quanto “é interessante conhecermos os percursos na Educação Infantil, os desafios que o currículo dessa etapa traz para o contexto da atividade” além de dar visibilidade as experiências de vida-formação.

Como forma de compreender e produzir evidências de boas práticas nos espaços da Educação Infantil que assegurem o brincar junto as crianças da pré-escola, pensamos, contudo, no processo formativo de ouvir as educadoras para a construção do saber, buscando entender o que elas já sabem sobre o brincar, com qual frequência, como e quais brincadeiras estão presentes nesses espaços, qual o

grau de importância dado ao brincar dentro de suas práticas docentes e o seu papel nesse processo de ensino, para que práticas excludentes, teorias e metodologias já não mais abordadas e distantes da realidade da Educação Infantil sejam ressignificadas.

Assim, pensando em mudanças efetivas no contexto da Educação Infantil relacionadas ao brincar e a prática docente, a formação continuada entra nesse momento como ferramenta básica para auxiliar as educadoras que atuam na pré-escola a refletirem sobre seu trabalho, a analisar quais saberes mobilizam suas atividades docentes, buscando a autenticidade de suas experiências por meio do diálogo consigo e com o mundo, considerando as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a educação básica.

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (Brasil, 2019, p. 3)

Para se pensar em propostas formativas de qualidade, é necessário levar o(a) educador(a) a refletir sobre sua atuação, já que as transformações da prática docente só acontecerão se ele ampliar sua consciência e respeito sobre a maneira como atua. Portanto, ao considerar a ampliação dessa consciência, compreender sua ação e se possível alterá-la, buscaremos resgatar memórias afetivas da infância desse(a) educador(a), para sabermos quem é ele(a), como brincava e como essa experiência passada interfere na relação com as crianças hoje.

A expectativa é ouvir e acolher as vozes das educadoras por meio do dispositivo da entrevista compreensiva, para em seguida promover e organizar sessões lúdicas reflexivas no intuito de conduzir o grupo a refletir e considerar o brincar como elemento importante e fundamental na Educação Infantil. Desta maneira levanta-se uma questão central: Que sentidos e quais práticas docentes estão sendo propostas as crianças da pré-escola que apontem o brincar como prioridade dentro do espaço da Educação Infantil?

A presente dissertação pretendeu juntamente com as educadoras construir um caderno que inspire e sirva de material de apoio às formações lúdicas, contemplando as teorias que sustentam e apoiam essa ação enxergando as

concepções de brincar, criança, infância, Educação Infantil e o papel do(a) educador(a) nessa etapa, sob forma de um caderno com cenas lúdicas pedagógica organizado a partir das narrativas das educadoras e dos registros feitos e vivenciados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto, lançamos os seguintes questionamentos na intenção de organizar o percurso da investigação:

- O que dizem as educadoras da pré-escola sobre as concepções teóricas e metodológicas que orientam o trabalho com o brincar?
- Com qual frequência e quais brincadeiras estão presentes nas práticas das educadoras?
- De que maneira organizar sessões lúdicas reflexivas priorizando o encontro das experiências brincantes pessoais e profissionais?
- Como um caderno contendo cenas lúdicas pedagógicas poderá contribuir para o entendimento do brincar como elemento integrante do espaço da Educação Infantil?

Os questionamentos acima nos direcionaram ao processo investigativo que teve como objetivo geral investigar as relações e o sentido do brincar na prática docente nas vozes das educadoras da pré-escola de uma Unidade de Educação Básica municipal de São Luís - MA com o intuito de construir um produto educacional.

Como desdobramento do objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as concepções teóricas e metodológicas que tem orientado o trabalho das educadoras sobre o brincar nas turmas de pré-escola por meio de suas narrativas;
- Identificar nas narrativas das educadoras de que maneira, com qual frequência e quais brincadeiras tem ocupado o espaço da Educação Infantil
- Refletir como as experiências pessoais afetam o desempenho da prática docente por meio das sessões lúdicas reflexivas;
- Elaborar em parceria com as educadoras um caderno com as cenas lúdicas pedagógicas por meio das narrativas contemplando o brincar como um elemento integrante do espaço da Educação Infantil;

Para o alcance dos objetivos propostos fizemos uso das entrevistas compreensivas e das sessões lúdicas reflexivas na intenção de orientar o trabalho das educadoras a utilizar seus conhecimentos e reestruturar suas práticas garantindo o direito da criança de brincar nesses espaços aguçando seu olhar sensível e atento, se colocando não somente como expectadores, mas, como colaboradoras do desenvolvimento infantil resgatando suas memórias de infância.

Ao pesquisar sobre o brincar e a prática docente das educadoras da pré-escola, optou-se pelo percurso metodológico da pesquisa do tipo colaborativa de abordagem qualitativa, por se tratar de uma ação conjunta entre pesquisador e educadores, onde o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos, problematizando e refletindo sobre a prática docente. Do ponto de vista dos objetivos a pesquisa de caracterizou como exploratória. Utilizamos como instrumentos de geração de dados a entrevista compreensiva, as observações participantes e as sessões lúdicas reflexivas que somaram na elaboração do produto educacional.

Ao discutirmos o lugar do brincar no espaço da Educação Infantil trazendo as narrativas das educadoras da pré-escola, nos ancoramos nos estudos de Kishimoto (2010), Wajskop (2011), Friedman (2012), Vygostky (2008) que dialogam sobre a importância do brincar e o lugar dessa atividade no espaço da Educação Infantil.

Na intenção de compreender concepções de criança, infância e Educação Infantil, tomamos como referência os estudos de Kramer (1999), Ariès (2014), Kuhlmann Jr. (1998), que nos direcionaram numa linha do tempo buscando visualizar o caminho percorrido para o entendimento e reconhecimento dessas categorias.

Ao dialogarmos sobre a formação continuada lúdica das educadoras e suas narrativas como princípio de cuidar de si para cuidar do outro, nos pautamos nos escritos de Imbernón (2006), Fortuna (2004), Ostetto (2019) e Proença (2018).

Para materializar as aprendizagens durante a investigação foi construído como produto de pesquisa um caderno com cenas lúdicas pedagógicas voltado para a formação lúdica das educadoras da pré-escola. O produto se dispôs a exibir a realidade da prática docente das educadoras com suas narrativas lúdicas, com seus corpos brincantes, assegurando o brincar como direito de aprendizagem dentro do espaço escolar. A intenção do caderno é assegurar uma proposta de formação continuada a ser disponibilizado à secretaria municipal de educação de São Luís - MA, bem como às demais Semed interessadas em ampliar o repertório intelectual de educadoras no que tange o brincar nessa etapa da educação básica.

Essa dissertação está organizada em 8(oito) seções que se apresentam sempre com uma cena lúdica de artistas que imortalizaram as infâncias. As cenas estão postas com o propósito de provocar a memória daqueles que esqueceram que um dia foram crianças, e neste ponto, acreditamos que a arte sensibiliza o saber da mesma forma que a fala e a escuta acolhem nossos sentidos.

A primeira seção trata-se da introdução, apresentando as memórias da infância lúdica da pesquisadora, situando a primeira narrativa evidenciando o resgate que interfere na prática e o movimento profissional detalhando o seu desejo de investigar o objeto de estudo, trazendo os objetivos e a organização teórico-metodológica da pesquisa.

Na segunda seção, trouxemos uma breve discussão sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil para entendermos a relevância da temática. Essa seção está dividida em duas outras subseções a saber: a criança e as infâncias: compreender para não separar e Da invisibilidade ao direito: o caminho das crianças para a Educação Infantil.

A terceira seção intitulada O brincar do espaço da vida para o espaço da Educação Infantil: contribuições para continuar sendo criança, pontuamos o cenário histórico do brincar. Adiante a quarta seção dialoga sobre o papel do(a) educador(a) da Educação Infantil e o seu processo de formação continuada dentro do contexto do brincar, trazendo uma subseção referente ao brincar no contexto da formação lúdica apresentando as pesquisas correlatas e suas contribuições para o objeto de estudo.

Na quinta seção, exibimos todo o caminho metodológico da pesquisa, direcionando os passos a serem trilhados para alcançar os objetivos propostos e a organização do produto de pesquisa. Na sexta seção apresentamos os resultados da pesquisa sob o tema O lugar brincar na Unidade de Educação Básica Carlos Salomão Chaib.

A sétima e oitava seções apresentamos respectivamente o produto educacional composto pelas cenas lúdicas pedagógicas das educadoras, seguido das considerações finais com as reflexões sobre os encontros do presente com o passado numa relação de si reconhecer para sentir o potencial do brincar novamente.

2 SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA, E EDUCAÇÃO INFANTIL: Primeiras aproximações

Figura 2 – O mundo lá fora, de Bê Sancho



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CZ2xaXErgiT/2019>

A imagem do artista friburguense Bê Sancho⁵ nos convida a refletir sobre a criança que fomos um dia, numa atitude de relembrar para enxergar e acolher as crianças que estão em nosso presente. Nessa imagem, o artista propõe de forma simples enxergar a singularidade desse período da vida humana convocando as pessoas ao acolhimento, ao afeto e a proteção que a infância sugere, para que a vida adulta possa seguir em plenitude. Ao passo que o artista coloca em sua arte a importância da infância e a necessidade desse acolhimento, paramos para sentir o valor singular que a criança e a infância têm.

A luta social em torno da criança pela garantia de seus direitos e ao acesso à educação de qualidade, é um ponto da história que merece destaque e ser por

⁵ *Bê Sancho* - Nascido na cidade de Nova Friburgo, interior do Estado do Rio de Janeiro, começou a pintar em 1992, ano em que se graduou em História. Seu trabalho é fortemente marcado por representações da cultura popular brasileira. É um artista entusiasta, com influência cubista. Sua obra reflete luz e movimento, produzindo vitalidade e dinamismo de uma poética própria, única, mas que possui algo da universalidade do sentimento humano.”

diversas vezes revisitado, principalmente por todos aqueles que trabalham com crianças pequenas. A ideia de pensar nessas três categorias de forma responsável e indissociável, é a recompensa pelos embates travados ao longo da história da educação brasileira. A batalha travada em prol dessas categorias nos possibilitou conceituarmos nos dias de hoje a criança e a infância sem levantar dúvidas ou embaraços, pelo menos é o que se espera.

Olhamos para a legislação e enxergamos a exuberância desse ser único e grandioso que nos faz rever a cada dia nosso papel na Educação Infantil. Larrosa (2015, p. 184) deixa claro o valor dessa vitória ao considerar os esforços daqueles que atuaram e atuam na Educação Infantil. Tais empenho estão voltados para o cumprimento, o respeito e a garantia de se efetivar e validar essas conquistas.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, deste ponto de vista, não é outra coisa senão objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las.

Reconhecendo o pensamento de Larrosa (2015), Kuhlmann Jr. (1998) enfatiza a urgência de pensarmos na infância como representações a ser conhecidas e a criança como seres concretos e produtores de histórias. Desse modo, as infâncias existem a partir de um plural, justamente por se tornar difícil dizer se uma criança teve ou não infância. A esse respeito o autor sugere que “seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância”, pois cada um em particular e em especial tem ou teve a sua.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais e muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras de história. (Kuhlmann, 1998, p. 30).

Durante a infância, a criança se coloca como um ser aberto para o mundo pertencente a qualquer espaço, e não seria diferente ao espaço da Educação Infantil, lugar que atualmente, é pensado especificamente para ela. Nessa seção, é

apresentado o caminho trilhado que culminou nas concepções de infância, criança e Educação Infantil que temos hoje. É importante compreender como se deu esse trajeto, os embates e conquistas alcançados para que nossas práticas sejam firmadas em reflexões seguras que nos possibilitem organizar e enxergar o trabalho a ser desenvolvido com total intencionalidade e segurança, sem a necessidade de titubear ou duvidar que práticas como a do brincar, possam adentrar nos espaços educativos de maneira viva e pulsante.

2.1 Criança e infâncias: compreender para não separar

A história da criança e das infâncias caminham lado a lado em termos de reconhecimento e valorização. Ao trazer a arte contemporânea como representação da infância e da criança, situamos o valor dado a infância atualmente e o lugar de destaque que a criança é inserida.

Porém, nem sempre foi assim, por muito tempo o sentimento de indiferença com a criança e sua infância persistiu nas sociedades antigas respingando por muitas vezes nas contradições que continuamente tem-se em relação a essa categoria. Estudos marcam que a partir da idade média a criança era representada como uma miniatura do adulto, um ser biológico sem autonomia, sem representação, e inserida numa sociedade adultocêntrica. As crianças não eram vistas como seres em desenvolvimento e logo se lançavam numa sociedade juntamente com todos os adultos, não havendo uma diferenciação de fases, transição ou respeito pela distinção das idades (Ariès, 2014, p. 99).

O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Sobre essa indiferença, o historiador Ariès (2014) afirma que a descoberta de um sentimento de infância surge a partir do século XIII, mas somente em meados do século XVIII é que a concepção de infância se fortalece. Nesse período a criança passa a ser vista como um sujeito social e importante nas relações de cunho familiar e na sociedade, passando a ser considerada como um ser único, com necessidades próprias e que inspira respeito.

Essa falta de afeição ou indiferença é justificada pelo alto índice de mortalidade infantil em virtude dos problemas sanitários da época. O autor descreve em sua obra intitulada *A história social da criança e família* que “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos” denotando a ideia de ser sem valor que atualmente revelaria um sentimento de repúdio por tal comportamento.

A obra de Ariès (2014) ficou conhecida no Brasil a partir da década de 70 e nesse estudo tem-se uma impressão de como a infância e a criança não faziam parte dos contextos de discussões e investigações da época, “a criança era, portanto, diferente do homem, apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 2014, p. 19). A partir de seus estudos toma-se consciência dessa categoria infância compreendendo a criança como um ser que se difere do adulto e que tem suas especificidades, portanto, a infância passa a ser entendida como uma construção social da modernidade.

Essa invisibilidade infantil é apontada nos estudos de Kuhlmann Jr. (1998, p. 31) que amplia as análises sobre a obra de Ariès (2014) e declara as poucas investigações sobre a infância. O autor acredita que o sentimento de infância existia na antiguidade e na idade média definindo a infância como sendo “a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança”. Isso implica dizer que a criança é capaz de falar sobre a sua infância assim como nós podemos situar a infância que tivemos, demonstrando que os estudos de Ariès (2014) embora pioneiro nessa investigação, se precipita ao afirmar que não existia infância antes do período da idade média.

Sobre esse silêncio, Lajolo (2006) vem pontuando como a história da criança e suas infâncias vem sendo contadas, sob a ótica de um adulto que observa e registra aquilo que observou sem ter dado voz ao principal personagem, a criança.

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (Lajolo, 2006, p. 230).

A construção do conceito de infância passa a ser notado e a criança vai ganhando espaço na história que a diferencia do adulto. A criança se torna um ser que necessita de cuidados específicos para sua fase e sendo reconhecida dentro de

suas singularidades. Algumas concepções vão surgindo e os embates vão se afluando na intenção de dizer quem é a criança e qual é sua infância, como nos mostra Pinto e Sarmiento (1997, p. 33)

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Passado esse período de ausência, hoje já se conhece bastante sobre a infância, sendo necessário discuti-la como uma construção social que enxerga a criança como atores sociais e sujeitos de direito. Ao entender essa infância plural a partir de uma construção, percebemos como ela foi se constituindo em consonância com a mudança das sociedades conforme aponta Kramer (1999, p. 244) ao colocar a infância como produto dessa evolução afirmando que “o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor”.

Corroborando com Kramer (1999), Rinaldi (2002) afirma que:

A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer (Rinaldi, 2002, p. 76).

Assim, nessa pesquisa deixaremos claro que a visão defendida sobre criança e infância, é a concepção de infâncias plurais, justamente por entender que as crianças vivem de modos diversos, conforme sua cultura, classe social, época e que possuem características próprias. Acreditamos numa concepção que considere seus contextos sociais e de criança capaz, protagonista, vista como um sujeito de direito que ao mesmo tempo que produz cultura também é afetado por ela. Por isso educar o olhar para a questão da criança e suas infâncias é um papel que cabe aos educadores refletir.

Na opinião de Redin (2008, p. 11):

as crianças estão sendo privadas de sua curiosidade, de sua imaginação, da liberdade de movimentos; estão empobrecendo suas culturas lúdicas, que estão sendo engolidas pela cultura de massa. A escolarização da infância ao invés de reconhecer e potencializar as linguagens infantis tenta homogeneizar suas práticas e concepções. A multiplicidade de experiências, a riqueza da diversidade, o inusitado do cotidiano, acabam se achatando numa mesmice sem sabor de saber.

Ao produzir sua história a criança se torna parte da cultura, justamente por esse processo de construção, reconhecimento e solidificação dessas duas categorias - criança e infância - Sarmiento (2008). Dessa forma, discutir as infâncias se faz necessário para conhecer a criança assumindo as desigualdades e diferenças nas formas de vivê-las. Para Nunes (2011, p.38) a criança não pode ser vista como “um corpo que precisa de cuidado” ou “uma mente sem corpo”, a criança precisa ser respeitada como ser único e inteiro pela sua natureza singular e por ser agentes sociais que para Corsaro (2011) produzem suas culturas contribuindo para a produção das sociedades adultas.

Nessa compreensão, de definirmos um conceito para infância e criança que foi se constituindo e avançando ao longo dos tempos tendo um reconhecimento social, daremos continuidade nessa relação ao adentrar mais um aspecto da importância da criança no mundo, o lugar dela no espaço da Educação Infantil, compreendendo a dimensão social desse direito a uma educação de qualidade que vai além dos muros da escola.

Assim, na próxima seção apresentaremos uma breve discussão sobre o percurso histórico da Educação Infantil que culminou em mais um direito estabelecido em lei tendo as instituições infantis como espaço de todas as crianças. Conhecer a história da Educação Infantil no Brasil configura-se como um processo de se reconhecer quanto profissional dessa etapa de educação.

2.2 Da invisibilidade ao direito: o caminho das crianças para a Educação Infantil

Ao longo de várias décadas os atendimentos das crianças brasileiras em creches e pré-escolas, passou de um regime assistencialista ao regime educacional. A criança antes invisível e “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (Rizzo, 2003, p. 37) teve a oportunidade de ser vista e compreendida como ser que se diferencia dos adultos.

Ao pensar nas instituições de Educação Infantil, Didonet (2001) colabora percorrendo em seus estudos sobre a relevância de se pensar muito além do acesso e da qualidade dessas instituições. O autor pontua que além de pensar, é preciso falar da criança, de um ser humano, pequenino, mas exuberante da vida. Dessa maneira, pensando nesse ser criança, as políticas públicas antes inexistentes deram espaço para os diálogos e conquistas em relação aos seus direitos, que por parte de movimentos sociais lutaram em busca de leis que garantissem a dignidade desses pequenos cidadãos distanciando da precariedade de atendimento que existia até o início do século XX.

Didonet (2008) trata essa época como um período de embate, mostrando que as creches e pré-escolas são conquistas das lutas desses movimentos sociais, sobretudo das mulheres operárias, que em razão do processo de industrialização se lançaram no mercado de trabalho.

Falo de embate porque o espaço que a educação infantil ocupa hoje na legislação e na política educacional brasileira não resulta de uma evolução natural dos sistemas de ensino. É uma conquista de uma ação persistente, de sólida argumentação, com intensa mobilização e pressão social. (Didonet, 2008, p. 45).

Nesse período, o atendimento das crianças era baseado apenas para o atendimento higiênico, sanitário e assistencialista, onde o cunho controlador e disciplinador assumia a posição de estar educando, sem profissional capacitado ou qualificado e sem legislação específica, o que justificava a contratação de voluntários sem formação. Uma das grandes conquistas desse segmento está numa legislação própria que buscou superar o modelo de educação compensatória e assistencialista que descrevia a criança pobre como aquela de aspectos cognitivos e afetivos deficitária, situando o lugar da criança nessas instituições.

Os avanços do ensino voltados para o segmento da Educação Infantil ocorreram de forma lenta e precária principalmente devido a incompreensão sobre as concepções de criança e infância. O Brasil demorou um longo tempo para reconhecer a importância de pensar com responsabilidade políticas públicas específicas para o atendimento desse segmento.

Durante décadas, o avanço dos jardins de infância foi travado por uma polêmica entre os que propunham a instalação daquelas instituições educacionais e os que defendiam que o cuidado da criança pequena era

papel da família; entre os que viam nos primeiros anos de vida um período importante para a educação e os que achavam que não se devia gastar dinheiro público nessa idade, e sim investi-lo no ensino primário universal. (Brasil, 2013, p. 21).

A partir da década de 80 o movimento de vários setores não governamental, intelectual e iniciativa privada começaram a travar debates em busca do direito das crianças de acessarem uma educação pública de qualidade. Antes disso, pouco se viu em relação a garantia de direitos para esse público. As reivindicações chegaram primeiramente da força das mães operárias que culminou na garantia do direito a educação das crianças de 0 a 6 anos a partir da Constituição Federal de 1988 tornando um marco decisivo para esse segmento, além de oportunizar uma abertura para novos debates sobre políticas públicas para o atendimento dessas crianças que agora se torna um cidadão de direitos (Kuhlmann Jr, 1998).

Após a conquista da Constituição Federal que estabelecia competências aos municípios em relação à Educação Infantil outra vitória para as crianças foi assegurada através da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990). Nesse documento, a criança passa a ser assegurada de forma plena e se configura como um importantíssimo instrumento de defesa da infância, além de garantir o direito da criança ao lazer e ao divertimento e que “serviu como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança; uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de ano quer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.” (Ferreira, 2000, p. 84).

Em 1994 foi aprovada a primeira versão da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994) ampliando os espaços de garantia dos direitos das crianças, através de diretrizes norteadoras direcionadas para o desenvolvimento das crianças, enfatizando o brincar como modelo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Na ocasião o documento propôs a “a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006, p. 10) além de discutir a necessidade de ter profissionais qualificados para o trabalho com crianças pequenas, o que culminou na elaboração e

publicação de um novo documento referente a formação profissional dos educadores da Educação Infantil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), a Educação Infantil se torna a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade em seu artigo 29 “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Essa lei, além de lançar a Educação Infantil na educação básica, regulou a profissionalização daqueles que trabalham com crianças pequenas e bem pequenas.

Toda mudança no modelo de organização das instituições de Educação Infantil, se deu principalmente pelos desdobramentos dos conceitos de infância e criança que sofreram transformações ao longo da mudança da sociedade passando a serem vistos como categorias importantes na vida do ser humano. Por essa razão, nada mais justo que o(a) educador(a) refletir sobre a criança que é atendida nessas instituições.

Com o ingresso dessa criança sujeito de direito na educação formal, pensamos num primeiro momento na importância do(a) educador(a) de Educação Infantil conhecer e se apropriar dos conceitos que são próprios desse segmento. Nesse sentido, a formação e as práticas desse(a) educador(a) precisam ser pensadas de forma que garanta a qualidade no atendimento das crianças, sobretudo na garantia do direito de brincar na escola.

A LDB 9.304/96 não só garantiu o acesso da Educação Infantil na educação básica, como também possibilitou aos educadores dessas crianças que se tornassem profissionais por direito, exigindo assim a formação formal mínima de magistério de modo a promover uma nova reflexão relacionadas à práticas excludentes que foram engessadas nos espaços da educação infantil, pela longa demora em reconhecer legalmente os aspectos educacionais. Sobre esse ponto que coloca a formação desse(a) educador(a) Avilla (2003, p. 54) enfatiza sobre a necessidade de investimentos de formação profissional para superação de práticas ultrapassadas.

A necessidade de se investir em todos os cursos, eventos ou processos de formação de professores no sentido de que esses profissionais se fundamentem, capacitem e se exercitem para o hábito da contínua investigação e reflexão sobre sua própria prática.

Nesse ponto a criança e o(a) educador(a) ganham em qualidade, pois às crianças necessitam desse profissional preparado, que compreende as especificidades infantis, favorecendo a qualidade da educação. Nesses caminhos, como forma de direcionar as práticas dos(as) educadores(as) nos espaços de Educação Infantil e em consonância com a legislação, os Referenciais Curriculares Nacional para Educação Infantil (RECNEI, 1998) situam as concepções de criança e infância, atribuindo ao(a) educador(a) o papel de mediador do processo de modo a contribuir com práticas educativas de qualidade. Esse documento orienta o trabalho do(a) educador(a) organizando em eixos de trabalho para a construção das diferentes linguagens infantis.

As interações e brincadeiras previstas como eixo orientador da prática docente estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil (DCNEI, 2009) devem ser ofertadas de maneira que a qualidade dessa interação favoreça e contribua para o desenvolvimento infantil, pois é pela interação com o outro e com o meio que a aprendizagem acontece.

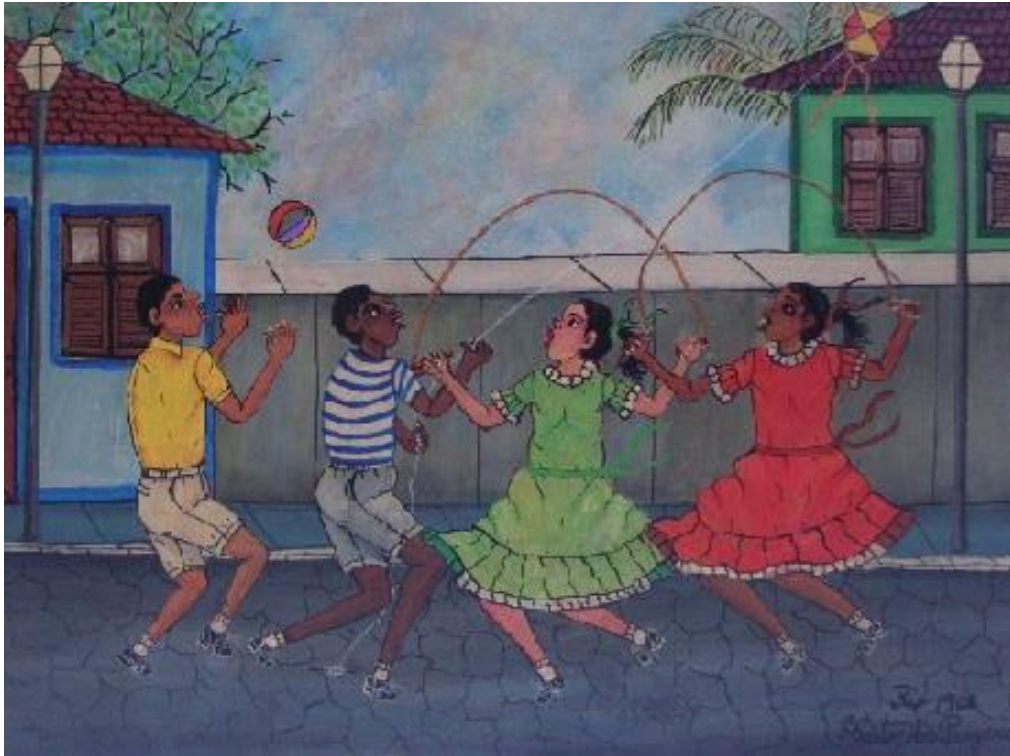
Ainda buscando a legitimidade do direito da criança nos espaços de instituição infantil, as diretrizes definem e consolidam a concepção de criança e Educação Infantil garantindo a continuidade e desenvolvimento infantil, prezando pela não antecipação de conteúdo a serem trabalhados no ensino fundamental. Assim, o currículo proposto para essa etapa da educação básica deverá ser compreendido como um conjunto de práticas que articulam os saberes e experiências das crianças com o conhecimento do mundo para que dessa forma sejam evidenciadas a ideia de criança como sujeito de direito e a Educação Infantil como espaço que cuida e educa indissociavelmente.

Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais das crianças tratando-as como produtora de cultura orienta que o trabalho na Educação Infantil deva acontecer de maneira que a criança se aproprie de suas próprias aprendizagens. Esse documento argumenta que as práticas docentes devam ser organizadas através de campos de experiências tendo o suporte nos direitos de aprendizagem. Esse arranjo acolhe as produções lúdicas das crianças e suas linguagens, seus saberes e as colocam em situações concretas de experiência rompendo com práticas disciplinares.

Assim, com esse reconhecimento do ser criança e da importância da categoria infância que se insere também nos espaços da Educação Infantil, abordaremos na próxima seção o percurso do brincar até chegar no espaço escola da infância.

3 O BRINCAR DO ESPAÇO DA VIDA PARA O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para continuar sendo criança

Figura 3 - Crianças brincando, de Heitor dos Prazeres



Fonte: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/15432-a-arte-de-heitor-dos-prazeres-e-os-campos-de-experi%C3%A7%C3%A3o-infantil>((2022))

A tela do artista Heitor dos Prazeres⁶ nos leva para um período em que o relógio do brincar não marcava as horas entre a vida fora e dentro de uma escola. Nos traços desse pintor é nítido resgatar nossas memórias e lembranças de um tempo em que o brincar se constituía como algo natural, necessário e humano. A partir dessa obra queremos dizer que o(a) educador(a) de crianças pequenas também um dia brincou mesmo sendo com pouca ou muita intensidade, pois as brincadeiras marcam a história de vida de qualquer ser humano.

Ao apreciar essa cena, pensamos no contexto estudado pelo sociólogo Florestan Fernandes (2016), nas “Trocinhas do Bom Retiro” quando se refere aos grupos de crianças de uma vizinhança que se reunia para brincar. Nesse cenário o

⁶ Heitor dos Prazeres (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1898 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1966). Compositor e pintor. Importante nome da cultura popular brasileira, como músico, participa da fundação de grandes escolas de samba cariocas, como Portela e Mangueira. Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10428/heitor-dos-prazeres>

autor em seu estudo observava como as crianças eram capazes de se organizar, elaborando e seguindo regras, além de vivenciar seus valores culturalmente definidos.

Observando as conclusões do autor, nos aproximamos da importância que o brincar tem para a criança e como ela aprende e faz cultura por meio dessa atividade. Quando afirmamos que a criança aprende durante os conflitos e atritos, buscamos as verificações de Fernandes (2016) ao afirmar que é a vontade de brincar que conduz a superação das diferenças favorecendo o desenvolvimento das relações, pois, quem nunca brigou numa disputa de cabo de guerra ou quando perdeu no par ou ímpar?

Para Winnicott (1975, p. 80) “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”, portanto, brincar sozinho ou em grupo, com brinquedos ou não, na rua, na praça, no quintal, diz muito sobre quem você é e a pessoa que se tornou.

Estudos apontam que além de essencial para a fase infantil, brincar é fundamental para o desenvolvimento do adulto, pois como seres humanos, devemos continuar brincando por toda vida, mas que infelizmente nós adultos esquecemos como se brinca e como esse ato contribui para a saúde emocional, afirma o psiquiatra Stuart Brown (2010), fato que muito poderia minimizar o stress dos educadores da Educação Infantil, pois nada ilumina mais o cérebro do que o brincar.

Nessa investida Froebel (1912) afirma que brincadeira e o homem estão entrelaçados, além disso o teórico direciona o brincar a elemento essencial do trabalho pedagógico.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem, neste estágio e ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto - ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar - se um homem de terminado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. (Froebel, 1912c, p. 55 apud Kishimoto, 1998, p. 68).

Cacau Rhoden (2014) no documentário Tarja Branca, afirma que “o brincar deve estar presente em todas as idades e no cotidiano do ser humano”. A produção é um manifesto a importância de continuar sustentando um espírito lúdico, que surge em nossa infância e que a sociedade nos impele a abandonar em nossa vida adulta. Por esse contexto, pensamos nas infâncias das educadoras, os modos como

brincavam, se organizavam e resolviam seus conflitos. Será que brincaram? Ainda brincam? Nesse mesmo documentário, Lygia Hortélio⁷ (2014) diz que para a vida ser validada é preciso que continuemos brincando, e o modo possível de se fazer é por meio do resgate da criança interior, ou seja, “olhar menino, aprender menino e reaprender menino”.

O brincar e a infância estão intrinsecamente articulados e são por vezes considerados indissociáveis, por se constituir como elementos de aprendizagem e desenvolvimento, embora no contexto escolar, muitas vezes essa relação ainda cause desconforto e confusão, do ponto de vista do papel do(a) educador(a) que tem a função de promover as relações lúdicas, permitindo que o brincar aconteça nos espaços escolares.

A atividade do brincar “responde a necessidade de meninas e meninos de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar e sonhar” (Marín; Penón, 2004, p. 30) por se tratar da fase mais importante da infância, evidenciando em especial a ação do adulto nesse processo de ensino-aprendizagem como revelam teóricos e estudiosos que pesquisaram e pesquisam sobre Educação Infantil destacando entre eles as contribuições de Vigotski (2008), Fröebel (1912), Friedmann (2012), Wajskop (1995) e Kishimoto (1999).

O brincar tornar-se um direito social, extrapolando a ideia de um simples momento de divertimento e lazer. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (ONU, 1948), na Declaração dos Direitos das Crianças – (ONU, 1959), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) que conferem nessa ordem os direitos ao lazer, a recreação e a ampla oportunidade de brincar e se divertir.

Entrando no contexto educacional brasileiro, o acesso à educação de crianças pequenas e bem pequenas também se torna um direito como já mencionado, resultando na inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) tendo o brincar como prioridade nesse nível de ensino.

Nessa direção, pensados como forma de estruturar e organizar uma proposta curricular para essa etapa reconhecendo os direitos à infância, os Referenciais

⁷ Lygia Maria Hortélio Cordeiro de Almeida (Salvador, Bahia, 1932). Pesquisadora, educadora e pianista. Dedicou-se à pesquisa etnomusical da cultura de infância, baseando-se nas cantigas que acompanham o brincar das crianças, especialmente no interior do Brasil. Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa335601/lydia-hortelio>

Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998) e as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) trazem respectivamente em seus textos o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade, autonomia e eixo estruturante da prática pedagógica, evidenciando a importância do brincar nessa primeira etapa da educação. O brincar se apresenta inicialmente nos referenciais como sendo uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança:

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, 1998, p. 22).

Ainda nesse contexto do brincar como atividade fundamental para a criança a coleção do ministério da educação (MEC) intitulado Brinquedos e brincadeiras nas creches (2012) que tem por finalidade “orientar a seleção, organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches” vem trazendo em seus cinco módulos questões e dúvidas que por meio da reflexão e da prática do(a) educador(a) as brincadeiras se tornem uma ação de qualidade favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

A atenção com a melhoria da qualidade do ensino e a equidade dos direitos educacionais para essa etapa, chamam a atenção da Base Nacional Comum Curricular- BNCC que reconhece a Educação Infantil como o “início e o fundamento do processo educacional”, estabelecendo o brincar não somente como eixo estruturante da prática pedagógica, mas também como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Embora presente nos documentos oficiais acima mencionados e sendo objeto de estudo de algumas pesquisas como das educadoras Wajskop (1995) e Fortuna (2011), ousamos dizer que o brincar ainda é visto em diversos espaços de Educação Infantil como uma atividade didática de ocupação de tempo, reduzido no espaço escolar a algo sem valor e até mesmo ausente.

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constatamos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou

alegando que "estragam". Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" (Fortuna, 2011, p. 3)

Essa ausência transforma crianças em alunos onde práticas escolarizadas que antecipa conteúdos escolares consideradas mais importantes prevalecem numa atitude que didatiza o conhecimento negando as singularidades e particularidades infantis, "privando-as da oportunidade de imaginação ou interação criativa com os pares, nem se quer com seu entorno social" (Wajskop, 2011, p. 51).

Pereira (2018, p. 21) expõe que o brincar visto numa ótica de algo natural da criança, modela as atitudes dos educadores frente a real importância dessa atividade.

[...] o brincar é visto como um mero passatempo sem importância para o desenvolvimento infantil no qual as crianças aguardam as trocas de lugares ou de atividades, e o professor é um observador que exerce a função de controlar o comportamento das crianças para que não briguem ou o de eliminar possíveis conflitos.

Kishimoto (2010) coloca que, as brincadeiras realizam duas funções importantes, a lúdica e a educativa, uma que propicia diversão e prazer e a outra que permite a construção de conhecimentos, por isso são universais e próprias das crianças. Desse modo, visto como direito da criança, o brincar deveria ser amplamente considerado no cotidiano dos espaços de Educação Infantil, tendo o(a) educador(a) uma atitude lúdica e atenta que respeite as crianças, e isso requer muito cuidado e esforço, pois não é uma tarefa simples.

Ao reconhecer e refletir sobre o lugar do brincar na Educação Infantil, destacamos a dimensão séria dessa atividade (Porto, 2008), uma vez que o papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança depende da qualidade da prática pedagógica de cada educador(a). A esse respeito Vygotsky (1998) coloca o papel do(a) educador(a) em promover mecanismos que possibilite a criança pensar e resolver conflitos numa atitude desafiadora fazendo uso das brincadeiras.

Com essa atitude de um sujeito que reconhece o valor do brincar, o(a) educador(a) conseguirá observar as crianças com mais cuidado e formular diagnósticos sobre a turma, de forma individual ou em grupo, percebendo e intervindo nas necessidades de cada criança, organizando seu planejamento pautado nas brincadeiras que acontecem cotidianamente.

A esse respeito, Sommerhalder e Alves (2011, p. 55) comentam que:

[...] é essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. [...] não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de brincar com, de compartilhar com as crianças suas produções, de criar espaços para que possam atribuir significados a estas produções e também apropriar-se da cultura lúdica.

A partir do entendimento dos autores acima percebemos a significância do papel do(a) educador(a) frente o trabalho com crianças e sobre a necessidade de conhecer cabalmente o valor do brincar para o desenvolvimento infantil, discordando de um entendimento do brincar atribuído a um simples divertimento ou passatempo.

Nesse ponto, retornamos à preocupação de conhecer quem são os(as) educadores(as) que estão desenvolvendo suas práticas junto as crianças pequenas, pois saber seu percurso de vida, é relevante para esboçar o perfil desse(a) educador(a), no sentido de não levantar barreiras para que o brincar ocorra nesses espaços de maneira intencional.

O espaço da Educação Infantil inaugurado por crianças deveria acolher os seres humanos brincantes que ali chegam, grandes e pequenos, transformando-o em lugar de produção, de aprendizagem, de cultura, de achadouros, sem engessar seus corpos e suas mentes. Segundo Lima (2011, p. 16) “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”

A fim de ampliar a atividade criadora da criança, o espaço escolar precisa ser projetado e estruturado de uma forma menos rígida para que a criança possa imprimir seu potencial investigador e assim dialogar com sua cultura. Dessa forma, a visão que se tem dos espaços escolares deve favorecer as interações nos mais diversos contextos de maneira que as concepções que são próprias da Educação Infantil estejam presentes.

O espaço da Educação Infantil é considerado um lugar do coletivo onde as relações que ali são manifestas variam entre as diversidades de grupos existentes.

Partindo do entendimento de que as crianças também aprendem na interação com seus pares, é fundamental o planejamento de um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor (Horn, 2004, p. 18).

Sabemos que desde a mais tenra idade as crianças tem uma enorme necessidade e desejo de brincar. Ao observarmos a criança interagindo com um objeto percebemos seu interesse sobre essa atividade que tanto lhe causa prazer e curiosidade. Ela passa horas tentando montar, desmontando, refazendo, pensando, buscando alternativas e acima de tudo aprendendo. A criança se beneficia com essa atividade por ajudá-la a se desenvolver de forma integral, pois através dessa experiência lúdica ela dá sentido e significado ao mundo, reinterpretando e vivenciando fatos de seu cotidiano tal qual acontece nos estudos de Fernandes (2016).

Durante a experiência de brincar a criança torna-se confiante, capaz de resolver conflitos referentes ao seu mundo social e cultural resultando no conhecimento de si e do outro. O desenvolvimento de capacidades como a imaginação, a memória, a imitação, ocorrem através das interações promovidas durante as brincadeiras assim como o desenvolvimento das áreas da personalidade.

Diante de todos os benefícios que o brincar traz a criança, ainda que presentes nos documentos oficiais que legislam a Educação Infantil a exemplo dos RCNEI (Brasil,1998), DCNEI (Brasil, 2010) e (BNCC,2017) que trazem respectivamente em seus textos o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia e também como eixo estruturante da prática docente além de ser considerado como um direito de aprendizagem, o brincar ainda permanece a margem das práticas necessárias para um bom desenvolvimento infantil muitas vezes em detrimento ao processo de alfabetização e preparo para o ensino fundamental, que equivocadamente estão presentes em muitos espaços de Educação Infantil.

Nesse entendimento Oliveira (2006, p. 88) afirma que se não valorizarmos as brincadeiras, o lúdico e a fantasia “como essenciais, para o afloramento da curiosidade e intelectual e científica e na elaboração do racional, a escola fica distante do espaço criativo lúdico”, ou seja, se descaracteriza, se afasta da escola da infância que prioriza as brincadeiras na organização do seu fazer pedagógico.

Por esse afastamento, Hoyuelos (2019, p. 167) coloca que o “currículo da Educação Infantil está roubando uns 90% do tempo de brincadeira das crianças. Um tempo que elas precisam de forma vital, para se desenvolver e construir sua cultura”. Desse modo, no sentido de ressignificar o lugar que por muitas vezes o brincar ocupa, voltamos os olhares para a atitude do(a) educador(a), pois para que a ação do brincar

ocorra é necessário que o(a) educador(a) disponibilize espaço e tempo tendo consciência do desafio que o brincar impõe as crianças, entendendo as diversas linguagens e comportamentos infantis, pois é nesse espaço-tempo que “temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas” (Fochi; Carvalho, 2017, p. 15).

Ao reconhecer o brincar como atividade principal da criança e esta relevante para o seu desenvolvimento, estamos dando um passo muito importante para a garantia dos direitos das crianças de continuarem brincando, entendendo que a vida continua dentro das instituições de Educação Infantil e que ela precisa pulsar, ganhar vida.

Vygotsky⁸ (2007) em seus estudos coloca que a criança quando brinca transforma seu comportamento, age como se estivesse para além da sua idade real, dessa maneira o brincar se torna indispensável para o desenvolvimento humano. O autor considera o brincar como atividade principal da criança pequena e afirma que durante as brincadeiras são construídas zonas de desenvolvimentos proximal (ZDP) entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal que são estabelecidas de fora pra dentro através das práticas sociais experienciadas pelas crianças em parceria com o sujeito mais experiente.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 2007, p. 134).

Nessa abordagem histórico-cultural⁹ compreendida pelo teórico, o ser humano se constitui em suas relações e interações com o meio e enfatiza o brincar

⁸ **Lev Semenovich Vygotsky** foi um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos. Pensador importante foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

⁹ A abordagem histórico-cultural é uma corrente nas ciências humanas, que remonta a um grupo de psicólogos russos na segunda metade da década dos anos 20 na União Soviética. Os protagonistas dessa abordagem incluem entre outros Vygotski, Luria e Leontiev. Vygotsky propõe concepções diferentes de desenvolvimento e aprendizagem de outras matrizes epistemológicas, como as de Piaget, Wallon ou Freud, por exemplo. Para o teórico compreende que a aprendizagem “puxa” o desenvolvimento (para ele, aprender é se desenvolver), ou seja, com a interação, a pessoa irá desenvolvendo diferentes aspectos. Assim, este autor busca um trabalho focando em aspectos que o aprendente ainda não realiza sozinho, mas que com auxílio consegue aprender (o que caracteriza o que se denomina de aprendizagem prospectiva. Fonte:

como atividade social onde a criança constrói a sua personalidade e compreende a realidade a qual está inserida. Logo, o brincar com o outro é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo que também está presente nos espaços da Educação Infantil.

Leontiev¹⁰ (1998), colaborador de Vigotski (2008), também aborda o brincar como atividade principal da criança pequena expressa no jogo, no brinquedo, na brincadeira e em outras formas lúdicas vivenciadas por ela na idade pré-escolar, por ser o momento em que a criança explora o mundo para a construção e elaboração do conhecimento através do brincar.

No decorrer do desenvolvimento mental das crianças Friedman (2012) coloca que a atividade lúdica se torna a principal atividade. Corroborando com este pensamento, Brougère (2010) e Borba (2009) afirmam respectivamente que brincar não é dinâmica interna do indivíduo, é uma significação social que necessita de aprendizagem e que ao brincar a criança aprende sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo e também sobre os significados culturais do meio em que está inserido.

Pelo brincar as crianças aprendem a desenvolver ações comuns entre si, a interagir e fazer amigos, a criar regras abstratas, a repensar papéis complexos, a negociar e ocupar posições de poder e contrapoder, a gerir informação proveniente de registros múltiplos atestando assim que o brincar está presente de forma implícita em todos os demais direitos de aprendizagem.

Com esse entendimento, seria interessante que as instituições de Educação Infantil se comprometessem com essas observâncias, no sentido de favorecer a ampliação das experiências infantis através do brincar, buscando organizar seus

<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/649/teoria-historico-cultural-contribuicoes-para-a-pratica-psicopedagogica>

¹⁰ Alexei Leontiev (1903-1979), psicólogo russo que integrou a equipe de trabalho do também psicólogo Lev Vygotsky, dedicou a vida a estudar as particularidades do desenvolvimento social e intelectual do ser humano, especialmente das crianças. Os estudos de Leontiev centraram-se no seguinte preceito: o contexto em que o indivíduo está inserido é determinante no seu processo de aprendizado. Essa formulação origina a Teoria da Atividade, com análises importantes para a pedagogia. Segundo essa vertente teórica, o desenvolvimento do ser humano é determinado pelas relações que ele estabelece no meio em que está inserido. “Dessa forma, o desenvolvimento das funções psíquicas decorrerá de um processo de apropriação de algum saber

espaços, disponibilizando brinquedos e materiais diversos ao acesso das crianças, conforme salienta as autoras Barbosa e Horn (2001, p. 67) em suas pesquisas sobre a organização do espaço e do tempo:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

A partir da garantia expressa na BNCC, o brincar ganha espaço e passa a ser compreendido como conteúdo do currículo das instituições que são pensadas como ambiente das e para as crianças. Deste arranjo, se faz necessário integrar o brincar no espaço escolar associando essa ação educativa à infância, colaborando para o desenvolvimento integral das crianças, por entender que as situações de aprendizagem ocorrem no cotidiano e por meio das brincadeiras. De acordo com o documento, o brincar deve ser garantido cotidianamente e de diversas formas, espaços e tempos. O brincar deverá estar organizado a partir dos campos de experiência e cabendo ao(a) educador(a) ampliar aquilo que já sabe sobre o brincar, de forma a assegurar esse direito nos espaços da Educação Infantil

Sobre o brincar nos espaços institucionais Santos (2010, p. 21) nos coloca que:

Com a descoberta do brincar com intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos desejam e se sentem atraídos e, o mais importante é que, também, a escola pode cumprir a função não só de ensinar, mas de educar. Deve ficar claro que ao trabalhar com jogos, brincadeiras e dinâmicas o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

E baseado em Santos (2010) que trataremos na próxima seção o papel do(a) educador(a) na Educação Infantil, de forma a conhecer o que o diferencia dos demais profissionais

4 SOBRE O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO

Figura 4 – Ciranda, de Mario Soares



Fonte: [https://www.galeriamariosoares.com/product-page/ciranda\(2021\)](https://www.galeriamariosoares.com/product-page/ciranda(2021))

A obra Ciranda do artista plástico pernambucano Mario Soares¹¹, faz referência a uma das brincadeiras mais típicas da infância, a Ciranda de roda. Nela o artista comunica um período que embalado por cantigas típicas da brincadeira que marca o espaço da criança brincante e do adulto que um dia brincou.

Nessa investigação, a representação do artista se torna um convite para que todos(as) educador(as) embarquem nas lembranças de infância e das brincadeiras que marcaram suas vidas, num movimento de dar as mãos e relembrar os caminhos que os(as) conduziram para o espaço da Educação Infantil.

A ciranda nesse estudo não tem somente o papel de recordar, mas de resgatar a identidade desse(a) profissional se aproximando mais uma vez do seu ponto de partida para nos dizer que experiência lhe atravessou trazendo para a superfície essas marcas em sua prática, onde cada um(a) passa a reconhecer a si

¹¹ Mário Soares é natural de Bocaiúva, cidade localizada no norte de Minas Gerais, na bacia do Rio Jequitinhonha. É designer de moda, formado na Escola de Belas Artes da UFMG em 2017, com carreira profissional no ramo da estamperia têxtil, habilidade a partir da qual desenvolveu a técnica empregada nos seus trabalhos artísticos - a impressão digital em tecido - que confere uma linguagem contemporânea às suas obras. Fonte: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/o-escriba/>

mesmo umas nas outras, onde a coletividade torna-se essencial para se formar. Essa é a marca que se procura, de contar o que viveu a partir daquilo que tem dúvida e nesse ponto, observamos com muita estranheza as dúvidas que surgem em relação ao brincar nos espaços da Educação Infantil.

O conhecimento de si é importante para a formação do(a) educador(a), quanto mais ele(a) sabe sobre si, mas ele(a) entende seu papel e sua prática docente se distancia do evidente, do aparente e das classificações fáceis e enganosas (Arroyo, 2009, p. 49). Como resultado de uma reflexão sobre a prática por meio das formações vislumbramos a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem infantil.

Segundo Tardif (2011) a educadora organiza a sua prática docente a partir de sua vivência emparelhando aspectos normativos, existenciais e afetivos.

Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de ser professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões efetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática. (Tardif, 2011, p. 232)

O fato é que parece tema corriqueiro, dispensável, mas a falta de segurança e firmeza ao abrir espaços nas rotinas para que as crianças possam brincar, é algo que precisa ser discutido e questionado. Desse modo, ao dialogar com o outro parando para ouvir e falar, a educadora passa a se inserir num cotidiano que valoriza a sua prática e que o reconhece como profissional.

Portanto, ao dar voz a essa educadora de crianças pequenas, Madalena Freire (1999) coloca sobre a importância de contar quem somos.

Histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar 'status' de memória, serem lapidadas. (...) Outra descoberta é conhecer a si próprio e aos outros, não só como sujeito cognitivo, mas também afetivo. Emocionar-se com as próprias lembranças e com as dos outros, avermelhar e chorar (...) Todos esses instantes de nossas lembranças, quando coletivizados, nos comprovam que não temos só memória, mas 'somos memória', somos autores de nossa história pedagógica e política.

Por gerações o trabalho realizado por educadoras da primeira infância era pautado no cuidado sem observância às necessidades e especificidades da criança, isso porque no início da Educação Infantil que tinha por finalidade o assistencialismo

não era pré-requisito ter um profissional especializado que cuidasse de crianças. Nesse período bastava gostar de criança e ser preferencialmente do sexo feminino, pois acreditava-se que a figura da mulher transmitia a sensação de cuidado materno.

Logo, pensar numa identidade profissional se reconhecendo como educadora de crianças pequenas não era importante, era algo sem relevância. Desse modo, não foi tarefa fácil e ainda por vezes não é garantir a Educação Infantil como direito fundamental das crianças de 0 a 6 anos e profissionalizar o docente da Educação Infantil. Nessa jornada, de lutas e conquistas, o cenário educacional transformou-se grandemente numa trajetória que se coloca à disposição das educadoras de crianças pequenas, na intenção de meditar sobre todos os percalços envolvidos nessa jornada.

As lutas permanecem e continuam a serem travadas na ação de educadores(as) que se profissionalizam para cumprir com seu papel social. O processo formativo implica mudanças e reflexões, que partindo dessa decisão de refinar sua postura poderá melhorar a prática docente, alterando diretamente a qualidade da Educação Infantil e as aprendizagens das crianças.

Por esse fato de considerar ou desconsiderar a necessidade de buscar especificidades para a Educação Infantil sobretudo para o profissional dessa etapa é que pesquisas educacionais apontam em seus estudos que nessa etapa da educação se encontra uma das maiores proporções de professores sem a qualificação mínima estabelecida (Brasil, 2003) o que compromete suas práticas. Isso reflete tanto na qualidade do ensino que é oferecido nessa etapa quanto nas resistências e inconsistências de compreender e materializar as concepções que representam a Educação Infantil.

De tal modo, para a materialização de uma prática docente que considera as especificidades da Educação Infantil, é necessário que o(a) educador(a) procure refletir sobre o seu fazer pedagógico, ancorado em fundamentos que direcione e aperfeiçoe sua prática, pois o conhecimento é um modo de entender que, ao mesmo tempo em que amplia a percepção das coisas, acrescenta o saber sobre nós mesmos. Nesse ponto, os autores abaixo discorrem que:

[...] no complexo processo de educação infantil, o professor e a professora são profissionais capazes da criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser aprendido, de maneira a escolher os melhores caminhos e conteúdo da cultura para a atividade e, conseqüente, aprendizagem infantil (Lima; Silva; Ribeiro, 2010, p. 17).

Convém aqui salientar que o profissional da Educação Infantil deve conhecer a história do segmento que atua, para que o sentimento de pertencimento seja evocado e que sua prática e sua atuação sejam pautadas de forma consciente, daquele que reconhece a evolução dos acontecimentos, enxergando a criança como um ser que exige total dedicação.

Além disso, é importante que ele esteja familiarizado com o modo pelo qual a criança aprende e se apropria do mundo que a cerca, pois não é de hoje que as brincadeiras se tornaram parte integrante da prática docente. Nessa direção, vale destacar que o(a) educador(a), para desempenhar e desenvolver uma prática que acolha as produções lúdicas da criança, precisa passar pela experiência de também brincar, e essa experiência vem do seu processo formativo durante as formações continuadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, afirma que:

A formação continuada é direito de todos os profissionais da educação, que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que contribui para a progressão funcional baseada na titulação, e na qualificação dos saberes do professor, que resulta igualmente na melhoria das aprendizagens de seus alunos (Brasil, 1996).

A preocupação com a formação dos(as) educadores(as) de Educação Infantil ganha força a partir da Constituição Federal de 1988 que impulsionou o movimento de mudança exigindo daqueles que trabalhavam com criança um aperfeiçoamento que fosse para além do magistério que reverte o cenário passando a pensar sobre a identidade desse professor de criança pequena.

É a partir da década de 90 que a formação de educadores ganha destaque no cenário brasileiro, na medida que a obrigatoriedade e o direito à educação se manifestam na Constituição Federal. Ao(a) educador(a) de crianças volta-se os questionamentos sobre as especificidades desse profissional que atua com esse público. Conforme Felipe (1998, p. 8):

As pessoas, que têm a responsabilidade de cuidar/ educar crianças nesta faixa etária, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois servem de intérpretes entre elas e o mundo que as cerca. Ao nomearem objetos, organizarem situações, expressarem sentimentos, os adultos estão cooperando para que as crianças compreendam o meio em que vivem e as normas da cultura na qual estão inseridas. Portanto, os diferentes profissionais envolvidos na educação infantil têm uma importante tarefa a cumprir, na tentativa de contribuir para

um desenvolvimento agradável e sadio. São, portanto, mediadores entre a criança e o meio.

Nessa direção os RCNEI (Brasil, 1998) apontam para a necessidade de garantir a formação continuada como parte de uma rotina institucional e que atenda as especificidades do trabalho com crianças. Dessa forma o(a) educador(a) teria a possibilidade de debruçar em estudos sobre seu contexto de trabalho trocando práticas e ampliando suas reflexões sobre questões relativas ao processo educativo nas instituições de Educação Infantil.

Adiante a BNCC (2017) também proporcionou um movimento de mudanças referente a esse processo de formação continuada, uma vez que pensando de forma normativa, os estados deveriam de forma obrigatória investir de maneira contínua no processo formativo daqueles que trabalham com a primeira infância, o que em nossa opinião requer de mais investimentos financeiros e de pessoal qualificado.

Trazemos nessa subseção o brincar que embala a formação da educadora, colocando-o numa posição de mediador(a), colaborador(a) e brincante por ser o brincar uma atividade constitutiva do ser humano e um elemento cultural. Dessa maneira a educadora deve vivenciar uma formação lúdica para poder garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

4.1 A formação lúdica dos educadores de crianças pequenas e bem pequenas

Nessa subseção apresentamos os traços das camadas populares da sociedade brasileira. Por desenvolver uma investigação dentro de um contexto de uma instituição pública que atende crianças das camadas carentes, fomos motivados a buscar o conhecimento por meio de outros olhares, ou seja, através das pesquisas e estudos direcionados a aqueles que atuam diariamente com essas crianças.

Conhecer os espaços de Educação Infantil de outros territórios e sentir o que demais pesquisadores estão falando se colocando a serviço dessa população é esperançoso, é sentir esperança do ponto de vista de Paulo Freire (1992).

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir

àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperar!" (Freire, 1992, *apud* Cabral, 2015, s.p.).

Falar sobre o brincar considerando as práticas docentes que estão sendo desenvolvidas dentro do espaço da Educação Infantil não é uma tarefa fácil e rasa. Dizer da importância do brincar para esses seres que estão em sua fase inicial de vida, é complexo e necessário, pois a infância não se apresenta da mesma maneira para todos, nem para a criança e nem para o(a) educador(a).

Ao realizar uma pesquisa deve-se imprimir a seriedade e a relevância do objeto a ser investigado. Desse modo o levantamento bibliográfico do tipo estado da arte se faz necessário para mapear o que está sendo falado e produzido sobre determinado assunto, sobre quais resultados e afirmações estão sendo apontados no campo acadêmico. As pesquisas não se configuram pelo seu caráter decisório ou definitivo, muito pelo contrário, o ponto inicial, a partida é o que importa nessa construção permanente, tal afirma Ferreira (2020, p. 259) quando diz que o pesquisador tem "o desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não feito".

Nessa revisão compete identificar quais teorias estão sendo construídas e que referenciais estão sendo empregadas para sua relevância no cenário acadêmico no que tange a maneira como o brincar influencia e se manifesta na prática docente do(a) educador(a) de crianças pequenas e bem pequenas. A ideia foi levantar as maneiras que o brincar está sendo dito, como os(as) educadores(as) de crianças estão sendo formados ludicamente para melhorar a relação dessa atividade nos espaços de Educação Infantil.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (Romanowski; Ens, 2006, p. 36)

Ao definir o caráter bibliográfico, o desafio se apresenta ao mapear e discutir as produções acadêmicas na tentativa de compreender e responder as dimensões e aspectos que estão sendo destacados e privilegiados em diferentes campos do conhecimento (Ferreira, 2002 p. 258). As pesquisas correlatas empregadas nesse

trabalho foram utilizadas a partir da busca no banco de dados do catálogo de teses e dissertações da Capes. O período estabelecido para a seleção dos trabalhos a serem analisados compreendeu os meses de outubro a dezembro de 2022.

Inicialmente optou-se por uma busca abrangente a partir das palavras-chave “brincar”, “educação infantil”, “formação lúdica” e “espaço escolar” distribuídos no período entre 2017 à 2021, utilizando os filtros de programas compreendendo mestrado, mestrado profissional e doutorado, considerando a BNCC (2017) e a BNCC (2018) que aborda a formação de professores pautadas em três dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento. resultando numa abundância de trabalhos, totalizando um quantitativo de 3108 (três mil cento e oito) produções.

Tabela 1- Total de teses e dissertações encontrados no banco de dados da CAPES

ANO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOCTORADO
2017	339	97	76
2018	366	116	91
2019	68	-	34
2020	726	380	200
2021	403	198	127
TOTAL	1902	791	415

FONTE: Banco de dados de teses e dissertações da CAPES (2022)

Nesse momento uma nova busca foi realizada utilizando novos filtros a partir de ciências humanas para grande área de conhecimento e educação para área de conhecimento. Nessa redefinição foram apontadas 1336 (mil trezentos e trinta e seis) produções conforme tabela 2. Os dados foram organizados de acordo com o programa e ano para facilitar a visualização das produções.

Tabela 2- Total de teses e dissertações encontrados no banco de dados da CAPES

ANO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOUTORADO
2017	133	7	42
2018	170	18	149
2019	19	-	24
2020	281	50	138
2021	190	36	88
TOTAL	794	101	441

FONTE: Banco de dados de teses e dissertações da CAPES (2022)

Nesses achados é interessante perceber que em 2020 houve um elevado número de produções relativas ao brincar na Educação Infantil enquanto curiosamente ano de 2019 as produções foram reduzidas e em alguns programas não aparecem resultados. Vale ressaltar o número de produções do mestrado profissional, evidenciando a importância desse programa para o aperfeiçoamento da melhoria de práticas no ensino público.

Numa investida mais criteriosa tomando como elemento ainda as palavras-chave, fizemos um novo levantamento dos resumos e textos introdutórios na tentativa de filtrar aqueles que iriam contribuir para os referenciais teórico dessa investigação. Nessa nova análise computamos um quantitativo de 55 (cinquenta e cinco) pesquisas e destes verificamos e selecionamos aqueles que se aproximavam do objeto de estudo.

Tabela 3- Total de teses e dissertações encontrados no banco de dados da CAPES após análise dos resumos

ANO	MESTRADO ACADÊMICO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOUTORADO
2017	3	6	2
2018	5	1	5
2019	2	-	1
2020	4	5	5
2021	9	3	4
TOTAL	23	15	17

FONTE: Banco de dados de teses e dissertações da CAPES (2022)

Das investigações selecionados a partir da apreciação dos resumos, demos início a leitura na integra das investigações publicadas que nos ofereceriam novos subsídios de modo que colaborassem para nossa investigação, principalmente no que tange a sua efetividade na formação lúdica dos(as) educadores(as) que atuam nos espaços de Educação Infantil.

Assim, conforme as leituras e análises, apontamos que 7 (sete) pesquisas se aproximavam do nosso contexto investigativo, correspondendo a 5(cinco) dissertações e 2 (duas) teses. Vale destacar que não obtivemos resultados satisfatórios quanto aos mestrados profissionais, no sentido que se aproximassem da nossa temática.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para elaboração do referencial teórico

TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
O espaço do brincar na prática pedagógica da educação infantil'	Rohleder, Leilane dos Santos/Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT	Mestrado Acadêmico	2021
A formação continuada em serviço dos professores da educação infantil na escola de tempo integral da rede municipal de Campo Grande/MS	Bernardes, Aline Arantes/ Universidade Católica Dom Bosco-UCDB	Mestrado Acadêmico	2017
Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica	Ferroni, Carla de Oliveira/ Universidade Federal de São Carlos-UFSCar	Mestrado Acadêmico	2018
Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?'	Anselmo, Viviane Soares/Universidade de São Paulo-USP	Mestrado Acadêmico	2018
Formação Continuada de Educadores na Educação Infantil com Foco na Ludicidade'	Santos, Juliana Jesus dos/Universidade Regional de Blumenau-FURB	Mestrado Acadêmico	2021

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Destacamos aqui, o apreço por perceber que muitas pesquisadoras estão preocupadas com a qualidade do atendimento na Educação Infantil e vem se debruçando nas pesquisas para aprimorar não somente suas práticas, mas colaborar com todos(as) aqueles(as) que trabalham com crianças pequenas. Nesse ponto, situamos a temática do brincar que por vezes parece ser algo corriqueiro, trivial, mas

que pelas buscas de encontrar aproximações para essa investigação, percebemos que essa temática não sairá por muito tempo desse cenário, por ser considerada complexa e relevante para a infância, conforme destaca Cordazzo e Vieira (2007).

O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças. (Cordazzo, Vieira, 2007, p. 90).

A pesquisa de Rohleder (2021) intitulada O espaço do brincar na prática pedagógica da Educação Infantil objetivou compreender o trabalho da cultura lúdica no espaço escolar tendo como colaboradoras professoras da pré-escola de uma escola do município de Cuiabá. Nesse trabalho a pesquisadora teve como base de investigação o brincar aproximando-se das professoras por meio das observações, entrevistas, registro fotográficos, diário de campo e análise de documentos o que demarcou seus instrumentos para coleta de dados.

Utilizando-se de uma abordagem qualitativa etnográfica, visando compreender os comportamentos de um determinado grupo social. Rohleder (2021) acompanhou nessa investigação os professores da pré-escola 1 e os professores de arte e educação física. As análises feitas pela pesquisadora chegaram a conclusão de que as atividades lúdicas desse espaço investigado ficam restritas as aulas de arte e educação física. Isso demonstra que a ausência de embasamento teórico ao que se refere a compreensão da importância do brincar nesses espaços revelam os motivos pelos quais as professoras planejam suas ações de forma fragmentada impedindo que o imaginário, a criatividade e o movimentos dos corpos das crianças se ampliem.

Nessa pesquisa a autora mostra a necessidade de rever os modelos de ensinar e aprender de maneira a considerar a criança como protagonista compreendendo a cultura lúdica como expressão social e cultural.

A pesquisa de Bernardes (2017) por sua vez teve por objetivo analisar os processos de formação continuada em serviço, identificando o perfil do(a) educador(a), analisando as propostas de formação e o que elas contribuem e implicam na prática dos(as) educadores(as) da Educação Infantil. As observações e entrevistas assim como as análises dos documentos oficiais serviram de suporte para a geração de dados. Dessa forma a autora conclui que as professores pesquisados

acreditam que a escola possa ser um espaço para a reflexão e a troca de diálogos a partir da escuta do outro.

Ferroni (2018) investigou as memórias de brincadeiras da infância das professoras tencionando revelar as memórias lúdicas e a valorização das experiências pessoais no processo formativo. A autora coloca que o brincar ainda não está presente na prática pedagógica do contexto escolar sendo visto como uma atividade esporádica, rígida, mecanizada e não valorizado em processos de formação de professores. A autora abre espaço para a formação lúdica acreditando nessa atividade como uma ferramenta que garante a melhoria das práticas pedagógica além do fortalecimento do conhecimento de futuros e atuais educadores.

A investigação de Anselmo (2018) intitulada Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os? trouxe a dimensão brincalhona dos professores. A pesquisa evidenciou a importância das relações centradas nas brincadeiras discutindo o seu potencial transgressor. A desconstrução e convicções desfeitas em relação a infância determinou a tomada de consciência de uma criança que acontece no presente, no agora.

Em suas análises, Anselmo (2018) contatou as fragilidades dos cursos de formação profissional para os educadores da Educação Infantil, no tocante a preparação para atuar com crianças pequenas e a falta de conhecimentos teóricos-metodológicos. Acrescenta ainda a necessidade de esclarecimento e reflexão sobre a função e as especificidades da Educação Infantil.

No caso da pesquisa de Santos (2021) a autora centrou-se em investigar a falta de ludicidade no planejamento educativo e na compreensão sobre de que forma a ludicidade é incentivada na formação continuada dos educadores. A partir dos documentos oficiais da Educação Infantil a autora procurar desvendar de que forma e como a teoria pode subsidiara prática do(a) educador(as). A autora concluiu que de acordo com as análises de documentos oficiais, as formações continuadas são incentivadas e orientadas como processo de aprimoramento do trabalho na Educação Infantil. Os registros apontaram sobre a ação do(a) educador(a) em ser protagonista de sua formação pessoal, sendo o brincar e a ludicidade elementos norteares do trabalho junto a crianças pequenas.

Quadro 2 – Teses selecionadas para elaboração do referencial teórico

TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
Histórias do brincar: um estudo com adultos e suas trajetórias	Sartoni, Gabriela Dias/Univerdade Estadual de Campinas-UNICAMP	Doutorado	2021
Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança	Martins, Maria de Nazareth Fernandes/Fundação Universidade Federal do Piauí-UFPI	Doutorado	2019

FONTE: Banco de dados de teses e dissertações da CAPES (2022)

Martins (2019) investigou em sua pesquisa as possibilidades de a prática pedagógica serem mediadas pelo brincar. O estudo apontou que a atividade do brincar é utilizada na prática pedagógica como estratégia para alfabetizar, e que os conhecimentos gerados por meio dos professores colaboradores refletiram um desejo de fazer diferente por compreenderem que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil.

Por fim, a pesquisa de Sartoni (2021) traz discussões acerca do brincar enquanto experiência do ser humano objetivando compreender como essa experiência é significada pelos adultos e a relação entre o brincar e os aspectos da vida pessoal e profissional. No seu estudo que contou com a participação de 24 colaboradores do Brasil e da Espanha, Sartoni (2021) pode analisar e destacar como as trajetórias de vida dos participantes colaboram para o entendimento da prática social assim como ao mesmo tempo desvela as relações com as construções que cada ser humano vivenciou na sua infância e em seus contextos de vida.

Apoiada nesses estudos a partir do levantamento feito de pesquisas que se aproximassem do objeto de estudo revela-se a importância dessa investigação que para além de compreender o lugar do brincar no espaço da Educação Infantil, destaca a ação docente e o seu papel nesses espaços. Nesse levantamento observando todas as considerações das autoras, fica claro a necessidade de falar mais uma vez sobre o brincar, pois como analisado, essa atividade ainda precisa ser vista com olhos

daqueles que deixaram de ser criança brincante para se tornar educador(a) brincante, tendo o respeito pelo seu próprio passado e pela criança que vive no tempo presente.

Apesar da Educação Infantil ser considerada a primeira etapa da educação básica desde 1996 (LDB), o trabalho oferecido por educadores em relação as necessidades e especificidades infantis ainda é muito superficial, tornando-se inquietante pensar que crianças pequenas são educadas por adultos com noções muito limitadas sobre o papel na Educação Infantil e principalmente sobre a importância do brincar nessa etapa de vida. como destaca Kishimoto (1999, p. 68),

Assim, por estar inserida na educação básica, a educação infantil requer que seus educadores tenham a mesma formação apurada dos demais colegas de outras etapas de ensino, isso porque, o público desse segmento, que são as crianças, são complexos e singulares, portanto, precisando de profissionais que as conheçam por inteiro, se desvencilhando das ideias preconceituosas de que aos educadores de crianças pequenas não necessitava de preparação. (Kishimoto, 1999).

Fortuna (2004) salienta que a mediação entre educador(a) e criança não acontece apropriadamente já que, em situações cotidianas correntes na instituição educativa, pode-se notar que o papel do(a) educador(a) diante do brincar resume-se a assistir, no sentido de vigiar para que as crianças não se machuquem ou intervir nos conflitos entre elas prevalecendo por muitas o caráter assistencialista e compensatório que marcou o início da Educação Infantil.

Nesse sentido, numa perspectiva histórico-cultural pensada por Vigotski (2008) onde o brincar promove maiores possibilidades de a criança compreender o físico, organizar e reorganizar seus processos psíquicos, o processo de aprendizagem é gerado a partir da ação conjunta entre educador(a) e criança elevando-o à categoria de mediador, fazendo-se necessário pensar qual a importância dada ao brincar no planejamento das atividades.

Desse modo, enquanto mediador do brincar na instituição de Educação Infantil, o(a) educador(a) cumpre a função de fornecer estímulos diversificados e significativos a fim de otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do sujeito, pois quando acolhe suas vivências lúdicas abre um espaço potencial de criação.

Por sua vez, Bomtempo (1999) afirma que muitos educadores restringem o uso do brinquedo e das atividades lúdicas, por considerarem tais experiências perturbadoras, prevalecendo nas salas o brincar dirigido em detrimento do brincar

espontâneo sem considerar o cotidiano escolar, recomendando assim uma formação consistente que envolva o brincar enquanto atividade principal da criança.

[...] a professora poderia planejar e organizar o tempo previsto para a brincadeira de modo que oferecesse às crianças outras possibilidades além do uso dos brinquedos lá existentes, atuando como parceira das crianças em suas brincadeiras, escutando seus questionamentos e enriquecendo suas vivências nesse espaço. (Prieto, 2016, p. 91).

As leis trouxeram implicações importantes que definem o perfil desse educador que atua no segmento da Educação Infantil, onde é cada vez mais imperativo conhecer em profundidade as fases do desenvolvimento infantil e suas características. Nesse ponto, para que se tenha atitude lúdica dentro dos espaços escolares e que aconteçam de modo que façam parte para rotina escolar, é imprescindível garantir a formação lúdica desse(a) educador(a).

De acordo com Winnicott (1975), brincar na infância prepara o homem para o sério, dessa forma é preciso brincar para obter a identidade pessoal e corporal ultrapassando o entendimento sobre o brincar comparado a uma simples diversão configurando como um elemento cultural de todo ser humano.

Para aqueles que assumem o papel de educador(a) de crianças pequenas é essencial que haja um reencontro com o brincar sem receio de se infantilizar. O(A) educador(a) necessita brincar para reviver sua própria infância de maneira que aprenda a enxergar a importância dessa atividade nos espaços da Educação Infantil.

Desta forma, por meio da formação continuada lúdica, o(a) educador(a) poderá entender os problemas do seu cotidiano, agindo de forma consciente em sua prática docente, sendo capaz de tomar suas próprias decisões distanciando da ideia de que qualquer pessoa poderia atuar na Educação Infantil e de que a criança é um ser passivo.

A formação do educador além de transformar, ressignifica e o faz refletir sobre sua própria ação, pois a formação é vista como um movimento contínuo de busca para que o novo não o afaste do desejo e da curiosidade, ou seja, o educador precisa ir além para constituir sua identidade pessoal e profissional.

Nesse sentido, Imbernón (2006), esclarece sobre a importância da formação continuada.

A visão de que o professor deve construir habilidades e conhecimentos sobre sua própria prática por meio da reflexão é a base das ações que foram desenvolvidas, pois entende-se que “[...] o(a) professor(a) deveria se converter em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico de flexível.” (Imbernón, 2006, p. 23).

Para tanto, é necessário que a educadora que atua na Educação Infantil, entenda que ela é também um sujeito investigativo de sua própria prática, um sujeito que pensa, que reflete e age transformando e remodelando sua ação, tendo a escola como um espaço de encontro com diferentes culturas, portanto, precisam entender que esse espaço não é lugar para o cotidiano estático, para a mesmice, e sim, lugar de descobertas, de críticas e de inovações. Desse modo, pensar em formação continuada com o foco na ludicidade é sobretudo procurar preservar “um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepâncias, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação” (Imbernón, 2010, p. 64).

Ao considerar a formação de professores, Kramer (1999) afirma que essa formação representa uma questão fundamental para o reconhecimento da Educação Infantil e sua qualidade e que essa melhoria só é possível se pensado num coletivo e dentro do ambiente escolar. A esse respeito Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 246) ressaltam que:

[...] temos que pensar de modo diferente, construindo o trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente sus próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também, aprendendo com ela.

Repensar a prática docente é refletir criticamente de modo a melhorar a próxima prática (Freire, 2009) ao passo que se as educadoras entenderem e tomarem posse das concepções que giram em torno da Educação Infantil, assumindo a posição de um profissional consciente que atua com precisão e intencionalidade, a possibilidade do desenvolvimento integral da criança ficará bem mais tangível.

O brincar demanda um esforço do educador para cumprir seu papel de mediador e criar condições favoráveis para que o brincar faça parte e esteja presente em todos os espaços da Educação Infantil na intenção de promover o seu

desenvolvimento integral. O brincar é uma aprendizagem social, portanto, se faz necessário refletir sobre o papel do educador no desenvolvimento dessa atividade, pois sendo uma atividade social, “aprende-se a brincar” (Brougère 2010, p. 104) sendo necessário uma relação de autonomia e de respeito com a criança.

Logo, é interessante considerar o frágil processo de profissionalização dos educadores que atuam nessa etapa da educação básica configurando um problema histórico ao passo que não tiveram amparo teórico que discutissem as concepções de criança, infância, o papel do educador e o lugar do brincar no espaço da Educação Infantil, o que possivelmente reflete nas práticas que estão sendo desenvolvidas nas instituições, conforme aponta os estudos de Rosseti-Ferreira (2000), Oliveira (2003) e Campos (2012) que trazem a fragilidade do cuidar e educar, e na necessidade de se pensar na formação desse profissional.

É fundamental pensar na prática docente vista como ação do educador que organiza e propõe experiências que oportunizem as crianças explorar, participar, ter acesso a cultura e principalmente brincar nesses espaços tendo total consciência de sua responsabilidade com relação ao desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, Kishimoto (2005) coloca os desafios vividos por esse profissional no sentido de compreender o brincar como uma das especificidades da Educação Infantil.

Assim, pensando nas responsabilidades acima citadas que coloca o educador como o principal responsável por suas escolhas, as formações continuadas ao passo que colaboram para atualização profissional também contribuem para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, pois os educadores também são responsáveis por sua formação (Pimenta; Lima, 2010). Só existirá uma intervenção de qualidade nas propostas lúdicas se o educador passar a refletir coletivamente a sua prática brincante.

Sendo o brincar uma atividade fundamental do ser humano, essa sugere uma aprendizagem social que envolve adultos e crianças. Assim, O educador tem a função de acolher as produções lúdicas, compreendendo que a criança não nasce sabendo brincar, que ela aprende através das interações com seus pares e com o adulto, observando as situações para assim recriar novas brincadeiras (Kishimoto, 2010).

Assim sendo, é importante a formação específica do educador desse segmento para que ele possa construir suas práticas considerando as especificidades das crianças, acolhendo seus modos de ser e estar no mundo para que as crianças deixem de ser confinadas em espaço que priorizem apenas as atividades de registros

escritos, de pintura estereotipadas, de exercícios de prontidão exaustivos, reduzindo dessa forma o tempo do brincar.

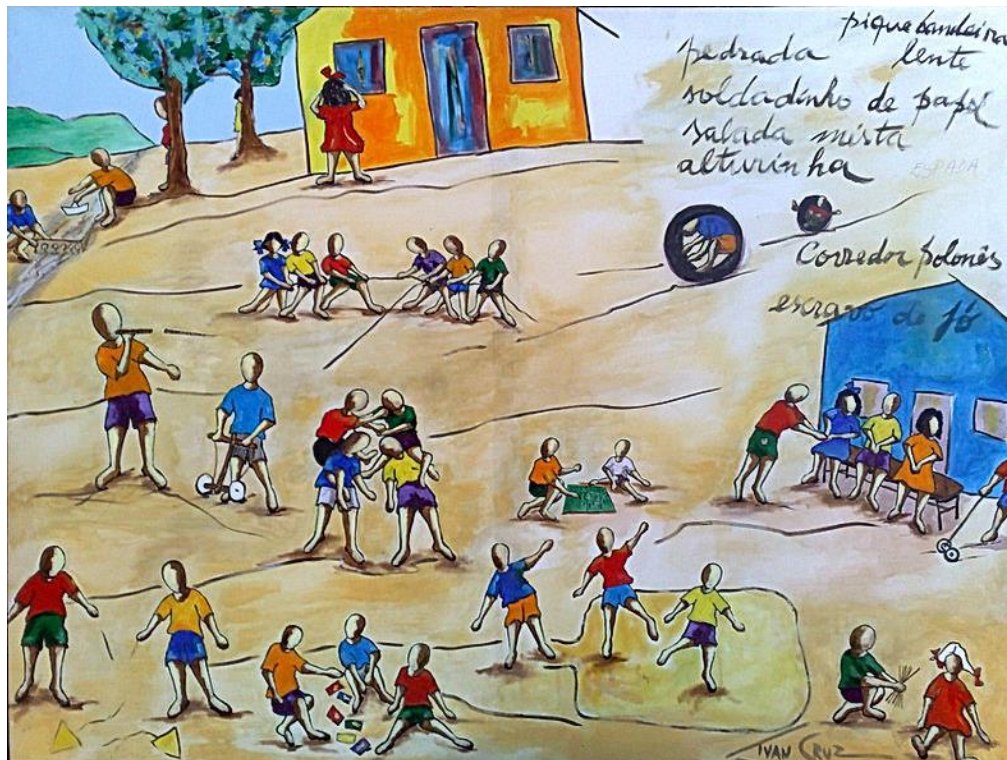
No sentido de mobilizar os educadores a construir novas práticas Carneiro e Dodge (2007, p. 91) salienta que

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho.

Contudo as instituições de Educação Infantil devem integrar o brincar na rotina por ser uma ação educativa da infância e dessa forma os educadores devem se constituir como aqueles que buscam a mediação intencional por acreditar que essa atividade colabora para o desenvolvimento da criança.

5 COMEÇANDO A BRINCADEIRA: caminhos metodológicos da pesquisa

Figura 7-Brincadeiras de crianças, de Ivan Cruz*



Fonte: <https://www.ivancruz.com.br/galeria>(2023).

Abrimos essa seção com a cena do artista plástico Ivan Cruz¹² que representa a realidade de um passado e de um presente que permanece nas brincadeiras de crianças. Esta cena nos convoca a revisitar memórias, fazendo falar de algo que estava guardado para compreender e justificar as escolhas praticadas nos espaços da Educação Infantil. Desse modo, todo o percurso metodológico foi cuidadosamente elaborado para que os objetivos dessa investigação fossem alcançados e a realidade investigada fosse transformada na medida que as reflexões sobre o brincar acompanhasse as necessidades e particularidades das crianças pequenas.

A cada etapa desse processo investigativo, a criança arteira e inquieta guardada na memória adulta, veio somar forças para que a realização desse trabalho fosse possível.

¹² Ivan Cruz nasceu no Rio de Janeiro em 1947 e teve uma infância muito rica do ponto de vista lúdico. Se formou em direito em 1970, mas sempre esteve envolvido com o universo das artes. Assim, em 1986 passa a se dedicar à pintura, quando já estava morando em Cabo Frio. Fonte: <https://www.culturagenial.com/ivan-cruz-obras-sobre-a-infancia/>

Nas subseções a seguir apresentamos a classificação da pesquisa quanto a natureza, a abordagem, objetivos, bem como os procedimentos técnicos, local da pesquisa, colaboradores da pesquisa, instrumentos e as análises dos dados gerados, e a descrição do produto.

5.1 Tipos de Pesquisa

A pesquisa científica se configura como um processo permanente e inacabado que possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada. Pesquisar em educação requer uma ação intencional entre teorias e práticas de modo que as vivências e os problemas presentes na escola se aproximem num processo de construção de soluções, sendo um dos caminhos que permitam superar o senso comum ou o recolhimento de informações superficiais (Pereira, 2019).

Partindo dos princípios metodológicos do Mestrado Profissional que visa a construção de um produto educacional, a pesquisa realizada se caracteriza por ser de natureza aplicada que de acordo com Gil (2010 *apud* Damiani et al., 2013, p. 58) objetiva “contribuir para a solução de problemas práticos” gerando possibilidades concretas em prol da mudança social.

Considerando os aspectos que envolvem a pesquisa em educação, optou-se por desenvolver uma pesquisa com a abordagem qualitativa com objetivos pautados na pesquisa exploratória. A pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (Gaskell, 2002, p. 65) e aqui utilizadas para interagir com os colaboradores considerando suas subjetividades e determinando o perfil do grupo investigado.

Tal abordagem qualitativa favoreceu a aproximação com os colaboradores, desenvolvendo uma relação de empatia mútua para que a dinâmica do trabalho fluísse de forma mais generosa e compreensível, num movimento de alcançar as colaboradoras investigadas sem a conotação de julgamento, conforme argumenta a pesquisadora André (2013, p. 96).

Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análises de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética

do pesquisador, que ao expor seu ponto de vistas dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores.

As pesquisas exploratórias tem caráter flexível na elaboração do planejamento, proporcionam uma maior familiaridade com o problema e tem por finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” envolvendo geralmente levantamento bibliográfico e documental além de entrevistas (Gil, 2008, p.27). Desse modo, considerando a temática da pesquisa exploratória, optamos por contemplar duas metodologias nessa investigação a saber: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa do tipo colaborativa.

Na pesquisa bibliográfica o “pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores” (Severino, 2007, p. 23) o que nos permite ampliar e aprimorar o conhecimento acerca do objeto pesquisado nos conduzindo a refletir e confrontar os resultados de produções sobre o lugar do brincar nos espaços da Educação Infantil. Nesse sentido, a ideia não é reproduzir ou repetir o que já está evidenciado, mas sobretudo, divulgar novas conclusões por outros olhares e novas perspectivas.

A pesquisa bibliográfica, conforme Amaral (2007, p. 1),

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Assim, a revisão de literatura do estado da arte da temática investigada, abrangem levantamento das produções acadêmicas realizadas a partir de 2017, buscando como referências os descritores brincar, espaço escolar, formação lúdica e Educação Infantil. Para Kaufmann (2013),

Não existe pesquisa sem leituras. Pois nenhum tema é radicalmente novo, e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área. Aqui a consulta a bancos de dados é preciosa. (Kaufmann, 2013, p. 63-64)

A opção pela pesquisa do tipo colaborativa se fez necessário por dialogar melhor com nossos objetivos e por entender que seria uma pesquisa “com” os colaboradores, ou seja, uma parceria que comunga com os pressupostos da pesquisa colaborativa, já que tal pesquisa supõe a contribuição de educadores em exercício no processo de investigação do objetivo de pesquisa (Desgagné, et al, 2007, p. 9).

O que se entende por pesquisa colaborativa no contexto específico da prática docente? Em princípio, diríamos que uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado.

Estreitar o abismo que se julga ter entre a universidade e o espaço escolar é o ponto de partida para essa escolha. De acordo com Desgagné, 2007, p. 9) o privilegiado nessa ação é “o professor e os conhecimentos que podem ser construídos e colocados a serviço de sua atuação docente”, portanto a pesquisa colaborativa se consolida pelo seu processo de entender pesquisador e colaborador como parceiros dentro de um cenário onde a prática pedagógica é a todo momento ponto de reflexão, levando o colaborador a contribuir com a sua própria prática.

Para Gasparotto e Menegassi (2016, p. 950):

A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (Bortoni-Ricardo, 2011), no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino. Dessa forma, toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial.

Conforme Boavida e Ponte (2002, p. 1) “[...] a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais.” Dessa forma, as ações formativas nesse tipo de pesquisa possibilitam criação de espaços para as educadoras refletirem criticamente sobre as ações desenvolvidas, beneficiando a escola da infância e do desenvolvimento profissional docente além da própria produção de conhecimentos.

A participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos foram as ferramentas principais para a legitimidade do trabalho, agregada ao processo de estudo que se fez presente durante as sessões lúdicas reflexivas. Tais características tornaram a pesquisa colaborativa um modelo ideal para o desenvolvimento da investigação realizada com 7 (sete) educadoras da pré-escola de uma Unidade de Educação Básica em tempo integral do município de São Luís, pois,

além de enxergar um problema, procuramos discutir e refletir sobre as práticas desenvolvidas nesse espaço da Educação Infantil.

5.2 O lócus da pesquisa

São Luís é a capital do estado do Maranhão localizado na região Nordeste do país. A cidade possui aproximadamente cerca de 1.037.775 habitantes e uma área territorial de 583,063 km² conforme o último censo do (IBGE, 2022). A cidade é conhecida por ser a única capital brasileira fundada por franceses e ostenta o título de capital do reggae além de ser reconhecida como Patrimônio Cultural Mundial pela Unesco, em 1997.

O atendimento do ensino público das crianças da Educação Infantil do município de São Luís ocorre em Unidades de Educação Básica (UEB) distribuídas em seis núcleos alcançando a população das zonas urbana e rural da capital maranhense. A rede conta até a presente data dessa investigação com um quantitativo de 96 escolas, destacando 79 instituições polo e 17 anexos¹³ criados para atender a demanda excedente. Ainda de acordo com o censo de 2022, 12.504 crianças estão matriculadas na rede, sendo 3.409 na creche e 9.095 na pré-escola, e mesmo com esse quantitativo, a SEMED registra uma pequena queda nas matrículas nos últimos anos.

Dentro da Proposta Curricular da rede municipal de São Luís (2023), a secretaria de educação exalta os esforços para melhorar a qualidade do ensino e atendimento a crianças pequenas, destacando os investimentos nas reformas de prédios, nas distribuições de material pedagógico e na capacitação dos profissionais que atuam nessa etapa. A etapa da Educação Infantil conta com um corpo docente composto por 994 educadores(as) distribuídos entre 375 na creche e 619 na pré-escola, conforme indica dos dados do IBGE (2022).

Todavia, para superar tal desafio, é preciso a concentração de esforços na realização de políticas públicas eficazes, que viabilizem não somente a permanência do estudante, mas também a qualidade do ensino oferecido,

¹³ Os anexos são espaços criados para atender a demanda excedente que, em sua maioria, funcionam em prédios alugados com infraestrutura inadequada. De acordo com o plano municipal de educação de São Luís os anexos deveriam ser extintos ou transformados em escola polos conforme avaliação de sua estrutura física. Fonte: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf

instrumentalizando-o para o sucesso escolar e o exercício da cidadania. Nesse sentido, em 2018/2019, foram reformadas e climatizadas 22 escolas da Educação Infantil e 44 escolas do Ensino Fundamental; reformadas e não climatizadas, na Educação Infantil 22 e Ensino fundamental 26, totalizando 114 intervenções nas unidades de ensino. (Semed, 2023, p. 16).

Com relação ao atendimento integral, o município conta até este momento, com apenas 4 instituições que realizam o trabalho em tempo integral com crianças de 2 a 5 anos demonstrando dessa forma a necessidade de ampliação de oferta para a creche e pré-escola.

Importante esclarecer que o atendimento em creche (faixa etária de zero a três anos), registrado no Censo Escolar como matrículas da rede pública municipal (na qual a Prefeitura presta o serviço diretamente), refere-se apenas a faixa etária de crianças de 3 anos ([última idade de frequência à creche]). As crianças com menos de 3 anos são atendidas na rede privada, inclusive por meio de convênios, realizados pelo governo municipal com instituições privadas comunitárias¹⁴, filantrópicas e confessionais sem fins lucrativos, que, apesar de prestarem serviço de relevância pública, são entidades de direito privado. (CAED, 2019)

Logo, a baixa oferta de vagas em creches que atendam o público de crianças bem pequenas na rede pública força o aumento das escolas comunitárias que de acordo com o plano municipal de educação de São Luís (2015) não acompanham a oferta de um atendimento de qualidade para a Educação Infantil conforme o documento:

Pois muitos estabelecimentos comunitários, além de não contarem com estruturas físicas e equipamentos condizentes com as necessidades das crianças, não dispunham de professores e técnicos qualificados para o trabalho. Contudo, devem ser ressaltados os esforços das experiências comunitárias, no sentido de terem assumido as lacunas deixadas pela educação municipal.

A quantidade insuficiente de creche em tempo integral na rede nos colocou numa postura de curiosidade em saber como a prática docente se efetiva numa

¹⁴ Segundo Lopes e Tavares (2007), o atendimento à infância no município de São Luís está relacionado à expansão das escolas comunitárias e, mesmo que essas escolas, de modo geral, sejam financiadas em parte pelo poder público, a responsabilidade maior fica a cargo da iniciativa popular. Estas instituições têm dificuldades concretas para melhorar a qualidade do atendimento, enfrentando diversos obstáculos, tais como: funcionamento em espaços físicos inadequados, falta de profissionais habilitados e preparados, cobrança de taxas para auxílio na manutenção e crescente demanda por vagas. O que vem sendo denominado de escola comunitária, não passa de um espaço sem nenhuma infraestrutura para amontoar crianças, apesar da boa vontade dos educadores que ali atuam. Fonte: Formação docente para a educação infantil: um direito do educador que exerce a docência na educação infantil em escolas comunitárias!?

com o período de pandemia da covid 19 que impôs seguir novas regras de cuidados com a saúde e distanciamento social, o atendimento integral foi suspenso ficando apenas o atendimento parcial nos dois turnos de trabalho (matutino e vespertino). Por essa razão, não foi possível verificar a dinâmica do brincar numa escola de tempo integral.

Figura 7- Fachada da instituição educativa



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A instituição conta com 10 (dez) salas referência amplas e climatizadas, uma brinquedoteca, um fraldário, uma cozinha, um pátio coberto, sala de amamentação, áreas livre com parquinho e jardim, além de uma secretaria, uma sala de professores, uma diretoria e seis banheiros distribuídos entre masculinos e femininos.

O espaço da brinquedoteca é amplo, climatizado, possui alguns brinquedos industrializados e é discretamente decorado. De acordo com os depoimentos das educadoras, com o fechamento durante a pandemia, muitos brinquedos se perderam ou foram extraviados, por essa razão notamos a ausência desse tipo de material destinados a brincadeira.

Figura 8 – Espaço da brinquedoteca



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Figura 9 – Espaço do pátio coberto



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

Figura 10 – Espaço da área livre com jardim



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A instituição possui várias áreas livres e amplas, destacando o pátio coberto, local muito utilizado pelas crianças principalmente durante o recreio e em outros momentos de atividades dirigidas. Essas áreas apresentam alguns elementos que induzem a brincadeira, como uma amarelinha, uma pista de carros e um labirinto, todos pintados no chão em tamanho acessível e coloridos.

Figura 11 – Espaço de áreas livres com elementos de brincadeiras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022).

A unidade ainda dispõe de duas áreas livres com jardim, local que as crianças aproveitam para correr e brincar nos balanços que compõem o cenário. E é nesse espaço aberto que observamos a tensão das educadoras no sentido de evitar as quedas, os atritos e os machucados.

Por esse motivo, as crianças são constantemente convidadas a saírem desse espaço aberto, que denota perigo, para ficarem no espaço coberto que são livres de obstáculos e riscos. Além disso, existe uma área equivalente a um campo de futebol, que não é utilizada pelas crianças, justamente pela mesma justificativa de oferecer riscos de machucados, além da intensidade do sol e do calor conforme as imagens a seguir.

Figura 12 – Espaço aberto



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A escolha desse local de pesquisa justifica-se pela proximidade junto a equipe docente e pedagógica tendo em vista nossa experiência como formadora de educadores nessa unidade. Também consideramos a ideia de ser uma unidade recém-inaugurada construída novos modelos adequados para o atendimento de crianças pequenas e bem pequenas e por ter em seu corpo docente um grupo de educadores recém-contratados.

Assim a tentativa de compreender o lugar do brincar pelas narrativas das educadoras da pré-escola numa unidade preparada para atender crianças em tempo integral nos encorajou a realizar o estudo nessa instituição.

5.3 As participantes colaboradoras da pesquisa

A pesquisa colaborativa é um trabalho coparticipativo de interação entre o pesquisador e o grupo de colaboradores, firmando um processo compartilhado onde todos se envolvem reorganizando suas falas, refletindo sobre suas práticas de modo a ampliar seu desenvolvimento profissional.

Nessa pesquisa, a generosidade das 7 (sete) educadoras colaboradoras que aceitaram participar voluntariamente do processo foi um dos pontos principais destacados dessa investigação, pois uma das características da pesquisa colaborativa é a participação voluntária, além da responsabilidade e autonomia dos envolvidos no sentido de refletir juntos, pois [...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário (Freire, 2013, p. 87).

Assim, na intenção de refletir com o coletivo optamos pelo convite as 7 (sete) educadoras da pré-escola. A opção de investigar apenas as educadoras da pré-escola justificou-se pelo fato dessa etapa carregar equivocadamente a ideia de preparação para alfabetização deixando em segundo plano o brincar, sobrecarregando as educadoras com propostas quase que exclusivamente de cunho alfabetizador. Entende-se que nessa etapa existe o dilema e os conflitos entre alfabetizar ou brincar, e nesse perder tempo guerreando sobre um ou outro, a criança que está no centro desse conflito acaba perdendo. E esse perder é justamente pela falta de compreensão clara a respeito do brincar na Educação Infantil além do entendimento sobre a linguagem escrita que fica nessa investigação guardada para um outro momento.

Destacamos que embora a pesquisa fosse voltada ao público da pré-escola, durante o encontro para apresentação do projeto que se tornou um dos primeiros momentos de reflexão, todas as demais educadoras da instituição sentiram o desejo de também participar desse processo formativo, o que nos alegrou imensamente e atestando não somente a relevância da temática do brincar, mas entendendo que ainda é um ponto a ser discutindo por mais tempo.

Figura 15 – Entrada e apresentação do projeto de pesquisa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Para manter seus nomes em sigilo acordado durante as entrevistas, estabelecemos nomes fictícios a cada uma para melhor visualização na análise de dados. Os nomes foram inspirados nas revelações das educadoras durante as entrevistas no momento em que relembavam suas peripécias de criança.

Tivemos o cuidado de retomar diversas vezes às falas das educadoras para marcar qual a brincadeira despertava maior lembrança, e nessa observação foi possível por perceber seus gestos, os embargos nas vozes e até as gargalhadas alta no momento em que relembavam as brincadeiras.

Quadro 3, caracterização das educadoras da pesquisa.

EDUCADAORA COLABORADORA	ETAPA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TURNO
Faz de conta	INFANTIL2	VESPETINO
Queimado	INFANTIL 1	VESPERTINO
Panelinha	INFANTIL 2	MATUTINO
Pega pega	INFANTIL 2	MATUTINO
Patinete	INFANTIL 1	MATUTINO E VESPERTINO
Peter Pan	INFANTIL 2	VESPETINO
Boneca de papel	INFANTIL	MATUTINO

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

5.4 Instrumentos para geração de dados

A escolha pela pesquisa do tipo colaborativa nos trouxe liberdade para selecionarmos os instrumentos a serem trabalhados nessa investigação. Além dos métodos científicos acima descritos, com a finalidade de revelar o espaço investigado, as sutilezas, os dizeres e os silêncios das colaboradoras, foi fundamental fazer uso da entrevista compreensiva como forma de apreensão do objeto investigado, cunhada em Kaufmann (2013), que tem como pressuposto indispensável a palavra do sujeito.

A entrevista de acordo com Kaufmann (2013), se distancia do senso comum e se aproxima da escuta atenta, da compreensão, da análise crítica e da incompletude, uma das principais características de uma pesquisa. O desejo de conhecer, compreender e participar do cotidiano das colaboradoras, nos conduziu ao processo de ouvir no sentido de escutar aquilo que o outro guarda como tesouro.

A preferência nessa investigação por esse tipo de entrevista justifica-se por uma orientação preciosa da banca durante a fase de qualificação, que nos conduziu a enxergar a melhor maneira de acolher os dizeres das educadoras, ressaltando aqui a importância dessa etapa durante a construção de um projeto de mestrado.

Buscávamos encontrar um instrumento que ao mesmo tempo fosse técnica de recolha e base para as análises dado o valor que é a fala do outro.

Esse momento nos fez retornar e refletir sobre a maneira mais acolhedora de apreender na essência a voz das educadoras, e o modo mais respeitável de criar uma relação de diálogo entre entrevistado e entrevistador, pois a finalidade era valorizar o sujeito dando destaque a sua fala.

A entrevista compreensiva enaltece uma objetivação que se constrói aos poucos, graças aos instrumentos conceituais evidenciais e organizados entre eles, levando a uma só visão do tema de pesquisa sempre mais afastada do olhar espontâneo de origem, mas sem jamais romper completamente ele (Kaufmann, 2013, p. 45).

Por se tratar de um tipo de entrevista que foge de um roteiro fechado, a proposta viabilizou uma aproximação mais íntima das colaboradoras dando uma abertura para conhecê-las mais profundamente inteirando-se das suas necessidades, sensibilidades e concepções acerca da Educação Infantil, descortinando os problemas prioritários em relação ao brincar na escola da infância. Esse instrumento foi imprescindível por obter das colaboradoras os sentidos explicitados e a relação desses sentidos em suas ações.

A entrevista compreensiva permite um encontro de trocas onde o campo de pesquisa de acordo com Kaufmam (2013) passa a ser um ponto de partida de uma problematização. Nesse cenário o pesquisador rejeita uma hierarquia, favorecendo uma boa relação entre os participantes os quais são chamados a compartilhar suas histórias.

A entrevista liga-se “[...] ao sentido da cultura compreendida como um conjunto de interações em que o indivíduo é um sistema complexo de relações. Desta forma, o objeto da pesquisa é a vida do entrevistado inscrita na problemática da pesquisa”. (Silva, 2005, p. 4). E com o amparo desse instrumento, visto de forma mais subjetiva, que possibilitou os atravessamentos das educadoras colaboradoras mergulhando e desnudando seus saberes e não saberes, compartilhando sem receios as fragilidades que impedem a atuação docente com crianças pequenas de modo mais intencional, segura e respeitosa.

Observando por esse ângulo que Kurek (2008, p. 8) percebe que:

não é ao tempo infantil que queremos retornar, nem a vida que tínhamos que queremos de volta, mas sim, queremos manter viva uma imagem potente que nos faz acreditar na possibilidade de um mundo diferente: a imagem de infância se faz necessária porque alimenta nossas utopias. A criança que fomos sofria com suas alergias e com medos do desconhecido. A criança que sonhamos nos devolve o devaneio sobre a eternidade.

Esse processo de entrevistar e deixar que a narrativa aconteça naturalmente, rompe com o rigor científico, enquanto o narrador transmite a sua experiência, ressignificando comportamentos enquanto se narra. E nesse movimento e atitude de narrar suas histórias é que a criança interior que um dia brincou se fez presente, desconstruindo e reconstruindo as próprias experiências, tanto do professor-investigador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino (Moite, 2000).

A partir do exposto, partimos para a construção das entrevistas que foram organizadas considerando 4 passos de trabalho, a saber:

1- A escolha do objeto de estudo tendo como base a questão central.

2- A elaboração do roteiro guia de entrevista pautado em memórias de infância e práticas docentes, que segundo Kaufmann (2013) é um instrumento flexível e que tem a finalidade de fazer o entrevistado falar, estabelecendo uma dinâmica de conversação rica, indo além de simples respostas às perguntas.

3- A aplicação das entrevistas.

4- A escuta das entrevistas para elaboração das sessões lúdicas reflexivas.

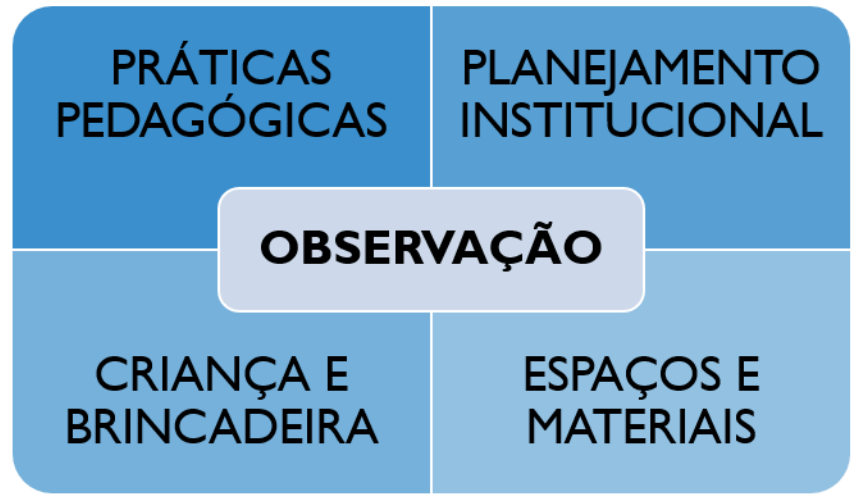
Além da entrevista, fizemos uso da observação e das sessões lúdicas reflexivas como base para geração de dados.

A observação sistemática e participante foi um passo importante para a construção das análises a partir do dito nas entrevistas, pois as observações induzem ao olhar atento sobre o comportamento das colaboradoras durante as vivências junto às crianças. Esse instrumento de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 75) permitiu a captura de uma variedade de situações que não foram percebidos por meio das perguntas, pois conforme os autores “a observação participante permite captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade. A observação participante apreende o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.”

Desse modo, para direcionar nosso olhar, no sentido de conduzir a observação sem perder tempo com outros fatores, utilizamos como suporte a pauta de observação e as dimensões a serem apreciadas, que nos proporcionou enxergar

os detalhes necessários para colaborar na construção das sessões lúdicas de acordo com a figura a seguir:

Figura 14 – Dimensões da pauta de observação



Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2022).

As dimensões apresentadas nos conduziram a perceber as frequências das brincadeiras, os diálogos entre as educadoras e as crianças, a organização dos espaços para que as brincadeiras e o brincar acontecesse, o planejamento das propostas, a organização das crianças ao brincarem, a utilização dos espaços internos e externos, o uso dos brinquedos nos espaços, e demais pontos destacados conforme a ficha no apêndice.

E por fim, com o intuito de refletir sobre suas práticas através do que foi dito durante as entrevistas e ampliado com as observações, as sessões lúdicas reflexivas adentra o campo da investigação configurando momentos de estudo e discussão na intenção de repensar as práticas e compreender o lugar do brincar no espaço da Educação Infantil, pois conforme Ibiapina e Ferreira (2003, p. 75) as sessões” tem a finalidade de facilitar os processos colaborativos de reflexão sobre a prática docente entre professores”.

As sessões lúdicas reflexivas aqui apresentadas entram como estratégias de formação continuada, para que as educadoras tenham mais condições de qualificar as suas práticas, planejando situações lúdicas de qualidade, segundo nos orienta Proença (2018),

A formação do professor é um processo interativo baseado em sucessivos movimentos de idas e vindas ao objeto pesquisado, o que potencializa um novo olhar do sujeito, que busca um sentido para suas matrizes de atuação e a ampliação de seu repertório. A formação do professor é um processo interativo baseado em sucessivos movimentos de idas e vindas ao objeto pesquisado, o que potencializa um novo olhar do sujeito, que busca um sentido para suas matrizes de atuação e a ampliação de seu repertório. (Proença, 2018, p. 19)

Esse instrumento permitiu garantir a riqueza de detalhes para a construção do caderno com as Cenas Lúdicas Pedagógicas e proposições sugeridas pelas educadoras ao longo dos encontros, pois segundo Vasconcelos (2012), as sessões reflexivas geram a oportunidade de construir a prática docente através de discussão.

Para a operacionalização das sessões lúdicas reflexivas foram organizados 02(dois) encontros formativos considerando a disponibilidade de tempo das colaboradoras bem como pontos acordados com a equipe gestora. Desse modo, organizar as sessões se tornou um processo difícil na medida em que o calendário da Secretaria Municipal de Educação do município (SEMED) não disponibilizava tempo/espço para inserir a pesquisa na rotina formativa da instituição. Assim, salientamos os esforços pontuais da gestão e das coordenadoras para a realização desses momentos formativos, uma vez que a boa vontade da equipe de gestão e corpo docente se esbarrava em alguns obstáculos que estavam além de suas possibilidades.

Alguns imprevistos como pontos facultativos, capina da escola, construção de registros de desenvolvimento das crianças por parte das educadoras da rede de ensino, foram algumas das situações ocorridas no percurso da pesquisa que nos obrigou a cultivar um exercício de paciência e de persistência para a conclusão dessa investigação.

Contudo, apesar de todos os contratemplos mencionados, conseguimos agendar e realizar duas sessões lúdicas, as quais contaram com a participação de toda a equipe pedagógica: educadoras, coordenadoras e gestora, o que nos deixou extremamente satisfeita e feliz, pois afinal a pesquisa era destinada somente as educadoras da pré-escola, todavia com a apresentação do projeto, os momentos de observação e entrevistas, as demais participantes entenderam que a temática era muito relevante para o desempenho de suas práticas e assim todas se sentiram convidadas a participar dos momentos das sessões.

As sessões lúdicas reflexivas foram organizadas de acordo com as pautas elaboradas conforme o objeto de estudo e também com as análises das entrevistas e o apoio das observações realizadas em campo. Deste feito, foi pensado em estratégias que pudessem resgatar os pontos de conflitos e dúvidas acerca do brincar no espaço da Educação Infantil, a exemplo dos conteúdos de alfabetização, dos brinquedos adequados, do gerenciamento dos espaços e tempo assim como o entendimento das famílias com relação ao brincar na escola de Educação Infantil.

Abaixo apresentamos o percurso formativo das sessões lúdicas:

Quadro 4 – Percurso formativo das sessões lúdicas reflexivas

Data	Atividades realizadas
<p>1ª sessão lúdica reflexiva (18/03/2023)</p>	<p>Boas-vindas</p> <p>Apresentação dos objetivos do encontro:</p> <p>Perceber as relações entre a infância vivida e o trabalho docente na Educação Infantil;</p> <p>Relacionar o brincar com a prática pedagógica no espaço da Educação Infantil;</p> <p>Questões mobilizadoras para iniciar as reflexões;</p> <p>Discussões a luz de Manoel de Barros, Carneiro, Garrido, Wallon e Wajskop</p> <p>Vamos brincar? Momento de colocar em prática as observações pontuadas durante as entrevistas e discussões;</p> <p>Vivências das cenas lúdicas: brincadeiras em espaços fechados utilizando materiais diversificados (fantoques, papel crepom, balão...)</p> <p>Discussões das propostas trabalhadas;</p>
<p>2ª sessão lúdica reflexiva (7/06/2023)</p>	<p>Boas-vindas</p> <p>Apresentação dos objetivos do encontro: baseados no percurso formativo da dissertação refletindo sobre o sentido do brincar no espaço da Educação Infantil;</p> <p>Construção das memórias e das concepções a luz de Larossa</p> <p>Apresentação das observações das narrativas referentes aos aspectos da alfabetização, tempo, materiais, espaço, planejamento e famílias)</p> <p>Contribuições para o caderno com cenas lúdicas (a escolha dos educadores)</p>

	<p>Vamos brincar? Momento de colocar em prática as observações pontuadas durante as entrevistas e discussões na sessão anterior;</p> <p>Vivencia das cenas lúdicas - de brincadeiras em espaço aberto utilizando materiais diversos (lã, fitas, panos, tnt,...)</p> <p>Pausa para reflexão sobre as propostas trabalhadas;</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2023).

Destacamos aqui, que foi solicitado o projeto político pedagógico da instituição (PPP) para verificamos sobre qual o entendimento a instituição se debruçava em relação ao brincar e qual o tamanho da importância destinada a essa ação, pois de acordo com Horn (2007, p. 60) “ a proposta pedagógica da escola deve ter como objetivo central do seu trabalho, ensinar e aprender através da ludicidade”, além de colher outras informações acerca da fundação da escola, organização do planejamento e das atividades, porém, infelizmente o documento encontrava-se em fase de construção, ponto destacado pelas coordenadoras que sinalizaram a pausa na construção do documento em virtude do período pandêmico. Assim, alguns detalhes só puderam ser processados pelas narrativas das educadoras.

A partir das entrevistas elencamos novos questionamentos para além dos já formulados para a pesquisa que seriam respondidos e discutidos durante as sessões lúdicas reflexivas a saber:

- ✓ Como minha infância tem/pode interferir no meu trabalho diário com as crianças?
- ✓ Quais concepções relacionadas a criança, infância e brincar tem norteado o meu trabalho?
- ✓ Brincar na escola é importante?
- ✓ Por que os momentos de brincadeiras são deixados de lado ou em segundo plano?
- ✓ Brincar só na hora do recreio?
- ✓ Brincar só após as atividades propostas?

Esses questionamentos foram resgatados nas sessões lúdicas como ponto de reflexão sobre o lugar que o brincar ocupa nessa instituição.

5.4.1 A entrada na unidade pesquisada

Nessa subseção apresentamos o percurso inicial para a entrada na escola campo. Iniciamos a pesquisa com a solicitação da autorização para pesquisa de campo junto a secretaria municipal de São Luís (SEMED), que demandou um certo tempo de espera para a liberação do documento.

Destacamos que ao longo da investigação o título da pesquisa passou por algumas alterações em decorrência das orientações durante o processo de apreciação do projeto. Deste modo alguns documentos constarão o seguinte título: O lugar do brincar no cotidiano escolar: um estudo das práticas das educadoras da pré-escola de uma escola de tempo integral da rede municipal de São Luís. Atentamos para a alteração do título que resultou em “O lugar do brincar no espaço da Educação Infantil: narrativas de educadoras da rede pública municipal de São Luís”.

De posse do documento de autorização para a pesquisa, nos encaminhamos no dia 19 de novembro de 2022, para o local da investigação para apresentação do projeto de dissertação. Destacamos o processo de negociação entre a pesquisadora e a coordenação da instituição para viabilizar uma data que oportunizasse a presença de toda a equipe pedagógica. Na ocasião expomos a carta de apresentação, o documento de autorização, bem como os termos livre e esclarecido e nesse mesmo dia tratamos de apresentar conforme combinado a proposta às futuras educadoras colaboradoras. Neste dia, toda a equipe docente e de gestão estavam presentes e sinalizaram um grande interesse em participar da investigação.

Ao longo da apresentação do projeto foi proposto que somente as educadoras da pré-escola participariam da investigação sob a justificativa da pressão que essa etapa oferece. Porém, mesmo pontuando essa questão, as demais educadoras se colocaram à disposição e comunicaram o interesse de estar presentes nas discussões. No decorrer da apresentação o grupo ia tecendo comentários e validando a proposta do projeto. Desse modo, foi possível logo de início perceber alguns prováveis entraves em relação ao brincar. As educadoras apontaram algumas dúvidas em relação às concepções que norteiam a Educação Infantil no que tange criança, infância, Educação Infantil, brincar, currículo e família, sendo que foi muito perceptível a pressão que elas sentem em relação às famílias no sentido da alfabetização o que impede, segundo elas, um brincar mais ativo no espaço da Educação Infantil.

Outras questões no que diz respeito ao projeto foram surgindo, como no caso das observações e das sessões lúdicas, assim foi possível neste momento traçar acordos para que a pesquisa fosse viável para ambas as partes no sentido de não comprometer a rotina das educadoras com suas crianças.

Destacamos aqui, que foi solicitado o projeto político pedagógico da instituição (PPP) para localizarmos o lugar do brincar na instituição, além de informações sobre a fundação da escola, organização do planejamento e das atividades, porém o documento encontrava-se em fase de construção. Sobre o PPP Horn (2007, p. 60) considera que “ a proposta pedagógica da escola deve ter como objetivo central do seu trabalho, ensinar e aprender através da ludicidade”, assim, alguns detalhes só puderam ser processados pelas narrativas das educadoras.

Desse modo, finalizamos a apresentação do projeto com uma instalação sobre infâncias, a qual constava de imagens com cenas reproduzidas retratando brincadeiras da infância e também, objetos como bonecas, panelinhas e carrinhos dispostos numa mesa central. A ideia aqui era observar o que as educadoras sentiam enquanto contemplavam as imagens e manipulavam os brinquedos e que sentidos e significados iam aflorando ao se depararem com cenas já conhecidas.

Esse momento nos deu mais pistas para o próximo passo que seria a elaboração do roteiro-guia para as entrevistas, pois durante a apreciação das imagens, as educadoras reviverem por um instante suas lembranças de infância e externaram seus sentimentos com muitos risos e uma sensação de saudade e bem-estar. Ao tocarem os brinquedos, foi como fazer uma viagem ao túnel do tempo. As cenas reproduzidas nas imagens deram abertura para apresentar suas infâncias, se reconectar com uma pessoa que já não lembrava mais. Apontar as brincadeiras, compartilhar os nomes dos brinquedos, falar dos joelhos ralados, foi o suficiente para percebermos que a temática era assertiva nesse contexto de evidenciar a fala das educadoras.

Assim, acordado os passos da investigação e o aceite das educadoras colaboradoras, nos desdobramos na organização do processo como segue o quadro abaixo:

Quadro 5 – Organização do cronograma da pesquisa

Etapas	Estratégias	Período de realização
1	Apresentação do projeto	19/11/2022
2	Entrevistas	07/12/2022 16/12/2022
3	Observação	02/12/2022 07/12/2022 16/12/2022
4	Sessões lúdicas reflexivas	8/03/2023 07/06/2023
5	Elaboração do caderno	Julho à outubro/2023

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2023).

Na próxima seção apresentaremos as narrativas das educadoras colaboradoras desta pesquisa analisando e dialogando com os resultados obtidos nessa investigação realizada na UEB Carlos Salomão Chaib.

6. O LUGAR DO BRINCAR NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA CARLOS SALOMÃO CHAIB: análise e interpretação dos dados gerados

Figura 15 – Recreio de Aracy Amaral



Fonte: [https://www.catalogodasartes.com.br/cotacao/obrasdearte/artista/Aracy/ordem/avaliacao_mais_recente/pagina/2/\(2014\)](https://www.catalogodasartes.com.br/cotacao/obrasdearte/artista/Aracy/ordem/avaliacao_mais_recente/pagina/2/(2014))

Na obra de Aracy Amaral¹⁵ intitulada o recreio, percebemos os movimentos lúdicos das crianças ao vivenciarem um momento importante da rotina escolar. Nesse cenário sentimos a presença das crianças e a necessidade que elas têm de continuar brincando mesmo num espaço compreendido como educacional. Estar na escola é um direito de toda criança pequena bem como continuar brincando nesses espaços.

Nessa seção propusemos apresentar as análises e interpretações das entrevistas compreensiva realizadas com as educadoras colaboradoras, o que buscou investigar o sentido do brincar na prática docente, além das observações realizadas e das sessões lúdicas reflexivas que auxiliaram com essa investigação com o propósito

¹⁵ Aracy Amaral - Professora titular aposentada de história da arte na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), dirigiu a Pinacoteca do Estado de São Paulo entre 1975 e 1979 e o Museu de Arte Contemporânea (MAC), da USP, entre 1982 e 1986. Em 2006, por sua contribuição à área de museologia, foi homenageada com o prêmio Fundação Bunge. Foi responsável pelo primeiro levantamento sistemático da obra da pintora Tarsila do Amaral (1886-1973), trabalho que se desdobrou em inúmeras publicações acadêmicas, artigos na imprensa e exposições.

de refletir sobre os sentidos que as educadoras atribuem ao brincar dentro do espaço da Educação Infantil com base nas contribuições de Kaufmann.

Como já pontuado nessa pesquisa, optamos pelo uso da entrevista compreensiva pautada em Kaufmann (2013) como técnica de recolha e investigação dos dados gerados na intenção de alcançar os objetivos traçados para essa investigação, pois para o autor (2013, p. 119), “o tratamento dos dados não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-las [...] é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase”.

Kaufmann (2013) considera que a fala, tendo como unidade básica a palavra, é o meio através do qual é possível captar a essência dos interlocutores em suas percepções e concepções de mundo, de si e do outro. Além da fala, os “não ditos”, gestos, pausas, sorrisos, expressões faciais e corporais podem ser consideradas pistas rumo à compreensão e interpretação, e constituem a diversidade dos conteúdos.

A partir do exposto por Kaufmann (2013) nos debruçamos a transcrever na íntegra, as narrativas produzidas pelas educadoras colaboradoras num movimento de idas e vindas para interpretar as subjetividades trazendo à tona os conteúdos a serem discutidos.

Desse modo, foi elaborado um roteiro-guia que serviu de suporte para a condução da entrevista estimulando as colaboradoras a falarem sobre os temas propostos, pois de acordo com Kaufmann (2013) os roteiros-guia tem uma predisposição a ser flexível o que facilita o diálogo entre pesquisador e pesquisados. Esse roteiro foi dividido em três eixos temáticos a saber, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Roteiro guia para entrevista compreensiva

	Eixo	Finalidade
1.	Identificação das educadoras: construindo o perfil do educador infantil	Consiste em situar a atuação da educadora, sua formação, etapa de ensino para situar o lugar dessa educadora na instituição
2	Memórias de infância: as educadoras que brincaram	Essa parte teve a intenção de conhecer quem eram as educadoras e como as brincadeiras figuravam na sua infância. A ideia era extrair das entrevistadas relatos sobre suas relações com o brincar e buscar conhecer as concepções que as educadoras

		assumem em suas falas e as maneiras como as brincadeiras entravam na escola e em suas rotinas.
3	O olhar sobre a prática docente	: nessa etapa da entrevista a intenção era confrontar as memórias antigas com as práticas atuais, considerando como as educadoras percebem e garantem o brincar no espaço escolar tomando como referência as lembranças de uma educadora que brincou.

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2023).

A organização das entrevistas em eixos serviu a um propósito de desencadear uma conexão linear entre o eu educador que foi criança e o eu educador de criança numa relação do fazer pedagógico e da ação pedagógica.

As entrevistas foram realizadas com sete (07) educadoras da pré-escola, já tendo justificado a escolha desse grupo por se tratar de uma etapa que tem um forte apelo a reproduzir práticas preferencialmente escolarizante, por interferência do processo de alfabetização que distorce e força o distanciamento das vivências de um brincar mais permanente nessa fase da Educação Infantil. No entanto, ao contrário do que se pensa, a atividade do brincar muito favorece para a apropriação da cultura escrita, nesse sentido é um equívoco considerar os espaços de Educação Infantil como espaços unicamente escolarizantes, conforme afirma Oliveira (2006).

A educação escolarizada fica distante das considerações a respeito [...] do lúdico e da fantasia. E, não os valorizando como essenciais para o afloramento da curiosidade e intelectual e científica e na elaboração do racional, a escola fica distante do espaço criativo lúdico. (Oliveira, 2006, p. 88)

Aqui descrevemos as três partes da entrevista conforme o roteiro-guia bem como as análises e interpretações produzidas a partir dos resultados evidenciados.

6.1. As entrevistas

As entrevistas foram realizadas individualmente e ocorreram nos turnos matutino e vespertino, sendo gravadas com uso de aparelho celular totalizando um quantitativo de 3 horas e 49 minutos. Os encontros foram previamente acordados com

as educadoras colaboradoras, conforme a disponibilidade e conduzidas nos dias de planejamento para um grupo e nos intervalos das atividades do dia para o outro grupo de educadoras.

Foram utilizados três espaços físicos da escola para a execução das entrevistas, sendo eles, a sala de professores, as salas referencias¹⁶ e o refeitório da escola. Destacamos que as salas referencias foram utilizadas ao final do horário quando as colaboradoras já haviam encerrado suas atividades com as crianças.

Em todos os contextos houve interferência de pessoal e ruídos externos, onde as educadoras colaboradoras atendiam entre uma gravação e outra as solicitações da coordenação ou de uma outra colega e também das próprias crianças quando realizadas na sala referência, que hora e outra entravam na conversa para falar com a colaboradora, o que possibilitou perceber, mesmo que sutilmente, a relação entre as colaboradoras e as crianças.

Contudo, apesar desses episódios descritos, que nos levou a interromper algumas vezes as gravações, essas interferências não afetaram a qualidade das conversas. As educadoras, se concentraram em acessar suas memórias colocando pra fora lindas lembranças de um tempo que julgaram maravilhoso.

A primeira entrevista demorou 50 minutos e 53 segundos sendo a mais longa, pois a entrevistada tinha muito a dizer, muito a relembrar, e no decorrer das lembranças vinham as pausas para as reflexões se tornando um momento muito bonito de acompanhar. Esse início de entrevista também foi um processo de ajuste da pesquisadora, no sentido de se colocar disponível e atenta aos fatos. Esse primeiro contato com as entrevistadas regula os modos de interagir com o outro, pois não somente quem fala estar nervoso, quem pergunta também sente a sensação da responsabilidade de adentrar a intimidade do outro.

A entrevista mais curta durou 15 minutos e 52 segundos não por não ter o que dizer, mas por demonstrar timidez e um sentimento de pesar, de ausência. Embora sendo a mais curta, foi uma das que mais tocou o coração, revelou uma colaboradora sensível e que carrega uma dor na alma. Essa entrevista, nos fez pensar para quem

¹⁶ Sala de referência de acordo com Maria da Graça Horn (2013) ressalta os que os espaços destinados às crianças de diferentes faixas etárias não podem ser considerados como uma sala de aula na perspectiva tradicional, mas sim como um espaço referência para os grupos de crianças. Isso implica pensar que neste local a proposta não seja organizá-lo e gerenciá-lo para “aulas” aconteçam, mas sim, que experiências educativas possam ser vividas pelas crianças.

mais essa pessoa já havia falado sobre seus sentimentos de infância. Pois muitas vezes os espaços formativos não costumam ouvir o que o outro tem a dizer.

A transcrição das entrevistas foi realizada na íntegra e demandou um longo período de idas e vindas nos áudios para que pudéssemos captar o dito e o não dito de cada educadora colaboradora. Essa foi uma das etapas mais cansativas e ao mesmo tempo gratificantes e emocionante, pois ouvir a história do outro alimentava a nossa própria história. Por vários momentos, me deparei pensando em cada uma e nos cenários que cada uma descreveu, e senti vontade de estar lá também, brincando com cada uma.

Pontuamos que para manter o sigilo dos verdadeiros nomes das colaboradoras, até pela essência das intimidades que cada uma contou, optamos por representá-las nessa pesquisa pelo codinome de uma brincadeira ou brinquedo, conforme comunicaram em suas narrativas.

6.1.1 identificando as educadoras

Nessa primeira fase da entrevista, numa investida de adentrar o conhecimento do outro e direcionar o olhar a sua identidade profissional, solicitamos às educadoras colaboradoras que se apresentassem informando seu nome, idade, formação, tempo de docência e atuação na Educação Infantil, tempo de trabalho na unidade pesquisada, turno que leciona e etapa de atuação, conforme demonstrado no quadro abaixo. Poderíamos claro ter utilizado o questionário de identificação como instrumento para gerar esses dados, no entanto, falar sobre si, enquanto pessoal e profissional gerou uma sensação de empoderamento e de reconhecimento, do ponto de vista daquele que está falando para o outro ouvir.

Quadro 7 -Eixo 1: identificando as educadoras colaboradoras

COLABORADORA	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Faz de conta	35	Pedagogia e Artes Visuais/Mestranda	4 anos
Queimado	37	Pedagogia e Letras/Mestranda	13 anos
Boneca de papel	43	Pedagogia e Direito	4 anos

Patinete	38	Pedagogia e Serviço Social/Mestra	16 anos
Panelinha	40	Pedagogia	13 anos
Peter Pan	32	Pedagogia	4 anos
Pega Pega	54	Pedagogia	10 anos

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2023).

Conforme as respostas das educadoras colaboradoras apresentadas no quadro acima, foi possível traçar o perfil profissional e formativo de cada uma da Unidade pesquisada e notamos que todas possuem formação específica para atuar na Educação Infantil, o que dialoga com o entendimento de Kishimoto (2005) e Formosinho (2005) ao tratarem nas necessidades e competências específicas para o trabalho com crianças pequenas.

Nesse primeiro eixo observamos que a instituição cumpriu uma exigência legal em relação aos profissionais que atuam na Educação Infantil conforme o Art. 62 da LDB 9694/96. Essa observação demonstra o grande avanço desse segmento no tocante a profissionalização das educadoras de crianças pequenas, uma vez que até pouco tempo os profissionais que desempenhavam esse papel junto às crianças não tinham formação específica para esse processo por não ser vista como uma atividade educacional.

Ao falarem sobre suas trajetórias profissionais situando seus processos de formação, foi possível notar um ar de orgulho ao comentarem sobre seus estudos. Quatro delas informaram que além da pedagogia possuem outra graduação (direito, artes visuais, letras e serviço social) e sendo que uma delas já é mestre e outras duas estão em andamento em seus mestrados. As demais possuem especialização em áreas afins configurando uma equipe potente e qualificada.

As narrativas das educadoras colaboradas quanto ao seu processo formativo mostram que elas possuem competência teórica-metodológica para estar desempenhando um trabalho educativo voltado para as crianças da pré-escola, que todas estabelecem um trabalho voltado para o cuidado no sentido de estar disponível para a criança, conforme orientado nos referenciais (1998) “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (Brasil, 1998, p. 25)

O tempo de atuação na Educação Infantil das educadoras colaboradoras possibilita teoricamente o conhecimento e a reflexão de novas teorias e novas práticas docentes. Nesta unidade pesquisada, o processo de construção da prática com a escola está nascendo simultaneamente, pois as colaboradoras estão desde o início da inauguração, embora seja um desafio para as educadoras criar uma atmosfera de autonomia pedagógica muito pelo fato da unidade carregar um papel de escola-modelo na rede. E o tempo de serviço na rede de ensino também se configura como bons elementos para que o entendimento sobre brincar na educação fosse preservado.

Para além dos processos que levaram cada uma a serem educadoras de crianças pequenas, vale destaque nesse trabalho, alguns inusitados que ao nosso ver carecia de mais indagações numa outra oportunidade para explorar esse tema. Ao ouvir os relatos das colaboradoras sobre porque escolheram ser educadoras, e perceber suas lindas particularidades nos vem a lembrança de Daniel Munduruku (2003, p. 39) “Não escolhi ser índio..., mas escolhi ser professor, ou melhor confessor dos meus sonhos”. E foi muito interessante ouvir o sonho de cada uma das educadoras que se colocaram à disposição de compartilhar suas histórias.

Adiante continuaremos a ouvir as histórias contadas por adultos que um dia foram crianças.

6.1.2 Memórias da infância: as educadoras que brincaram

Ao chegar nesse segundo eixo das entrevistas, que consideram as memórias das educadoras colaboradoras sobre o seu brincar, nos foi permitido compreender a relação de saudade da criança que um dia brincou. Todas foram capazes de lembrar e falar sobre suas experiências infantis de brincadeira. Em todas as falas carregadas de saudosismos e suspiros, ficou evidente que as brincadeiras sempre estiveram presentes na fase da infância de cada educadora, no entanto, o passar do tempo, a rotina frenética, ou seja, a própria vida, contribuiu para que essas memórias ficassem armazenadas no esquecimento.

Nessa fase das perguntas, que levariam a um lugar muito íntimo, a confiança estabelecida entre entrevistador e entrevistada foi primordial para deixar vir à tona os sentimentos adormecidos. Uma simples pergunta foi capaz de desmontar as educadoras, que nos ofereceram momentos em que a emoção foi revelada pelos

embargos das vozes, pelos nós nas gargantas e pelas lágrimas que caíram simplesmente pelo motivo de lembrar o passado que a muito não havia sido revelado.

Ao sentir as educadoras colaboradoras se emocionando com seus passados, dentro de um ambiente escolar, pela razão de perguntar quem elas eram, nos questionamos se essas educadoras já haviam sido ouvidas naquela instituição ou em qualquer outro espaço educativo. A sensação que pairou era a de que suas vozes ainda não tinham sido ouvidas por aquele ângulo, de conhecer e saber quem elas foram um dia e como foram suas infâncias.

Continuamos instigadas ao perceber as reações das educadoras, surpresas com a pergunta, e fomos questionando no íntimo do pensamento se algum dia elas já haviam falado de suas infâncias umas para as outras. Será se tiveram a oportunidade de apresentar suas brincadeiras, seus parceiros de aventuras, seus lugares prediletos, de falar de si, enfim, seu lugar de infância? Nesse momento entendemos que as educadoras colaboradoras necessitavam de tempo e espaço formativo para falarem de suas construções.

A formação docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular que dê voz a seus atores e em especial, desenvolva o sentimento de pertencimento e cultura de grupo, pois só há validade de saberes e fazeres a partir de similaridade e confrontos com as ideias alheias, que criem um “código” de referência aos que fazem parte de um grupo (Proença, 2018, p. 23)

Dessa forma, para compreender o lugar que o brincar ocupa no espaço da Educação Infantil, é preciso antes de mais nada, compreender o lugar que o brincar ocupou na vida daquelas que um dia foram crianças e que hoje se colocam no lugar de educadoras de crianças pequenas. E nesse processo de voltar ao passado, muitas respostas são reconstruídas ao longo do percurso de pensar na infância vivenciada.

Ao lembrar esse tempo passado e dizer quem foram, as educadoras colaboradoras percebem que o brincar pode permanecer depois que se cresce, conforme sinaliza Sartoni (2021) que “a essência do brincar ainda existe nos adultos, que a vontade e a relação afetiva com o brincar não se limitam na idade”.

Para guiar essa fase da entrevista, elencamos alguns pontos a serem respondidos pelas colaboradoras. Esses pontos serviram de referência pra deixar as educadoras falarem, ajudando-as a lembrar momentos relevantes de suas infâncias.

Assim, encorajamos as educadoras a descreverem quem eram elas quando criança, acessando as pessoas com quem brincavam, os sentimentos que permanecem daquele tempo, quais eram e como eram as brincadeiras da época, como eram organizadas e quanto tempo duravam. Isso tudo, para percebermos qual relação as educadoras tem como o brincar.

Essa conversa foi conduzida com todo cuidado e respeito para que as colaboradoras pudessem se desprender de amarras e ficar à vontade para responder de modo natural e verdadeiro. Assim, vimos um misto de nervosismo e euforia ao se tratar de resgatar recordações que a um bom tempo estavam perdidas e que ninguém tinha interesse em saber.

Logo de início as colaboradoras deram pistas de que já estavam refletindo sobre esse tempo em que foram criança, e parecia que a pesquisa se encaixava com as reflexões que elas estavam fazendo de forma individual. As respostas sempre iniciavam com expressões de “vixe”. “eita!”, “ah meu deus” seguidos de uma risada nervosa. Desse modo, provocamos as colaboradoras a contarem um pouco sobre quem eram elas quando criança, conforme os relatos seguir:

Descreva você quando criança:

Andei pensando muito nisso ultimamente. Que a gente tem que resgatar a criança ferida né? Sempre fui uma criança muito inventiva. Eu gostava muito de plantar, de ter bichos, de criar histórias, colecionar pedras. Eu gostava muito de colecionar galhos e também as coisas que eu achava. (Educadora a Patinete).

Nós somos um adulto hoje que traz e resgata aquela criança que nós éramos na infância. Muitas vezes eu fico me perguntando né, quem sou eu? E eu vejo que sou exatamente aquela menininha lá. Eu brinquei muito. Brinquei de casinha com as minhas irmãs, brinquei muito de amarelinha. Eu ficava mais organizando a brincadeira do que brincando. Eu conseguia durante a brincadeira me deliciar com o que é ser criança. (Educadora Boneca de Papel)

Se eu pudesse eu voltava mesmo nessa época. Fui uma criança que brinquei muito. Brincava muito com crianças maiores. Fui uma criança que gostava de mandar e dava as ordens na hora das brincadeiras. Fui uma criança que gostava mais de brincar na rua do que com brinquedos em casa. Me lembro muito das brincadeiras de rua. (Educadora Queimado)

Gostava muito de brincar de correr. Brinquei bastante, brincava de elástico, amarelinha na rua, de polícia e ladrão, de professora, casinha. Brincava com minhas irmãs. Eu lembro que a gente ia pra praça e tinha momento de brincadeira que era aula de educação física, era um momento muito divertido. (Educadora Peter Pan)

Eu considero que a minha forma de vê a vida hoje ela vem muito da maneira como eu vivi a minha infância. Morei numa casa ampla. Eu tinha um quintal

vasto. É muito marcante na minha infância eu brincando naquele ambiente de casinha. Eu não tive muita experiência de brincar na rua, mas eu tive essa experiência de brincar livremente, de imaginar, de correr. Isso é o que me marca da minha infância. (Educadora Faz de Conta)

Gente como é bom ser criança, né! Assim, o sentimento que se tem quando se brinca. A gente tem mesmo que possibilitar para as crianças isso. O que eu mais lembro é quando eu brincava na rua principalmente. Eu lembro que brincava muito sozinha. Eu me lembro de um conjuntinho de cozinha. Eu me lembro desse brinquedo e quando eu lembro eu sinto uma coisa tão boa, lá dentro, tão gostosa. (Educadora Panelinha)

Eu era uma criança muito feliz. Eu lembro que corria tanto na escola, ralava o joelho. Em casa a gente brincava de casinha. Nós usávamos uma toalha na cabeça para ter cabelo comprido. Não saía de casa porque meu pai era rigoroso. Tive uma infância feliz, com inocência. (Educadora Pega Pega)

Apresentamos aqui 7 (sete) infâncias distintas e 7 (sete) crianças totalmente diversas. Sete maneiras diferentes de brincar, de se relacionar, de conviver, de aprender, de ser criança. É interessante que nesses pequenos trechos das entrevistas quando perguntadas quem elas eram quando crianças, as respostas a primeira vista foram quase sempre parecidas, a brincadeira surgindo em primeiro lugar, mas ao longo que avançávamos nas conversas percebíamos as diferenças que marcavam cada uma.

O que as aproximavam uma das outras eram sempre os sentimentos que iam se afluando entre uma pausa e outra para as reflexões, seguidos de longos suspiros de alguém que elas foram e que em suas falas dizem muito do que elas são hoje, o que nos leva a concordar com Ostetto e Bernardes (2019, p. 173) ao dizer que “reconhecer a presença desse outro interno seria um caminho para o encontro, talvez reencontro, com aquelas dimensões perdidas no adulto”.

Logo, nessa primeira fase das entrevistas o significado dado ao ser criança nas respostas das colaboradoras, mostram a relação explícita entre criança – infância – brincar, e que nesse movimento de dizer quem eram vamos estabelecendo as ligações entre as concepções que norteiam tais conceitos sobre a Educação Infantil.

No decorrer da entrevista elas próprias iam fazendo o exercício de situar essas concepções ao longo de suas falas. A criança em suas memórias se apresenta como sujeito inventivo, criativo e produtor de cultura tal qual sinaliza os documentos que norteiam a Educação Infantil. Da mesma forma, o brincar aparece nos modos como as colaboradoras organizavam suas brincadeiras, selecionavam os brinquedos, e se articulavam nas brincadeiras, seguindo o mesmo entendimento descrito na BNCC (2018)

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”. (Brasil, 2018, p. 38

A infância passa a ter um tom plural, adentra na conduta e nos lugares onde brincaram, quer seja em situações livres ou vigiadas, reconhecendo dessa forma os modos diversos e desiguais de vivê-las conforme salienta (Arroyo,1994, p. 88) “A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual” e isso o autor já referenciava a décadas atrás.

Apoiamos o entendimento de estudiosos sobre a presença de infâncias plurais e diversas, pois cada colaboradora descreveu suas cenas lúdicas em lugares como o quintal, a praça, o rio, a rua, a casa e tantos outros que dizem muito sobre a criança que cada uma um dia foi. A esse respeito Kuhlmann Jr. (2001, p. 31) coloca que,

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história.

A brincadeira acontece como algo natural particular da infância, paralelo a vida que acontece. A brincadeira se torna algo sério, trabalhoso, engenhoso e ao mesmo tempo prazeroso e vital. Não importa se sozinho ou acompanhado, a brincadeira estava presente, pela manhã, à tardinha e a noite. Nos dias de sol e nos dias chuvosos, com ou sem brinquedos. Na rua, no quintal, na praça ou dentro de casa. Não importava, a brincadeira sempre acontecia.

Todas as narrativas sobre quem elas eram na infância conduziram ao caminho das brincadeiras, mesmo aquelas que tiveram suas infâncias mais restritas e cercadas de cuidados, a brincadeira sempre esteve inserida no cotidiano. Em seus relatos, as brincadeiras eram compartilhadas com parentes, vizinhos e outros amigos e geralmente nos quintais, o que não impedia que as brincadeiras acontecessem.

Em suas memórias as educadoras se descrevem como sendo crianças competitivas, tímidas, brincantes, felizes, mandonas, criativas, levando-as a reconhecer a diversidade de personalidades que cada uma tem nas suas turmas. Isso implicou refletir que, as crianças, com as quais as educadoras são responsáveis hoje tem comportamentos e sentimentos muito parecidos com os que elas tiveram um dia.

A infância deixa marcas profundas, boas ou ruins e nesse ponto é interessante refletirmos sobre as marcas que estamos deixando nas crianças.

E quando falado de marcas, as educadoras demonstram os sentimentos deixados pela infância que passou. Algumas situações boas e outras nem tanto como as relatadas pela educadora Pega Pega, que nos mostra o lado autoritário e severo dos educadores de uma época em que escolarizar era lei.

Fui direto para o ABC a gente apanhava de palmatória. Brincar? brincar nada. Brincava em casa. Eu era criança em casa. (Educadora Pega Pega)

Hoje é claro, não percebemos esses movimentos de atitudes violentas, que agridem o corpo físico das crianças, avançamos com os processos de formação e capacitação daqueles que trabalham com crianças pequenas conforme afirma Kramer (2005, p. 224) “A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”.

Para investigar sobre as motivações das brincadeiras, solicitamos que as colaboradoras comentassem sobre como as brincadeiras eram organizadas e vimos que os brinquedos não eram a motivação das brincadeiras e na maioria das vezes os objetos não estruturados serviam de cenário para a brincadeira.

Assim, as colaboradoras contaram um pouco mais sobre esse assunto

Essa questão de não só brincar com o brinquedo, mas brincar com alguém, de brincar na rua, de ter experiências com outros tipos de crianças, que a gente sabe que tem os conflitos. Eu sempre penso nesse ponto nessa importância. (Educadora Queimado)

Sempre gostei muito de brincar só, com coisas, galhos, pedras, por isso que hoje eu gosto muito de ver eles também nessa posição de criar o seu roteiro, era muito bom. Eu lembrando agora me dá até emoção. (Educadora Patinete)

Na escola além de correr a gente brincava de roda. (Educadora Pega Pega)

O que podemos apurar nessas narrativas é que as educadoras sabem que para que o brincar aconteça, não é necessariamente obrigatório ter brinquedos industrializados, a imaginação e a companhia do outro supria a necessidade de ter objetos para brincar.

Conforme seus relatos, tudo virava brinquedo o que coaduna com a afirmativa de Brougerè (2004) ao falar sobre a relação do brinquedo com as brincadeiras

extraordinárias, ou seja, a imaginação sobrepõe ao brinquedo elaborado segundo podemos observar no trecho abaixo da Boneca de papel.

Brincava muito de sentar no sofá principalmente nos dias chuvosos quando a gente não conseguia ir pra área externa da casa então o sofá era o avião, o ônibus onde eu viajava, calçava os sapatos da minha mãe, lembro de um blazer que ela tinha eu adorava usar esse blazer pra viajar. (Educadora Boneca de papel)

A recordação muitas vezes era pausada por uma comparação de algum equívoco realizado em suas práticas com as crianças ou por algo que aconteceu naquele período e que elas não querem repetir os mesmos equívocos com as crianças. Ao passo que elas iam conduzindo suas falas, as reflexões sobre o lugar que o brincar ocupam no desenvolvimento infantil vão sendo confrontadas, e elas próprias vão chegando à conclusão que garantir que o brincar invada o espaço da Educação Infantil é sinal de que a vida dessas crianças não seja descontinuada.

Hoje eu consigo entender a cabecinha dos meus alunos. Basta oportunizar, que eles criam as regras, inventam as brincadeiras, porque a memória é realmente fértil. Eu consigo lembrar do quanto eu imaginava que estava em algum lugar e que eu podia ser o que eu quiser, que eu era a dona da casa, eu era a empregada da casa, eu era a cozinheira. (Educadora Boneca de papel)

Eu fui privilegiada, solta, livre e hoje eu fico pensando, meu Deus, meus pais deixavam, por que era bom. E hoje em dia a gente se prende a algumas coisas, ah! Menino não pode fazer isso, o menino vai se sujar. (Educadora Patinete)

Elas dão ênfase na sensação e felicidade que era brincar, contando detalhes dos seus momentos de brincadeira. É interessante como elas conseguem fazer a relação entre a criança que elas eram e a postura da profissional diante a criança que brinca hoje no espaço da Educação Infantil e refletem que precisam ampliar os espaços e momentos das brincadeiras. Esse movimento só foi possível pela ponte da entrevista compreensiva.

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se autoavaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (Duarte, 2004, p. 220).

As falas sempre regadas de alegria e muitos risos e por vezes choro, de uma saudade de alguém que um dia ensinou a brincar e brincou junto. E é por meio da narração dessas experiências lúdicas e das histórias de vida que possibilitamos esse encontrar e reencontrar (Sartoni, 2021), marcados por momentos as vezes cruéis que marcam uma infância, colaborando para que essas práticas não sejam mais replicadas conforme relata a colaboradora Panelinha.

Não tive a sorte de ser querida pelas professoras. Às vezes tem professora que faz essa seleção e eu observava isso nessa escola. Tinha muito isso. É uma coisa hoje, assim, que eu tento demonstrar a todos o mesmo carinho e fico com esse cuidado por que eu passei por isso. (Educadora Panelinha)

Os sentimentos externados por cada uma das entrevistadas eram geralmente sempre positivos. As brincadeiras eram planejadas entre as próprias crianças, e o espaço onde a brincadeira iria acontecer era que direcionava o tipo de brincadeira que as educadoras iam brincar. Nesse ponto, compreendemos sobre a importância do planejamento e a organização do espaço para que as crianças possam criar suas brincadeiras.

Nesse processo, as educadoras percebem que a disposição dos objetos e brinquedos, os materiais, o espaço tudo isso influencia na brincadeira.

A gente dividia os grupos e definia com quem ia organizar e a gente brincava, geralmente final de semana ou então nas férias. (Educadora Peter Pan)

Quando a gente chegava nos espaços, a gente já entendia que estava querendo brincar, já entendia que do acordo com o que aparecia a gente ia montando a brincadeira do dia. (Educadora Patinete)

E nesse movimento de lembrar os momentos de como planejavam suas brincadeiras, acabavam se aproximando de sua prática docente e do seu papel que é fundamental na “escolha, organização e disponibilização dos materiais e brinquedos” e de pensar nesses espaços como lugar potencializador das brincadeiras (Brasil, 2012).

Um ponto importante que as educadoras destacaram em suas falas, era que o período de brincadeira na infância não se deu nas instituições de Educação Infantil e sim no ambiente familiar, aqui em nosso entendimento, evidenciando a ausência da obrigatoriedade dessa etapa da educação para a época daquelas educadoras mais velhas e para as mais novas, o fato do brincar não ser relevante para o ensino infantil

o que corrobora com o pensamento de Horn (2007. p. 14) quando diz que “o brincar não encontra espaço na escola”.

Durante as entrevistas às educadoras comentaram que não havia uma hora para brincar e nem tinha duração para tal ação. Esses momentos eram geridos por um tempo suspenso, que somente as crianças sabiam. No trecho abaixo a educadora nos conta como o tempo da brincadeira acontecia.

“eu não sei quando via já estava brincando. A gente tinha rotina lógico, de escola. Como a gente tinha um quintal muito grande era uma coisa já natural de ir pro quintal e começar a explorar inventar. Não tinha dias específicos nem duração. (Educadora Patinete)

As brincadeiras relatadas pelas educadoras colaboradoras geralmente eram coletivas como rouba bandeira, pega pega, pula corda, amarelinha, brincadeiras que acompanham os dias atuais, mas que em menor volume.

“brinquei muito de amarelinha que na época nós chamávamos de canção brinquei muito de três marias que na verdade a gente chamava de brincar de pedrinha brinquei de brincadeiras hoje que a gente dizia naquela época era de menino (Educadora Boneca de papel)

Em casa era casinha. Fazer do estabulo do cavalo a nossa casa. Brincávamos de ser dona de casa, era essa a nossa brincadeira. Tinha liso que a gente brincava com as pedrinhas jogava uma pra baixo e pegava outra. Brincava de chuchu também quando chovia a terra ficava boa ficava molhadinha e a gente tinha o chuchu para brincar. me lembro muito bem disso. (Educadora Pega Pega)

Já na escola, o brincar acontecia num dia específico, sempre aguardado por todos conforme relato da educadora Faz de conta. E nesse trecho da conversa percebemos o quanto da ideia sobre o brincar permanece nos dias atuais, quando permitimos que o brincar ocorra somente quando termina uma tarefa, ou quando for a hora do recreio, ou seja, sempre com a finalidade de um passatempo ou de uma atividade menos importante, ou como afirmam Cunha e Gonçalves (2015) aos olhos dos adultos (professores e pais), o brincar ainda é, não raras vezes, concebido como “perda de tempo” e como algo que significa quase nada

Lembro que a professora fazia jogos com regras, mas específico na aula de educação física. Não tinha um momento pensado intencionalmente na aula para que nós brincássemos e aprendêssemos, era uma coisa mais tradicional mesmo, de conteúdo de se sentar, e o momento chave era a sexta feria, melhor dia, ficava naquela expectativa de chegar a sexta feira. A gente ia

brincar, era o dia mais livre que a gente dava uma relaxada. (Educadora Faz de conta)

Nesse ponto buscamos o entendimento de Fortuna e Silva (2013, p. 5) que nos esclarece a ideia de distanciarmos o pensamento sobre o brincar conforme o exposto acima e inserir a ideia de que brincar não é passatempo e sim uma atividade que “fornece subsídios para a expressão, sendo também um meio de desenvolver habilidade corporais ou cognitivas e de aprender a conhecer, além de propiciar a experimentação de sentimentos, tais como prazer, alegria, medo, frustração, entre outros que afloram no ato lúdico”.

Nessa investigação foi possível construir um perfil de educadoras sensíveis, que brincou, que sabe dos benefícios e principalmente das delícias que o brincar proporciona e que inclusive incentivam os filhos a brincarem, principalmente na rua, pelo teor da socialização.

Assim, pontuaram que nunca haviam parado para pensar nesse processo que um dia vivenciaram, justificado pelo “corre-corre” da rotina e sobretudo pelas demandas engessadas de uma secretaria de educação que insiste em não perceber a infância pulsando nos espaços da Educação Infantil.

Dessa forma, gradativamente as educadoras foram imprimindo seus conceitos sobre criança e infâncias, dentro de um plural, onde as experiências vivenciadas refletem sobre seus modos de atuarem na escola.

A esse respeito Alfredo Hoyuelos (2019, p. 155, 156) salienta que,

Cada um de nós possui uma imagem [de infância]. E é importante – antes de tudo – torná-la explícita, dialogada e consciente. Essa imagem orienta e dirige as ações, as relações e as propostas que estabelecemos com as crianças. Essa imagem supõe um ponto de encontro que cria uma coerência interna entre teoria e prática. Levamos essa teoria dentro de nós; ela está nas palavras que dizemos e em nossos tons de voz, nos pensamentos que geramos, na forma concreta de nos aproximarmos de uma criança, nas hipóteses que construímos, nos desejos ou nas opiniões que formulamos.”

Mediante os relatos acima, que mostraram o retrato de educadoras que vivenciaram o brincar e toda sua inteireza, vamos avançar sobre a relação que este ocupa na prática docente dessas educadoras.

6.1.3 O olhar sobre a prática

Nesse bloco as perguntas foram voltadas para a prática docente, ou seja, a interação das educadoras com as crianças, bem como a maneira como organizam e sistematizam esses momentos. Assim, propusemos que as educadoras relatassem sobre seu envolvimento com as crianças durante as brincadeiras, os sentimentos acessados ao permitir que as crianças brinquem nesses espaços, a importância dada ao brincar nas instituições de Educação Infantil e as possibilidades de resgatar a infância ao verem as crianças brincando. Desta forma, algumas educadoras pontuaram que:

Eu considero que o brincar é a forma como eles aprendem é a própria natureza deles não existe uma outra forma de aprendizagem na educação infantil que não seja o brincar. é a natureza deles. Não tem como colocar uma criança sentada e tentar explicar uma coisa, ela não vai entender. A brincadeira é o que move a infância. (Educadora Faz de conta)

O brincar dá liberdade pra eles fazerem e demonstrar o que eles são, ou o que eles gostam de fazer ou como eles são com os colegas, geralmente nessas brincadeiras, ou momentos que eles estão interagindo a gente consegue perceber como eles se comportam diante dos outros e de outras crianças. (Educadora Queimado)

Para outras educadoras, esse processo de conectar-se com suas infâncias no momento em que observam as crianças brincando, é algo que acontece eventualmente. As vezes numa situação muito particular, como a que relatada pela Panelinha, que ao sentir o cheiro da massa de modelar nas mãos das crianças lembra de como ela gostava dessa sensação de amassar esse material.

Outras mencionam as brincadeiras de roda e as cantigas que brincavam no passado, porém dizem que não ensinam as crianças e que somente naquele momento, quando questionadas, se deram conta que não ensinam as brincadeiras ou as cantigas de seus repertórios pessoais, conforme a educadora salienta. Nesse momento de reflexão, a educadora colaboradora, ficou pensativa ao ser questionada sobre o porquê de não ensinar as cantigas de sua época.

“A gente brincava de roda: a menina rasgou a saia acabou-se a brincadeira. Vamos menina na praça da bandeira. Na praça da bandeira José me deu café. Ai como é bom o café de José. Essas musiquinhas eu nunca ensinei para os meninos. Nunca nem me passou pela cabeça ensinar. (Educadora Pega Pega)

Esse é um ponto onde percebemos que como ser de cultura e que faz cultura, a criança deve estar inserida num espaço onde essa transmissão aconteça de modo horizontal, onde essa troca de gerações seja resgatada. O brincar é atividade que necessita de ensinamento, de explicação, de observação e de atenção. A esse respeito Zatz (2006) coloca que “é comum as pessoas não se darem conta da grandeza e da riqueza que há nesta transmissão. Não é simplesmente a mecânica de determinado jogo, uma parlenda ou rima infantil que está sendo ensinada.”, existe todo um contexto que engradece essa ação estabelecendo as trocas sadias por meio das brincadeiras (Zatz, 2006, p. 15)

Em outros momentos as brincadeiras antigas entram na escola a partir de projeto de brincadeiras e nessa oportunidade as cantigas são ensinadas as crianças como sinalizou a educadora Faz de Conta e também durante o mês de outubro considerado mês das crianças onde as atividades lúdicas se intensificam mais.

É perceptível perceber que as crianças não conheciam passaram a conhecer e gostaram, outras que conheciam, mas não responderam com a mesma expectativa que nós imaginávamos que responderiam, tipo nossas elas vão amar. As vezes a gente planeja uma atividade pensando nas brincadeiras mais muitas vezes a gente põe as nossas expectativas naquilo, a gente fica confabulando e quando a gente põe na prática 10% é aquilo que a gente prospecta e o restante é por conta deles de maneira muito inusitada. (Educadora Faz de conta)

Já para outras educadoras, essa possibilidade de acesso ao passado acontece frequentemente como coloca a educadora Patinete.

Quando a chega no nível dentro da brincadeira que a gente sai o que eu vou chamar bem aqui do “pedestal” sabe? Que a gente esquece, por que dependendo do envolvimento que a gente tem que as vezes o papo está tão bom que a gente sai do pedestal da professora, é muito sutil é uma linha sutil que ela acontece ela simplesmente acontece, e não é toda vez ,logico, por que maioria da vez a gente tá nessa figura realmente do educador que tá observando que está interagindo que estimulando mas as vezes você esquece isso, perde essa linha e aí tu começa a brincar e aí sim, aí volta tudo que tu fazia lá atrás, aí sim acontece. Eu acho quando passa essa linha são os momentos que eu fico mais feliz que eu realmente não sou professora e eu levo muito de Freire quando ele fala dessa interação que ninguém educa ninguém a gente é mediado pelo mundo e sai desse pedestal que a gente as vezes se coloca de ter que está no controle. (Educadora Patinete)

Podemos entender que nessa fala, a educadora pode estar envolvida na brincadeira sem perder de vista seu papel de educador. Ao brincar com as crianças e ao se envolver nas brincadeiras a educadora permite um estreitamento de laços e

uma troca simultânea de experiências. Essa permissão de estar disponível e de brincar junto é observada por Wasjkop (1995) que pontua que essa educadora talvez assuma essa posição por ser “um adulto que suporta a circulação de uma metalinguagem no cotidiano profissional e aceita agir com base num conceito de trabalho prazeroso e criativo possam permitir-se brincar com as crianças”.

Diversos autores como, Somerholder (2011), Fortuna (2018), Friedman (2012), Kramer (1999) dissertam sobre a importância da presença do adulto durante as brincadeiras infantis nas instituições de Educação Infantil e isso reverbera no papel da educadora a qual tem a função de criar e gerenciar espaços e tempos que estimulem o brincar.

Aqui no pátio a gente brinca de esconde esconde eu me escondo é muito legal porque todo mundo quer me encontrar e hoje a gente nem brincou. A gente se esconde e brinca de esconde esconde. Sempre primeiro quem brinca são as professoras. (Educadora Panelinha)

Sento no chão, brinco, danço junto, fantasio junto. Hoje mesmo a gente fez uma cabana, aproveitei as caminhas delas coloquei TNT por cima pra fazer o telhado, estávamos lá fazendo comidinha, brincando. Eu entendo que isso é importante, pra manter esse vínculo de afetividade. (Educadora Faz de conta)

As brincadeiras a maioria das vezes acontecem na sala referência e no pátio, sendo este observado durante a hora do recreio. As educadoras buscam propostas de brincadeiras dirigidas, as vezes para ensinar algum conteúdo. Brincar com as crianças é um desafio, em seus relatos as educadoras afirmam que basicamente vigiam as crianças no sentido de não se machucarem como podemos observar no relato da educadora Pega Pega.

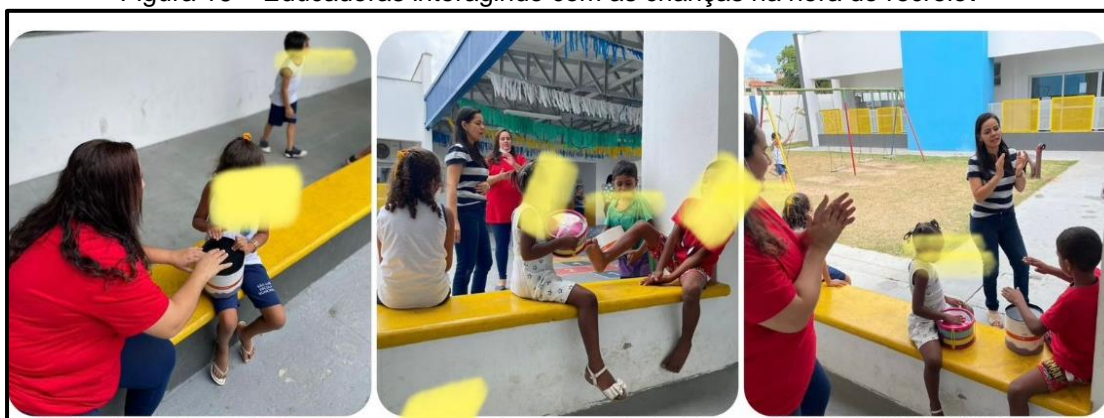
Eu fico muito ligada na questão do cuidado, de olhar, não de brincar com elas. As minhas colegas brincam muito mais. Eu fico mais focada na questão do cuidado de ver pra onde estão, pra onde estão indo. Pela questão da segurança. Eu fico muito de guarda. A gente fica de olho. Na hora do recreio muito dificilmente eu chamo as crianças pra brincar. (Educadora Pega Pega)

Tanto nos relatos quanto nas observações pontuamos que o tempo de brincar das crianças se restringe basicamente ao horário do recreio, que se dá após o lanche com duração média de 10 minutos. Nesse intervalo, as crianças correm de um lado para outro, outras param pra observar o ambiente, enquanto as educadoras observam

toda a movimentação e vez ou outra se aproximam para também brincar ou incentivar uma brincadeira. Nesse movimento, Fortuna (2011) esclarece que:

Por outro lado, quando tentamos dar serventia à brincadeira, subordinando-a rigidamente ao ensino de conteúdos escolares e conhecimentos gerais, também impedimos as crianças de brincar, pois nessas condições a brincadeira desaparece, já que desaparece a liberdade, a invenção, a incerteza e a imaginação- tudo isso em nome de aprender melhor. No entanto a posição contrária não se resume em deixar brincar, sob o argumento de que a não participação do adulto na brincadeira infantil produz uma aprendizagem autêntica e, por conseguinte, mais livre. Na verdade, o que vemos frequentemente nestas situações é a omissão do adulto em relação a sua responsabilidade educativa e o abandono de quem aprende enquanto brinca. (Fortuna, 2011, p. 2)

Figura 16 – Educadoras interagindo com as crianças na hora do recreio.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022).

A imagem apresenta o momento do recreio com a participação das educadoras em situações de brincadeiras com as crianças, ensinando como utilizar o instrumento, cantando músicas de rodas e também direcionando algum jogo. Nesse intervalo, as crianças ficam à vontade para explorarem o ambiente do pátio sempre na supervisão das educadoras.

Nesse ponto as educadoras entendem que é pelo brincar que a criança aprende.

O brincar é um momento muito rico. Eu penso que é nas brincadeiras que não tem como a gente separar momento de brincar e momento de aprender. Por que a criança ela aprende é brincando, entendeu? Ela tem mais interesse quando é algo ligado ao lúdico, ela tem mais experiência ela se envolve muito mais então assim gente tem que criar essas estratégias se a gente que levar que elas aprendam alguma coisa é sempre tem que trazer alguma coisa ligada a brincadeira. Porque tu prende a atenção dela. É uma forma muito interessante de se trabalhar. E eu vejo que eles aprendem com a interação, com o outro. Na educação infantil não tem como você descartar o brincar. O

brincar não tem que ficar só na semana da criança. A criança tem o direito de brincar. A brincadeira deveria estar no cotidiano. (Educadora Panelinha)

A brincadeira faz parte da infância, além disso, por meio das brincadeiras a gente consegue perceber muitas coisas, a gente consegue perceber o avanço deles, consegue perceber o jeito deles de como eles tratam o brinquedo, como eles tratam os colegas, é a forma deles agirem, é por meio das brincadeiras. (Educadora Queimado).

Nesse momento da fala fica explícito o entendimento das educadoras sobre o brincar e as concepções que norteiam seus trabalhos junto a crianças pequenas. O que percebemos nas observações e durante as entrevistas é um duelo entre a teoria e a prática. Brincar na escola da infância, figura muitas vezes como algo estranho, situação clandestina, mesmo nos olhares de quem defende essa atividade.

Durante as entrevistas observamos que as educadoras sabem do lugar que o brincar ocupa no desenvolvimento infantil e conseqüentemente nos espaços da educação infantil, todavia, a pressão sofrida e os resquícios de uma vivência que não valorizava o brincar nesses espaços, muitas vezes são cedidos e servem como desculpas para não oportunizar essa ação.

Figura 17– Educadora acompanhando o brincar durante o recreio.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022)

A figura acima demonstra o esforço da educadora em estar presente nos momentos de brincadeira. Esse posicionamento coloca a educadora numa posição de mediadora da ação, mesmo sentindo receio dessa permissão durante as brincadeiras, o que não anula seu entendimento em relação a importância de brincar nesses espaços como afirma a educadora Boneca de papel.

Eu confesso que a questão da brincadeira, cada vez mais eu entendo o quanto é importante a brincadeira na educação infantil, mas eu te confesso que pra mim ainda não é uma coisa que está apaziguada comigo mesma. Eu

tenho buscado cada vez mais está presente naquela brincadeira....no pátio como é livre eu morro de medo deles irem ali pra trás, tem buraco eles caírem, então eu fico mais olhando para que nada de errado aconteça.

Eu me sinto garantidora de direitos e mais do que nunca, ano passado nos estudamos, na época da pandemia teve muitos encontros teve um dia que a gente tinha que fazer um trabalho desses documentos legais, marco da primeira infância, é direito deles né, que eles brinquem e aí este ano eu busquei fazer isso mais.

Brincar é um elemento que está presente na educação infantil seja pelo que está na lei não por acaso baseia em estudo, essa questão do marco legal da primeira infância garantir o brincar os demais documentos as diretrizes colocam isso mas não colocam por acaso nada que esta no documento e por acaso ele é baseado em estudos e a gente sente ao trabalhar com as crianças o que eles precisam. Brincar é uma forma deles aprenderem. (Educadora Boneca de Papel)

A educadora quer dizer nesse trecho que ela entende a relevância do brincar, mas ao mesmo tempo se vê num processo de controle do tempo, hora pra começar e hora pra acabar. Ela sente a necessidade de estar a todo tempo guardando os materiais e brinquedos para que a sala não fique desorganizada. E esse é o pensamento e muitas vezes o comportamento de vários educadores de crianças pequenas como afirma Horn (2007. p. 58) “[...] muitos professores tem a ideia de que permitindo o brincar livre as crianças causarão bagunça, desordem e indisciplina em sala de aula”.

O envolvimento dessa educadora colaboradora nas brincadeiras, ainda é algo que está sendo superado, pois seu compromisso nesse momento está mais em observar, no sentido da atenção ao cuidado, do que no envolver para ser participante na cena. Porém, mesmo reconhecendo todas essas fragilidades, ela está buscando compreender e colocar em prática suas aprendizagens, pois de acordo com Meirelles (2012, p. 23) a criança entra em contato com “as possibilidades de brincar, especialmente se esse outro for alguém que lhe apresente toda a qualidade da brincadeira”.

Assim, direcionar o olhar para o brincar como movimento próprio desse segmento é tarefa para uma continua reflexão e formação, pois, “forma-se é buscar a própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento aquela realidade institucional” (Proença, 2018, p. 14).

Ao observarmos as dificuldades dessas educadoras reparamos que o seu papel em situações de brincadeira ainda não está claro carecendo de estudos, pois sabemos que o papel do educador infantil nessas situações é o de planejar e organizar

o tempo e o espaço, garantindo que o brincar seja de fato conteúdo da Educação Infantil estabelecidas nas práticas pedagógicas. E nesse ponto para suprir essas dificuldades percebemos a necessidade de formação mais pontuais, discussão, reflexões sobre esse papel e a importância que o brincar assume da escola da infância.

Se queremos formar um professor que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente é preciso dar condições na sua formação para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e comportamentos experiências e vivências que os levem a alterar suas práticas de ensino. (André, 1995, p. 115)

Para que o brincar apareça como elemento importante na prática da Educação Infantil, é necessário que os educadores compreenderem o lugar e a importância dessa ação nesses espaços.

Figura 18– Espaço organizado para incentivar o brincar



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Durante as observações, encontramos alguns espaços sendo organizados intencionalmente para que as brincadeiras ocorram. Essa organização depende do olhar sensível de um educador que percebe as necessidades das crianças, como sinalizados na imagem 19.

Nessas cenas, podemos perceber a concepção que a educadora tem sobre o brincar ao observar os detalhes na organização, os elementos que compõe o cenário convidando a criança a brincar o que nesse ponto Ostetto (2010, p. 62) coloca que

Os espaços não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que o habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção.

Sabemos que não é fácil permitir que o brincar ocorra nos espaços da Educação Infantil e a respeito dessa dificuldade de compreensão Fortuna (2000, p. 3) salienta que “Não costuma ser difícil convencer os educadores da importância do jogo no desenvolvimento humano. Seu trabalho constantemente confronta-os com este fato. Afinal, as crianças brincam, muitas vezes, apesar dos adultos!” porém, ela acrescenta que

Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar. Outros tantos, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo. (Fortuna, 2000, p. 3).

As narrativas trazidas pelas educadoras, nesse momento, demonstram o quanto estão se esforçando para garantir que o brincar ocupe um lugar de destaque na Educação Infantil. Seu papel é o de parceiro mais experiente do processo, ao passo que as crianças não nascem sabendo brincar, e por ser um sujeito social ela precisa do apoio do outro para aprender, ou seja, de um educador qualificado que o ensine que o estimule, propiciando boas vivências lúdicas de modo que seu mundo possa ser repertoriado de maneira intensa e significativa como pontuou Hannah Arendt (2000),

As crianças, esses estrangeiros acabados de chegar ao mundo pelo nascimento, radicalmente novos, radicalmente inaugurais devem ser recebidos por nós (adultos, pais, educadores) com uma exclamação – Eis o nosso mundo! E nós responsáveis que somos devemos mostrar o mundo e deixar um mundo melhor (Arendt, 2000, p. 78).

Mesmo com o apelo e preocupado com as observâncias das famílias, as educadoras tem refletidos sobre um brincar de qualidade, entendendo que essa é a maneira que a criança tem de se desenvolver como relata a educadora Faz de Conta.

A percepção das famílias sobre o brincar não é forte. E o que traz confronto é a fala dos pais carregada, quando é que vai escrever, quando é que vai ler, ele só corta, só pinta, aqui é muito comum a gente ouvir isso aqui. e aqui ele só vem para brincar, só tá brincando não vai atividade pra casa. Essa é a expectativa. Isso me confrontava no início mesmo sabendo que eu estava no caminho correto. Mas eu fui desconstruindo pela própria experiência quando eu olhava aquela fala, algum registro da criança, nossa tá dando certo ele está construindo, ainda estou aprendendo. Me considero uma professora aprendente. (Educadora Faz de conta)

Diante desse relato, amparamos em Wallon (2007) para lembrar que a aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdos. A descoberta, o movimento livre, os interesses das crianças são primordiais nesse processo inicial de desenvolvimento. Ele também nos chama atenção para o desenvolvimento integral do ser humano e que para isso acontecer sugere a organização de propostas voltadas para os jogos e brincadeiras distanciando de uma escola que focaliza apenas ao desempenho e ao ensino. Isso nos leva a chamar a atenção das famílias que tem a cultura de ainda enxergar esse tipo de escola principalmente as instituições de Educação Infantil.

Dito isto, após as análises das entrevistas juntamente com as observações, traçamos os pontos delicados nesse processo de situar o lugar do brincar na instituição. Assim, as dúvidas sobre a importância do brincar, o tempo, materiais, espaço e planejamento e o brincar com as crianças foram traçados e articulados em sessões lúdicas reflexivas que tiveram a finalidade formativa de recriar situações de brincadeiras para que as educadoras pudessem vivenciar aquilo que um dia experimentaram e refletir sobre as sensações que o brincar pode oportunizar não somente nas crianças, mas também no adulto.

6.2. As sessões lúdicas reflexivas

Pensando na educadora como a principal responsável pelo desenvolvimento integral da criança nos espaços de Educação Infantil, é sensato falar na sua condição de educadora que reflete sobre sua prática. Assim, essa subseção corresponde ao processo de intervenção dessa investigação onde fazendo uso das sessões lúdicas reflexivas possibilitamos condições para que as educadoras refletissem sobre suas práticas diante do brincar no espaço da Educação Infantil.

Esse movimento de refletir, como afirma Ibiapina e Ferreira (2003, p. 74) tem por objetivo “levar os professores a pensarem criticamente e a colaborarem mutuamente para o desenvolvimento profissional e a melhoria das condições do seu próprio trabalho” e acrescenta que ao refletir, seus processos mentais se tornam mais claros, ou seja, os entraves diante do brincar se tornam mais perceptíveis na medida, que ao compartilhar suas experiências com o outro e consigo mesmo, vão expandindo suas ideias e concepções, se aproximando cada vez mais das resoluções dos conflitos e conseqüentemente melhorando sua prática docente.

As sessões lúdicas reflexivas ocorreram nos meses de março e junho de 2023 na UEB Carlos Salomão Chaib e teve por finalidade conduzir as educadoras a “analisar suas ações e escolhas diárias, interpretar e repensar suas práticas muitas vezes distorcidas ou escondidas pelo senso comum, com a possibilidade de reestruturá-las (Ibiapina; Ferreira 2003, p. 76)”.

Os encontros foram previamente acordados com as coordenadoras da instituição pesquisada e com a gestão. Cada sessão foi planejada seguindo um roteiro específico de formação para que pudéssemos dialogar sobre a relação entre a teoria e a prática num movimento vivo e formativo. O roteiro formativo foi dividido em duas partes compreendendo a primeira parte de natureza teórica e a segunda parte de natureza prática denominada de cena lúdica pedagógica.

A primeira parte da sessão correspondia a apresentação do referencial teórico selecionado para o estudo considerando toda a dinâmica das entrevistas e contextualizando os pontos a serem discutidos e que iluminavam as dúvidas sinalizadas durante as entrevistas compreensivas e confirmadas pelas observações. Para esse momento inicial recorreremos ao uso das projeções de slides que auxiliaram nas discussões a luz dos autores e teóricos que pontuavam sobre os elementos destacados nas narrativas das educadoras durante as entrevistas

O segundo momento das sessões, aqui denominadas de cenas lúdicas pedagógicas, foi organizada pensando no momento prático para que as educadoras pudessem experimentar o que as teorias estavam dizendo e assim pudessem refletir, concluir e validar seus conhecimentos. Essa etapa da sessão destinava-se às brincadeiras, ou seja, na atividade de colocar o corpo para brincar resgatando o sentimento de divertimento que não é frívolo, mas ao contrário provoca desafios.

Para o termo cenas lúdicas pedagógicas, atendemos as orientações da banca durante a fase da qualificação que sugeriu tal proposta para o produto final. Assim, buscando referências sobre o termo, encontramos a professora Suzana Rangel.¹⁷ Desse modo, entramos em contato com a professora através do Instagram onde gentilmente nos indicou seu artigo “Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea”. Nos apontamentos da professora Suzana Rangel (2021), ela faz referência ao termo cenas pedagógicas e aqui fizemos uma adaptação inserindo a palavra “lúdicas” fazendo relação com o objeto de estudo.

Nesse ponto é interessante destacar, que mesmo a pesquisa sendo realizada preferencialmente com as educadoras da pré-escola, todas as demais educadoras das outras etapas da unidade pesquisada, assim como cuidadoras, coordenadoras pedagógicas, inclusive a gestora, envolveram-se nas sessões de forma voluntária e participativa, entendendo que aquele momento formativo seria muito importante para o aprimoramento de suas práticas.

Esses momentos de pensar no brincar colocando a criança que foram em cena, foi essencial para que o grupo de educadoras pudessem perceber que a criança quando brinca também aprende, além claro, de constatarem que os processos formativos vivenciados no espaço educativo, com toda equipe promove o sentimento de pertencimento e acolhimento do outro.

¹⁷ Pós-Doutora, Universitat de Barcelona com Dr. Fernando Hernández e na UMinho com Dr. Manoel Sarmiento. Doutora em Educação pela UFRGS com estudos na Universitat de Barcelona com Fernando Hernández. Mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS) e Licenciada em Artes Visuais (IA/UFRGS). Por 18 anos foi pesquisadora e professora na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/ UFRGS em Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Atualmente é professora convidada na FAGED/UFRGS. Atualmente desenvolve a pesquisa Conversações: crianças e Arte Contemporânea que entrelaça Estudos da Cultura Visual - Educação Infantil - Infâncias - Ensino de Arte. Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/360215/susana-rangel-vieira-da-cunha>

6.2.1. Primeira Sessão Lúdica Reflexiva

A primeira sessão lúdica reflexiva foi realizada no dia 18/03 (sábado) na UEB Carlos Salomão Chaib. Esse dia foi estrategicamente selecionado, pois dentro do calendário da rede municipal era o dia reservado para a formação continuada em serviço. Aqui a equipe gestora cedeu seu espaço para que a primeira sessão fosse realizada, configurando não somente como uma etapa da pesquisa, mas como um momento formativo das educadoras.

Antecedendo o processo de realização da sessão, solicitamos previamente junto à coordenação, que não só as educadoras colaboradoras, mas toda a equipe participante comparecesse ao encontro usando preferencialmente roupas e sapatos confortáveis em razão da movimentação de todas durante a etapa da atividade prática. O encontro contou não somente com a presença da pesquisadora e das 7 educadoras colaboradoras, mas também com participação da gestora, duas coordenadoras e das demais educadoras da instituição, configurando um encontro de muita riqueza e respeito ao trabalho desenvolvido.

Assim, conforme a organização das sessões, o primeiro momento ocorreu no espaço interno de uma sala de referência, onde foram apresentados os pontos destacados durante as entrevistas e que mereciam ampliar a discussão no grupo. Desta maneira, utilizando a projeção de slides iniciamos o encontro com a temática da formação seguida da leitura da pauta que trazia o objetivo do encontro, as questões mobilizadoras, momentos para reflexão e fechando com as cenas lúdicas pedagógicas.

Figura 19- Slide de abertura da primeira sessão lúdica reflexiva

DA INFÂNCIA PARA ESCOLA: O BRINCAR DAS EDUCADORAS DA UEB CARLOS SALOMÃO CHAIB

PROF. ESP. MAGALI DIAS

PAUTA

- BOAS-VINDAS
- APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DO ENCONTRO:
- PERCEBER AS RELAÇÕES ENTRE A INFÂNCIA VIVIDA E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- RELACIONAR O BRINCAR COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR
- QUESTÕES MOBILIZADORAS:
- COMO MINHA INFÂNCIA TEMPODE INTERFERIR NO MEU TRABALHO DIÁRIO COM CRIANÇAS?
- QUAIS CONCEPÇÕES NORTEJAM MEU TRABALHO EM RELAÇÃO (A CRIANÇA, INFÂNCIA E AO BRINCAR?)
- ACOLHIMENTO
- APRESENTAÇÃO DE SLIDES
- TRABALHO INDIVIDUAL
- BRINCAR NA PRÁTICA
- DESPEDIDA

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2023

A temática foi posta de maneira proposital com o intuito de convidar mais uma vez as educadoras colaboradoras a compartilharem suas infâncias confessadas regadas a brincadeiras e individualidades. Essa partilha motivaria as demais colegas a tecer sobre suas infâncias para que dessa maneira a prática docente pudesse ser compreendida a partir dos conjuntos de vários saberes que são constituídos no espaço da Educação Infantil.

Ampliando a discussão sobre essa temática, acolhemos as educadoras partindo de uma reflexão trazida por Manoel de Barros (1996) “a infância não cessa de começar: se com ela todo mundo guarda intimidade, é porque, de fato, se foi criança um dia.”

Figura 20– Slide do acolhimento da primeira sessão lúdica reflexiva



Fonte: acerco da pesquisadora (2023)

Ao provocar o grupo com a citação de Manoel de Barros (1996), mais uma vez as sensações da infância vieram a tona nas falas de outras educadoras que puderam compartilhar resumidamente suas histórias. Nesse momento, de evocar o passado, pontuamos o quanto falar é bom e o quanto falar nos espaços formativos se torna mais encantador na medida que passamos a conhecer o outro por um novo ângulo.

Partindo dessa reflexão de Barros que gerou pensamentos sobre a criança que um dia foram, fomos avançando nas projeções destacando as situações que foram recorrentes nas entrevistas e que necessitavam serem revistas sobretudo a

relação da infância vivida com o trabalho docente, o que gerou boas reflexões sobre algo que ainda não tinham parado para pensar.

Retomamos alguns pontos das entrevistas que chamaram nossa atenção enquanto pesquisadora e que nesse momento trouxemos alguns questionamentos para serem discutidos: brincar na escola é importante? Por que os momentos de brincar são deixados de lado ou inseridos em segundo plano? Brincar somente na hora do recreio? Brincar depois de uma atividade proposta? Planejar a atividade do brincar?

Esses questionamentos foram trazidos a partir da fala de cada colaboradora e que nesse momento do encontro foram conduzidos nos slides a partir de cenas que relacionavam com a descrição feita de suas histórias durante a conversa. Assim, o cheiro da massinha e do maracujá foram incorporados nas discussões, bem como o quintal amplo, as roupinhas de papel, o sabor de uma coca cola, o banho no açude, a postura de mandona, serviram de apoio para as reflexões que vieram a seguir.

Nessas discussões as educadoras colaboradoras se identificavam nas imagens conforme o roteiro de suas histórias, e nesse ponto apresentaram suas histórias as demais colegas relatando como elas eram e como brincaram, o que se aproximava das outras educadoras que não haviam participado das entrevistas.

Figura 21– Registro dos slides com provocações iniciais



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – 2023.

As discussões foram bastante interessantes, mesmo tendo um tempo restrito para o aprofundamento das questões. Na oportunidade, sinalizamos alguns autores e documentários que auxiliariam num próximo momento formativo as inquietações da equipe docente. Durante as reflexões sobre quem eram, as educadoras destacavam seus comportamentos perante as crianças, numa atividade que impediam que as infâncias fossem de fato garantidas naquele espaço. A relação de perceber a real finalidade do brincar se confrontava com suas práticas que de maneira não proposital, impedia ou restringia a atividade do brincar como elemento fundante da Educação Infantil.

Figura 22 – Registro de slide para reflexão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023)

Ao refletirem sobre as concepções de criança, infância e brincar, todas foram unânimes em elencar conceitos dos documentos legais garantindo assim que conhecem a legislação, mas que de qualquer forma ainda fazem uso de práticas que não coadunam com os conceitos explicitados nos documentos. Assim, são nesses espaços formativos que conseguimos desconstruir coletivamente posicionamentos equivocados frente a uma problemática.

Esse fato, de não garantir de forma eficiente o brincar das crianças nesses espaços, foram justificados pela falta de materiais, pelo excesso de demandas da rede, e por de fato não considerarem na íntegra a legitimidade do brincar na infância ao que corrobora Fortuna (2000, p. 4) “defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.”

Nesse passo, Horn (2004) e Fortuna (2012) responsabiliza as educadoras quanto ao caráter lúdico dos espaços de Educação Infantil, pois segundo as autoras são os modos como as educadoras atuam e organizam o espaço-tempo que vão direcionar a maneira como as crianças irão atuar nesses espaços, garantindo dessa forma não só a singularidade da infância, mas o direito de brincar com qualidade nesses espaços.

Ao chegar no segundo momento da sessão, que denominamos de cenas lúdicas pedagógicas, as educadoras foram convidadas a experimentar situações de brincadeiras, agora refletindo sobre o repertório teórico que estavam construindo. Esse momento foi conduzido dentro e fora da sala referência.

A primeira cena lúdica foi pensada e construída no momento em que as educadoras colaboradoras relataram sobre a ênfase dada a alfabetização e a pressão que sofrem das famílias para que as crianças saiam dessa etapa lendo e escrevendo, o que destacamos aqui, não ser competência da Educação Infantil, pois as crianças necessitam conhecer e experimentar outras linguagens como coloca Anselmo (2021, p. 102)

é preciso que os espaços educacionais anulem com a tradicional prática pedagógica de fragmentação e da negligência em relação ao brincar. Para que a criança aprenda é preciso que ela participe não como apenas executoras de tarefas pré-definidas, mas como coautoras de todo processo educativo. Toda vez que uma criança brinca ela põe em atividade possibilidades de que as aprendizagens apareçam. O grande problema é que as aprendizagens nos espaços educativos estão centradas nas matérias da lógica e da linguística. E se esquecem que existem outras aprendizagens.

A cena consistia em encontrar um personagem escondido pelas dependências da instituição. A pesquisadora deu dicas de que faltavam personagens para começar a história, e nessa hora foram estimuladas a compartilhar quais histórias o personagem oculto fazia parte.

Figura 23- Momento do direcionamento da brincadeira com os contos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Nesse momento, quando incentivadas a procurarem os personagens, todas correram para fora, numa disputa de quem iria encontrar o primeiro personagem. A leitura chegou em forma de brincadeira, tal qual Manoel de Barros nos ensina: “a palavra tem que chegar a grau de brinquedo para ser séria”. A procura gerou muitos risos, disputas e também várias reflexões que foram compartilhadas após a finalização da brincadeira.

Situações simples que demandam planejamento e conhecimento do desenvolvimento infantil, foram pontos colocados pelas participantes. Uma simples brincadeira mobiliza o corpo, as ideias, as linguagens e a imaginação das crianças. E para que isso ocorra “as educadoras precisam ser capazes de brincar.” (Fortuna, 2011 p. 7).

O brincar desperta sentimentos, sensações e emoções, como foi possível acompanhar durante as brincadeiras, e essas emoções se manifestaram de modo muito similar aos das crianças, pois, a experiência cotidiana, sob suas formas mais usuais, mas também nos seus episódios singulares, aparece como um espaço de formação do indivíduo ao longo de toda a sua vida. Pode-se pensar que é nestas circunstâncias que se recebe o essencial do que é aprendido. (BROUGÈRE, 2002, p. 13).

Figura 24– Educadoras brincando de Caça-personagem



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Durante as vivências oportunizadas pelas cenas lúdicas nas sessões, as educadoras puderam sentir e refletir sobre a necessidade de garantir esses momentos pensados e planejamentos para e com as crianças. Num movimento da criança estar com o outro e ter na educadora uma parceira mais experiente que acredita na capacidade das crianças de interagirem a partir de outras linguagens, dentre elas o brincar. (Brasil, 2018).

A segunda cena lúdica partiu das queixas de falta de brinquedos ou matérias para realizar brincadeiras. Agora essa cena seria com uma brincadeira coletiva e com regras. As educadoras foram convidadas a brincar de puxar o rabo. A cena consistia em puxar a tira de papel presa na parte de trás da roupa. As regras das brincadeiras estabeleciam que quem perdesse seus rabos saíam da brincadeira e a vencedora seria aquela que permanecesse com o seu preso à roupa.

As educadoras foram motivadas a brincar e nesse momento os barulhos, gritos e risos expressados por elas demonstravam de maneira similar a ação e os

comportamentos das crianças quando brincam, confirmando que de fato somos homo ludens e que a natureza lúdica não morre quando nos tornamos adultos.

Figura 25 – Educadoras brincando de puxa-rabo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

No momento das interações, todo o grupo se voltou ao seu lugar de infância, deixando vir à tona a criança que um dia brincou. Ao acessar essas memórias com a materialização das brincadeiras, as educadoras foram refletindo sobre como seu modo de brincar pode interferir e estar presente em seu cotidiano. Que suas atitudes traduzem suas concepções reais embora saibam o que orienta os documentos legais da Educação Infantil.

Figura 26- Momento de reflexão sobre as brincadeiras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Conforme o Manual de Práticas Cotidianas sobre a ludicidade e a brincadeira:

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da Educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural específica do ser humano. (Brasil, 2009, p. 70)

Ao parar para refletir sobre o que sentiram durante a brincadeira, elas mesmas perceberam o prazer que é brincar, os conceitos que são aprendidos, as aprendizagens que ficam, além de mostrar as frustrações ao perder no jogo, ao driblar as regras, tal qual acontece com suas turmas. Brincar é uma atividade viva, é uma

construção social e que por meio das interações as aprendizagens vão acontecendo e se solidificando. Dessa maneira, a qualidade das interações, a organização, a observação e a escuta de um educador sensível, irá promover boas lembranças favorecendo o desenvolvimento integral dessa criança e nessa direção os brinquedos e materiais que compõem uma brincadeira não são limites que para o brincar ocorra.

Ouvir e acolher as falas das educadoras resgatando seu potencial lúdico, nos fez vislumbrar e ter mais esperança de ver o brincar incondicionalmente pulsando nesses espaços pura e simplesmente pela complexa importância que ele carrega no cenário da Educação Infantil.

Outro aspecto a ser destacado durante as sessões lúdicas reflexivas é a importância em considerar o espaço como um aliado na aprendizagem e desenvolvimento infantil. O espaço quando pensado para criança ele consegue mobilizar as aprendizagens gerando múltiplas habilidades e sensações.

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. Conforme Farias (1998), a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência. (Horn, 2004, p. 61).

Desse modo, acolher as falas no sentido de receber suas inquietações foi algo que nos gerou extremo prazer ao elaborar a pauta do segundo encontro. Concluímos a primeira sessão na certeza de que as educadoras sabem seu papel, enxergam o lugar que o brincar merece dentro do espaço das instituições de crianças pequenas. Em suas falas, a pausa para refletir, os momentos para interagir com seus pares e estudar conceitos que perpassam pela Educação Infantil, são sinalizações que evidenciam a necessidade de formações voltadas para o brincar na prática docente.

6.2.2 Segunda Sessão Lúdica Reflexiva

A segunda sessão lúdica reflexiva ocorreu no dia 17/06 (sábado) nas dependências da UEB Carlos Salomão Chaib. O tempo de pausa entre uma sessão e outra se deu pelo motivo de ajustamento da agenda da escola. Como já mencionado estávamos sempre a disposição da disponibilidade de tempo da equipe pedagógica. Assim, mais uma vez nos foi cedido o tempo de formação continuada da rede para que déssemos prosseguimento a investigação, que nessa etapa já se encaminhava para o final.

A pauta formativa foi elaborada após a retomada de novas observações indicadas não só nas entrevistas compreensivas, mas discutidas durante a primeira sessão que nos levou a rever alguns pontos.

Figura 27– Registro dos slides da apresentação da sessão e da pauta



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Para relacionar a infância com a prática docente foi lançado o seguinte questionamento: Como a minha infância tem/pode interferir no meu trabalho diário com as crianças?

Para os movimentos da vivências nesse momento, tomados como ponto de partida as observações das narrativas onde as colaboradoras sinalizaram as preocupações com a alfabetização, o tempo disponível para brincar, os materiais, os espaços, o planejamento e as famílias.

Figura 28– Discussão a partir das preocupações das educadoras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Nessas discussões foi bastante esclarecedor pensar nos espaços a partir do princípio 7.1 dos parâmetros nacionais “Os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens” (Brasil, 2018, p. 62).

Construir o conhecimento a partir da própria prática é acima de tudo constituir-se como profissional localizando o seu real papel nessa etapa de educação. Para alguns autores como Carvalho (2012) a formação do professor de Educação Infantil precisa ser entendida como algo específico dessa etapa, sendo assim, o segundo momento das sessões e o mais aguardado por todas, nos convoca a aprender a brincar para estar próximo das singularidades e particularidades que compete essa etapa.

As cenas lúdicas a seguir, foram conduzidas no espaço do pátio da escola, pois necessitaríamos de um lugar amplo e que fosse possível a participação de todas. A organização dos espaços faz toda a diferença para que o processo de aprendizagem ocorra de modo significativo. O brincar lá fora, foi pensado intencionalmente para que as educadoras pudessem perceber que independentemente do local, o que está em jogo é a intencionalidade e o preparo da vivência, dialogando com as sinalizações feitas por elas na medida que não brincavam cotidianamente com as crianças por falta de material, espaço, planejamento ou tempo.

Assim, orientamos a proposta que primeiramente seria utilizar-se de um pano (TNT) e seguindo os comandos da pesquisadora as colaboradoras iriam transformando o pano em brinquedos. Propusemos dividir a equipe em 2 (dois) grupos distintos para facilitar a brincadeira e gerar melhor reflexão.

Sendo assim, orientadas pelo comando, o pano virou carro, onde as participantes dos 2 (dois) grupos fizeram o percurso na pista riscado no chão na escola. Destacamos que para a execução perfeita da proposta, as educadoras deveriam estar atentas as informações dadas pela pesquisadora, e nesse momento o barulho, a conversa e a excitação pela brincadeira acabaram dificultando a orientação da proposta. E essa interferência com os ruídos e a agitação das colaboradoras demonstram o mesmo lugar ocupado pelas crianças durante o início de uma brincadeira dirigida.

Figura 29– Educadoras brincando (Pano virando carro)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

A cena mostra um grande momento de divertimento e disputa. As colaboradoras se envolveram na atividade como se fossem criança. Transformaram o pano em barco, carro, cabo de guerra, cabana num movimento de imaginação, coletividade e prazer.

a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico. (Fortuna, 2011, p. 8).

Ao fazer uma pausa para uma outra explicação, chamamos a atenção para que todas observem seus comportamentos diante brincadeira e reflitam sobre suas práticas juntos as crianças. Esse foi um momento engraçado, ao admitirem que estavam “iguazinhas” as crianças.

Num outro momento da cena lúdica, os grupos foram orientados a disputarem cabo de guerra e a virarem uma cabana. Nas duas disputas muito competitivas, as educadoras brincaram e se divertiram, havendo até mesmo competição de torcidas

com gritos de guerra. Nessa ação, é notório observar o envolvimento e a disponibilidade para brincar.

Figura 30– Educadoras brincando (pano vira cabo de guerra e cabana)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

No momento das rodas, após as brincadeiras, as educadoras puderam refletir sobre suas ações, sobre o que sentiram ao brincarem, sobre que sentimentos foram acionados, e como essa experiência afeta a prática docente. Nesse momento, elas falaram sobre as aprendizagens, sobre os conflitos, sobre os conteúdos ali explícitos e implícitos e nessa roda de diálogo, olham para suas salas e para as suas crianças, percebendo que a criança atua de forma criativa se valendo da imaginação durante as brincadeiras, pois como esclarece Anselmo (2021, p. 102) “toda vez que uma criança brinca ela põe em atividade possibilidade de que as aprendizagens apareçam”.

Esse processo de pensar e refletir minimiza os equívocos e os conflitos que a rotina oferece, pois o desenvolvimento profissional que acontece por meio da formação continuada, requer empenho, colaboração e sustentação, justamente pelo fato de não se fazer no isolamento (Oliveira-Formosinho, 2005).

Figura 31– Momento das reflexões



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

Além disso, as iniciativas das educadoras perante a organização das brincadeiras, contribuem de modo significativo para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois ao incentivar as brincadeiras, gerenciando os tempos e os espaços as educadoras conseguem não perder de vistas as especificidades da criança e da Educação Infantil. Nesse sentido, “as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar. (Brasil, 2018, p. 19). Pontuar essas reflexões no espaço formativo é estabelecer a responsabilidade entre o brincar e a prática.

Precisamos situar a formação de professores no lugar que ela deve ocupar por papel/responsabilidade. Desse modo, essa formação envolve, no processo ensinar-aprender, várias linguagens (artísticas como a música, dança, teatro e as artes visuais, os jogos e as brincadeiras) e várias dimensões (física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial). Então, pressupomos que estas perpassam uma formação docente (potencialmente) lúdica. (Ferreira, 2020, p. 423)

Ao experimentar situações reais de brincadeiras, as educadoras pontuaram, tendo como referência seus comportamentos diante do brincar, que nessa atividade a criança constrói e desconstrói regras, que aprende a perder e a ganhar, que aprende a socializar, aprende a gerir seus instintos, aprende a colaborar e tantas outras aprendizagens que foram comentadas por elas.

a questão central da abordagem lúdica dos processos de ensino-aprendizagem não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador, mas, sim, a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Note-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. (Fortuna, 2018, p. 59).

Nessa dinâmica de brincar, perceberam que a qualidade do tempo, o espaço e um planejamento adequado garantem um brincar de qualidade. As educadoras colocam o brincar em todos os espaços da escola e principalmente no espaço da vida, considerando que o tempo da criança é urgente, ressignificando o conceito de um vir a ser passando a acreditar na criança num tempo presente. Assim também Horn (2014) destaca:

Desse modo, cabe ao adulto organizar sua prática junto às crianças de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções de um disciplinamento centrado nas normas ditadas pelo adulto. As crianças necessitam de espaço para exercerem sua atividade e para contestarem o que desaprovam. Ao mesmo tempo, é necessário ter clareza de que, nos primeiros tempos de vida, o indivíduo apresenta reações descontínuas e esporádicas que precisam ser completadas e interpretadas. Devido a esta incapacidade, ele é manipulado pelo outro, e é através deste outro que suas atitudes terão forma. (Horn, 2014, p. 107)

Esse último encontro foi realmente recheado de reflexões e desejo de melhorar e ampliar a prática docente. Ao passo que questionamentos foram

respondidos na coletividade num movimento de ação-reflexão-ação, tendo as sessões lúdicas como auxiliadoras do processo formativo. Nessa brincadeira, encontramos não somente o potencial da criança e sua relação com o brincar, mas a relação da educadora com essa atividade vital, pois “a criança é energia, o brincar é energia e, em ambos, encontramos a capacidade de acender à essência universal das coisas. O valor da criança e do brincar é eterno.” Cunha e Gonçalves (2015, p. 66).

Assim finalizando a segunda sessão lúdica reflexiva, partindo do entendimento do brincar como um modo particular de viver e aprender, propomos que as colaboradoras pontuassem seus interesses em relação a construção do caderno com cenas lúdicas pedagógicas, onde cada uma deveria propor conteúdo para compor e ampliar o caderno, considerando os pontos que mereceriam melhor destaque e que favoreceriam a formação de novos educadores.

Figura 33 – Sugestões para o caderno cenas pedagógicas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023)

Sem dúvidas foram momentos muito intensos e ao mesmo tempo bastante divertidos. Parar e refletir sobre quem você é, sobre sua prática, sobre seus próximos passos, sobre suas inseguranças e sobretudo sobre suas vontades e desejos foram de fato pontos marcantes desses encontros com as educadoras, pois, “[...] 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).

Foi muito gostoso contribuir para a reflexão do lugar do brincar no espaço da Educação Infantil. Deste feito, descobriram com ajuda de suas narrativas e com seus corpos, que o brincar é atividade viva, que nunca morre, que só se transforma, porém que permanece no antes, no durante e no depois.

Desenvolver essa pesquisa com esse grupo, que nos acolheu desde o início a proposta de trabalho, foi ao mesmo tempo desafiador e especial. Sabemos que o processo formativo é algo contínuo e que não se encerra por aqui, sendo este o começo para novos encontros e novas discussões sobre o brincar nesses espaços. Desta forma, o sentido que o brincar ocupa nesse espaço estará cada vez mais consciente e as práticas docentes mais intencionais, pois o brincar é sem dúvida vital em qualquer fase da vida.

Figura 33 – Encerramento da última sessão lúdica reflexiva



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023).

7 O produto educacional da pesquisa

Seguindo a exigência do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA referente ao mestrado profissional, apresentaremos nessa seção a descrição do produto educacional em colaboração com as educadoras participantes dessa investigação.

O produto apresentado denomina-se como um caderno cenas lúdicas pedagógicas, elaborado a partir da dissertação intitulada “O lugar do brincar no espaço da Educação Infantil: narrativas de educadoras da rede pública municipal de São Luís - MA e tem por finalidade a formação lúdica das educadoras da Educação Infantil articulando processo de reflexão entre a teoria e prática docente, tendo aqui a reflexão como o resultado de um amplo processo de aprendizagem que conforme Ibiapina e Ferreira (2003, p. 76) “se dá no constante questionamento entre o que se faz e o que se pensa, entre a prática e a teoria que a orienta”.

De acordo com Guedin (2008), um dos principais impedimentos para que a escola alcance um ensino de qualidade está na falta de formação continuada dos educadores e que essa qualidade só será significativa quando esses profissionais compreenderem que sua formação é um diferencial nesse processo, por tornar-se essencial em suas práticas por eles planejadas e desenvolvidas.

Tomamos emprestado o termo “cena pedagógica”, da autora Suzana Rangel, a qual considera que “uma cena pedagógica inicia com o conhecimento do grupo com que trabalhamos”. A autora, que usa a cena pedagógica com crianças, nos apresenta uma possibilidade de superar nossas expectativas, aprendendo a olhar, e “ler” as ações das educadoras, seus gestos, percepções e relações com o mundo e com os outros.

Suzana (2021) diz que “a cena pedagógica começa com um olhar investigativo e problematizador” e foi por esse viés que construímos o caderno, tendo a subjetividade das educadoras ao narrar suas histórias reconstruindo cenas que um dia vivenciaram e as resgatando no momento das brincadeiras.

Acrescentamos a este produto o termo lúdico, justificando a temática do brincar que é o objeto da investigação. Portanto, trazer as cenas lúdicas das educadoras que um dia brincaram, é conhecer e se reconhecer como educador de crianças pequenas.

O percurso para a materialização das intervenções e construção desse caderno, iniciou-se logo durante as entrevistas compreensivas seguindo pelas observações. Como proposta de formação, optamos por organizar o trabalho através das sessões lúdicas reflexivas para se constituir de acordo com Candau (1999) “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências”.

O objetivo do caderno é formar e inspirar outras educadoras para que possam desenvolver com segurança e intencionalidade um trabalho voltado para as práticas lúdicas nas turmas da pré-escola contemplando os eixos essenciais para a Educação Infantil que são as interações e as brincadeiras, assegurando o brincar em sua prática docente integrado no espaço da Educação Infantil.

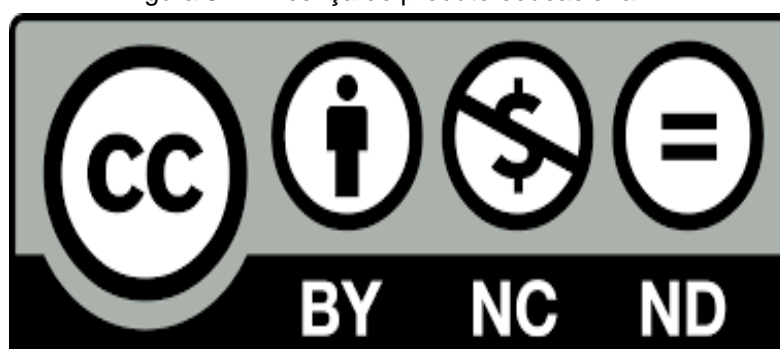
O caderno compõe sessões articuladas aos referenciais teóricos que norteiam o brincar na Educação Infantil, além das etapas de formação para a formação lúdica que se configura como uma ferramenta auxiliadora para colocar o educador na posição de sujeito brincante.

A “Formação Lúdica” possui como objetivo espaços para discussão, reflexões e construções de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao lúdico nas práticas pedagógicas com crianças, focalizando a formação lúdica de professores. Intenciona a melhoria das práticas pedagógicas para docentes atuantes e fortalecimento e alcance de conhecimentos para futuros/as professores/as. (Ferroni, 2018, p. 79)

Destacamos que o caderno se faz como um instrumento a auxiliar a prática do professor brincante sendo necessário ampliar as propostas neles contidas.

Cabe destacar que este produto está sob a licença do *Creative Commons* (CC) 27 conforme a imagem abaixo.

Figura 34 – Licença do produto educacional



Fonte: <https://br.creativecommons.net/>

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

FIGURA 35 – Cantigas por um passarinho à toa, Kamall João



FONTE: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Com-a-sutileza-do-bater-de-asas>

Iniciamos a escrita dessa dissertação com a cena de abertura do artista Ricardo Ferrari que nos trouxe a sensação livre e afetiva da infância, desse modo na intenção de concluirmos esse processo nada mais justo que apresentar uma última cena lúdica pelos traços do artista Kamall João, que ilustrou a nova edição do livro do querido e eterno brincante, Manoel de Barros “Cantigas por um passarinho à toa”. Nessa cena, convocamos que todos(as) os(as) educadores(as) sejam como passarinhos brincantes que se permitam alçar voos audaciosos, despreziosos e únicos. Que o brincar seja a sua liberdade.

O objetivo dessa investigação surgiu do interesse em conhecer o lugar que o brincar ocupa no espaço da Educação Infantil, partindo das narrativas das educadoras da pré-escola, na intenção de construir um caderno que ofertasse a formação lúdica de educadores(as) de criança pequena. Do ponto de partida até esse momento de concluir nossa investigação, muitas escolhas foram feitas para que pudéssemos alcançar um resultado que fosse satisfatório à problemática inicial, que era responder sobre que sentidos e quais práticas docentes estão sendo propostas as crianças da pré-escola que apontem o brincar como prioridade dentro do espaço da Educação Infantil.

Nessa caminhada, vivenciamos um misto de sensações que nos levaram a olhar com o mais profundo respeito ao material empírico analisado bem como ao referencial teórico que subsidiou nossas escolhas. Essa pesquisa, não somente apresentou as histórias de infância das educadoras colaboradas, como também no processo vivenciado nessa colaboração íntima, nós enquanto pessoa que investiga, nos vimos transformadas e reflexivas diante da fala e da escuta do outro.

Com a realização dessa pesquisa, evidenciamos que o brincar segue resistindo a ocupar um lugar de destaque dentro das instituições de Educação Infantil, muito embora se afirme com toda naturalidade que o brincar e a criança são elementos indissociáveis e que brincar é direito da criança por favorecer o desenvolvimento infantil.

Mesmo diante das afirmações positivas, que ocuparam e ocupam as falas de quase todos aqueles que atuam com crianças pequenas, o brincar nessa etapa da educação segue na batalha por seu espaço, destacando aqui as narrativas das educadoras colaboradoras e por vezes dissociado da atividade principal da criança como idealizou Vygotsky (2008)

Nesse encontro com as educadoras, buscamos compreender a importância do brincar a partir de suas narrativas, numa viagem ao tempo, trazendo para a cena as contribuições e repercussões da criança que um dia foram. Nessa viagem, percebemos que o brincar não é somente uma categoria da infância, muito pelo contrário, observamos por intermédio das histórias contadas que a brincadeira percorre a vida adulta e por essas memórias resgatou-se o ser criança construindo um cenário mágico de sentimentos de culturas de vida.

Em suas falas os momentos de descontração, divertimento, liberdade, pureza e prazer foram sendo invadidos pela nostalgia de quem um dia brincou. Lembrar da infância é ponto de partida para que o brincar na escola da infância seja garantido e que o(a) educador(a) seja consciente do seu papel e da importância dessa ação para a criança.

Ao alcançar as memórias das educadoras revelamos que o brincar alimenta a alma e faz bem, não exclusivamente para o desenvolvimento infantil, mas consequentemente para o ser adulto, pois na mesma medida que brincam, o adulto reconhece o seu próprio eu. Deste modo, entendemos que para colocar o brincar num lugar de destaque dentro dos espaços da Educação Infantil, faz-se necessário primeiramente que o(a) educador(a) recupere sua criança brincante dentro de si.

Ao nos aproximarmos do objetivo geral proposto que sugere o sentido do brincar na prática docente pelas vozes das educadoras da pré-escola, evidenciamos que as educadoras ao mesmo tempo que compreendem a importância do brincar no espaço da Educação Infantil o colocam numa posição ora de coadjuvante ora de ator principal. E essa instabilidade é factível de compreender, pois, a relevância dada muitas vezes é mecânica, não se configurando numa ação reflexiva, e diante dessa instabilidade apuramos a necessidade de formações específicas para atuarem nessa etapa, sobretudo no tocante brincar.

Esses conflitos em outros momentos, são justificados pelas cobranças das famílias em suggestionar que as crianças saiam alfabetizadas, dando ênfase a linguagem escrita como principal modo de ser e estar da criança no mundo da Educação Infantil. Esses conflitos geram nas educadoras inseguranças e as confundem ao tentar permitir que o brincar ocorra de modo natural.

Mesmo com esses conflitos, o distanciamento entre a compreensão e a prática persistem em alguns momentos. Os dados apurados durante os momentos de observação indicam que os espaços não estão sendo ocupado da forma como deveriam, ou seja, como lugar potente de experiências e aprendizagem, e isso carrega o receio das educadoras no que tange a segurança e a saúde das crianças.

Nesse ponto, ao dar destaque as vozes das educadoras sobre seus sentimentos em relação ao brincar, percebem a relação de brincar para se desenvolver. Refletiram sobre suas brincadeiras e como era bom brincar.

Assim, quando partindo para as sessões lúdicas que subsidiariam o caderno das cenas pedagógicas, a educadoras puderam sentir a sensação de brincar novamente e com isso refletir e se colocar no lugar de criança.

O brincar é uma forma de permitir que as crianças possam aprender em todos os sentidos e aspectos diversos como pontuados pelas educadoras ao selecionar temáticas para compor o caderno das cenas lúdicas pedagógicas, embora as crianças não percebam ou diferenciem quando estão aprendendo brincando. Por isso, somos crianças por toda a vida, como sinalizado pelas memórias das educadoras ao acessarem suas infâncias

O sentido que falta aos espaços da Educação Infantil são os sentidos de uma vida que pulsa no tempo presente, que necessita de uma observação, de uma intencionalidade, de um estar com e estar presente a acolher a produção lúdica das

crianças. O sentido de dar o tempo necessário para que as crianças se apropriem e vivenciem o mundo como desbravadores curiosos como somente elas são.

O tempo para as crianças não é o tempo vazio, homogêneo, que está a serviço de outras etapas da vida, mas é pleno de sentido no momento presente enquanto existe. O lúdico, manifesto na infância pelo brincar, também não é o espaço somente da imitação para a aquisição de aprendizagens, mas é também o modo pelo qual as crianças podem reinventar, re(produzir), criar possibilidades diferentes de interpretar e produzir o real. (Goulart, 2010, p. 57)

Nesse estudo, podemos situar que as educadoras são qualificadas e conhecem as concepções que regem o trabalho na Educação Infantil sobretudo no que tange o brincar. Compreendem a importância do planejamento intencional, do projeto político pedagógico, entendem a criança como sujeito de direitos, criativo e inventivo. O que lhes falta para que práticas docentes que priorizam o brincar nesses espaços, são encontros formativos específicos sobre o brincar.

Destacamos que a frequências das brincadeiras e o tempo destinado a elas, necessitam ser revistas, pois atividades com outros conteúdos tem mais destaques do que as brincadeiras com fim em si mesma. Nesse período de investigação sinalizamos que o brincar muitas vezes se restringia ao horário do recreio disputado com o período de alimentação.

Ao resgatar as memórias, refletir sobre o brincar e brincar literalmente, as educadoras tiveram a possibilidade de tentar construir boas memórias de infância para o grupo de crianças que elas atendem.

Assim, partimos da necessidade da educadora estar sempre acessando e se aproximando e entrando em contato com a brincadeira para acessar melhor as crianças. Então com a pressão e a rotina, as educadoras vão perdendo a dimensão brinçalhona como diz Anselmo (2021). Então estar disponível corporalmente, observando as crianças brincando é papel da educadora de criança pequenas além de acolher as criações da criança, numa atitude de estar aberta e atenta.

Então como adultos, somos responsáveis por estar com as crianças, criando condições para a brincadeira acontecer, que não requer procedimentos com materiais inacessíveis, mas com materiais do cotidiano, dos livros, da natureza...além do tempo a ser pensado, pois quando a brincadeira acontece o tempo fica suspenso, então o tempo não cabe na hora do recreio disputando com o momento de se alimentar. O brincar deve ser apenas ele, com o tempo só dele, sem dividi-lo com mais ninguém.

Assim, como forma de mais uma vez garantir que o brincar tome conta de todos os espaços da Educação Infantil, recomendamos que encontros formativos sejam considerados como aliados na melhoria da prática docente, conforme orientamos no produto educacional, porém é necessário ir um pouco mais além e,

- a) Organizar um acervo literário com livros específicos sobre o brincar;
- b) Disponibilizar na rotina do planejamento sessões lúdicas de brincadeiras com as crianças como conteúdo e parte do currículo da Educação Infantil;
- c) Fazer uma curadoria de materiais estruturados e não estruturados para que todas as crianças possam brincar e interagir;
- d) Propôs sempre nas formações uma atividade que acione a dimensão brincalhona do professor por intermédio de uma brincadeira;

Esperamos que esta investigação adentre os espaços da Educação Infantil por meio de seus educadores brincantes, na intenção de ressignificar o lugar do brincar e que as práticas docentes sejam pautadas no brincar como elemento prioritário dentro desses espaços.

REFERENCIAS

- AGUIAR, M J.M. e Alvim: **Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da educação infantil**,2021. 242f.Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica). Universidade Federal do Maranhão, São Luís,2021
- ALVES, F. C. **Diário** – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto politécnico de Viseu.
- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- ANDRADE, Cyrce. A Formação Lúdica do Professor. In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2.ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p,95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli Elisa. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus 1995 3ª edição. Série prática pedagógica.
- ANSELMO, Viviane Soares. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?**. Mestrado em EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,2018
- ARENDDT, Hannah. A Crise na educação. In: **Quatro textos excêntricos**. Relógio D'Água. pp.75 – 83, 2000.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 204.
- ARROYO.M. Simpósio Nacional de Educação Infantil (1994: Brasília) **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 88-92, 1994.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A infância interroga a pedagogia. In.: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- AVILA, V. F. de. "Formação de professores: política de (des)entendimento entre instâncias normatizadoras e concretizadoras". In: Russef, I. e Bittar, M. (orgs.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, de Manoel, em entrevista concedida a José Castello. **jornal O Estado de São Paulo**, em agosto de 1996. in: *Jornal de poesia*.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERNARDES, Aline Arantes **A formação continuada em serviço dos professores da educação Infantil na escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS**, UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, 2017
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In. BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto EDITORA, 1994, P. 150-75.
- BOMTEMPO, E. **Brinquedo e Educação**: na Escola e no Lar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.3, n.1, p.61-69, 1999.
- BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura da educação infantil. In: CORSINO, Patrícia. (org). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, lei n. 8242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: câmara dos deputados, coordenação de publicações, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL**: análise comparativa da legislação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. -- Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos - Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil**. Brasília, 2013.

BROWN, S. **Play**: How it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul, 2010.

BROUGÈRE, Guilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010. 8ª ed.

BROUGÈRE, G. **Lúdico e educação**: novas perspectivas. Linhas críticas. Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

CAED. **Relatório da avaliação da educação infantil São Luís**, 2019.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lucia; AQUINO, Ligia M. L. (Orgs.). **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007

CARVALHO, R.S.; FOCHI, P.S. **Pedagogia do cotidiano**: reinvidicações do currículo para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

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

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. UFSC – Florianópolis, SC, 2007.

CORRÊA, B.C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R.D.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2.ed. São Paulo: Xamã, p.13-30, 2007.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CREATIVE COMMONS. **Sobre as licenças**. Disponível em <https://br.creativecommons.net/>. Acesso: 23 out. 2023.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenas pedagógicas em Arte: desafios, recriações e mudanças a partir da Arte Contemporânea. In: CUNHA, Susana Rangel

Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (orgs). **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021.

DAHLBERG, G; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: **XVI Encontro Nacional de didática e práticas de ensino**, Campinas, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação UFPel**, n. 45, p. 57-67, Pelotas, 2013.

FELIPE, Jane. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. IN: CRAIDY, C. M. **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FERNANDES, F. **As "trocinhas" do Bom Retiro**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016

FERREIRA, Alice Aparecida Costa Turetta. **A educação infantil em tempo integral no município de São Mateus/ES** – São Mateus - ES, 2020.

FERRONI, Carla de oliveira. **RECORDANDO SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA DE PROFESSORES PARTICIPANTES DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO LÚDICA** Mestrado em EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2018

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In. MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 113-162.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O brincar na Educação Infantil**. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre. Ano 1, n. 3, dez/2003-mar/2004.

FORTUNA, T.; SILVA, N.S. Concepções sobre o brincar dos bebês. **Revista pátio** – educação infantil. porto Alegre, ano XI, n.35, p.47, abr/jun.2013.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** A importância do lúdico no planejamento. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREIRE, Madalena. Memória: eterna idade. **Diálogos** (Publicação do 'Espaço Pedagógico'). São Paulo, v. II, n. 5, julho de 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz eTerra, 2013.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. *In*: M. W. Bauer, & Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático (p.64-89). Petrópolis: Vozes

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R.J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da EFRS, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção de pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GOULART, Mariléia Mendes. **Escola e Infância**: a voz da criança. 2010. 154f. Dissertação/Mestrado em Educação-Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

HORTÉLIO, L. É preciso brincar para afirmar a vida. Entrevista com Lydia Hortélio. **Revista da Frater**. Ano 07, n. 47, p. 1-3, set 2014.

HOYUELOS, A.; RIERA, M.A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**; tradução: Bruna Heringer de Souza Vilar. - 1.ed. São Paulo: Phorte,2019.

HORN, Maria da Graça Souza, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. Porto Alegre: Artmed, 2004

HORN, Cláudia Inês. **Brincar e jogar**: Atividades com materiais de baixo custo. Cláudia Inês Horn, Porto Alegre: Mediação, 2007.

HUIZINGA, J. (1999). **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I.M.L.M; FERREIRA, M.S. **REFLEXÃO CRÍTICA**: uma ferramenta para a formação docente. Linguagens, Educação e Sociedade – Teresina, nº 9, Jan./Dez./2003

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. FE-USP. São Paulo. 2010.

KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, cap. 2, p. 37-63, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n.68, p.61-79, 1999.

KRAMER, S. LEITE, M. I., GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. **Infância e educação infantil**. Campinas, Papirus, 1999.

KUHLMANN, JR. Moysés. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n.14, mai/jun/jul/ago, pp.5-18, 2000. Número especial.

KUNZ, Elenor et.al (2013). Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes**, 35, 01, pp.113-128.

KUREK, D.L. Ensaio sobre um sentido da infância e possíveis relações com a docência. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**: Pesquisa em Educação e Inserção Social. 7., 2008, Itajaí. Anais... Itajaí, 2008.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

LIMA, M.E.C.C.; AGUIAR JÚNIOR, O.; DE CARO, C.M. **A formação de conceitos científicos**: reflexões a partir da produção de livros didáticos. Ciências & Educação, v. 17, n.4, p. 855-871, 2011.

MARÍN, I.; PENÓN, S. Que brinquedo escolher? **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 3, p. 29-31, dez. 2003/mar. 2004.

MARTINS, M. N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. 2019. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019

MEIRELLES, R. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

MELO, José Carlos de; TEOFILO, M. P. Formação Docente para a Educação Infantil: Um direito do educador que exerce a docência na EI em Escolas Comunitárias!?. In: **VI Congresso paulista de Educação infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil**, 2012, São Paulo. Anais do Congresso paulista de Ed. Infantil, 2012.

MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena (**Re-visitando as práticas das professoras da Educação Infantil na Ilha do Maranhão**, São Luís, 2015

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p

MÜLLER, V. R. et al. **O brincar das crianças**: aproximações às culturas infantis. Revista Digital, Buenos Aires, v. 11, n. 104, 2007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (Org.) **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano I, n. 2, p.6-9, ago./nov. 2003.

ONU. **Declaração dos Direitos das Crianças**, ONU, 1959.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, ONU, 1948.

OSTETTO, LE; BERNARDES, RK. **Infâncias em diários de formação estética**: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164-180 mai/ago 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento Infantil: mais que a atividade a criança em foco. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas- SP: Papirus. 2010.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, M. C. **Tempo livre na educação infantil: concepções teóricas e implicações pedagógicas a partir da teoria histórico-cultural**. 2018.110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2010

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho - Portugal, 1997, p.31-73.

PORTO, Í. M. R. **Brincar é coisa séria?** um estudo do brincar na cultura da modernidade / Íris Maria Ribeiro Porto; orientadora, Violeta Refkalefsky Loureiro. - Belém, 2008

PRIETO, M. N. A **organização do tempo em escolas de educação infantil: contribuições para o processo de humanização na infância**. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1.ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

Proposta curricular da educação infantil e ensino fundamental rede municipal de São Luís - MA/ **Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA/--São Luís- MA – SEMED,2023.**

QUINTANA. Mario. **Para viver com poesia**. 3. reimp. São Paulo: Globo, 2007

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROHLEDER, Leilane dos santos. **O espaço do brincar na prática pedagógica da educação infantil** 126 f. Mestrado em Educação; Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT,2021

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROZA, J. P. Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. In Kronbauer, S. C. G., & Simionato, M. F. **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

SANTOS, Juliana Jesus dos. **Formação Continuada de Educadores na Educação Infantil com Foco na Ludicidade'** 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, 2021

SARTORI, GABRIELA DIAS. **Histórias do brincar: um estudo com adultos e suas trajetórias'** Doutorado em EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2021

SILVA, A. P. S.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? Caxambu, MG, 2000. **Anais da 23ª reunião da Anped**. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, 328p.

TARJA branca AKA Drops of Joy 2014 **Filme Nacional Completo**. 89'06". Filmes Alternativos. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/bQzxCA>>. Acesso em: 27 out. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Instrução normativa nº 04/2020/PGEEB/UFMA: **Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo Coronavírus (Sars-cov-2/covid-19)**. 2020.

VASCONCELLOS, V. M. R et al. Formação e prática do educador da infância carioca. Educação em foco: **revista de educação**. UFJF: Faculdade de Educação, ago 2012

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (2007): **A formação social da mente**, 5.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**, Editora Martins Fontes, 2021.

WAJSKOP, G. O. O brincar na Educação Infantil. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n. 92, p.62-69, fev.1995.

WAJSKOP, G. O. **Brincar na pré-escola** - 9. ed. — São Paulo: Cortez, 2011. — (Coleção questões da nossa época; vol. 34)

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

WALLON, Henri. O brincar. In: WINNICOTT, D. W. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZATZ, Silvia; ZATZ, Andre; HALABAN, Sergio. **Brinca comigo!**: tudo sobre brincar e os brinquedos. Marco Zero, 2006.

APENDICES

MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO MACHADO

**CENAS LÚDICAS PEDAGÓGICAS:
CADERNO DE ORIENTAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE**





MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO MACHADO

**CENAS LÚDICAS PEDAGÓGICAS:
CADERNO DE ORIENTAÇÃO PARA
A FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE**



**PPGEEB
SÃO LUIS
2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA**

Pró-Reitor Prof^a. Dra. Flávia do Amaral

**Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica-PPGEEB**

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

**Vice-Coordenador do Programa de Pós Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica-PPGEEB**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Autora

Magali Dias da Conceição Machado

Orientador

Prof. Dr. José Carlos de Melo

Diagramação

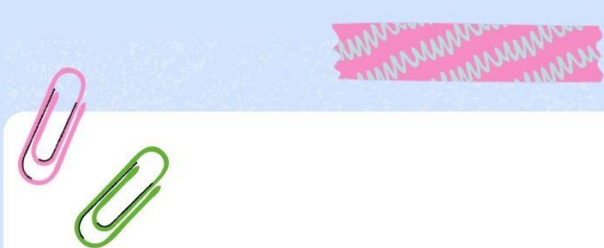
Inova Filmes

Imagem da capa

<https://br.freepik.com/>



**SÃO LUIS
2023**



Dedico este trabalho a todas as crianças grandes e pequenas, que um dia foram e continuam sendo. Que o brincar permaneça sempre presente nos espaços da Educação Infantil, validando a vida que pulsa dentro de cada um.



SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	06
2. PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	08
2.1. Público-alvo.....	09
2.2. Objetivo.....	09
2.3. A criança ser de direitos.....	09
3. APROFUNDANDO O TEMA.....	13
3.1. O brincar e as infâncias.....	14
3.2. O brincar no espaço da Educação Infantil.....	16
3.3. O(A) educador(a) brincante.....	17
4. AÇÃO E REFLEXÃO.....	18
4.1. Sessões Lúdicas Reflexivas.....	20
4.2. Primeira Sessão Lúdica Reflexiva	21
4.3. Segunda Sessão Lúdica Reflexiva.....	24
5. CENAS LÚDIAS PEDAGÓGICAS.....	27
6. PARA IR ALÉM...SUGESTÕES DE QUEM BRICOU.....	37
6.1. Desenvolvimento infantil por idade.....	38
6.2. Jogos cantados.....	39
6.3. Brincar com a natureza.....	40
6.4. Brincar e o jogo.....	41
6.5. Brincar e a arte.....	43
6.6. Brincar e a matemática.....	44
6.7. Brincar com palavras.....	45
7. DICAS PARA CONTINUAR BRINCANDO.....	46
8. GLOSSÁRIO DO BRINCAR.....	47
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERENCIAS.....	49
REVELANDO A AUTORA.....	51
REVELANDO O ORIENTADOR.....	52

1. APRESENTAÇÃO



Queridos(as) educadores(as) da Educação Infantil,

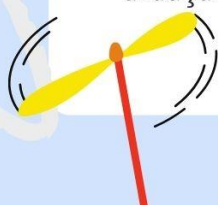
A criança quando chega à Educação Infantil, vem recheada de seus saberes e curiosa para conhecer o novo espaço onde suas brincadeiras irão se expandir. Para ela, não importa se é um espaço pequeno ou grande, com ou sem brinquedos, o que importa serão os ricos momentos que terá e as incríveis pessoas que irão acolhê-la.


Essa criança deseja saber quem irá brincar com ela, quais brincadeiras irá aprender, como irá apresentar seus modos de brincar e em quais tempos esse movimento acontecerá. Os(as) educadores(as) nesse encontro terão o papel de propor situações significativas de brincadeiras.

Por isso queridos(as) educadores(as), este caderno intitulado: *Cenas Lúdicas Pedagógicas*, é um convite para pensarmos nos processos formativos relacionados ao brincar na Educação Infantil e tem o objetivo de formar educadores(as) brincantes, de modo que reflitam sobre suas práticas junto as crianças pequenas a partir de suas próprias experiências lúdicas vivenciadas na infância.

Ao longo dessa leitura, vamos dialogar sobre as memórias de infância, as brincadeiras do passado, e como esse processo reflete no fazer pedagógico.

Disponibilizaremos um roteiro detalhado de formação para auxiliar suas escolhas e garantir as melhores estratégias para a atuação junto as crianças da Educação Infantil.





Sabemos o quanto é difícil colocar o brincar no seu lugar de fala. E para possibilitar essa ação, propomos que todos(as) os(as) educadores(as) de crianças tenham a oportunidade de se formar educador(a) brincante, para assim se igualar a posição de uma criança.

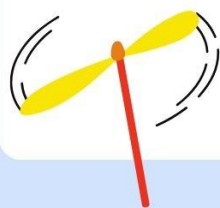
Tendo em vista que, o processo formativo deve ser contínuo, nada mais divertido e generoso do que formar educadores(as) brincantes para atuar com crianças.

Portanto, neste material, vocês terão a oportunidade de: se aproximar daqueles que dialogam com o brincar; compreender a importância dessa atividade; situar o seu papel nessa ação e colocar o corpo e a mente em movimento na intenção de auxiliar e avançar na qualidade das brincadeiras dentro desses espaços.

Assim, te convidamos a brincar de estudar para aprender a brincar.

Esperamos contribuir com o seu processo formativo articulando teoria e prática num movimento de reflexão sobre o lugar do brincar no espaço da Educação Infantil.

Divirtam-se!!!



2. PARA INÍCIO DE CONVERSA





2.1 PÚBLICO ALVO

Educadores(as) da primeira infância, coordenadores pedagógicos, cuidadores, gestores escolares e todo(as) aqueles(as) que se sentirem convidados a brincar mais uma vez.

2.2 OBJETIVO

Formar educadores(as) brincantes, de modo que reflitam sobre sua prática junto as crianças pequenas a partir de sua própria experiência lúdica vivenciada na infância.

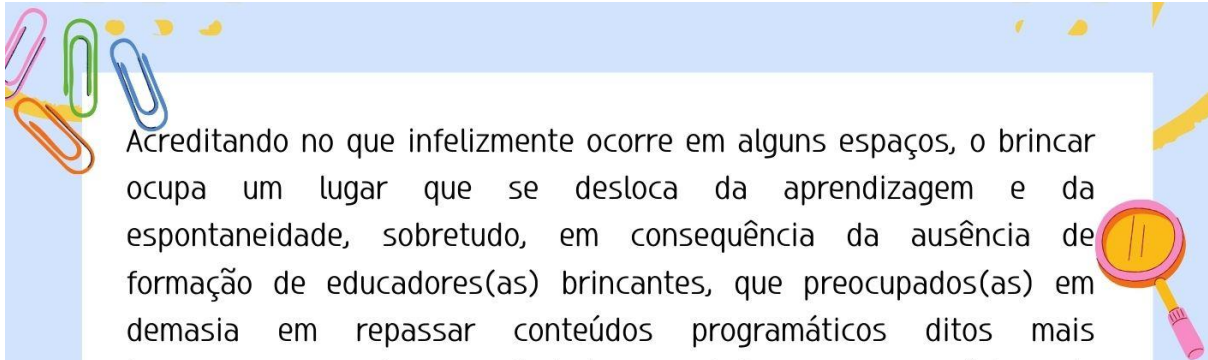
2.3 A CRIANÇA SER DE DIREITOS

Hoje a criança é vista como um ser que tem direitos. Direito a educação, a moradia, a proteção e ao brincar. O brincar é considerado a própria essência da criança e por meio dessa ação, a criança faz uso de sua imaginação, da criatividade, do senso de negociação, se conhece e reconhece o outro e o mundo.

O brincar está presente nos Referenciais (RCNEI,1998) constituído como umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Desse modo, visto como um direito, deve estar inserido nos espaços da Educação Infantil, não somente como eixo orientador da prática docente, conforme as Diretrizes (DCNEI,2009), mas principalmente, como direito irrevogável e inegociável da criança.





Acreditando no que infelizmente ocorre em alguns espaços, o brincar ocupa um lugar que se desloca da aprendizagem e da espontaneidade, sobretudo, em consequência da ausência de formação de educadores(as) brincantes, que preocupados(as) em demasia em repassar conteúdos programáticos ditos mais importantes, acabam atribuindo ao brincar uma prática de passatempo, não séria, ferindo um dos mais belos direitos da criança.

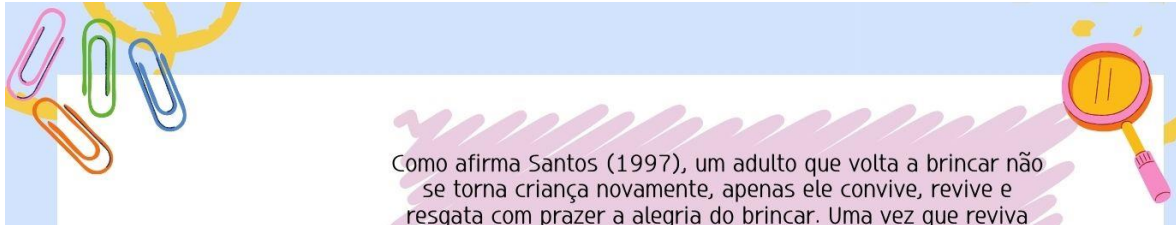
O Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, diz que a criança e o adolescente têm direito de "brincar, praticar esportes e divertir-se".

Ao esvaziar ou retirar o brincar da escola da infância, a criança perde a capacidade de viver sua inteireza, de se colocar no agora, privando-se da possibilidade de descobrir as 100 linguagens.

Assim, pensando no lugar que o brincar deveria ocupar nos espaços de Educação Infantil, pensamos na formação lúdica do(a) educador(a) de crianças, ou seja, nas experiências lúdicas que o(a) educador(a) pode vivenciar para aprimorar sua prática em relação ao brincar na Educação Infantil.

A criança tem o direito de conviver com educadores(as) qualificados(as) que estejam cotidianamente em processo formativo. Se formar ludicamente é colocar a vida em movimento, é resgatar o encantamento do brincar.





Como afirma Santos (1997), um adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar. Uma vez que reviva conviva e resgate essa alegria, muito provavelmente terá disposição e interesse em incorporar essa experiência à sua atividade profissional.

Assim, convidamos o(a) educador(a) a trazer suas memórias de infância, para poder vivenciar o cotidiano infantil inserindo o brincar em sua prática docente e sobretudo, em sua vida, diante de alguém que um dia também brincou.

Esse material foi construído a partir da experiência formativa vivenciada pelas educadoras da pré-escola durante as Sessões Lúdicas Reflexivas realizadas na UEB Carlos Salomão Chaib, creche pública de tempo integral da rede municipal de São Luís-MA no processo de investigação realizado no Programa de Pós-graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA).

Assim, o propósito desse material é acolher as vozes dos(as) educadores(as) num movimento formativo de base teórico metodológico de modo que o brincar possa ocupar todos os espaços educativos, tendo como ponto de partida o espaço da vida.



Desse modo, o caderno Cenas Lúdicas Pedagógicas está dividido em 9 seções. As duas primeiras composta pela Apresentação e Para início de conversa, que traz uma breve sinalização sobre a temática pesquisada apresentando a importância do brincar e a criança como sujeito de direito.

Adiante na seção Aprofundando o tema, versa sobre o brincar na escola da infância e a ação do(a) educador(a) brincante, como agente que planeja intencionalmente a atividade do brincar além de ser um(a) garantidor(a) de direitos.

Seguimos com a seção Ação e reflexão que traz as Sessões Lúdicas reflexivas. Seguindo o percurso, apresentamos a quinta seção com Cenas Lúdicas das educadoras brincantes, adentrando para a sexta seção Para ir além que destinada as sugestões compartilhadas pelas educadoras. A sétima seção apresentamos uma seleção de materiais que possibilitará a ampliação dos conhecimentos sobre o brincar e a formação docente, caminhando para a o para a seção Glossário do brincar e finalizamos com as Considerações finais de como foi realizar este trabalho fechando com as Referências que também dão aos sujeitos par ampliação do repertorio formativo dos(as) educadores(as).



3. APROFUNDANDO O TEMA



3.1 O BRINCAR E AS INFÂNCIAS

A relação entre o brincar e a infância é algo indissociável. É durante a infância e por meio das brincadeiras que a criança estabelece suas relações sociais estabelecendo a comunicação consigo e com o outro. Dessa forma para que a criança se desenvolva de maneira integral se faz necessário a diversificação e a ampliação de seu repertório lúdico.

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganha-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. Drumond (apud FOrtuna, 200, p.1)

Kishimoto considerada que a brincadeira é a atividade principal da infância por favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Arroyo (2009) coloca que não existe apenas uma única infância, e sim, várias infâncias, por isso é fundamental que o(a) educador(a) planeje o brincar de maneira a garantir a variedade de repertório lúdico para as crianças. isso é uma maneira da criança conhecer o mundo e interagir com o mesmo.

Gobbi e Pinazza (2014, p.22) colocam que o adulto é inventivo e brincante, e tem na imaginação e na fantasia elementos mobilizadores para prosseguir seus caminhos e deslocar suas crenças aparentemente imutáveis.



ALGUNS ESTUDIOSOS EXPLICAM QUE:



Ao brincar, a criança assume papéis e aceita regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas, para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.



Winnicott (1982) diz que a criança adquire experiência brincando. E que brincar facilita o crescimento e em consequência promove a saúde.

“A criança é um ser em criação, cada ato é para ela uma ocasião de explorar, descobrir novos conhecimentos, que as levarão a um mundo mais amplo na sua vida em sociedade”. (VYGOTSKY, 1991, P12)



Para Piaget a brincadeira não só reflete o nível do desenvolvimento cognitivo da criança, mas ela também estimula o desenvolvimento.



Kálló e Balog (2017, p.17) afirmam que as crianças tem uma profunda necessidade de brincar. O interesse da criança em observar seu entorno é incansável. Sente prazer em tocar, sentir, apertar, pegar e deixar cair os objetos. Quando uma criança brinca com diferentes brinquedos simultaneamente, parece nunca cansar-se



Oliveira (2010, p.06) destaca que: Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.



3.2 O BRINCAR NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, assegurado na Lei 9394/96 em seu artigo 29. Como forma de nortear a prática docente sobre o brincar nesse espaço infantil, o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, assegura que (BRASIL, 1998, p.27).



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.

A escola da infância deve elevar a prática do brincar distanciando-a da ideia de recurso didático para ensinar conteúdo. O brincar nesses espaços devem estar inserido como ferramenta potente de linguagem e de cultura.

O espaço lúdico não precisa ficar restrito a quatro paredes, ao contrário, deve fluir por todo o ambiente, dentro e fora das classes. Um dos objetivos desse espaço é favorecer o encontro de crianças, para brincar, jogar, fazer amigos, propiciar a convivência alegre e descontraída dos frequentadores. (PINTO 2003, p.65)

Ainda que a prática não acompanhe a evolução do discurso, ainda que o brincar aconteça, na maioria das vezes, no tempo de espera, no descanso, no tempo que sobre entremeando atividades produtivas, a mudança do discurso sinaliza o desejo de uma outra prática, que precisa ser colocada em lugar e tempos concretos, reais. valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la. E para que isso aconteça, precisamos perceber o brincar como ato de descoberta, de investigação, de criação. Andrade(2003, p.40).



3.3 O(A) EDUCADOR(A) BRINCANTE

Dentro do contexto das brincadeiras no espaço da Educação Infantil, o(a) educador(a) tem o papel de como parceiro(a) mais experiente apresentar o mundo, o espaço, os materiais, o tempo e incentivar a brincadeira.

Sabemos que não basta apenas a presença de brinquedos e espaços amplos no ambiente escolar, é preciso que o(a) educador(a) colabore para que a cultura do brincar aconteça, dessa maneira ele(a) precisa saber qual a relação do brincar com o seu fazer pedagógico.

Para que haja um bom desenvolvimento da criança é fundamental que o(a) educador(a) conduza com intencionalidade as atividades lúdicas, portanto é necessário que esteja preparado(a) para o desenvolvimento dessas ações.

Quando alcança a postura de brincante, o educador se torna capaz de criar contexto para que as crianças possam brincar, se colocando na posição de observador e mediador da brincadeira. Com essa postura ele cria uma relação afetiva e de confiança com a criança.

E uma das maneira que esse(a) educador(a) poderá ressignificar sua postura é reconhecendo que o brincar foi importante para a sua formação e que nesse sentido toda a sua experiência infantil reflete no modo como ele conduz o seu trabalho.



Portanto, a formação lúdica desses profissionais é muito importante para a promoção da qualidade das atividades lúdicas desenvolvidas nos espaços da Educação Infantil.

Nesse processo formativo, o(a) educador(a) oferece e compartilha com os colegas e conseqüentemente com as crianças suas experiências vividas, apresentando seu repertório de brincadeiras, contribuindo para o enriquecimento cultural da infância. Ao educador(a) da infância cabe ensinar a criança a brincar.





4. AÇÃO E REFLEXÃO



As experiências lúdicas formativas vivenciadas pelas educadoras nos deram a ideia certa para que o brincar se aproximasse ainda mais da prática docente.

ao compartilhar suas histórias e refletir sobre as teorias, as educadoras sinalizam que é possível colocar o brincar dentro do espaço da Educação Infantil, sem que isso afete a segurança e a responsabilidade daquele que cuida de crianças pequenas.

“É essencial que escutemos cuidadosamente a nós mesmos, ao que somos e ao que queremos” (RINALDI, 2016, p. 237).

Trabalhar com as sessões lúdicas reflexivas é uma ferramenta para que as educadoras possam experimentar, descobrir, conhecer e se reconhecer educadora brincante.

Desse modo uma das formas de garantir o direito das crianças de também brincarem nos espaços institucionais é por meio de formações, pois é preciso formar constantemente educadores para aprimorar e qualificar suas práticas.

Nesse sentido, organizamos os processos formativos por meio de sessões lúdicas reflexivas, onde a teoria e a prática puderam se relacionar harmoniosamente.



4.1. SESSÕES LÚDICAS REFLEXIVAS



A partir de agora você será convidada(o) a compartilhar um pouco da sua história de infância. Nesse encontro você contará quem era você quando criança, com quem brincava, de que brincava, quais os sentimentos motivavam as brincadeiras.

Nesse percurso você irá refletir sobre suas escolhas e motivações para se tornar educadora de crianças pequenas, além de brincar para descobrir ou redescobrir o lugar do brincar no espaço da educação infantil.

As sessões lúdicas reflexivas como processo formativo de educadores é necessário, pois embora agregada a uma temática relevante, a formação lúdica precisa ser mais explorada e aprofundada para a qualidade daquelas que trabalham com crianças;



4.2 PRIMEIRA SESSÃO LÚDICA REFLEXIVA

ACOLHIDA:

- Receber as educadoras com instalação de imagens com brincadeiras antigas e exposição de brinquedos;
- Deixar que explorem as imagens e os objetivos;
- Após, cada participante irá manifestar seus sentimentos em relação as imagens e exposição dos brinquedos;



PARA INICIO DE CONVERSA

Como você se tornou educadora de crianças pequenas e bem pequenas?

CONTA PRA GENTE!

Discutir e compartilhar em pequenos grupos os processos de escolhas para se tornar educadora de crianças pequenas.



APROFUNDANDO O TEMA



A conversa será ampliada para os aspectos relacionados ao tempo em que eram crianças, como brincavam, com quem brincavam, de que brincavam, quais sentimentos permanecem daquele tempo, que relação estabelecem com o seu fazer pedagógico.

Após esse tempo de conversa, as educadoras irão compartilhar suas histórias no grande grupo podendo ser apresentada de forma oral, escrita ou através de desenhos.

Após as apresentações, a temática deverá ser potencializada, com apresentação em powerpoint para ampliar e subsidiar a compreensão em relação à formação lúdica e a infância.

Como já dizia Freire (1991), um professor não nasce professor com data e hora marcadas. Seu processo de se constituir professor é algo permanente que vai sendo construindo ao longo de sua jornada profissional.



SUGESTÃO:

Para formação lúdica buscar referencia em Tania Fortuna e infância em Monica Pinazza.



4.3 SEGUNDA SESSÃO LÚDICA REFLEXIVA

ACOLHIDA

- Cada educadora receberá uma folha com a seguinte pergunta: qual brincadeira de infância me representa?
- Os(as) educadores(as) irão colocar suas representações por meio de desenho.
- Após, apresentar e justificar a escolha e montar mural de brincadeiras.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Nessa atividade as educadores(as) serão orientadas a escolher uma pergunta para ser discutida no grande grupo.

Cada um(a) receberá uma pergunta que poderá ser repetida. Deverá refletir sobre a pergunta para depois compartilhar com os(as) colegas.

CHUVA DE PERGUNTAS



SUGESTÕES DE PERGUNTAS:

- O QUE SIGNIFICA O BRINCAR PARA VOCÊ?
- COMO VOCÊ LIDA COM A QUESTÃO DO BRINCAR NO ESPAÇO ESCOLAR?
- QUAL O SEU PAPEL FRENTE À QUESTÃO DO BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA?
- DE QUE MANEIRA VOCÊ INSERE O BRINCAR NO SEU PLANEJAMENTO DIÁRIO?
- VOCÊ TEM PLANEJADO A ATIVIDADE DO BRINCAR?
- POR QUE OS MOMENTOS DO BRINCAR OU DE BRINCAR SÃO DEIXADOS DE LADO OU INSERIDOS NO SEGUNDO PLANO?
- BRINCAR NA ESCOLA É IMPORTANTE?

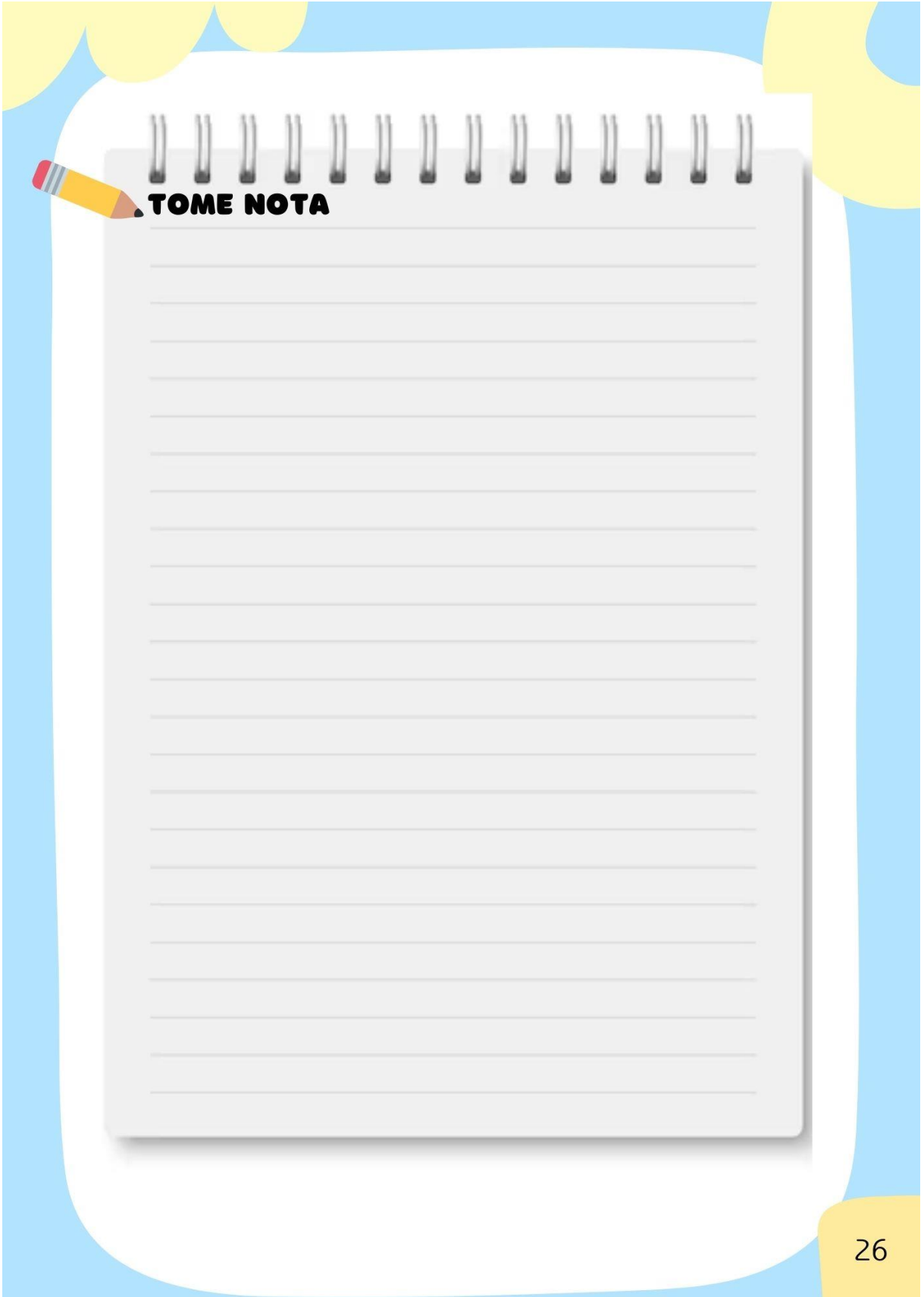
após a rodada de conversa, os(as) educadores(as) serão convidados a apreciar a apresentação em power point com as concepções sobre educação infantil, brincar, papel do educador.

a ideia aqui é comparar as respostas dos(as) educadores(as) com o referencial teórico selecionado que



SUGESTÃO

Para ampliar o debate buscar em Kramer, Kishimoto, Anselmo, Ferroni.





5. CENAS LÚDICAS PEDAGÓGICAS



Nessa sessão apresentaremos 8 cenas lúdicas que foram vivenciadas pelas educadoras da UEB Carlos Salomão Chaib.

as cenas fazem parte do segundo momento da sessão lúdica pedagógica. a ideia das cenas é provocar o educador a vivenciar experiências lúdicas se colocando no lugar de criança que um dia fora. Cabe destacar, que as brincadeiras citadas poderão ser substituídas por outras.

vamos brincar!!!!!!



CENA 1

BRINCAR DE RODA. A CIRANDA QUE EMBALA.



ABRE A RODA TINDOLELE

Abre a Roda Tindolelê

Ôi abre a roda tindolelê
 Ôi abre a roda tindolalá
 Ôi abre a roda tindolelê
 Tindolelê tindolalá
 Ôi bate palmas tindolelê
 Ôi bate palmas tindolalá
 Ôi bate palmas tindolelê
 Tindolelê tindolalá



- Nesta cena as educadoras são convidadas a brincarem de roda.
- as brincadeiras de roda são brincadas em círculos onde as pessoas cantam e dançam músicas da tradição popular.

Sugestões de brincadeiras de roda: Ciranda-cirandinha; A canoa vidou; Laranja madura; Fui no Itororo e demais brincadeiras da cultura local.

CENA 2

PROCURA-SE O PERSONAGEM



A brincadeira nesta cena consiste em levantar as hipóteses das educadoras sobre os personagens da história que estão faltando.

A ideia é esconder os personagens pelo espaço da escola e ao comando, as educadoras saem para procurar.

Ao encontrar, retomam seus lugares e fazem o relato da história utilizando como recurso o personagem que faltava.

sugestões de personagens a serem escondidos: Lobo mau; Bruxa; Sapo; Gigante, ou seja, sempre personagens dos clássicos infantis, ou de outras história que as crianças já conheçam.

CENA 3



PUXA O RABO



A brincadeira da vez é chamada puxa o rabo. Essa brincadeira rende muitas gargalhadas e também alguns conflitos no comportamento. A regra consiste em pegar o rabo (tira de papel, fita, lã) do adversário sem perder o seu.

A tira será colocada na parte de trás do cós das roupas dos participantes, que deverão se espalhar pelo espaço.

Ao comando, cada participante deverá puxar o rabo dos adversários tomando cuidado para não perder o seu.

Vence aquele que permanecer ao final da brincadeira com seu rabo.

Sugestões de materiais para a brincadeira: tiras de tecido, folha de papel, corda, barbante,...A brincadeira poderá acontecer dentro ou fora da sala e não tem limite de participantes.

CENA 4

PARA REFLETIR



Se o professor não sente esse prazer e alegria de aprender o novo, ele não tem essa experiência para utilizar esse conhecimento no cotidiano com as crianças.

Ao compreender o processo da brincadeira para a criança o(a) educador(a) consegue minimizar muitas dificuldades de aprendizagem.

assim, cabe a esse educador refletir sobre a qualidade das brincadeiras que estão sendo oferecidas as crianças.

Ao brincar, o(a) educador(a) potencializa a sua práxis pedagógica. Espera-se que durante a brincadeira o(a) educador(a) esteja aberto a lançar-se no jogo, a colocar seu corpo e sua mente em movimento numa atitude de adulto lúdico.

por essa atividade o(a) educador(a) percebe que as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca (RECNEI,1998).



O tempo e os espaços são suficientes? Tenho planejamento esses momentos? Consigo observar e estar disponível para essas crianças? Tenho estimulado vivências lúdicas de qualidade? Troco conhecimento com as crianças apresentando meu repertório de brincadeiras? Tenho permitido que as crianças brinquem e mostrem suas brincadeira?

CENA 5

O PANO MÁGICO



A brincadeira do pano mágico, consiste em transformar um pano em qualquer objeto solicitado.

A transformação do pano pode acontecer a partir de uma narração de história, onde o pano poderá se transformar em canoa, casa, corda, avião e tudo que a imaginação mandar.



sugestão: pode ser utilizado lençol, pedaço de tecido, tnt... Não tem limites de participantes.



CENA 6



CABO DE GUERRA



Cabo de guerra é uma brincadeira antiga e que envolve força. A brincadeira é disputada entre dois grupos com a mesma quantidade de participantes. Cada grupo deverá puxar o cabo, que poderá ser uma corda, um pano. Vence aquele que conseguir puxar todo o grupo adversário cruzando a linha central delimitada previamente.

CENA 7

AMARRA E DESSAMARRA



Nessa brincadeira, as participantes divididas em grupos, deveriam receber uma tira de fita, e amarrar e desamarrar numa competição de velocidade e agilidade. Os grupos ficam dispostos em duas filas indianas, e ao receber a fita volta para o final.

CENA 8

PARA REFLETIR

Ao refletir, o(a) educador(a) potencializa a sua práxis pedagógica. Espera-se que durante a brincadeira o(a) educador(a) esteja aberto(a) a lançar-se no jogo, a colocar seu corpo e sua mente em movimento, numa atitude de adulto brincante.

Na Educação Infantil o(a) educador(a) precisa saber que ele(a) que ele(a) tem o papel de propiciar situações de brincadeiras por ser ele() o mediador(a) desse processo. E essa mediação requer estar junto solicita envolvimento.

A criança que frequenta esses espaços institucionais deve aprender brincando, por isso o(a) educador(a) deve estar preparado e qualificado para entender as dimensões do brincar e o que essa atividade implica no desenvolvimento infantil.



Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial. Facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída desse processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento de sua atividade lúdica [...] (Kishimoto, p.2, 2001).

6. PARA IR ALÉM...

SUGESTÕES DE QUEM BRINCOU



6.1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR IDADE

Como acontece o desenvolvimento infantil de acordo com Piaget?

Fase 1: sensório-motor

Essa fase acontece de 0 até os 2 anos. É quando a criança começa a entender algumas sensações e também toma consciência de que seus movimentos geram um impacto no ambiente ao seu redor.



Fase 2: pré-operatório

Essa fase vai dos 2 aos 7 anos. As crianças conseguem interpretar e criar imagens da realidade na mente. As brincadeiras de "faz de conta" são ótimas para trabalhar os estímulos.



Fase 3: operatório concreto

A fase que vai dos 8 aos 12 anos é marcada pelo pensamento lógico concreto, ou seja, conceitos abstratos, como os sentimentos de amor, felicidade e outros ainda não conseguem ser internalizados



Fase 4: operatório formal

É um último estágio descrito por Piaget e começa a partir dos 12 anos. Essas crianças são capazes de manipular pessoas e também de entender conceitos matemáticos.



6.2. JOGOS CANTADOS

As brincadeiras tradicionais são expressivamente transmitida de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças etc. Assimiladas pelas crianças de maneira espontânea, mudam de forma com o passar do tempo – variam suas regras, culturas e grupos sociais, mas seu conteúdo permanece o mesmo. (Friedmann, 2006, p.78)



Uma boa sugestão para os jogos cantados são as brincadeiras de parlendas, que são combinações de palavras com temática infantil, que fazem parte do folclore brasileiro..



6.3. BRINCAR COM A NATUREZA

Para Piorski (2016) a natureza e seus elementos são os melhores brinquedos para as crianças. Para esse autor o contato com esses elementos permite uma potencialidade de experimentos diversos a exemplo das nuances das cores, dos cheiros, dos tamanhos, das formas não simétricas, das texturas, o que permite a criança explorar inventar, criar contextos como a utilização de folhas, galhos, água, terra, sementes,.

Nesse sentido por ser seres da natureza e da cultura como pontua Tiriba(2018) as educadoras de criança pequenas devem abandonar as salas referencias mais vezes para que a criança possa atuar e construir novos conhecimentos.



6.4. O BRINCAR E O JOGO

Os jogos utilizados pela educação e que aparecem com bastante frequência na educação infantil, de acordo com Kishimoto são os jogos de regras, de construção, os tradicionais infantis e os de faz de conta.



O jogo tradicional infantil é um tipo de livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer.



O jogo deve possibilitar a aprendizagem de várias habilidades nas crianças. Por essa razão, o jogo deve ser bem planejado para que se torne motivador.



Os jogos de regras segundo REAME (2012) representam um cenário para a exploração da pluralidade cultural de diferentes povos em diferentes regiões, do Brasil, e do mundo. As brincadeiras com regras exigem a compreensão e o cumprimento de normas, de concentração e enfrentamento de situações de erros e perdas.





Os jogos de construção denominado jogo do Mundo, destina-se ao livre manuseio das peças para que a criança construa seu mundo. Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidade da criança.



os jogos de faz de conta de acordo com Raeme (2012) buscam transformar ou assimilar a realidade em função de sua imaginação e fantasia, de seus desejos, vontades, e necessidades. nessas brincadeiras as crianças assumem papéis e atuam estabelecendo correspondências entre o real e o imaginário.



Wajskop (1999,p.29) cita Brougère definindo que "a brincadeira é a mutação do sentido, da realidade: nele, as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece a regras criadas pela circunstância. Nela, os objetos podem apresentar-se com significados daqueles que possuem normalmente.

6.5. BRINCAR E A ARTE

Pintar é sempre uma diversão! Que tal, produzir tintas naturais, pintar com carvão, desenhar na sombra?

brincar é essencial para o desenvolvimento da expressão artística. O brincar é a porta de entrada para as crianças e adultos e aparece como suprema força espiritual e de comunhão de sentimentos, encerrando uma função moral e social. (cunha e gonçalves)p.66 Elenor Kunz afirma que tudo que a criança realiza, realiza brincando, como, por exemplo, rabiscar e desenhar.



o educador(a) poderá promover a apresentação de brincadeiras antigas por meio da releitura de artistas que homenagearam suas infâncias e suas brincadeiras através da arte.



o caracol - matesse

Você também pode apresentar o artista Matesse para as crianças e pintar com tesoura, ressignificando o recorte e colagem.



Ou pode brincar com canudos e tintas, reproduzindo as obras de Kandinsky.

6.6. BRINCAR E A MATEMÁTICA

Eliane Reame (2012, p. 21-22), diz que é na brincadeira que a criança assume diferentes papéis, vivenciam diferentes experiências, estabelecem relações, desenvolvem diferentes linguagens, comunicam-se, criam narrativas.

Assim, para essa autora as brincadeiras de regaras e as brincadeiras de construção abrem boas possibilidades para que em um ambiente lúdico seja possível explorar noções relacionadas ao espaço, às medidas e aos números.



Amarelinha, jogo da velha, thilha, texto são excelentes brincadeiras para estimular o raciocínio lógico nas crianças. Todas as brincadeiras podem ser adaptadas de acordo com a faixa etária e materiais disponíveis.

Além de brincar de pega-pega, esconde-esconde, reslizando extimaticas e se apropriando de conceitos básicos da matemática.



6.7. BRINCAR COM PALAVRAS

Para que a criança desenvolva e se aproprie da linguagem oral é preciso que cotidianamente ela esteja inserida em situações comunicativas e expressivas que enriqueçam seu vocabulário e repertório de fala.



Brincar com rimas, telefone sem fio, músicas da tradição oral são excelentes dicas para o trabalho com palavras. Além das piadas, jogos de palavras e canções.



As brincadeiras infantis são impregnadas de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem (BENJAMIN, 1994a, p. 108).

As brincadeiras com palavras auxiliam as crianças desenvolverem a linguagem oral e escrita.



As crianças precisam ter contato com literaturas divertidas que ampliam o repertório cultural das crianças.

7. DICAS PRA CONTINUAR BRINCANDO



SITES

<https://alana.org.br/brincar-livre-de-dentro-para-fora/>
<https://mapadobrincar.folha.com.br/>
<https://territoriobrincar.com.br/>
<https://semanadobrincar.org.br/>
<https://ateliedobrincar.com.br/>
<https://labedu.org.br/um-site-para-conhecer-brincadeiras-de-variados-cantos-brasil/>

LIVROS

As origens do brincar livre – Éva Kálló e Györgyi Balog
 Infâncias de suas linguagens – Marcia Gobbi e Mônica Pinazza
 Brinquedo e cultura – Gilles Brougère
 Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação – Tizuko Kishimoto
 O brincar na Educação Infantil – Adriana Friedmann
 Os fios da infância – àngeles Bardanca e Isabel Bardanca
 Jogo e a educação infantil – Aline Sommerhalder e Fernando Alves
 Matemática no dia a dia da Educação Infantil – Eliane Reame
 O jogo e a Educação Infantil – Tizuko Kishimoto
 Arte contemporânea e Educação Infantil – Susana Rangel Cunha e Rodrigo Saballa de Carvalho
 Complexidade e relações na Educação Infantil – Alfredo Hoyuelos e Maria Antonia Riera.



FILMES

Tarja Branca – <https://mff.com.br/films/tarja-branca/>
 quando sinto que já sei – <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>
 A invenção da infância – <https://www.youtube.com/watch?v=etSx-5a9Sm4>
 A revolução do Brincar – <https://www.youtube.com/watch?v=VePI9co0fRS>

LEITURAS

A brincadeira e a cultura infantil. A autora, Tizuko Kishimoto <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=1>
 A importância de brincar. A educadora Adriana Friedmann <http://www.formarerede.org.br/biblioteca/0012.pdf>



8. GLOSSÁRIO DO BRINCAR

BRINCADEIRA

É a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. (BISCOLI, 2005), além de atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma.?

BRINCAR

Fenômeno que faz parte da vida de todo ser humano, é muito mais do que um episódio da infância: é uma das linguagens essenciais das crianças, refletida nas suas brincadeiras, nas suas expressões lúdicas plásticas, nas suas expressões corporais, musicais, linguísticas, gestuais, etc. (Friedmann, 2013,)

BRINQUEDO

Objeto cultural e suporte da brincadeira que, como muitos objetos construídos pelos homens, tem significados e representações que podem ser diferentes, de acordo com a cultura, o contexto e a época no qual estão inseridos os objetos. O brinquedo como objeto lúdico da infância, possui funções sociais. (Wajskop, 1997; Kishimoto 1999; Sutton-Smith, 1986).

CRIANÇA

São sujeitos sociais e históricos, marcadas, 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). (Kramer, 2007)

INFÂNCIA:

A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (Kramer, 2007)

JOGO

Pode ser visto como um objeto, uma atividade que possui um sistema de regras a ser obedecido pelos participantes e que distinguem uma modalidade de outra. (Kishimoto (2001)

FORMAÇÃO LUDICA

Espaços para discussão, reflexões e construções de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao lúdico nas práticas pedagógicas com crianças. (Ferroni, 2018)



9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este caderno foi realizado em parceria com as educadoras colaboradoras da UEB Carlos Salomão Chaib, instituição da rede municipal de São Luís e buscou auxiliar os(as) educadores(as) de crianças pequenas a refletirem e compreenderem a importância do brincar no espaço da Educação Infantil. Nesse sentido, propusemos situar o lugar do brincar a partir da formação lúdica das educadoras com o propósito de garantir o direito das crianças de brincarem com um repertório vasto e de qualidade.

Assim, para que as crianças cresçam e aprendam num espaço lúdico o(a) educador(a) precisa acessar uma criança interior para se colocar na mesma posição da criança. Desse modo, as educadoras participantes dessa pesquisa se disponibilizaram a brincar para resgatar seu espírito brincante e compreender a relevância dessa atividade não somente para as crianças como também para os adultos.

Desse modo, a disponibilidade das educadoras em participar dessa pesquisa contribuirá pra que outros(as) educadores(as) se reconheçam brincantes e deem espaço para que o brincar aconteça com o mesmo sentido que a vida pulsa.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A infância interroga a pedagogia. In.: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: _____. Obras escolhidas ITradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 108-113.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010

DEBUS, E. Festaria de Brincança. A leitura Literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus. 2006.

FERRONI, Carla de Oliveira. Recordando sobre o brincar na infância de professores participantes de um processo de formação lúdica. Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2018.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

FREIRE, P.A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KÁLLÓ, E. K.;BALOG, G. As origens do brincar livre. Coleção 1ª Infância: educar de 0 a 6. Ed: Omnisciência. 1ª Edição, 2017.



KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MEC/SEB. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13–23.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Piorski, G. (2016). Brinquedos do Chão: A Natureza, O Imaginário e o Brincar. São Paulo: Peirópolis.

PINAZZA, Monica Appezzato e GOBBI, Marcia Aparecida. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. Infância e suas linguagens. Tradução . São Paulo: Cortez, 2014

REAME, Eliane; RANIERI, Anna Claudia; GOMES, Liliane; MONTENEGRO, Priscila. Matemática no dia a dia da Educação Infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília – escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SANTOS. S.M.P. O Lúdico na Formação do Educador. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

Sutton-Smith, B. (1986). Toys as culture. New York: Gardner Press.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente, 5.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

WAJSKOP, Gisela Wajskop. Brincar na pré – escola. 3.ed. São Paulo: Cortez,1999.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.



REVELANDO A AUTORA



Magali Dias da Conceição
Machado

Amava brincar de casinha e
comidinha na infância.

Natural de Candeias/BA. Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, com linha de Pesquisa em Educação Infantil.

Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2014) e Supervisão Escolar pela Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004).

Docente e Coordenadora da Rede Pública Municipal de São Luís (SEMED) na etapa da Educação Infantil. Membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação, Infância & Docência – GEPEID/UFMA. Atua como formadora de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

REVELANDO O ORIENTADOR



Prof. Dr. José Carlos de Melo

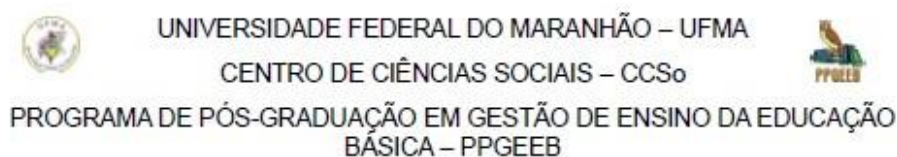
Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal – UQAM – Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá – RJ,

Amava brincar com carrinhos na infância.

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, É Docente Associado II do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA – NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência – GEPEID.

APENDICE B – ROTEIRO-GUIA DA ENTREVISTA



ROTEIRO-GUIA DE ENTREVISTA

1- IDENTIFICAÇÃO DAS EDUCADORAS CONSTRUINDO O PERFIL DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
<p>Nome:</p> <p>Idade: formação:</p> <p>Tempo de atuação no magistério:</p> <p>Tempo de atuação na Educação Infantil:</p> <p>Tempo de atuação na instituição pesquisada:</p> <p>Turno que trabalha:</p> <p>Etapa que atua:</p> <p>Faixa etária das crianças:</p>
2- MEMÓRIAS DA INFANCIA – EDUCADORAS QUE BRINCARAM
<p>Descreva você quando criança.</p> <p>Você se recorda de como foi tua infância?</p> <p>Lembra-se de quem brincava com você durante a infância? Quais sentimentos permanecem daquele tempo?</p> <p>Conte um pouco sobre como e quais brincadeiras você brincava quando criança.</p> <p>Como as brincadeiras eram organizadas?</p>
3- O OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE
<p>Como você se tornou educadora de criança pequena?</p> <p>Você considera que o brincar na escola seja importante? Comente.</p> <p>O que você pensa ou sente ao permitir que as crianças brinquem?</p> <p>Comente sobre como é seu envolvimento com as crianças durante os momentos de brincarias.</p> <p>É possível acessar sua infância quando ao ver as crianças brincando? Comente.</p>

APENDICE C - ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB

PAUTA DE OBSERVAÇÃO NA INSTITUIÇÃO UEB CARLOS SALOMÃO CHAIB

DIMENSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
INDICADORES	NOTAS DA PESQUISADORA
A brincadeira acontece com frequência diária? A educadora propõe diálogos com as crianças antes, durante e depois da brincadeira?	
Quais brincadeiras são realizadas cotidianamente com ajuda das educadoras?	
As crianças participam das brincadeiras que são propostas pelas educadoras?	
As educadoras participam das brincadeiras juntamente com as crianças brincando com elas?	
Como as educadoras organizam o tempo/espço para as crianças brincarem?	
Quais critérios são considerados na organização dos espaços para realização das brincadeiras?	

DIMENSÃO: PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	
INDICADORES	NOTAS DA PESQUISADORA
A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento que considere a importância do brincar?	
A proposta pedagógica é acessada por todas as educadoras da instituição?	
Na prática do planejamento, as educadoras consideram as necessidades e interesses lúdicas das crianças?	
Como é realizado o planejamento na instituição?	
Quais são os desafios encontrados para garantir o brincar no espaço da instituição?	
As propostas lúdicas são acompanhadas e registradas pelas educadoras?	

DIMENSÃO: CRIANÇA E BRINCADEIRA	
INDICADORES	NOTAS DA PESQUISADORA
Como as crianças se organizam para brincar?	
Todas as crianças participam das mesmas brincadeiras?	
As crianças demonstram interesse nas propostas lúdicas organizada pelas educadoras?	
Como acontecem as interações das crianças entre seus pares e com os adultos?	

As crianças convidam as educadoras a participarem das brincadeiras? Como reagem?	
--	--

DIMENSAO: ESPAÇOS E MATERIAIS	
INDICADORES	NOTAS DA PESQUISADORA
Há espaços organizados para as brincadeiras como pátio, brinquedoteca e outros?	
Os espaços internos e externos da instituição favorecem o brincar?	
As salas referencias são organizadas de forma que o brincar seja possível?	
Há brinquedos que respondam aos interesses e necessidades das crianças para realização de brincadeiras?	
Que tipos de brinquedos a instituição possui?	

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: Profa **Rebeca Azevedo**
Superintendente da área de Educação Infantil – SEMED/São Luís.

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO MACHADO** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de N° **2021107479** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **“O LUGAR DO BRINCAR NO COTIDIANO ESCOLAR: um estudo das práticas docentes das educadoras da pré-escola de uma escola de tempo integral da rede municipal de São Luís-MA”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da citada pesquisa em uma de suas unidades educacionais, a saber a escola (UEB Carlos Salomão Chaib), de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 05 de setembro de 2022.

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa intitulado: “O LUGAR DO BRINCAR NO COTIDIANO ESCOLAR: um estudo das práticas docentes das educadoras da pré-escola de uma escola de tempo integral da rede municipal de São Luís - MA” sob a responsabilidade da pesquisadora Maqali Dias da Conceição Machado, mestranda do programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Coordenada pela Prof.ª Dr.ª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernades da IES Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

A pesquisa será realizada na UEB. Carlos Salomão Chaib no período de 10/11/2022 a 15/12/2022. Caso a pesquisa ultrapasse o ano exercício, a SEMED renova a autorização para o ano seguinte sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

A pesquisadora e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 04 de Novembro de 2022.

Wilsyane S. de Azevedo Marques

Wilsyane S. de Azevedo Marques
Superintendente Área de Ed. Infantil

Matrícula: 602040-1
Superintendente da Área de Educação Infantil- SAEI

[Assinatura]

Secretaria Adjunta de Ensino - SAE

Secretaria Adjunta de Ensino
Município de São Luís - MA
SEMED



ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Magali Dias da Conceição Machado,
responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado "O lugar do brincar
no cotidiano escolar: um estudo das práticas docentes dos educadores de..."
da IES Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
comprometo-me em utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto
acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar para a SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, os resultados da pesquisa por mim desenvolvida, num prazo de até em até 30 dias decorridos da sua conclusão, bem como solicitar anuência da SEMED, para sua publicação, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.



Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 09 de novembro de 2022.

Magali Dias da Conceição Machado
Pesquisador(a) responsável



ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA 
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

Eu, _____ portador(a)
da cédula de identidade nº _____, inscrito no CPF sob o nº
_____, residente à _____,

AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos ou vídeos, sem finalidade comercial, para serem usadas na pesquisa intitulada: " O lugar do brincar no espaço da Educação Infantil: narrativas de educadoras da rede pública municipal de São Luís". A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

São Luís – MA, _____ / _____ / _____

(Assinatura)