



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

MARLENE BURÉGIO FREITAS

**O BRINCAR E A LUDICIDADE COMO SABERES DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS E PARADOXOS DA
FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA**

RECIFE

2014

MARLENE BURÉGIO FREITAS

**O BRINCAR E A LUDICIDADE COMO SABERES DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS E PARADOXOS DA
FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como exigência para a obtenção do
grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

RECIFE

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

F866b Freitas, Marlene Burégio.
O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola / Marlene Burégio Freitas. – Recife: O autor, 2014.
323 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação de crianças. 2. Ludicidade. 3. Saberes docentes.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Maria da Conceição Carrilho. II. Título.

372.2 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-61)

MARLENE BURÉGIO FREITAS

**O BRINCAR E A LUDICIDADE COMO SABERES DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS E PARADOXOS DA
FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como exigência para a obtenção do
grau de Doutor em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar - UFPE
Presidente

Prof^ª. Dra. Tânia Ramos Fortuna – UFRGS
Examinadora (externa)

Prof^ª Dra.
Conceição Gírlane Nóbrega UFPE

Examinadora (externa)

Prof^ª. Dra. Kátia Maria da Cruz Ramos - UFPE
Examinadora (interna)

Prof^ª. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira -UFPE)
Examinadora externa)

Prof^ª. Dr^a. Fátima Maria Leite Cruz – UFPE
Suplente (externa)

Prof^ª. Dr^a
Cristiane Galdino Almeida. -UFPE
Suplente externa)

**RECIFE
2014**

À minha querida mãe, Marina, uma mulher admirável na fé em Deus, no amor à família e à vida.

Ao meu amado pai, Arthur (in memoriam), um homem que me ensinou a amar livros.

Ao meu querido marido, Álvaro, um grande companheiro nas minhas e nas suas grandes batalhas.

À minha querida sogra, Zezé, outra grande referência de mulher valorosa e forte na fé.

Aos meus irmãos, queridos Mário, Eunice, Marivaldo (in memoriam), Miriam, Artur Mauro, em especial a irmã e madrinha, Marinalva, pelo apoio irrestrito.

Aos meus queridos filhos, Álvaro, Mário, às noras Ana, Teresa, e às lindas meninas, Mariana e Isadora, que enchem de sol a vida de todos nós.

Às crianças, que no seu brincar nos ensinam que o mundo não é só o lugar em que vivemos, mas é especialmente um espaço de reinvencão e de possibilidade de subverter a ordem das coisas.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelas graças alcançadas ao longo da minha vida, especialmente por ter sido a minha força nos momentos difíceis.

À querida Prof^a Dr^a. Conceição Carrilho, por ter sempre contado com a sua orientação cuidadosa, sensível, respeitosa e precisa. Saiba que me sinto privilegiada por ter tido sempre a sua leitura atenta e incansável nas sugestões, na disponibilização de material de estudo, no interesse pelo trabalho. Gostei muito de ter construído este trabalho sob o seu olhar meticuloso, buscando me fazer mergulhar intensamente no estudo. Obrigada! Espero contar sempre com a sua presença acolhedora na minha vida.

Às Professoras Doutoras: Tânia Fortuna, a minha admiração e gratidão por tudo que representa na minha trajetória de estudo e também de humanização; Kátia Ramos, pelas contribuições relevantes na qualificação da pesquisa e por aceitar o convite como examinadora na defesa da Tese; Isabel Pedrosa, por sua participação na banca de qualificação e sugestões pertinentes; Zélia Porto, pela participação na qualificação da Tese e Eliete Santiago, por sua contribuição na minha formação como pesquisadora no Mestrado.

Às Professoras: Edilene Neves, Superintendente de Educação do município de Jaboatão, por sua generosidade e respeito a minha pesquisa, possibilitando meu afastamento para o estudo. Leidjane, Zuleika e Gilvaneide, por conceder-me o tempo necessário à finalização do trabalho, assim como o meu agradecimento às colegas da gerência de educação infantil.

À querida Professora Doutora Vicentina Ramires, pelo trabalho cuidadoso na revisão linguística da Tese e às bibliotecárias Kátia e Janeide, por sua normalização.

Aos colegas do curso de Pedagogia da UPE/ Campus Garanhuns pelo apoio, especialmente às Professoras Débora Quetti, Cristina Brito, Professor Clóvis Gomes, por sua compreensão, permitindo o meu afastamento nos momentos finais da construção da Tese, e à querida Professora Vera Chalegre, pelas contribuições a minha pesquisa.

Às queridas Amigas Daisinalva, Ana Lúcia Félix, Áurea, Nathali, Juci o meu abraço pela solidariedade sempre! Ao querido amigo Fernando, você é luz e pura generosidade. À Cida Freire pela abertura para a coleta de dados e a Eliana minha querida cunhada por ser uma força movida por Deus nos momentos que antecederam a defesa.

Às professoras e formadoras, participantes da pesquisa, que gentilmente nos permitiram adentrar em seus locais de formação e de prática docente, a minha gratidão.

Enfim, a todos que eu não consegui registrar aqui, só posso dizer com muito carinho: obrigado, que Deus abençoe a cada um e a cada uma!

FONTES

Três personagens me ajudaram a compor essas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a preciência da natureza de Deus.

Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância.

Sempre eles sabiam tudo sobre o nada [...] Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa [...].

Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores dessas memórias inventadas e doadores de suas fontes.

Manoel de Barros

RESUMO

A pesquisa trata do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil, em um estudo desenvolvido no município de Jaboatão dos Guararapes. Como objetivo geral, buscamos compreender de que maneira professoras de educação infantil de Jaboatão dos Guararapes se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola. Como objetivos específicos procuramos identificar e analisar fatores limitantes e potencializadores da formação continuada de professoras da educação infantil na escola, na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da sua profissionalidade docente. Apoiamo-nos em estudos de Hoyle (1980), Contreras (2002), Aguiar (2004), Ramos (2010), Tardif (2011), que tratam da profissionalidade docente, formação e saberes, e, em âmbito mais específico, em estudiosos da educação infantil, Oliveira-Formosinho (2002, 2005), Fortuna (2012), Oliveira et al., (2011) e Carvalho et al., (2012), dentre outros. Tais estudos possibilitaram compreender os pressupostos teóricos que dizem respeito a essas áreas de conhecimento. No percurso metodológico, com base na pesquisa qualitativa, na abordagem histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa de campo em quatro instituições do referido município, envolvendo oito professoras. Utilizamos como instrumentos: observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturada, os quais foram tratados pela Análise de Conteúdo Categorical do tipo temática (BARDIN, 1977). Como resultados, emergiram as seguintes categorias: a escola como lugar do brincar e da ludicidade; as contribuições da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade e as formas de emergência do brincar e da ludicidade. Constatou-se que a escola tem se tornado um espaço mais lúdico no sentido de abertura ao brincar, porém, em concepções híbridas em que emergem concepções mais ingênuas e mais próximas de ideias utilitaristas e ainda percebemos posicionamentos mais críticos no sentido da escuta da criança no brincar. Quanto à contribuição da formação na ideia da homologia de processo formativo, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que anunciava a formação do professor reflexivo, não suscitava confrontos provocadores de desequilibrações necessárias às reconstruções de saberes no âmbito teórico, epistemológico, ontológico e político requeridas no desenvolvimento de uma postura reflexiva das professoras como condição de uma profissionalidade docente crítica que é instituinte, por estar sempre se refazendo e que têm na apropriação de saberes – dentre estes o brincar e a ludicidade – elementos fundamentais em sua atuação junto às crianças em uma perspectiva crítica transformadora. No tocante às formas do brincar, emergiram limites através de práticas mais cerceadoras, no sentido do controle do brincar, especialmente a brincadeira de faz de conta, dentre outras. No trabalho envolvendo linguagens expressivas, emergiram limitações no âmbito do conhecimento específico relativo a elementos lúdicos constitutivos, em sua aleatoriedade, imprevisibilidade, imponderabilidade. Ressaltamos que a formação continuada pode contribuir no desenvolvimento profissional, na medida em que possibilite às professoras a apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade que envolvam o desenvolvimento de uma competência técnica também no âmbito de uma razão sensível.

Palavras-chave: profissionalidade docente; brincar e ludicidade; educação infantil; formação continuada.

ABSTRACT

The present research is about play and playfulness as a professional knowledge concerning the teaching at the early childhood education, through a study developed in the municipality of Jaboatão dos Guararapes (Pernambuco State, Brazil). As the general goal, we sought to understand how preschool teachers in Jaboatão dos Guararapes appropriate the play and playfulness as knowledge in their teaching professionalism from their continued training at school. As specific goals, we sought to identify and analyze both limiting and potential factors of the teachers' continuing training in the Early Childhood Education, in their appropriation of play and playfulness as knowledge to their teaching professionalism. We rely on Hoyle (1980), Contreras (2002), Aguiar (2004), Tardif (2011), who deal with teaching professionalism, training and knowledge, in the more specific context. We also counted with some Preschool Education researchers as Oliveira-Formosinho (2002, 2005), Ramos (2010), Fortuna (2012), Oliveira et al (2011) and Carvalho et al., (2012), among others. These theorists made possible to understand the theoretical assumptions related to these fields of knowledge. In the methodological approach, based on the qualitative research, on the historical-dialectical approach, we developed a field survey in four institutions in that municipality, involving eight teachers. We utilized several instruments, such as participating observation, document analysis and semi-structured interviews, which were treated by the Categorical Content analysis of the thematic type (BARDIN, 1977). As a result, the following categories emerged: the school as a place of play and playfulness; the continued training contributions to the appropriation of play and playfulness and the emergency forms of play and playfulness as well. It was found that the school has become a more playful space towards the opening to play-based activities, however, in terms of hybrid concepts in which emerge more naïve conceptions and closer to utilitarian ideas. We also realized more critical positions towards child's listening when playing. Regarding the contribution of the teachers' formation on the conception of homology training process, paradoxically, at the same time the reflexive teacher's formation had been announced, did not raise provocative confrontations of unbalancing state necessary to reconstructions of knowledge in the epistemological, ontological and political ranges which are required in the development of a teachers' reflexive position as a condition of a professional critical teaching that is instituting, because they are permanently remaking themselves and have in the appropriation of knowledge – play and playfulness among them – the fundamental elements in their work with children in a transformative and critical perspective. In respect to the forms of play, limits emerged through stricter practices, in the direction of play control, mainly in terms of making-believe games, among others. In works involving expressive languages, limitations emerged in the extent of specific knowledge related to constituent playful elements, in their randomness, unpredictability, weightless. We emphasize that continued training can help the professional development to the extent that allows teachers to the appropriation of knowledge about play and playfulness involving development of technical expertise also within a sensible reason.

Key words: teaching professionalism; play and playfulness; early childhood education; continued training.

RÉSUMÉ

La recherche traite l'acte de jouer et la ludicité en tant que savoirs de la professionnalité chez l'enseignant qui travaille avec l'éducation des enfants, dans une étude développée à Jaboatão dos Guararapes, dans la banlieue de Recife. Comme but général, nous cherchons à comprendre de quelle manière des enseignantes dans les écoles de Jaboatão dos Guararapes s'approprient de l'acte de jouer et de la ludicité en tant que savoirs appartenant à leur métier d'enseignantes à partir de la formation continue à l'école. Comme buts spécifiques, nous cherchons à identifier et à analyser des facteurs qui limitent et accentuent la formation continue des enseignantes à l'école, dans l'appropriation de l'acte de jouer et de la ludicité en tant que savoirs propres à leur métier d'enseignantes. Nous nous sommes basés sur les études de Hoyle (1980), Contreras (2002), Aguiar (2004), Tardif (2011), quitraient de la professionnalité chez les enseignants, la formation et les savoirs et, dans un contexte plus spécifique, sur le travail des chercheurs en éducation des enfants tels que Oliveira-Formosinho (2002, 2005), Ramos (2010), Fortuna (2012), Oliveira *et al* (2011) et Carvalho *et al.*, (2012). De telles études ont permis comprendre les présupposés théoriques qui concernent ces domaines. Sur le parcours méthodologique, basé sur la recherche qualitative, sur l'approche historico-dialectique, nous avons développé une recherche *in loco* dans quatre institutions situées à Jaboatão dos Guararapes, avec huit enseignantes. Nous avons utilisé comme instruments : l'observation participative, l'analyse des documents et des entretiens semi-structurés, lesquels ont été traités à travers l'Analyse de Contenu Catégorielle du type thématique (BARDIN, 1977). Comme résultats, nous avons vu apparaître les catégories suivantes: l'école en tant que lieu de l'acte de jouer et de ludicité ; les contributions de la formation continue dans l'appropriation de l'acte de jouer et de la ludicité et les formes de surgissement de l'acte de jouer et de la ludicité. On a constaté que l'école devient un espace plus ludique dans le sens de l'ouverture au jeu, mais sur des conceptions hybride où apparaissent des conceptions plus naïves et plus proches des idées utilitaristes. On a encore aperçu des prises de position plus critiques dans le sens de l'écoute de l'enfant quant il joue. En ce qui concerne la contribution de la formation dans l'idée de l'homologie de processus de formation, paradoxalement, en même temps qu'elle annonçait la formation de l'enseignant réflexif, ne suscitait pas de confrontations provocatrices de déséquilibre nécessaires aux reconstructions de savoirs dans le contexte théorique, épistémologique, ontologique et politique requises dans le développement d'une posture réflexive des enseignantes comme condition d'une professionnalité critique chez l'enseignant et qui est instituante par le fait qu'elle se refait toujours et qui cherche dans l'appropriation des savoirs – parmi lesquels on trouve l'acte de jouer et la ludicité – des éléments fondamentaux dans l'action auprès des enfants dans une perspective critique transformatrice. En ce qui concerne les formes de l'acte de jouer, on a vu apparaître des limites à travers les pratiques plus retranchantes, dans le sens du contrôle de l'acte de jouer, surtout le jeu de la fantaisie, parmi d'autres. Dans le travail avec les langages expressifs, on vu apparaître des limites par rapport aux connaissances spécifiques concernant les éléments ludiques constitutifs, dans leur aléatorité, imprévisibilité, impondérabilité. Nous avons signalé que la formation continue peut contribuer pour le développement professionnel, dans la mesure où cela permet aux enseignantes de s'approprier des savoirs concernant l'acte de jouer et la ludicité ayant un rapport avec le développement d'une compétence technique aussi dans le contexte d'une raison sensible.

Mots-clé: professionnalité chez l'enseignant; jouer et ludicité ; éducation des enfants ; formation continue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Produção Científica CAPES.....	20
QUADRO 2 - Categorização de pesquisas de mestrado CAPES	20
QUADRO 3 - Categorização de pesquisas de doutorado- CAPES	21
QUADRO 4 - Produções da ANPEd – GT07	30
QUADRO 5 - Categorização produções científicas da ANPED	30
QUADRO 6 - Produções científicas do PPGE/UFPE	35
QUADRO 7 - Produções científicas de mestrado-PPGE	36
QUADRO 8 - Produções científicas de doutorado- PPGE	36
QUADRO 9 – O reservatório de saberes	102
QUADRO 10 - Caracterização das instituições.....	144
QUADRO 11 - Identificação da instituição e dos sujeitos	148
QUADRO 12 - Observações nas instituições	157
QUADRO 13 – Paradoxos nos significados do brincar na escola	278
QUADRO 14 – O brincar e a ludicidade na interação e integração com a família	281
QUADRO 15 – A visibilidade da criança na (re)organização do espaço e construção do ambiente lúdico.....	283
QUADRO 16 – Contribuições da formação continuada n apropriação do brincar e da ludicidade.....	285
QUADRO 17 – Aprendizagens das professoras no brincar e na ludicidade	287
QUADRO 18 – Formas de emergência do brincar e da ludicidade na sala de aula	289

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DESENHO DA PESQUISA	12
2 PESQUISAS BRASILEIRAS: ESTADO DO CONHECIMENTO NO BRINCAR E NA LUDICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA CAPES	19
2.2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA ANPed.....	30
2.3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO PPGE-UFPE	35
3 O BRINCAR A LUDICIDADE E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NOS SABERES E NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: PARADOXOS E POSSIBILIDADES	41
3.1 O BRINCAR, A LUDICIDADE E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
3.1.1 A Institucionalização da Educação Infantil	46
3.1.1.1 A Legislação Brasileira no Atendimento Escolar da Criança Pequena.....	49
3.1.1.2 Pedagogias da Infância na Educação Infantil em Suas Perspectivas.....	54
3.1.2 O Brincar e a Ludicidade na Educação Infantil	58
3.1.2.1 O Brincar e a Ludicidade: Significados e Paradoxos na Educação Infantil	58
3.1.2.2 O Brincar e a Ludicidade na Organização do Espaço Escolar	65
3.1.2.3 O Jogo, o Brinquedo, a brincadeira e as Linguagens Lúdicas na Educação Infantil.....	66
3.1.2.4 O Brincar e a Ludicidade nos Estudos Culturais	70
3.2 O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
3.2.1 Incursões Gerais no Termo: o que é Formação? Como vem ocorrendo? Para quê? Para Quem?	75
3.2.2 A Especificidade da Formação de Professores na Educação Infantil	83
3.2.3 O Lugar do Brincar e da Ludicidade na Formação Continuada	85
3.3 O BRINCAR E A LUDICIDADE NO CONHECIMENTO BASE DOS SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
3.3.1 A História dos Saberes Docentes no Processo de Profissionalização	93
3.3.2 O Brincar e a Ludicidade: um saber compósito na educação infantil	106
3.4 O LUGAR DO BRINCAR E DA LUDICIDADE NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
3.4.1 Contribuições de Autores da Sociologia das Profissões no Debate da Profissionalidade Docente	113
3.4.2 O Brincar e a Ludicidade na Profissionalidade Docente da Educação Infantil	124
4 DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	130
4.1 DESCRIÇÃO DOS PRIMEIROS PASSOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	131
4.1.1 Confrontos nos Encantos e Desencantos na Realidade Anunciada	137
4.1.2 O Campo da Pesquisa: Instituições Voltadas ao Brincar da Criança	142
4.1.3 O Perfil dos Participantes em Função dos Critérios da Investigação	147
4.1.4 Instrumentos e Procedimentos da Investigação	149
4.1.5 Procedimentos para Organização e Tratamento dos Dados	152
5 RESULTADOS: O ENTRECRUZAR DE OLHARES NA ANÁLISE DA REALIDADE	154
5.1 A OBSERVAÇÃO DA REALIDADE	155
5.1.1 A Escola como Lugar do Brincar e da Ludicidade	159
5.1.1.1 A visibilidade das crianças no brincar e na ludicidade em suas significações	161
5.1.1.2 O brincar e ludicidade na interação e integração criança-escola e família	166
5.1.1.3 A visibilidade da criança na organização do espaço e do ambiente lúdico	169

5.1.2 Contribuições da Formação Continuada na Apropriação do Brincar e da Ludicidade	176
5.1.2.1 Aprendizagens das professoras a partir da formação continuada.....	183
5.1.3 Formas de Emergência do Brincar e da Ludicidade na Sala de Aula	188
5.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL: O BRINCAR A LUDICIDADE NOS REGISTROS DA ESCOLA	194
5.2.1 A Escola como Lugar do Brincar e da Ludicidade	209
5.2.1.1 A visibilidade das crianças no brincar e na ludicidade em suas significações	211
5.2.1.2 O brincar e a ludicidade na interação e integração criança-escola e família	219
5.2.1.3 A visibilidade da criança na (re) organização do espaço e do ambiente lúdico	222
5.2.2 Contribuições da Formação Continuada na Apropriação do Brincar e da Ludicidade	226
5.2.2.1 Aprendizagens das professoras a partir da formação	227
5.2.3 Formas de Emergência do Brincar e da Ludicidade na Sala de Aula	237
5.3 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	244
5.3.1 A Escola como Lugar do Brincar e Ludicidade	246
5.3.1.1 A visibilidade das crianças no brincar e na ludicidade em suas significações	247
5.3.1.2 O brincar e a ludicidade na interação e integração criança-escola e família	252
5.3.1.3 A visibilidade da criança na (re)organização do espaço e construção do ambiente lúdico	256
5.3.2 Contribuições da Formação Continuada na Apropriação do Brincar e da Ludicidade	261
5.3.2.1 Aprendizagens das professoras a partir da formação continuada	261
5.3.3 Formas de Emergência do Brincar e da Ludicidade na Sala de Aula	269
5.4 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	276
CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
REFERÊNCIAS	303
APÊNDICE A - Roteiro da Observação nas Instituições	321
APÊNDICE B - Entrevista Semiestruturada	322
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	323

1 INTRODUÇÃO: DESENHO DA PESQUISA

Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas. Pensar, portanto, é prescindível no mundo da criança (apesar desta também fazê-lo). A imaginação brincante se revela a todo momento nesse estágio de vida. O faz de conta se instaura como lugar paralelo, dando significado ao mundo não imaginário, enchendo-o de símbolos e ludicidade. Mas para o mundo prosaico dos humanos que adulecem, a brincadeira e a imaginação são somas iguais a nada.

Manoel de Barros

Pensando na cisão que a escola tem proposto no brincar e no aprender como experiências distintas, aqui criticadas por Barros (idem) e ainda tão presentes em nosso ideário – herança da concepção de Ciência Moderna, que concebe o ser humano cindido: corpo - alma, a teoria do conhecimento (epistemologia), teoria do ser (ontologia) – alinhamo-nos à discussão do brincar e da ludicidade que vem sendo ampliada a partir da continuidade, difusão e aprofundamento de uma literatura específica, que traz o brincar em sua gratuidade, aleatoriedade e imprevisibilidade como uma singularidade da infância, e “ a ludicidade aqui compreendida como um movimento *pendular* entre a fantasia e a realidade estabelecida na ação humana, enfatizada em estudos de Macedo et al, (2005), Fortuna (2010, 2012), Freitas (2012), dentre outros.

O brincar e a ludicidade têm suscitado o nosso interesse de pesquisa já há alguns anos, consolidando-se no decorrer de nossa trajetória profissional, como professora da educação infantil e professora do curso de Pedagogia da UPE/Campos Garanhuns, também quando estudante no curso de Mestrado, quando buscamos compreender o significado do brincar para professoras da educação infantil, e no momento no curso de Doutorado em Educação da UFPE, quando emerge como objeto de estudo o brincar e a ludicidade a partir da formação continuada, como um saber da profissionalidade do docente na educação infantil.

Podemos dizer que a partir de contribuições de Hoyle (1980), Contreras (2002), em um sentido geral, e, mais especificamente, Oliveira-Formosinho (2002, 2005) Oliveira et al., (2011), dentre outras que pesquisam acerca da profissionalidade docente na educação infantil, passamos a refletir que se trata de um processo instituinte, que se redimensiona no reconhecimento de singularidades da profissão e, no caso da educação infantil, especialmente advindas das especificidades da educação da criança, o brincar e a ludicidade inscrevem-se como elementos intrinsecamente relacionados a vivências e experiências do cotidiano da

escola, na relação direta com e entre as crianças e seus pares, e que pode ser redimensionado na relação escola e comunidade.

Acreditamos que o aprofundamento no brincar e na ludicidade não ocorre dissociado da análise da prática, sendo também por isso um saber, pois requer estudo nesse âmbito, e é assim que dizemos que esses fenômenos são saberes instituintes "na e da" profissionalidade docente, pela forma como se instituem (ou podem se instituir), de maneira desejada ou não pela escola, mas sempre reinventada pelas crianças, o que traz desafios para o professor, no sentido de não cercear o brincar, sob pena de desvirtuá-lo.

Dizemos que os atributos do brincar, como a gratuidade, a imponderabilidade, a não-literabilidade, inscrevem-se na relação lúdica que a criança estabelece com o outro, mas, da parte da professora, é sempre difícil abrir mão de seu papel na direção da ação educativa para aventurar-se na ação da criança pela atitude de abertura, compartilhamento, escuta, para também aprender com e acerca delas, tal como afirma Kohan (2007) "[...] pensar a educação de outra forma, [...]" (p.97), o que envolve, entre outras, questões ontológicas e políticas.

Estas reflexões devem-se ao caminho percorrido pela pesquisadora até chegar a este objeto de estudo no curso de doutorado, em uma história preta de experiências, reflexões no âmbito da atuação como professora e pesquisadora, que nos impulsionam a valorizar no âmbito da pesquisa o brincar da criança e a dimensão lúdica nas e das atividades da escola como saberes da profissionalidade docente e que podem ser tratados na formação continuada de professores da educação infantil.

Reverendo a constituição da nossa profissionalização destacamos: a atuação no município de Jaboatão dos Guararapes como docente na educação infantil e posteriormente técnica da equipe de ensino de educação infantil; a experiência na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, como professora e coordenadora da educação infantil na Gerência de Programas e Políticas para a Educação Básica; nos últimos 8 (oito) anos como professora do curso de Pedagogia na Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns, o que possibilitou viver intensamente experiências que nos mobilizaram a pesquisar o fenômeno, ser pesquisadora do brincar e da ludicidade na educação infantil, situando-os como saberes da profissionalidade docente.

Refletimos, assim, que especialmente a nossa compreensão acerca do brincar e da ludicidade foi sendo ressignificada a partir do final da década de 1990, quando nos desestruturamos, ao sermos confrontadas nas nossas concepções teóricas acerca do brincar, participando de um processo formativo do Ministério de Educação-MEC como formadora de

outros professores no Programa Parâmetros em Ação. A sistematização daquelas formações nos impulsionava a adentrar neste campo de estudos e, ao mesmo tempo, refletíamos sobre a necessidade de estudar o brincar, que deixava de ser meio para ser fim, quando se elegia a criança em seu processo de formação e subjetivação.

Este desejo nos impulsionou a adentrar no Curso de mestrado, no qual fomos estudar as Representações Sociais de professoras da educação infantil acerca do brincar e, nos momentos finais de nossas reflexões sobre os achados da pesquisa, emergia na fala daquelas professoras, participantes do referido estudo, a necessidade de buscar saber mais sobre o brincar e a ludicidade na escola de educação infantil, ao mesmo tempo em que se ressentiam de que o conteúdo tratado naquelas formações não acrescentava valor a sua prática.

Aquelas falas nos instigavam a querer saber mais acerca da formação continuada de professores da educação infantil e questionávamos, tal como Freitas (2005), naquele momento:

[...] como ocorre a formação das professoras com relação às necessidades que apontam? Como é pensada? Planejada? A partir de que pressupostos? O que dizem e propõem os formadores sobre o brincar na escola e na sala de aula? Quais são as Representações Sociais dos formadores de professoras da Educação Infantil? (FREITAS, 2005, p.136).

Passados alguns anos, refletimos que o processo de ressignificação do brincar na formação continuada de professores da educação infantil requer, na relação teoria e prática, o confronto do professor com a sua prática, e esse processo não ocorre de maneira linear, mas requer rupturas e desequilibrações que conforme afirma Aguiar (2004), podem possibilitar ressignificações com relação ao quefazer (FREIRE, 2005a, 2006), na sua prática envolvendo tais fenômenos.

Assim, inscritos no debate atual, o brincar e a ludicidade constituem-se na nossa investigação uma categoria central na educação da criança e conhecimento relevante a ser construído pelo professor como um saber fundamental na e da profissão docente da educação infantil, o que representa um desafio a ser assumido pelos que atuam na formação de professores.

Nessa direção, delineamos a Tese que construímos, tendo como questão norteadora: De que maneira o brincar e a ludicidade, como saberes da profissionalidade docente estão sendo apropriados por professoras de educação infantil, a partir da formação continuada na escola? Ou seja, como o brincar vem sendo significado na escola, a partir do processo de

formação continuada que vem acontecendo nas escolas do município de Jaboatão dos Guararapes desde 2010?

A nossa indagação inscreve-se em vista da escassez de estudos acerca da mediação da formação continuada na escola, no tocante ao brincar e ao lúdico como saberes da profissionalidade docente na educação infantil, que foi percebida quando realizamos o levantamento do estado do conhecimento a partir de pesquisas da CAPES, ANPEd e PPGE-UFPE.

Em sua totalidade, o presente estudo é de abordagem qualitativa, de cunho histórico-dialético, tendo como objetivo geral: compreender de que maneira os professores de educação infantil de Jaboatão dos Guararapes se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola. Como objetivos específicos buscamos identificar e analisar fatores limitantes e potencializadores, a partir da formação continuada de professoras da educação infantil na escola, na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da sua profissionalidade docente.

Acreditamos que a relevância social e acadêmica desta pesquisa inscreve-se em face da necessidade de estudos no âmbito do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil, por se tratar de uma questão que repercute diretamente na atuação docente junto às crianças, na relação que a escola tem estabelecido com o brincar como um fator que tem repercussão na própria qualidade da educação infantil. Ainda no âmbito de estudos que defendem especificidades da profissionalização docente na educação infantil, é um campo de estudos que ganha visibilidade a partir da década de 1980, com a institucionalização da educação infantil como 1ª (primeira) etapa da educação básica reconhecida na Constituição Federal de 1988.

Nesta perspectiva, delineamos no segundo tópico uma sistematização do estado de conhecimento, que realizamos, considerando a discussão acadêmica acerca do brincar na educação infantil, uma vez que só dessa maneira pudemos ter acesso à diversidade de pesquisas e, dentre essas, aquelas com maior proximidade ao nosso objeto. O tópico apresenta o processo de levantamento do estado de conhecimento, que considerou pesquisas da CAPES, ANPEd e PPGE da UFPE, no período de 2006 a 2012.

Podemos afirmar que foi profícuo à nossa investigação este processo de levantamento, tanto porque inteiramo-nos da escassez de estudos tematizando o brincar e a ludicidade na formação continuada como saberes da profissionalidade docente, como pela abrangência de interesses que o fenômeno vem suscitando em estudiosos de abordagens psicossocioculturais,

filosóficas e pedagógicas, que tratam da importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na escola de educação infantil.

E, ainda, extrapolando o universo escolar, curiosamente encontramos pesquisas tematizando o fenômeno, com uma função e significado no tratamento de doenças de ordem psiconeurológicas e outras, sobre as quais profissionais dessas áreas ressaltam a necessidade de apropriar-se de saberes acerca do brincar para aproximarem-se das crianças a partir da brincadeira.

O terceiro tópico trata da base teórica da pesquisa em um estudo de cunho psicossocial na abordagem histórico-cultural dialética, no qual desenvolvemos as nossas categorias analíticas e iniciamos com uma discussão acerca da institucionalização da infância como prerrogativa para melhor compreendermos a discussão acerca do brincar e da ludicidade na educação infantil e por isso seguimos com a discussão focada no brincar e na ludicidade.

Neste sentido, estabelecemos diálogos com autores que consideramos clássicos da literatura específica que trata do brincar e da ludicidade no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, como Vygotsky (1991), Kishimoto (1993, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2007, 2010), Kramer (2002, 2003, 2005, 2009) Carvalho et al., (2012), Fortuna (2000, 2001, 2010, 2011, 2012); em relação aos saberes dialogamos com Gauthier et al., (2006) e Tardif (2011, 2013); sobre a profissionalidade docente, dialogamos com Hoyle (1980), Contreras (2002), Ramos (2010) e Oliveira-Formosinho (2002, 2005, 2007); sobre formação, Aguiar (2004); Freire (2005a, 2005b, 2006, 2014); (Gomes (2009), Imbernón (2010), Oliveira et al., (2011), dentre outros que, em suas aproximações e diferenças, possibilitaram-nos adentrar nessa discussão.

No quarto tópico apresentamos o percurso metodológico, no qual são delineados a natureza da pesquisa, o lócus, os participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados na obtenção dos dados. A pesquisa foi se materializando substancialmente com a emergência do campo, requerendo a (re) definição dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados e, neste sentido, utilizamos a observação participante, a análise documental de portfólios e entrevistas semiestruturadas envolvendo 8 (oito) professoras e supervisoras que atuam nas escolas escolhidas como campo de estudo da pesquisa e são participantes da formação continuada na escola.

Definimo-nos pela abordagem histórico-cultural dialética à luz de Lüdke e André (1986), Alves-Mazzotti (1998) e Minayo (2000), dentre outros, e o processo de análise nos moldes da análise de conteúdo de Bardin (1977). Dessa maneira trabalhamos com os dados

coletados nas três etapas e realizamos a triangulação dos resultados, de forma a observar aproximações na construção de respostas às questões da pesquisa.

No 5º (quinto) tópico apresentamos o processo de análise, que foi desenvolvido a partir das 4 (quatro) etapas, considerando como princípio norteador os objetivos da pesquisa. Realizamos uma análise categorial a partir de elementos que emergiram da análise: das observações registradas como notas de campo; dos portfólios e, por fim, de entrevistas, que nos possibilitaram aproximações com as contribuições e os limites a partir da formação continuada no brincar e na ludicidade na escola.

As primeiras impressões foram sendo desconstruídas à medida que a realidade se mostrava imprevisivelmente estranha, uma vez que os primeiros passos de aproximação ao campo de pesquisa já nos mostravam o brincar e a atividade lúdica como elementos visíveis, em uma realidade que se mostrava sensível ao lúdico, no sentido de a criança aprender e ser feliz, ao mesmo tempo em que emergia o controle da professora, que parecia, em alguns momentos, enfrentar dilemas quanto a dar liberdade de deixar brincar, depois perder o controle sobre as crianças, e assim buscava possibilidades de evitar conflitos, direcionando a brincadeira.

Nas considerações finais apresentamos a nossa apreensão da realidade pesquisada, na qual emerge que a formação continuada na escola tem sido espaço de vivências e experiências, ou seja, de construção de uma reflexão que ainda remete a um sentido de profissionalidade docente restrito, em que o brincar e a ludicidade na atuação junto às crianças e na referência aos fenômenos ainda se mostra para a maioria das professoras em perspectivas descritivas no registro escrito e, paradoxalmente, diretivas no âmbito da relação brincar entre professora e criança.

Dessa maneira o estudo acerca do brincar e da ludicidade vem sendo, de certo modo, "para" as professoras e não "com" as professoras, apesar de não perceberem a autoridade embutida. Assim, tem possibilitado níveis de compreensão pouco críticos que não favorecem aceder a níveis mais complexos dessa discussão, pela ausência, por exemplo, de confrontos na perspectiva de desestabilizações como uma condição de constituição de uma profissionalidade crítica instituinte, por estar sempre se refazendo e que, dentre outros, apresentam, na apropriação do brincar e a ludicidade como saberes no âmbito epistemológico, ontológico, político e cultural, possibilidades de as professoras aprenderem a olhar a realidade como algo que precisa ser conhecido, como algo que pode ser transformado.

PESQUISAS BRASILEIRAS: ESTADO DO CONHECIMENTO NO BRINCAR E NA LUDICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
Paulo Freire

O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação continuada na educação infantil é o tema de nossa pesquisa. Entre outras possibilidades, focalizamos a mediação da formação continuada para professores de educação infantil, em face da natureza da relação que os professores vêm mantendo com o brincar e a ludicidade no seu cotidiano, a partir de processos de formação continuada que tematizam o brincar e a ludicidade na prática docente como elementos do processo de constituição da profissionalidade docente.

A constituição de nosso objeto de estudo se estabelece em meio ao acesso ao conhecimento já existente, aos princípios estabelecidos e fundamentados, ou seja, tem início com a busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente. Delineamos a seguir o levantamento da discussão acadêmica acerca do brincar na educação infantil, aludindo neste capítulo a trabalhos de pesquisa e artigos de revistas constantes da CAPES, ANPEd e PPGE/UFPE no período de 2006 a 2012, tendo em vista que se trata de um processo que antecede e perpassa a elaboração do projeto de pesquisa e se estende até a análise de dados.

Alinhamo-nos a Alves (1992) em suas afirmações a respeito da revisão da literatura como um momento em que o pesquisador, apoiado em suas leituras, pode definir mais precisamente "[...] o objetivo de seu estudo, o que, por sua vez, vai lhe permitindo selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização" (p.54).

A autora (1992) afirma que a revisão da literatura, necessariamente, incide na qualidade do estudo, uma vez que tem por objetivo "[...] iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados" (p.55). Alves (1992) ressalta ainda que

[...] é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento quer procurando

esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas (p.55).

Movidas por estas reflexões, no percurso do levantamento do estado do conhecimento, fomos observando o interesse que o fenômeno vem suscitando em estudiosos de abordagens psicossociais, culturais, e pedagógicas, que tratam de sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na escola de educação infantil.

Fazemos referência a esses estudos no sentido de situar a amplitude de pesquisas que, de maneira direta ou indireta, tematizam o brincar e a ludicidade na vida das crianças, suas famílias e de seus professores de maneira geral, ao mesmo tempo em que constatamos a escassez de pesquisas que focalizam a tríade brincar e ludicidade - saberes da profissionalidade docente - formação continuada de professores da educação infantil.

Assim, realizamos um levantamento do estado de conhecimento, em pesquisas de mestrado e doutorado, acerca do brincar na educação infantil, disponibilizadas pela CAPES, ANPEd e PPGE-UFPE, no período de 2006-2012.

O recorte deve-se ao interesse de pesquisas acerca da formação continuada que surge mais fortemente com o processo de discussão e estudos que desencadeou a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil/2009, quando se constitui como eixo nas propostas curriculares para a educação infantil, o que vai requerer ser considerado nas propostas de formação dos professores como um saber a ser (re) construído.

A partir de leituras do material encontrado, organizamos uma categorização que será apresentada a seguir, inicialmente com a produção da CAPES no período acima citado.

2.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA CAPES

Com relação à opção pela CAPES consideramos a abrangência e relevância dessa produção científica, que permitiu em uma 1ª (primeira) busca, encontramos 152 trabalhos de mestrado e 29 de doutorado, em uma grande diversidade acerca do brincar na educação infantil, inclusive em escolas indígenas e também informais em clínicas de fisioterapia, em hospitais e outros, o que nos impulsionou a continuar a busca, refinando o olhar e favorecendo a emergência de 4 (quatro) categorias relacionadas ao nosso objeto de estudo: o brincar e a ludicidade nas suas funções e significados na educação infantil; o brincar e a ludicidade como saberes para o professor de educação infantil; o brincar e a ludicidade na formação continuada na educação infantil e, por fim, o brincar e a ludicidade na profissionalidade docente na educação infantil, segundo atestam os quadros abaixo.

Logo a seguir apresentamos o resultado de nossa seleção nos quadros abaixo:

QUADRO 1- Produção científica da CAPES

Fonte <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

PERÍODO	Nº DE TRABALHOS MESTRADO	Nº DE TRABALHOS DOUTORADO
2006	18	2
2007	19	1
2008	20	3
2009	18	7
2010	26	1
2011	22	8
2012	29	07
TOTAL	152	29

QUADRO 2- Categorização de pesquisas de mestrado da CAPES

CATEGORIAS	ANOS							TOTAL
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
1-O brincar e a ludicidade: funções e significados na educação infantil	1		2	1	1	2	2	9
2- O brincar e a ludicidade como saberes para o professor de educação infantil	1	-	1	-	-	1	-	3
3-O brincar e a ludicidade na formação continuada na educação infantil	-	2	-	-	1	-	-	3
4 O brincar e a ludicidade na profissionalidade docente na educação infantil	-	-	-	1	-	-	-	1
TOTAL GERAL	16							

Fonte <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

O **QUADRO 2** apresenta o resultado da categorização final realizada a partir da leitura dos 152 resumos abordando o brincar na educação infantil, que fomos redefinindo, ou

selecionando, em face do objeto de estudo da pesquisa para o quantitativo de 16 trabalhos disponibilizados pela CAPES no período de 2006 – 2012.

QUADRO 3 - Categorização de pesquisas de doutorado da CAPES

CATEGORIAS	ANOS							TOTAL
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
1-O brincar e a ludicidade: funções e significados na educação infantil	-	-	1	6	1	2	2	12
2-O brincar e a ludicidade como saberes para o professor de educação infantil	-	-	-	-	-	-	-	0
3-O brincar e a ludicidade na formação continuada na educação infantil	-	-	-	-	-	1	-	1
4- O brincar e a ludicidade na profissionalidade docente na educação infantil	1	-	-	-	-	-	1	2
TOTAL GERAL	15							

Fonte <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

Estes dados mostram que em 15 dos 29 trabalhos encontrados, no tocante à categoria 2, não encontramos pesquisas tematizando o brincar e a ludicidade como saberes para o professor da educação infantil.

Os temas que predominam nessas pesquisas são: funções e significados do brincar e da ludicidade na educação infantil; o brincar e a ludicidade como saberes para o professor de educação infantil; o brincar e a ludicidade na formação continuada na educação infantil e, por fim, o brincar e a ludicidade na profissionalidade docente na educação infantil, que denotam realidades mais conservadoras e também, em menor escala, transformadoras em um universo complexo permeado de interesses específicos ou mais gerais em função de concepções e interesses.

São concepções ainda enraizadas, especialmente, acerca do poder do professor na decisão pelo lúdico na relação entre a criança e a escola, em que emerge o interesse pelo ensino, que remete a um sentido de profissionalidade ainda restrita, conforme assevera Hoyle (1980), em que a ação do professor tem repercussão negativa na formação das crianças e dos próprios professores, no sentido da negação, manutenção e emancipação de seres humanos, que respondem, fortalecem ou se transformam, em função de sua atuação e percepção do modelo de organização social.

Apresentamos a seguir, de maneira sucinta, resultados da CAPES, no período de 2006-2012, relativos a estudos de mestrado e doutorado, que situamos nas categorizações referidas

e que serão brevemente aludidas aqui, uma vez que estaremos recorrendo a contribuições desses pesquisadores sempre que se fizer necessário no decorrer da tessitura da tese, assim como afirma Alves (1992) quanto à finalidade de um levantamento do estado de conhecimento. Vejamos em seguida as pesquisas a partir das categorizações.

- **O Brincar e a Ludicidade: Funções e Significados na Educação Infantil:**

Nesta categoria emergem estudos de mestrados de Silva (2006), Pereira (2008), Franco (2008), Lima (2009), Santos (2010), Barbosa (2011), Silva (2011), Oliveira (2012) e Queiroz (2012). Iniciamos com estudos na abordagem psicopedagógica, desenvolvidos por Silva (2006), que investigou o direito de a criança brincar, Franco (2008), que ressalta o brincar como direito e linguagem primordial no desenvolvimento da criança, e Pereira (2008), que buscou compreender a relação entre organização do lúdico e o jeito de ser de alunos e professoras.

Como resultados, a atividade lúdica configura-se como um tempo e lugar de aprendizagens, em meio a múltiplas distorções, com resultados próximos aos de Wajskop (2001) e Borba (2006b), que discutem o brincar como direito e criticam a opção pelas atividades lúdicas a serviço da didatização do brincar e subjetivação da criança.

Ainda na abordagem psicopedagógica, Lima (2009) pesquisou a ludicidade na dança como uma linguagem corporal e lúdica na educação infantil, e seu estudo aponta para lacunas na compreensão dos professores acerca da dança como propulsora da expressão corporal e elemento lúdico na educação infantil, e remete ao RCNEI (1998), que discute a importância de o professor compreender a dança como meio de expressão e de formação integral da criança.

Santos (2010) ressalta o brinquedo como potencializador de culturas da infância. Vimos estudos culturais de Barbosa (2011), que investigou influências da mídia televisiva na cultura lúdica contemporânea na brincadeira das crianças e ressalta a influência de desenhos animados na construção da cultura lúdica como alimento para a brincadeira. Ressalta o papel do brincar como mediador da capacidade de comunicação expressiva e receptiva entre as crianças com surdocegueira.

Vimos em Oliveira (2012) o brincar do bebê em berçários como uma ação que não sofre influência da professora, o que nos fez pensar em qual seria o papel do professor? Ramos (2012) discute saberes específicos e necessários para a professora da criança de berçário para mediar e superar práticas lúdicas cerceadoras.

Esses estudos informam o que vem ocorrendo acerca de funções e significações que o brincar e a ludicidade assumem nas pesquisas de mestrado, corroborando nosso pressuposto de que se trata de saberes relevantes para a professora de educação infantil e nos remetem a observações de Fortuna (2012): "[...] O brincar permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem e, quando o professor o instrumentaliza, intervém no aprender [...]" (p.43). Ou seja, a autora defende uma intervenção aberta, provocativa e desafiadora, respeitando o brincar como iniciativa da criança, para que de fato aconteça.

As teses de doutorado de Silva (2008), Martins (2009) Guerra (2009), Martins (2009), Lira (2009), Teixeira (2009), Vanzella (2009), Tavares (2010), Maia (2011), Santos (2011), Gomes (2012) e Magnani (2012) apresentam, com algumas variações, resultados que em sua maioria não destoam das funções e significados do brincar e da ludicidade encontrados em pesquisas de Mestrado, conforme trataremos a seguir.

Em estudos psicopedagógicos e sociológicos Silva (2008) buscou o significado do brincar na passagem da educação infantil e ensino fundamental, com crianças de 4(quatro) e 7 (sete) anos, ressaltando que para as crianças o brincar tem significado de atividade da criança. Martins (2009) analisou concepções e práticas do brincar na Educação Infantil, e seus resultados aproximam-se dos de Silva (2008) na visão do brincar da criança como ato de liberdade, enquanto na concepção dos professores o brincar é meio de disciplinarização.

No âmbito de estudos culturais, Guerra (2009) investigou o repertório lúdico infantil e a influência da cultura. Aponta a percepção da criança nas transformações ocorridas na relação entre fenômenos da natureza, da sociedade e da cultura em temporadas de brincadeiras. A pesquisa nos remete a Salgado (2010) no tocante à influência da TV no grupo de brinquedo.

A este respeito Brougère (2001, 2004) reflete que o jogo educativo pode ser objeto de uma cultura de normatização/disciplinarização e controle a que a criança passou a ser submetida na modernidade, conforme estudo de Alcântara (2006), quando buscou compreender processos de subjetivação da criança.

Martins (2009) investigou as relações do professor de educação infantil com a brincadeira da rua e da escola. Aponta concepções dos professores diversificadas e complexas, mais aproximadas a experiências do brincar de sua infância, resultados que se aproximam dos de Freitas (2005) quanto a representações do brincar de professores tendo a infância como referência.

Lira (2009) encontra resultados de direcionamento do lúdico para atividades de ensino e aponta implicações de confinamento da criatividade, para evitar desestabilizações e construir

subjetividades que respondem a uma lógica de determinação que nos remete a estudo de Prado (2009) no tocante ao brincar dirigido.

Teixeira (2009) investigou o processo de construção de significados através de brincadeiras de faz de conta de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. Aponta que os momentos de brincadeira são fundamentais à apropriação da cultura ribeirinha. O brincar como mediador da cultura aproxima-se de resultados obtidos no estudo de mestrado de Queiroz (2012) com crianças indígenas Kaimbé, que investigou o papel da brincadeira na aprendizagem da cultura. Ressalta que as crianças, dialeticamente, através de interações livres, compreendem e reinventam a sua cultura.

Vanzella (2009) buscou o jogo educativo na história de dois jogos de tabuleiro: o Jogo da Vida no início do século XX, que introduziu o lúdico na educação religiosa, e o Jogo da Vida lançado pela Estrela como um ramo secundário, ao modelo de práticas e de produção que caracterizam os jogos educativos no início do século XX. Lira (2009) investigou o papel educativo dos jogos e brincadeiras em Revistas do Jardim da Infância do final do século XIX nos RCNEIs (1998). Os resultados aproximam-se e apontam para a necessidade de contextualização e reflexão no estudo do jogo educativo em cada época, de acordo com o contexto sociopolítico e cultural, uma vez que pode cercear a capacidade criativa da criança, evitar desestabilizações necessárias e construir subjetividades de modo determinado e complexo.

Tavares (2010) encontra resultados mais favoráveis ao brincar da criança, quando buscou compreender os diferentes sujeitos e espaços de uma escola pioneira em ações voltadas para a criança. O autor ressalta a valorização da arte, do folclore e do conhecimento espontâneo através de jogos e trocas em uma escola voltada às práticas infantis, entre elas o direito de a criança brincar e aprender. Aqui, em uma abordagem sociológica, o brincar emerge como direito da criança e prática de liberdade como decisão, no sentido defendido por Freire (2005), do ser mais através do agir no mundo.

Encontramos, também, em uma abordagem multidimensional no âmbito da saúde, psicologia, sociologia e pedagogia, o estudo de Maia (2011), ressaltando a contribuição do brincar para melhor interação e comunicação entre crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial e Santos (2011) buscou compreender especificidades do espaço escolar de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, para elaborar um projeto de arquitetura voltado às suas necessidades. Ressalta que o espaço mais lúdico atende as necessidades da criança.

Magnani (2012) pesquisou a práxis ludo-pedagógica em centros de educação infantil, encontrando concepções inatistas e empiristas do brincar. Gomes (2012) apresentou pistas de uma educação sensível através de vivência artístico-pedagógica, que produz um conhecimento a partir do não-racional, dos sentimentos, das emoções, das paixões, das tragédias, dos sentimentos e da ludicidade, ressaltando a razão sensível como sustentação teórica. Estes resultados reforçam a importância do brincar como um saber a ser apropriado pelos professores, como ato de liberdade e criação (FREITAS, 2005, 2012).

A contribuição dessas pesquisas ao nosso estudo incide nas possibilidades, finalidades do brincar, do brinquedo e da brincadeira como elementos instituintes do e no processo de desenvolvimento integral da criança em situações e/ou contextos de vida distintos. Ressaltamos a contribuição de estudos culturais, no sentido de percebermos a influência da cultura nas relações entre as crianças na constituição de seu grupo de brinquedo, como um espaço de relevância para compreender a criança, suas apropriações sociais, pedagógicas, culturais e políticas. Muitos desses estudos aqui relacionados, também têm sido objeto de interesse de autores como Borba (2006), Wajskop (2001) Brougère (2001, 2004), Jobim e Souza e Salgado (2010), dentre outros que ressaltam a relação entre a criança, o brincar e a cultura.

Assim, seguimos buscando a produção do conhecimento científico disponibilizada na CAPES, com pesquisas no brincar e a ludicidade como saberes para o professor.

- **O Brincar e a Ludicidade como Saberes para o Professor de Educação Infantil**

Esta categoria integra apenas estudos de mestrado de Brandão (2006), Barbosa Júnior (2008), Guimarães (2011) e é representativa da escassez de estudos que tematizam o brincar e a ludicidade como saberes, uma vez que não encontramos pesquisas nesse âmbito em nível de Doutorado.

A pesquisa de Brandão (2006) analisou projetos na perspectiva transdisciplinar em um processo do fazer ludopedagógico da criança. A análise revelou que as contribuições didático-pedagógicas no trabalho de cunho transdisciplinar valorizam o envolvimento da criança na construção do conhecimento e requerem do professor saberes neste âmbito, para que possam desenvolver uma prática lúdica na escola, especialmente aqueles que atuam na educação infantil. Esses resultados são corroborados em Fortuna (2011), que reflete a importância da intervenção pedagógica do professor pela conscientização de seus sentimentos, conceitos e preconceitos.

Em uma abordagem multidimensional, Barbosa Júnior (2008) buscou compreender como crianças com câncer se beneficiam com o brincar e os saberes necessários para o professor de classe hospitalar. Como resultados ressalta que os saberes transitam entre a cordialidade, o incentivo, as experiências anteriores, a sensibilidade e a percepção do ambiente hospitalar. O conhecimento acerca do desenvolvimento da criança, do brincar e da ludicidade e também acerca da doença, da psicologia infantil com responsabilidade, da ética e da amizade, são atitudes que a pesquisadora ressalta como significativas, complexas e extremamente humanas.

Essa pesquisa é representativa da multiplicidade de abordagens do brincar vinculado à formação da criança, que transcende a ação da escola e reforça a discussão acerca da importância da apropriação de saberes pelo professor de educação infantil, por serem constitutivos de uma base de saberes relativa à especificidade de seu trabalho cotidiano junto às crianças e as famílias.

Remetemo-nos a Santos (2011), em sua reflexão de que a formação lúdica se constitui de conhecimentos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, experiências corporais, conhecimento da criança na vivência de uma prática mais lúdica na escola.

Guimarães (2011) tematizou conhecimentos do âmbito da literatura infantil e da pedagogia, questionou e propôs formas de usar o livro junto a bebês. Como resultados destaca que não é suficiente narrar histórias para as crianças aprenderem a gostar do livro, mas propiciar momentos de a criança pegar e usar os livros, através de uma mediação lúdica, livre de regras cerceadoras, preche de experiências criativas que estimulem o desejo de uso e conhecimento do livro. Essa mesma perspectiva é adotada por Kaercher (2001), no sentido de o livro ser arte, prazer e divertimento.

Emerge mais uma vez a ação mediadora do professor que precisa apropriar-se também de elementos lúdicos nos livros de literatura, como ponte na construção de significados, como afirma Pavani (2010), na realidade social. E, ainda, Perrot (2002), com suas contribuições acerca de livros lúdicos na escola, como mobilizadores de divertimento, aprendizagens e imaginação da criança, o que revela a emergência da ludicidade na relação entre elementos da exterioridade e da interioridade, como refere Macedo et al., (2005).

Com relação às teses de doutorado, não visualizamos pesquisas tematizando o brincar ou a ludicidade como saberes para o professor, conforme já referimos, o que nos revela a escassez e a necessidade de pesquisas que tratem da importância do brincar e da ludicidade como saberes que também podem ser constituintes da base de conhecimentos para o

professor, conforme refere Tardif (2011), entre outros, sendo mediados na formação continuada na educação infantil, que trataremos a seguir.

- **O Brincar e a Ludicidade na Formação Continuada na Educação Infantil**

No tocante a pesquisas de mestrado, destacamos Pasquali (2007), Blanco (2007) e Pantalena (2010), que em suas especificidades confluem ao tematizar a importância da formação continuada como interesse de pesquisa à luz de estudos da pedagogia, entre outros. Pasquali (2007) refletiu acerca de processos de aprender/conhecer/brincar essenciais para adultos e crianças, considerando o lúdico como essencial na constituição das subjetividades, alertando para que não seja reduzido a uma ferramenta de ensino. Como resultado propõe que a educação e a formação lúdica dos professores de Educação Infantil sejam pautadas na perspectiva complexa, em que não há certeza, mas envolvimento, isto é, a aceitação da incerteza é reconhecimento de que nossas ações estão vinculadas a esse processo.

Este trabalho se aproxima de postulações de Santos (2011), que defende a formação lúdica como um pilar da formação de professores e, especialmente, nos faz refletir acerca da incerteza do brincar, ou seja, não se pode garantir, dirigir, mas oportunizar, potencializar, a partir da mediação consciente do professor no brincar.

Blanco (2007) investigou acerca da cooperação na Educação Infantil em salas de aula de crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, a partir da atuação do professor na promoção de atitudes cooperativas. Aponta dificuldades do professor no trabalho com jogos cooperativos e ressalta a importância de o professor apropriar-se da natureza desses jogos na formação continuada, e que a cooperação seja vivenciada nesse espaço formativo.

Para Fortuna (2012), "[...] a formação de professor capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar [...]" (p. 28). A autora ressalta que sem a vivência o professor não entende a dimensão da brincadeira, mas também ressalta dilemas que o professor enfrenta ao buscar o equilíbrio entre viver a ludicidade junto à criança sem a didatização.

Pantalena (2010) estudou as relações (de díades e de tríades) entre a família, a creche e a criança durante o período de ingresso da criança e família na creche. Sua análise revela interações lúdicas nas relações de caráter diádico, mas de maneira pouco planejada não se percebe a escuta da criança.

Essa pesquisa nos remete a Edwards et al., (1999) e aos postulados da Reggio Emília, no tocante ao planejamento dos procedimentos, motivações e interesses, tendo como centro

uma escola para as crianças, professores e família. A autora relata que as tensões e carências no processo refletem a ausência de estudos acerca da ludicidade na formação inicial e continuada e a vínculos no âmbito da instituição.

Assim como as demais, essa pesquisa, em suas especificidades, traz alimento teórico aos nossos estudos, uma vez que se assenta na defesa de os professores desenvolverem uma base de conhecimentos acerca de uma pedagogia da criança, que perpassa necessariamente pelo brincar e pela ludicidade como saberes da profissionalidade docente através da formação continuada.

Com relação a pesquisas sobre a formação de professores no doutorado, apresentamos os estudos de Fortuna (2011), que trata da formação lúdica do professor e, mesmo não enfatizando a formação do professor da educação infantil, destaca o papel da Universidade no processo de formação do docente, na mediação de uma complexa constelação de saberes e práticas na formação profissional, integrando os diferentes saberes construídos pela vida afora. Ressalta a contribuição do uso de recursos expressivos advindos da experiência lúdica por meio da ludobiografia, envolvendo histórias de formação dos professores que têm a brincadeira em sua prática pedagógica.

Os estudos de Fortuna (2011) nos remetem a Kramer, para quem "[...] A história contada e a prática refletida são a substância viva dos processos de formação [...]" (2002, p.119), e também a Aguiar (2004), para refletir sobre a importância de desequilibrações no processo formativo, para que os professores possam refletir criticamente a sua prática. Vejamos a seguir resultados desse levantamento do estado de conhecimento na categoria que integra a profissionalidade docente.

- **O Brincar e a Ludicidade na Profissionalidade Docente na Educação Infantil**

Nessa perspectiva encontramos estudos de mestrado de Ujiie (2009) e de doutorado de Micarello (2006) e Bacelar (2012), que, de uma maneira mais e ou menos direta, selecionamos como representativos da categoria e especialmente da escassez de estudos neste âmbito.

Ujiie (2009) investigou a profissionalidade docente a partir do significado da ação lúdica e do brincar para professores e as implicações nas suas práticas educativas. Os resultados apontam que o processo de constituição da profissionalidade docente é permeado pela falta de condições de trabalho e de investimento pedagógico na formação acerca da ludicidade.

A pesquisa traz aproximações ao nosso objeto de estudo, mas aparentemente não aprofunda a relação entre o brincar e a ludicidade na produção da cultura infantil, aspecto relevante na compreensão do brincar como um saber da profissionalidade docente. Assim os seus resultados apontam para uma ideia de profissionalidade docente aparentemente restrita, face às condições de precariedade que enfrentam. Remetemo-nos ao estudo de Alvarenga (2012) a respeito das condições de trabalho e a repercussão na profissão pela ausência de políticas públicas, que limitam possibilidades de estudo e vivências mais significativas da atuação docente.

Micarello (2006), em pesquisa de doutorado, buscou compreender a constituição de identidades de professores da educação infantil a partir de processos de construção e circulação de saberes, articulados a aspectos históricos e institucionais. A pesquisa buscou os sentidos da profissão para professores da pré-escola, na construção de uma identidade de professor e uma percepção de docência em educação infantil. Os resultados revelam que os saberes dos professores da educação infantil envolvem o saber brincar, saber narrar e saber acolher.

Porém esses saberes não se aprofundam, em razão da fragmentação do tempo e das relações interpessoais, que repercutem na construção de sua identidade profissional. Os saberes ditos como referência não nos parecem aludir a uma ideia de profissionalidade docente mais crítica, conforme ressalta Contreras (2002), na perspectiva da construção da autonomia, pois requereria estar relacionada ao domínio de seu fazer em uma perspectiva mais crítica.

Por fim, Bacelar (2012) buscou compreender se e de que maneira ocorre a dimensão lúdica na história de vida de professores da Educação Infantil, estendendo-se a formação inicial e as implicações no processo de sua profissionalidade docente.

A autora referida ressalta que a ludicidade tem presença na história de vida dos sujeitos da pesquisa, mas no tocante ao curso de formação aparece de maneira tímida, mesmo nas práticas de estágios desde o início do curso. Essa pesquisa corrobora os estudos de Kishimoto (2002) e também com o estudo de Fortuna (2011) no tocante à ludicidade na história de vida dos professores, mas os cursos de formação não incluem o brincar como objeto de interesse.

A escassez de pesquisas que abordam a temática é reveladora da necessidade de estudos no âmbito do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente, especialmente por se tratar de um fenômeno que faz parte, direta ou indiretamente, da ação docente, especialmente dos professores da educação infantil.

Vejam, em seguida, as pesquisas da ANPEd 2006-2012.

2.2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPEd

QUADRO 4 - Produções da ANPEd – GT07

PERÍODO	Nº DE TRABALHOS
2006	27
2007	18
2008	19
2009	15
2010	18
2011	15
2012	17
TOTAL	130

Fonte: ANPEd (www.anped.org.br).

O QUADRO 4 apresenta 130 trabalhos do GT07 - Educação de Crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos no período de 2006-2012.

A seguir, vejamos o quantitativo de trabalhos selecionados no QUADRO 5:

QUADRO 5 - Categorização produções científicas da ANPEd¹

CATEGORIA	ANO							TOTAL
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
O brincar e a ludicidade: funções e significados na educação infantil	2	-	1	-	2	1	1	7
O brincar e a ludicidade como saberes para o professor de educação infantil	-	-	-	-	-	1	2	3
O brincar e a ludicidade na formação continuada na educação infantil	-	-	-	1	1	-	-	2
O brincar e a ludicidade na profissionalidade docente na educação infantil	1	-	-	-	-	-	-	1
TOTAL GERAL	13							

Fonte: ANPEd (www.anped.org.br)

¹ Em vista de alguns autores não declararem a origem (nível) de sua pesquisa (mestrado ou doutorado), optamos por um quadro com o quantitativo de pesquisas pela categorização.

Tal como observamos nas pesquisas da CAPES e da ANPED, os trabalhos focalizando ou ressaltando funções e significações do brincar na educação infantil alcançam maior interesse da comunidade científica quando relacionamos as demais categorias desse estudo.

- **O Brincar e a Ludicidade: Funções e Significados na Educação Infantil**

Selecionamos os trabalhos de Alcântara (2006), Borba (2006a), Carvalho (2008), Salgado (2010), Roure (2010), Almeida (2011) e Maynard (2012), cuja diversidade de abordagens e interesses apresenta funções e significações do brincar e da ludicidade, que contribui para a compreensão do nosso objeto de estudo quanto às conceituações do brincar em realidades distintas e a sua importância na vida das crianças.

Iniciamos o nosso diálogo com Alcântara (2006), que, em uma abordagem crítica, à luz da Sociologia da Infância, investigou modos de a criança lidar e desenvolver formas de resistência a mecanismos de subjetivação e, dentre esses, a brincadeira como meio de escape ao instituído, refazendo caminhos e buscando burlar o poder no que a autora considera um jogo de subjetivação e subjetividade.

Borba (2006) se aproxima de estudos culturais ao pesquisar espaços-tempos do brincar com um grupo de crianças de 4 (quatro) a 6 (seis). Declara que o brincar é um dos pilares das culturas da infância, que conceitua como "[...] formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo"(p.02). Ou seja, tal como vimos nos estudos de Queiroz (2012), o brincar tem uma função fundamental na compreensão e construção da cultura, por ser uma atividade social significativa que pertence também à dimensão humana.

Ainda nessa perspectiva, guardadas as especificidades, Carvalho (2008) investigou a brincadeira de crianças da aldeia Pataxó em Minas Gerais, e crianças moradoras do bairro Taquaril, em Belo Horizonte. A pesquisa buscou compreender a brincadeira vivida pelas crianças nos aspectos sociais e humanos. Como resultados, identificou limites territoriais e sociais diferenciadores da cultura das crianças por caracterizarem os seus jeitos de viver a infância, nos usos e, em especial, nas significações da ludicidade e do brincar na apropriação de cada cultura, aproximando-se do estudo de Queiroz (2012), que ressalta a influência da cultura nas brincadeiras na dimensão política.

Também tematizando o brincar como fenômeno de cultura, Salgado (2010) investigou a relação de crianças frente à cultura midiática, em turmas de Educação Infantil: uma no Rio de Janeiro e outra em Mato Grosso. Percebeu nos grupos de pares estratégias de aproximação para fazer amizades, como meio de se inserir nos grupos e participar das brincadeiras. Avaliou que nem sempre os pares são parceiros, pois, quando a relação é regida pelo poder e

interesses, surgem rivalidades e exclusões. Tais resultados aproximam-se de estudos culturais de Brougère (2004), que ressalta a influência da mídia na brincadeira das crianças e sua repercussão nos modos de relacionamento no grupo de brinquedo.

Em um estudo de cunho psicossociocultural, Roure (2010) discute a maneira como a cultura escolar vem desvirtuando a essencialidade do brincar. O estudo aponta que o brincar é um instrumento direcionado à aquisição de conhecimentos pedagógicos, ao eleger a relação brincadeira–conhecimento, e, dessa maneira, a cultura escolar desconsidera a essencialidade do brinquedo e do jogo como possibilitadores de experiência de linguagem. Resultados próximos também foram apontados por Wajskop (2001), que discute a didatização do brincar na escola.

Almeida (2011) ressalta que as crianças encontram possibilidades de subverter brechas na estrutura imposta pela escola e criam situações para reinterpretar as experiências vividas, atribuindo outra utilidade a objetos, compartilhando e subvertendo a ordem, revelando a essencialidade do brincar, como diz Roure (2010).

Por fim, em estudo da psicogenética, tematizando a brincadeira de faz de conta, Maynard (2012) desenvolveu um estudo que buscou a compreensão de crianças de 5 (cinco) anos acerca de relações de parentesco em momentos de brincadeira. Os dados apontaram que as crianças expressam no faz de conta a sua percepção de papéis familiares que revelam sua compreensão das relações de parentesco. A pesquisa ressalta o brincar como meio de expressão da criança, corroborando a brincadeira de faz de conta, tal como considerada por Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012), fundamental no desenvolvimento integral da criança.

As pesquisas aqui elencadas são representativas das funções e significações que o brincar e a ludicidade assumem na realidade social, trazendo importantes contribuições ao nosso objeto de pesquisa por oferecerem uma ideia aproximada de como o brincar assume papéis em abordagens de natureza psicopedagógicas, psicogenéticas e, especialmente, os estudos culturais, que, tal como nas publicações da CAPES, denotam a influência da cultura nas formas de a criança brincar e atribuir significados ao mundo.

Esses estudos, além de revelarem significados do brincar e a da ludicidade, legitimam como saberes a serem apropriados pelo professor da educação infantil, especialmente quando refletimos a especificidade da educação infantil.

Vejamos, a seguir, o que encontramos acerca dos saberes da profissionalidade docente relacionados ao brincar e à ludicidade.

- **O Brincar e a Ludicidade como Saberes para o Professor de Educação Infantil**

Nesta categoria relacionamos estudos de Neves (2011), Dagnoni (2012), Teixeira (2012), porém não encontramos de maneira direta referência ao brincar como saber, mas percebemos esta relação, quando, por exemplo, Neves (2011) investigou a importância da mediação da professora nas brincadeiras junto às crianças, revelando que construiu fundamentos acerca do brincar e da ludicidade no que define como brincadeiras “diferentes”, em uma prática pedagógica que integre o brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente a linguagem escrita, no sentido de um brincar letrando ou um letrar brincando.

De maneira mais explícita, Dagnoni (2012) buscou analisar as fontes de saberes das professoras de bebês de 0 (zero) a 2 (dois) anos. Os resultados apontam para a predominância de saberes experienciais, construídos na rotina da creche como um saber específico, o que nos possibilitou pensar que o brincar e a ludicidade permeiam ou se constituem como saberes experienciais a partir da vivência e da reflexão, conforme refere Tardif (2001), quando reflete acerca dos saberes experienciais.

No âmbito dos estudos culturais e dialogando com a psicologia, Teixeira (2012) discute a respeito da importância da brincadeira de faz de conta, mas com foco no processo de constituição cultural das crianças e no papel de mediação que o professor pode exercer. Os dados revelaram que a professora, ao criar condições para a ocorrência das brincadeiras, possibilitava às crianças potencializarem o seu processo de construção de significados. Esses resultados revelam que o professor, apropriando-se de saberes acerca do brincar, atua como potencializador da brincadeira.

Essas pesquisas que aludem ao brincar e à ludicidade como saberes para o profissional da educação infantil nos ajudam a refletir que o professor, ao se apropriar de fundamentos do brincar e da ludicidade, pode agir para favorecer as crianças no seu desenvolvimento integral. Porém, ainda são escassos os estudos que tomem esses saberes como objetos de investigação, especialmente quando nos referimos à formação continuada, como veremos a seguir.

- **O Brincar e a Ludicidade na Formação Continuada na Educação Infantil**

No âmbito de estudos da pedagogia encontramos estudos de Kiehn (2009) e Côco (2010). Kiehn (2009) buscou identificar de que maneira as crianças e as infâncias são consideradas objeto de estudo nos programas disciplinares de um curso de formação de

professores em Pedagogia, observando poucas possibilidades de interlocução disciplinar. A pesquisa remete a Kishimoto (2002), que considera incipiente a abordagem do lúdico em curso de formação inicial.

Côco (2010) mapeou processos de formação continuada no estado do Espírito Santo, para compreender a natureza das ações de formação de professores de educação infantil no âmbito da profissionalização, focalizando o lócus da oferta, os parceiros institucionais, os destinatários e a caracterização das ações de formação. Os resultados apontam para a formação continuada como um espaço de diálogos com o processo de profissionalização dos professores de educação infantil, na perspectiva da constituição de um campo de trabalho que considere a especificidade da formação do professor da educação infantil.

Essa pesquisa, ao apontar para a especificidade da formação do professor de educação infantil, alinha-se a postulações de Oliveira-Formosinho (2002, 2005), que defende a especificidade da formação do professor da educação infantil na sua profissionalização, o que, na nossa reflexão, contempla saberes da profissionalidade docente na educação infantil. Tais estudos revelam a escassez sobre o tema de estudo e, ao mesmo tempo, a importância de investigar a formação de professores na educação infantil.

Vejamos o que foi possível apreender acerca do brincar na profissionalidade docente na educação infantil.

- **O Brincar e a Ludicidade na Profissionalidade Docente da Educação Infantil**

No âmbito da Pedagogia encontramos a pesquisa de Bonetti (2006), que buscou verificar se e de que maneira a especificidade da docência na educação infantil é reconhecida em documentos do MEC que tratam da formação de professores para a educação infantil a partir da LDB-1996.

Como resultados, supera as primeiras impressões de que não existia alusão a essa especificidade e passa a encontrar nos documentos que toma como referência alusão à especificidade da atuação docente na educação infantil. Essa pesquisa corrobora a nossa defesa da especificidade na formação do professor de educação infantil e também se alinha a postulados de Formosinho (2002, 2005), que ressalta essa especificidade na profissionalidade docente na educação infantil, considerando as singularidades da infância que perpassam, dentro do que vimos e também refletimos sobre o brincar.

Dessa maneira, refletimos que a imersão nessas leituras foi significativa nas nossas reflexões e resoluções no âmbito da própria construção do nosso referencial teórico, e ainda nos favoreceu no momento da análise e interpretação de dados do nosso objeto de estudo. Vejamos a seguir o que encontramos em pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na qual cursamos o doutorado.

2.3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO PPGE- UFPE

A busca pela produção científica do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco - PPGE-UFPE, no período de 2006-2012, trouxe como um dado relevante também a escassez de pesquisas no âmbito da educação infantil, e essa realidade ainda se mostra mais restrita no tocante ao brincar e à ludicidade, conforme podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 6 - Produções científicas de mestrado-PPGE

PERÍODO	Nº DE TRABALHOS MESTRADO	Nº DE TRABALHOS DOUTORADO
2006	37	06
2007	29	16
2008	38	11
2009	49	16
2010	45	17
2011	40	16
2012	02	03
Total	240	85

Fonte: <http://www.bdt.d.ufpe.br/bdt.d/tedeSimplificado/tdebusca/tdes->

Conforme o QUADRO 6, encontramos no período de 2006-2012 o quantitativo expressivo de 240 pesquisas de mestrado e 85 de doutorado.

Destacamos, a partir da leitura atenta de resumos, três produções científicas do mestrado que remetem a funções e significados do brincar numa perspectiva multidimensional.

QUADRO 7 - Produções científicas de mestrado-PPGE

CATEGORIAS	ANOS							TOTAL
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
O brincar e a ludicidade nos seus usos e significados na educação infantil	1-	-	1	-	-	1	-	3
O brincar e a ludicidade como saberes para o professor de educação infantil	-	-	-	-	-	-	-	-
O brincar e a ludicidade na formação continuada na educação infantil	-	-	-	-	-	-	-	-
O brincar e a ludicidade na profissionalidade docente na educação infantil	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL GERAL	3							

Fonte: http://www.bdt.d.ufpe.br/bdt.d/tedeSimplificado/tde_busca/tdes-

O QUADRO 7 apresenta o quantitativo de estudos no período de 2006-2012 com aproximações ao nosso interesse de pesquisa. Conforme podemos observar, em um universo de 240 trabalhos, apenas 3 (três) produções integram uma discussão que contribui com a nossa pesquisa no mestrado e no doutorado, apenas 2 (duas) pesquisas. O quadro a seguir apresenta as pesquisas que selecionamos no âmbito do doutorado:

QUADRO 8 - Produções científicas de doutorado- PPGE

CATEGORIAS	ANOS							TOTAL
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
O brincar e a ludicidade nos seus usos e significados na educação infantil	--	-	-	-	-	-	-	-
O brincar e a ludicidade como saberes para o professor de educação infantil	-	-	-	1	1	-	-	2
O brincar e a ludicidade na formação continuada na educação infantil	-	-	-	-	-	-	-	-
O brincar e a ludicidade na profissionalidade docente na educação infantil	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL GERAL	2							

Fonte: http://www.bdt.d.ufpe.br/bdt.d/tedeSimplificado/tde_busca/tdes-

O quadro revela a escassez de estudos no âmbito da ludicidade e do brincar, uma vez que dentre os 85 trabalhos no período de 2006 a 2012, somente encontramos, em caráter aproximativo ao nosso objeto de estudo, 2 pesquisas de doutorado.

A seguir, apresentamos, de maneira sucinta, as pesquisas que nos pareceram mais próximas ao nosso objeto de estudo no PPGE/UFPE no âmbito do Mestrado.

- **O Brincar e a Ludicidade: Funções e Significados na Educação Infantil**

Encontramos pesquisas de mestrado de Ramos (2006), França (2008) e Freitas (2011). Ramos (2006) investigou o compartilhamento de significados entre crianças. Observou que o espaço da brincadeira construído na relação criança-criança e criança-professora propicia habilidades comunicativas importantes no desenvolvimento ontogenético da criança. Ressalta que as brincadeiras coordenadas são instigadoras de relacionamentos e propulsoras na atribuição e compartilhamento de significado entre as crianças e sua relação no mundo. Esse estudo contribui com a nossa pesquisa, ao destacar a importância do brincar no desenvolvimento de habilidades múltiplas na relação entre a criança e o mundo, e ainda aponta para a ação mediadora da professora no espaço, o que requer saberes acerca do lúdico e do brincar pelo professor.

Com estudos na Pedagogia, França (2008) pesquisou a prática docente desenvolvida com ludicidade. A pesquisa revelou que os docentes têm um sentido de ludicidade atrelado ao jogo e à brincadeira como uma maneira de trazer harmonia entre razão e sensibilidade no processo de ensino e aprendizagem, o que torna o conhecimento essencial para a vida, no sentido de uma modificação na base epistemológica que aparece no planejamento, na seleção, na organização e na sistematização dos conteúdos de ensino e na maneira como são apresentados aos jogadores-discentes.

A ludicidade seria o meio de harmonização da escola. Não percebemos alusão às tensões, conflitos também inerentes à relação lúdica entre as crianças quando brincam, ou ainda estratégias utilizadas encontradas em pesquisas de cunho cultural, como, por exemplo, as de Salgado (2010) acerca do brincar. Parece-nos enveredar pelo prazer, o bem-estar, mas não aprofunda os elementos envolvidos no jogo, o que nos faz questionar a quem interessaria o ambiente de harmonia.

Por fim, Freitas (2011) buscou compreender concepções de crianças da educação infantil sobre a inclusão de crianças com deficiência em situações de brincadeira. Como resultados, encontrou que as crianças sem deficiência revelam concepções que se identificam

com a sociedade em que vivem. Porém, a convivência e a interação através da brincadeira entre as crianças com e sem deficiência trazem benefícios para todas. Freitas (idem) aponta a *reprodução* da ação e a ressignificação da cultura durante a brincadeira como meio de pensar nas possibilidades de estratégias para incluir o outro, em um estudo multidimensional. A importância da brincadeira como prática de inclusão é também tratada por Maia (2011) e Santos (2011).

No tocante aos trabalhos de doutorado, conforme dissemos, selecionamos apenas aqueles na categoria dos saberes, em vista de nosso objeto de estudo, conforme trataremos abaixo.

- **O Brincar e a Ludicidade como Saberes para o Professor de Educação Infantil**

No âmbito do Doutorado encontramos as pesquisas de Araújo (2009) e Ramos (2010), as quais aludem a saberes da profissão de professor de educação infantil.

A pesquisa de Araújo (2009) tratou da literatura através de narrativas orais, em vista do fascínio que essas geram nas crianças, buscando compreender o papel da literatura através de narrativas orais como mediadora do conhecimento da criança em dois momentos: no *contar* e no *recontar* histórias na educação infantil.

A autora afirma que os achados sinalizam que, quando as crianças têm participação ativa no contar e recontar histórias, experimentam e expressam sentimentos, adquirem conhecimentos de mundos distintos no tempo e no espaço e elas se imaginam deslocando-se para outros lugares. Ressalta, por fim, que as narrativas literárias, ao mesmo tempo em que potencializam o imaginário e a expressão lúdica, constituem-se como porta de entrada para o mundo. Ressalta o elemento lúdico na literatura infantil, tal como vimos em Pavani (2010).

A 2ª (segunda) é a de Ramos (2010), que examinou a interação entre crianças-crianças e crianças-adultos profissionais da creche. Os dados revelam que, ao estabelecer relações sociais e afetivas, a criança participa ativamente de seu desenvolvimento e, ainda, remetendo-nos a Forneiro (1998) a organização do ambiente pedagógico tem implicações nas aquisições socioafetivas e cognitivas infantis, nos tempos, ritmos, necessidades e motivações da criança, ampliando suas possibilidades expressivas e oportunizando brincadeiras entre pares, no sentido de propiciar a construção da autonomia, de conhecimentos e a partilha de significados, favorecendo a constituição de vínculos afetivos. Esse trabalho contribuiu no nosso estudo, porque aponta para saberes docentes relativos à especificidade do brincar da criança pequena.

- **Algumas Reflexões Acerca do Levantamento Realizado**

Em levantamento do estado do conhecimento do nosso objeto de estudo a partir de três fontes significativas do ponto de vista do reconhecimento na comunidade científica da produção dessas organizações científicas, encontramos estudos que indubitavelmente enriqueceram a tessitura de nossa pesquisa, especialmente no tocante às múltiplas funções e significações do brincar na educação infantil na relação criança-criança, criança-professora e criança-profissionais de outras áreas, especialmente da saúde.

Assim, temos observado nesses estudos que a ênfase às funções e aos significados do brincar e da ludicidade está intimamente relacionada a uma visão de criança, de escola, de conhecimento e de sociedade, que revelam perspectivas de controle, de fragmentação, do cercear ou da emancipação, no sentido do agir, crescer, manter ou transformar-se.

Quando falamos do brincar e da ludicidade como elementos de transformação de espaços em ambientes para a educação infantil, situamo-nos em uma perspectiva histórico-cultural, que compreende o brincar vinculado à criança pequena e ludicidade como princípio, elemento ou impulso que emergem na brincadeira, no jogo e no brinquedo, como elementos constituintes e indissociáveis na e da formação integral das crianças no seu processo de constituição como sujeitos críticos, criativos e transformadores de sua realidade social.

Identificamo-nos com a criança de Barros (2003), que, tal como para Fortuna (2011), nos impulsiona na causa do brincar como direito, expressão de sentimentos, desejos, conflitos, espaço de conhecer, de formar, de vivenciar, de ensinar e de aprender, para nós, e especialmente da criança.

Por fim, vimos a multiplicidade de interesse acerca do brincar e da ludicidade a favor das crianças no âmbito da educação formal ou informal, no tratamento de doenças graves, como instrumento de mediação na inclusão de crianças com deficiência e na formação da criança em sua totalidade como um sinal concreto de que se trata de um saber relevante da profissionalidade docente. A forma tímida como o tema é mostrado nas pesquisas realizadas na CAPES, na ANPEd e também no PPGE/UFPE revela que ainda há um caminho a ser trilhado, em razão da escassez de pesquisas que tematizem o brincar e a ludicidade na formação continuada da escola como saberes da profissionalidade docente.

Essa realidade nos instigou, desafiou e reforçou a nossa crença na necessidade de se trilhar por este viés como efetivo interesse de pesquisa. Vislumbramos que há um caminho que precisa ser trilhado por pesquisadores do brincar no processo de formação e profissionalização docente e, dessa maneira, destacamos a importância de contribuir com

pesquisas que repercutam em possibilidades na transformação da escola, como um espaço de ludicidade, ou melhor, um espaço da e para a criança, professores e família da educação infantil, na perspectiva de ação educativa emancipatória, no sentido defendido por Freire (2005) de educação como prática de liberdade, que requer do professor a apropriação de saberes nesse âmbito.

Movidas por este intento prosseguimos a discussão teórica, construindo o próximo capítulo com contribuições apreendidas no percurso de leituras que desenvolvemos, no sentido de melhor compreender o nosso objeto de estudo, a partir das categorias que nos guiaram no levantamento do estado do conhecimento, nutrindo-nos de contribuições de autores reconhecidos no âmbito do brincar e da ludicidade, da formação continuada, dos saberes docentes e da profissionalidade docente na educação infantil.

3 O BRINCAR, A LUDICIDADE E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, NOS SABERES E NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: PARADOXOS E POSSIBILIDADES

Nada mais interessante para pensar o ensinar e o aprender a partir da experiência que o esvaziamento da verdade; nesse espaço que permite pensar com mais visibilidade os como, os porquê, os quando, os quem, os onde e que abre, assim, espaço para praticar uma nova política no pensamento e na vida
Walter Kohan

Kohan (2007) nos inspira na busca pela produção científica que atribui visibilidade ao conhecimento no âmbito do brincar e da ludicidade, como um saber e/ou saberes da profissionalidade docente, mediado(s) por processos formativos, dentre estes a formação continuada, impulsionou-nos à construção deste referencial teórico, norteado a partir de nosso objeto de estudo nas categorias analíticas: o brincar e a ludicidade nas suas funções e significações; a formação continuada na educação infantil como instância mediadora do brincar e da ludicidade; o brincar e a ludicidade como saberes docentes estruturantes na educação infantil e o brincar e a ludicidade na profissionalidade docente da educação infantil.

Partimos do pressuposto de que estas categorias analíticas constituem-se em campos de estudo imbricados no âmbito da pesquisa no campo da educação infantil, quando refletimos acerca dos saberes necessários à profissão de professor dessa etapa da educação básica, uma vez que, ao pensar a ação docente do professor, emergem os questionamentos: Para quê? E para quem?

A ideia que se configura aos nossos olhos é a imagem da criança e de seu brincar como traço distintivo nos seus modos de ser, estar e interferir no mundo. Dessa forma, inscrevem-se indagações acerca do que sabemos, nós os professores de educação infantil, da relação que se estabelece na interação criança e mundo, mediada pelo brincar. Estudo recente de Freitas (2012) apresenta o desejo de os professores apropriarem-se mais do brincar e da ludicidade para atuar com as crianças na escola. Fortuna (2012) reflete sobre a necessidade de os professores se apropriarem de saberes para incentivar as crianças a criarem situações novas brincadeiras, pois, explorando "[...] todos os espaços de forma lúdica tanto os naturais quanto os construídos, tudo isso ajudará a abrir caminhos para a criatividade, para a fantasia e a aventura" (p.10).

Dessa maneira, saber mais sobre esses traços tão constitutivos das crianças e ainda bem "misteriosos para o adulto" talvez possibilitasse aos professores construir autonomia no

âmbito do limite de seu trabalho junto às crianças, na relação com os seus pares, nas trocas e aprendizagens recíprocas, na relação com os membros da escola como um todo na conversa com as famílias, entre outros, favorecendo de maneira lúdica a experiência escolar da criança, que é significativa, por ser prazerosa, instigante, desafiadora e, por isso, potencializadora de desenvolvimento e aprendizagens no âmbito da formação integral da criança.

Assim, consideramos que a formação continuada do professor pode constituir-se em espaço de aprendizagens individuais e coletivas, através das trocas pelo compartilhamento, pela prática investigativa, pelas proposições na mediação, em que a valorização do conflito para ressignificar o olhar às especificidades do fazer docente na educação infantil, e em que o brincar e a ludicidade emergem como fundamentos de ordem epistemológica e teórico-metodológica, a serem apropriados pelo professor como saberes constitutivos de sua profissionalidade docente.

À guisa de organização na construção deste texto, queremos anunciar que no primeiro momento sentimos necessidade de situar a educação infantil, tratando do processo de sua institucionalidade no Brasil, relacionando às concepções de infância, criança e educação infantil, ressaltando especificidades em sua singularidade, com autores/as que se nutrem e contribuem com a Sociologia da Infância, como Arce (2002), Kramer (2002; 2009), Barbosa (2009), Stemmer (2012), Gandini (1999, 2012), dentre outros, para adentrarmos no brincar e na ludicidade nos seus usos, funções e possibilidades na escola de educação infantil.

No tocante ao brincar e à dimensão lúdica na educação infantil, nutrimo-nos das contribuições da psicologia sociointeracionista de Vygotsky (1991), Carvalho e Pontes (2003), Pedrosa (2005, 2012), Oliveira et al., (2011), Carvalho, Pedrosa e Rosseti (2012), dentre outros autores que, em suas diferenças e afinidades, confluem na defesa do brincar e da dimensão lúdica no processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento integral da criança.

Buscamos na filosofia contribuições de Huizinga (1980), que ressalta o brincar na sua forma genética e cultural como a própria expressão da vida, e Benjamin (1984), no tocante à importância da relação entre a imagem e o lúdico. Ressaltando a imaginação como um traço peculiar e distintivo do brincar, esses filósofos contribuem com nosso estudo, ampliando a compreensão acerca de funções e significações do brincar e da ludicidade na constituição do ser criança.

Nos estudos culturais, dialogamos com Brougère (2001, 2004), Salgado (2010), dentre outros, que discutem o brincar como um importante fenômeno instituído e instituinte de cultura, reconstruído em uma relação de coparticipação pela criança no seu processo de inserção e transformação da realidade.

Por fim, ressaltamos as postulações de Kishimoto (2001, 2002), Fortuna (2000, 2001, 2010, 2011, 2012), Freitas (2005, 2008, 2011, 2012) e Ramos (2006, 2010), no âmbito da pedagogia, e que se aproximam teoricamente em suas postulações de cunho histórico-cultural, que apontam para a ação docente do professor, respeitando a criança na sua atividade lúdica e também buscando potencializar o brincar e a ludicidade na relação com e entre as crianças. Na organização dos espaços, seguem buscando possibilidades acerca do brincar e da ludicidade como elementos potencialmente significativos na formação integral da criança na relação escola, criança e professor da educação infantil.

Prosseguimos a discussão para tratar da formação de professores no sentido mais geral, e detemo-nos na formação continuada na educação infantil. Para melhor compreender a temática, dialogamos com Aguiar (2004), Kramer (2002, 2009), Alves (2007), Imbernón (2010) e Oliveira et al., (2011), que tratam dessa temática na perspectiva histórico-cultural-dialética, traçando a historicidade do fenômeno em suas concepções e contradições na relação entre a formação, as concepções de professor, da criança e do brincar na educação infantil.

Em continuidade, sistematizamos nossos estudos abordando uma 3ª (terceira) categoria analítica – a especificidade dos saberes da profissão de professor da educação infantil, dentre estes, o brincar. No sentido geral, dialogamos com Shulman (1986), Gauthier et al., (2006), Charlot (2000) e Tardif (2011, 2013), nas suas aproximações no tocante à relação entre os saberes docentes e o processo de profissionalização, e na educação infantil com Alvarenga (2012) e Ramos (2012) dentre outros.

Para adentrar na nossa 4ª quarta categoria, a profissionalidade docente da educação infantil, dialogamos com Hoyle (1980) e Bourdoncle (1991), que associam o termo profissionalidade ao desenvolvimento profissional, no tocante a conhecimentos e capacidades que são utilizadas no exercício da profissão. Contreras (2002) aborda a trajetória e as significações do termo, que dizem respeito às características e funções do trabalho docente e sua qualificação para ressaltar dimensões como a autonomia. Ramos (2010) realiza um levantamento acerca do termo e Tardif (2013) o contextualiza. Para tratar da profissionalidade docente na educação infantil nas singularidades que caracterizam a sua especificidade, que emergem na relação entre a criança, a família, o professor e a escola de educação infantil, recorremos a Oliveira-Formosinho (2002, 2005) e Oliveira et al., (2011).

Dessa maneira, seguimos com a construção desta base teórica, mobilizados pela seriedade da criança quando brinca, sentindo prazer nas descobertas, tensão quando nos deparávamos com o medo nas escolhas pelo desejo de continuar avançando, no sentido de continuar e avançar nesse jogo dos saberes, que, remetendo-nos a Wittgenstein (2009),

assemelha-se a um jogo de palavras que nos aponta o caminho para superarmos os obstáculos nas etapas requeridas, explícitas ou embutidas. Dessa forma, fomos reafirmando os nossos pressupostos de que aquelas peças – as categorias do estudo –, em sua indissociabilidade, levavam-nos a alcançar os nossos objetivos.

Assim, a interpretação das delineações teóricas desses estudos históricos e culturais, construídas no e entre o diálogo com autores convidados a essa partilha, enriquecemo-nos em meio as suas diferenças, encontramos suas aproximações e adentramos nas etapas deste referencial, constituídas pelo brincar, pela formação continuada, pelos saberes docentes e pela profissionalidade docente na e da educação infantil.

Iniciamos a seguir uma discussão acerca da institucionalização da infância, como ponto de partida para melhor compreendemos a relação entre criança, infância, escola, o brincar e a ludicidade na educação infantil, como elementos de base no avanço da discussão que permeia o brincar e a ludicidade, a formação de professores, os saberes docentes e a profissionalidade docente.

3.1 O BRINCAR, A LUDICIDADE E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eras

Antes a gente falava: faz de conta que este sapo é pedra. E o sapo eras. Faz de conta que o menino é um tatu. E o menino eras um tatu. A gente agora parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de entes com coisas. A gente hoje faz imagens. Tipo assim: Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo. Estavas um caramujo – disse o menino. Porque a Tarde é oca e não pode ter porta. A porta eras. Então é tudo faz de conta como antes?

Manoel de Barros

O poeta é inspiração para todos nós que buscamos adentrar no universo da criança e do seu brincar, e esse tem sido o interesse que nos move e a reflexão crítica e transformadora que nos tem arrastado com força a adentrarmos na produção científica acerca do brincar e da ludicidade, nos distintos campos do conhecimento, do qual fazemos parte como pesquisadora deste fenômeno na educação infantil e ainda, como docente junto a estudantes da educação infantil e do curso de pedagogia. Esta certeza nos impulsiona a continuar investigando o brincar, a ludicidade nas suas funções, significações e possibilidades, hoje os situando como saberes constitutivos da profissionalidade docente na Educação Infantil.

Esta assertiva também, ou especialmente, vem se fortalecendo a partir de nossos estudos no âmbito da institucionalização da educação infantil, que nos remeteram a todo um processo histórico no qual emergem com menor e/ou maior intensidade a compreensão de

uma correlação de forças que tem provocado avanços, retrocessos, nos encontros, desencontros ou paradoxos que aludem a história do brincar e da ludicidade na educação infantil, dentre outras pela disseminação de uma cultura da serventia.

Em meio a dois passos para frente e três para trás, como diz Tardif (2013), reconhecemos como avanços nos dias atuais a existência de um amparo legal e uma significativa produção de cunho epistemológico teórico-metodológico no âmbito do brincar e ludicidade na educação infantil, na perspectiva histórico-dialética, que nutre ou poderia nutrir o professor na sua prática docente, no sentido de que, através do conhecimento, possa potencializar vivências lúdicas nos múltiplos jeitos de a criança ser, estar e reinventar a escola de educação infantil.

Entre outros inúmeros obstáculos que impedem ou cerceam, ao longo da história, a valorização do brincar e da ludicidade na escola de educação infantil, como *locus* privilegiado para a criança brincar, destacamos aqueles vinculados ao acesso a dos professores a essa discussão, o que limita as possibilidades do professor refletir a sua prática. Acreditamos que o indagar-se acerca do significado de sua ação requer reflexão e estudo sobre o que avaliar, de modo a viver a ludicidade na sua atividade docente. Aproximamo-nos das reflexões de Gauthier et al., (2006), quando afirmam a necessidade de o professor deixar-se conhecer mais nos seus saberes experienciais, os quais, para os autores assumem, a partir daí, o significado de saberes da ação pedagógica.

Defendemos a ideia de que a transformação da escola de educação infantil em um ambiente propício à ludicidade agrada, desafia e estimula a criança, mas também o professor, por constituir-se em espaço desafiador e fonte de aprendizagem e reflexão constante. Mas, para isso, requer discussão, aprofundamento, questionamento nos momentos de formação, com repercussão no processo de constituição da profissionalidade docente, no sentido crítico atribuído por Contreras (2002), o que pode ocorrer à medida que o professor se sinta pertencente àquele grupo e queira socializar seus dilemas, interpretações, proposições e coparticipações junto às crianças, embora não acreditemos que isso possa ocorrer em um processo linear ou acumulativo.

Dessa maneira, o professor pode galgar "degraus largos", no sentido de poder pensar na transformação do espaço escolar como um tempo e um lugar construído pelas crianças e por ele como um cenário privilegiado da infância e fonte de experiências enriquecedoras no sentido Benjaminiano do diálogo, na densidade de olhar o outro no seu processo histórico.

Tratando-se de um estudo fundamentado na abordagem histórico-cultural, buscamos a seguir, primeiramente, situar concepções, significações e possibilidades no decorrer da

historicidade da institucionalização da educação infantil, para adentrarmos no brincar e na dimensão lúdica como motriz no desenvolvimento integral das crianças.

3.1.1 A institucionalização da educação infantil

Desenvolvemos de maneira sucinta e intensa um levantamento na institucionalização da educação infantil, tendo em vista o nosso objeto de pesquisa, que consiste no brincar e na ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação continuada da educação infantil, e refletimos que, para tratar dessa questão, precisaríamos certamente buscar contextualizar o nosso objeto a partir da historicidade da própria educação infantil, que é o cenário onde confluem as nossas categorias de estudo e da criança como um ator social, nem sempre visível nessa história.

- **A Educação da Criança Pequena: Responsabilidades e Finalidades**

Organizamos este item, sistematizando o processo da institucionalização da educação infantil nas suas definições e prescrições na legislação e as influências de ordem social, política, econômica e cultural que permearam este processo na realidade social, considerando que neste percurso emergem concepções de infância, de criança e de educação infantil, para no próximo adentrarmos no brincar e na ludicidade nas suas funções e significações na vida das crianças no ambiente escolar.

A responsabilidade pela educação da criança, segundo Bujes (2001), foi durante muitos anos atribuída à família ou ao grupo social de que ela fazia parte. Ali a criança aprendia sobre a vida, os hábitos de sua família e necessidades para sua sobrevivência através do convívio com outras crianças e com os adultos.

O surgimento de instituições de educação infantil ocorreu de forma gradativa a partir do século XVI, momento em que o modo de vida na sociedade passou a configurar um novo contexto social. Um aspecto determinante nessa mudança foi a burguesia, que passa a não mais obedecer à igreja, em face do desejo de uma educação que provesse conhecimentos necessários ao domínio da natureza.

Dessa maneira, a forma de organização da sociedade antiga vai sendo superada nos seus fundamentos de ordem social, moral, econômica, cultural e política, com o surgimento do pensamento moderno, no século XVII. Ariès (1981) ressalta que a ideia de infância nasce na

burguesia da Europa no século XVII, com a concepção de criança que precisava de paparicação e moralização.

Kishimoto (2007) ressalta que, no âmbito da educação formal, estudos de Rosseau e Froebel no século XVIII e século XIX, dentre outros, inscrevem uma nova maneira de olhar a infância e a criança, através da organização de espaços educativos, que se referem a características da criança, suas singularidades com relação à vulnerabilidade, à capacidade de aprendizagem e à brincadeira.

Para Kramer (2003), essa educação não visava crianças das classes menos favorecidas, pois essas eram invisíveis na sociedade, desempenhando trabalhos nas ruas, fábricas, minas de carvão, apesar da promessa da modernidade de uma educação para todos. Este paradoxo continua a existir até os dias atuais, tanto nas periferias dos centros urbanos, como, especialmente, na condição da criança de regiões mais distantes dos grandes centros urbanos aqui no nosso país, em que as crianças ainda não são atendidas em suas necessidades, por razões sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas.

A literatura brasileira, na voz de poetas como Manuel Bandeira, tematiza a condição de vida de crianças desfavorecidas no início do século XX, uma infância sob o fulcro da miséria e da exploração da criança no trabalho infantil em carvoarias. Este poema retrata o que afirma Kramer (2003) com relação ao valor atribuído à infância e à condição de criança como um fato social, como vemos seguir:

Meninos Carvoeiros

Os meninos carvoeiros
 Passam a caminho da cidade.
 — Eh, carvoero!
 (Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe,
 dobrando-se com um gemido.)
 — Eh, carvoero!
 Só mesmo estas crianças raquíticas
 Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
 A madrugada ingênua parece feita para eles . . .
 Pequenina, ingênua miséria!
 Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!
 — Eh, carvoero!
 Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,
 Encarapitados nas alimárias,
 Apostando corrida,
 Dançando, bamboleando nas cangalhas
 como espantalhos desamparados.
 (BANDEIRA, 1980, p. 85)

Tal como as crianças, os poetas aproximam-se e desnaturalizam a realidade pelo caminho da sensibilidade no olhar o mundo com admiração, trazendo para a nossa reflexão uma imagem de criança e de infância que, ao longo da história, continua marcada pela omissão e descaso do poder público, que, a despeito da legislação atual, ainda não assegura às crianças de 0 (zero) a 6 (seis anos) o direito a uma educação de qualidade.

A cena reconstruída pelo poeta nos sensibiliza e também nos faz pensar que, mesmo em uma situação de sofrimento, as crianças ainda conseguem brincar, caracterizando-se nessa cena o que afirma Borba (2006b) sobre o brincar como o modo de a criança ser e estar no mundo, como um sujeito ativo. Bandeira, com esse poema publicado em 1921, faz um recorte no início do século XX, e até antes no século anterior, conforme Stemmer (2012) mostrando as situações de miséria em que viviam populações infantis. A esse respeito, Kramer (2003) reflete que ainda nos dias atuais situações de descaso continuamente nos chegam a partir de imagens, de notícias que anunciam a negação dos direitos das crianças ao ócio, ao brincar, ao cuidado, ao afeto e à educação.

A autora (idem) ressalta que "[...] o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural" (KRAMER, 2003 p.86). Assim, a distribuição de poder desigual tem razões sociais e ideológicas e ainda há que se considerar a contribuição da antropologia no conhecimento das crianças, suas brincadeiras, e ainda da psicologia, baseada na história e na sociologia.

Referindo-se ao atendimento da criança na educação formal no século XIX, Stemmer (2012) ressalta que este surge, entre outras razões, para afastar a criança pobre do trabalho servil imposto pelo capitalismo e como guardião de crianças órfãs, ou filhas de trabalhadores, com um caráter assistencialista (STEMMER, 2012).

A autora refere-se a uma instituição que surge no início do século XIX, “a roda de expostos” (p.09), e que no Brasil perdurou até 1950, de guarda coletiva, que por décadas recebeu crianças rejeitadas pelas famílias, entregues através de um dispositivo com uma forma cilíndrica e uma abertura externa, fixada em uma janela de um muro, que, ao se girar uma roda, os bebês “rejeitados” eram introduzidos no outro lado do muro.

Preservava-se a identidade de quem os abandonava, e a justificativa de sua existência era evitar que as crianças não desejadas fossem abandonadas ou mortas por suas famílias. Esta concepção de educação infantil se solidifica face ao processo de industrialização e urbanização no final do século XIX (KULMANN, 1998).

Ao final do século XIX e início do século XX, intensifica-se uma concepção romântica de escola de educação infantil e de infância, considerada moderna e científica, intensificando-se a difusão em vários países do mundo dos jardins de infância de Froebel, com um caráter educativo respaldado nos dons e ocupações, que ressaltam o jogo como o grande instrumento que permite à criança o autoconhecimento com liberdade na sua vida escolar. Porém a trajetória das creches e dos jardins de infância de educação infantil continuava marcada pelo assistencialismo. As novas ideias tinham como princípio adequar a educação da criança à sociedade capitalista (STEMMER, 2012).

A autora reflete que, decorridos mais de cem anos, ainda são inúmeras as expressões e concepções que permeiam essa etapa de ensino, em países diferentes e também em um mesmo país, como é no nosso, pois o que está subjacente são concepções de criança e de infância que se mostram tanto nas diferenças de objetivos, como nas práticas pedagógicas e modalidades de prestação desses serviços.

Neste sentido, na nossa incursão sobre a institucionalização da educação infantil, a legislação na historicidade da educação infantil se inscreve em meio a uma correlação de forças advindas de interesse de ordens distintas, em documentos produzidos para a educação da criança pequena em suas concepções e finalidades.

3.1.1.1 A Legislação Brasileira no Atendimento Escolar da Criança Pequena

Historicamente o lugar atribuído à educação da criança pequena na legislação em nosso País sempre foi secundarizado, em prol da educação para as crianças do ensino fundamental, no sentido de atender sempre a um maior número de estudantes.

A população infantil de 0 (zero) a 6 (seis) é mencionada, pela primeira vez, na legislação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4024/1961, no Capítulo I, artigo 23, que anuncia que a educação pré-primária será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância a crianças de até sete anos, mas que, segundo Stemmer (2012), não explicita suficientemente de que maneira poderá ocorrer.

Aqui podemos considerar que a educação da criança é legalmente mencionada no cenário educacional. O artigo 24 ressalta que empresas que tenham mães de crianças com menos de sete anos serão estimuladas a oferecer, por conta própria ou com o auxílio do poder público, instituições de educação pré-primária. Para Saviani (2006), a Lei apenas se refere às empresas, mas não há um caráter prescritivo.

Em 1971, a Lei nº 5692/71 regulamentava o ensino básico em ensinos de 1º e 2º graus. Essa Lei refere-se à educação da criança no §2º do artigo 19, ao anunciar que "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971). Assim, essa lei desobrigava o Estado do atendimento à criança pequena, uma vez que velar não quer dizer se responsabilizar pelo atendimento educacional da criança menos favorecida.

A não obrigatoriedade de oferta de escola para a criança pequena pelo Estado concorre para a multiplicação de escolas particulares de baixo custo, assim como locais organizados pela população, clubes de mães, paróquias, associação de bairros, ou escolas privadas para o atendimento das crianças socialmente menos favorecidas sem que houvesse por parte do poder público acompanhamento de qualquer ordem.

No final da década de 1980, século passado, o direito da criança a educação e cuidados em espaços formais desde o nascimento é uma realidade que se inscreve a partir da Constituição Federal de 1988, como uma conquista resultante de um processo longo de lutas, transformações sociais e conquistas. Craidy (2001) afirma que o reconhecimento da educação infantil como 1ª etapa da educação infantil implica uma visão de criança como sujeito de direitos.

Para Kramer (2003) a despeito de a legislação assegurar às crianças o direito à educação de qualidade, a realidade nos estados e municípios do nosso País tem revelado que as crianças de camadas menos favorecidas ainda continuam enfrentando dificuldades, das mais diversas ordens, no sentido da negação aos seus direitos.

Em 1990 é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Complementar 8.069/90. Esse documento declara ser a criança um sujeito de direitos e como pessoa em desenvolvimento. Bazílio (2003) avalia que até então não se percebem mudanças significativas no atendimento ao direito do jovem e da criança, com o aumento da pobreza, entre outros, a falta de financiamentos e também a necessidade de se revigorarem os Conselhos Tutelares para a defesa do direito da criança e do adolescente.

Conforme vimos, a partir de 1988, com a Constituição Federal e a LDB nº 9394/1996, a situação legal da educação infantil foi definida e concepções de criança como sujeito de direito declaradas, porém o acesso à escola de educação infantil continuou muito abaixo da demanda, especialmente para as crianças de 0 (zero) a 3 (três anos). Entre outros fatores concorrentes, o financiamento não definido causou problemas de várias ordens no tocante ao atendimento da criança na escola, especialmente das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Para Nunes e Corsino (2012), a proposta de uma educação infantil de qualidade inclui uma série de fatores, que vão "[...] das políticas públicas para a infância, a formação de professores; às condições físicas de equipamentos e materiais diversos" (p.04). A educação infantil como um direito constitucional das crianças desde que nascem implica também direitos à sua proteção com relação à negligência, violência, provisão de suas necessidades básicas físico-emocionais, tais como saúde, higiene, alimentação, afeto, curiosidade, entre outras.

Assim, a institucionalização da infância vai sendo reinventada em sua recente trajetória no Brasil, à medida que concepções de criança, de infância e de currículo vão sendo ressignificadas, em meio a lutas pelo direito à educação, em grande parte através de movimentos sociais. Também a produção acadêmica, especialmente os estudos da sociologia da infância, tem sido relevantes, apontando para uma educação infantil que reconheça a criança e a infância em suas especificidades, como categoria social, que, ao longo de sua história, conforme defendem Nunes e Corsino,

[...] tem em suas condições de existência diretamente vinculadas as transformações da vida cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento a conferir-lhe significados. Embora sejam múltiplos os tempos de infância e neles coexistam realidades e representações diversas [...] (2012, p.14-15).

Nesse sentido, não existe na contemporaneidade uma ideia de infância, mas de infâncias, em meio à diversidade de tempos, culturas e lugares. Como assevera Kramer (2006), na busca de entender a complexidade da infância e a dimensão criadora das ações infantis, é mister questionar em que medida estamos assegurando espaço e tempo para as crianças produzirem cultura e qual a natureza das propostas curriculares.

Para Kramer (idem), são necessárias políticas públicas que assegurem aos professores uma formação crítica e reflexiva, que os ajude a compreender os significados de sua prática docente e sua relação com as propostas curriculares, e nesse sentido se inscreve o lugar das crianças e do brincar.

No tocante a documentos oficiais orientadores de currículo, destacamos os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil- RCNEI (BRASIL, 1998), produzidos pelo MEC, organizados em três volumes e distribuídos para as escolas de educação infantil do País como orientadores das propostas curriculares na educação infantil. Esses documentos foram acompanhados por outro, voltado para a formação do professor de educação infantil: Os Parâmetros em Ação para a Educação Infantil.

Para Kishimoto (2002), esses referenciais, ainda que tenham apresentado uma proposta de orientação à educação das crianças, não conseguiram provocar mudanças nas escolas, em decorrência de tratar-se de uma iniciativa isolada no tocante a medidas estruturadoras necessárias, uma delas, a questão do financiamento.

Também pode ser destacado o estranhamento dos professores pela forma como esses documentos chegaram às instituições, não suscitando inquietude ou sensação de pertencimento.

Com relação à organização curricular da escola, em 1998 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que contemplam o trabalho nas creches com crianças de 0 (zero) a três 3 (anos) e nas pré-escolas, de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, para nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos. Entretanto, mesmo com uma proposta crítica, não incidiu em mudanças pelas questões estruturais.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que expressa a distribuição e a cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e suas competências, traduzidas no documento em diretrizes, objetivos e metas para dez anos, no tocante à educação infantil, para assegurar à criança o direito à educação.

Em 2006, o MEC apresenta a Política Nacional de Educação infantil e, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), também os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com a finalidade de serem utilizados pelos "sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes" (BRASIL, 2006a, p.03).

Podemos dizer que a educação infantil tem sido discutida e têm sido apresentadas proposições orientadoras para a melhoria da qualidade da educação infantil, mas os problemas estruturais, como acesso, espaço físico, número de crianças, mobiliário, brinquedos, entre outros, são questões não resolvidas que continuam a representar desafios aos que lutam pela sua efetiva melhoria. Os avanços ainda estão restritos àquilo que propõem, face às condições de precariedade que as escolas de educação infantil ainda enfrentam (STEMER, 2012).

Também em 2006, com a Lei 11.274/06, a educação infantil passa a ter o corte etário de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a matrícula obrigatória a partir de seis anos.

A partir de 2007, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação - FUNDEB, integrando à educação infantil crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, porém as condições de atendimento das crianças ainda representam um grande desafio, especialmente no âmbito do 0 (zero) a 3 (três anos). O Custo Aluno Qualidade Inicial- CAQi tem sido motivo de embates, especialmente no tocante às crianças de 0 (zero) a 3 (três anos, uma vez que se torna um instrumento relevante na avaliação das condições básicas a uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil são reformuladas na Resolução nº 5, de 17/12/2009, que fixa as Diretrizes para a educação infantil, concebendo a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia e produz. Esse documento mantém os mesmos princípios éticos, e estéticos, mas percebemos que ressalta as interações e brincadeiras como eixo nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Ainda em 2009 é publicado o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação ORSA, da UNDIME e do UNICEF, constituindo-se em instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, e que chega às escolas, visando a que essas possam apontar como se encontram com relação a aspectos fundamentais para garantir a qualidade da instituição de educação infantil.

O documento propõe a organização de sete grupos a serem constituídos na escola e comunidade para analisar sete aspectos: planejamento institucional; multiplicidade de linguagens e experiências (formas de a criança conhecer e experimentar o mundo e se expressar); interações (espaço coletivo de convivência e respeito); promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; relação de troca e cooperação com as famílias e participação na rede de proteção social.

Esses Indicadores estão na escola, que vem fazendo a avaliação a partir do encaminhamento proposto no documento. Podemos dizer que o documento revela concepções de infância, de criança, que nos remetem às postulações de Malaguzzi (1999). O brincar e a ludicidade são aludidos no decorrer do documento, especialmente, como linguagens.

Em 2013 a Lei nº 12.796/13 prescreve a obrigatoriedade para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na educação infantil (pré-escola), e as redes municipais de ensino têm até 2016 para se adequarem e acolherem as crianças na faixa etária estabelecida. Nesse sentido, ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/96.

Conforme vimos nos documentos oficiais e legais, a educação infantil tem sido objeto de interesse e, de certa maneira, apresenta avanços, porém nos chamam à reflexão pesquisas recentes de Arce e Jacomeli (2012), Stemmer (2012), Alvarenga (2012), entre outras, que ainda continuam a apontar a situação de descaso por parte do poder público com relação ao direito das crianças e dos professores a uma escola de educação infantil de qualidade socialmente referenciada.

No próximo subtópico serão discutidas pedagogias de infância, que ainda continuam a ser referência em escolas de educação infantil nos dias atuais.

3.1.1.2 Pedagogias da Infância na Educação Infantil em suas Perspectivas

Podemos dizer que, segundo Stemmer (2012), “[...] a escola no sentido geral surge com um caráter educacional inspirado no iluminismo e nos princípios de difusão e universalização da educação” (p. 7). Para Lopes e Pereira (2011) “A infância moderna institucionalizou-se de forma articulada e implicada na institucionalização escolar e nos saberes que a sustentaram, designadamente os da psicologia, da sociologia e da pedagogia”. (p.84). Assim o caráter assistencialista se configurou como a proposta de educação para as crianças das camadas populares – uma pedagogia que difundia a adaptação e a submissão, a exemplo da roda dos expostos.

Stemmer (2012) afirma que no final do século XIX e início do século XX as propostas de educação para as crianças passam a ser “[...] consideradas modernas e científicas” (p.11), e é nesse período que se dá a difusão das ideias froebelianas como referência pedagógica na educação das crianças pequenas dos poucos jardins de infância existentes no Brasil. As creches e casas de asilo para crianças continuavam a se nortear, conforme vimos, por uma pedagogia assistencialista.

Ainda segundo Stemmer (2012), em 1886 foi criado o 1º jardim de infância público no Brasil, como um anexo da Escola Normal Caetano dos Campos, em São Paulo, mas não atendia às crianças menos favorecidas, apesar de ser pública.

A esse respeito, refletimos que a ideia de escola de educação infantil para poucos, ainda tão presente na realidade de inúmeros municípios brasileiros, nasce naquele momento e ao longo dos anos se fortalece.

A autora ressalta influências das pedagogias de Pestalozzi, Montessori, Decroly Claparède, Dewei, Freinet, mas a grande influência pedagógica nas escolas de educação infantil foram os princípios da pedagogia de Froebel, que elege o jogo, junto com os brinquedos, como o mais importante instrumento na educação das crianças. O Educador defende a liberdade das crianças para aprender.

Arce (2002) destaca que apesar de Froebel e Pestalozzi terem realizado descobertas importantes no tocante à brincadeira no desenvolvimento das crianças e nas especificidades da criança e da infância, suas ideias não favoreceram a emancipação da escola pública, entre outras razões, pela própria conjuntura social e política, ou seja, as ideias desses educadores apenas favoreceram o fortalecimento da ideologia liberal.

Corsino (2012) reflete que nos dias atuais as propostas curriculares na educação infantil precisam considerar a criança, nas suas narrativas, nas maneiras como olham, sentem e podem conhecer o mundo, para oportunizar que façam seus registros através do corpo, das ações, dramatizações, desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escrita.

Dessa maneira as escolas de educação infantil poderão ir se tornando espaços e tempos da brincadeira, lugares de interação. Nessa perspectiva, a brincadeira assume, no olhar de Moura (2012), o lugar de encontro de todas as artes.

Prado e Azevedo (2012) discutem como pensar um currículo para a educação infantil, tendo em vista a criança que brinca, e ressaltam que para tal é mister um investimento na formação continuada para professores/as da educação infantil como parte relevante do cenário atual que discute políticas para essa etapa da educação, em face das múltiplas linguagens da criança, “[...] sua forma de se comunicar, interagir e produzir cultura” (p.36).

As discussões que envolvem a educação infantil, a infância, a criança e suas linguagens, o currículo e a professora da educação infantil, remetem-nos às contribuições da pedagogia da Reggio Emília, como uma referência para refletirmos a educação infantil de qualidade.

A Reggio Emília consiste em um conjunto de escolas para a criança pequena em uma cidade ao norte da Itália, onde “[...] o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração [...]” (GARDNER,1999 p.10), visando o desenvolvimento de suas formas de expressividade.

Essas escolas constituem-se como espaços de uma pedagogia que se materializa em ambientes bonitos, saudáveis, amorosos, desafiadores, organizados para a criança. Essa Pedagogia foi sendo concebida por formulações de Malaguzzi (1999) e suas seguidoras e tem

oferecido lições profundas sobre uma educação de qualidade para as crianças, a partir da ideia da escola como um ateliê, espaço de invenção, expressão criação e ludicidade.

Para Malaguzzi (1999), trata-se de uma tarefa difícil, que requer do professor um conhecimento básico nas diferentes áreas de conteúdo do ensino, para que este possa transformar tal conhecimento em 100 linguagens e, por conseguinte, 100 diálogos com as crianças. Nessa concepção de escola a professora é antes de tudo alguém que educa porque aprende com as crianças. Neste aspecto Malaguzzi (1999) se diferencia de Stemmer (2012) em sua ênfase ao ensino, defendendo que se estabeleça desde o início da trajetória escolar da criança (na creche) uma concepção de ensino e de escolaridade que não tolha sua criatividade e sua ludicidade.

Stemmer (2012) critica Malaguzzi (1999) nas suas formulações com relação ao papel da criança, argumentando que a educação das crianças acaba por se aproximar do espontaneísmo, o que, a nosso ver, revela pouco aprofundamento das postulações de Malaguzzi (1999) acerca da educação integral da criança, uma vez que um dos aspectos pontuados por essa pedagogia é o aprofundamento dos professores no tocante ao trabalho com as crianças.

Identificamo-nos com a pedagogia de Malaguzzi (1999) por priorizar na escola as possibilidades de expressão da criança e, nesse sentido, ressaltamos a contribuição de Gandini (2012), Katz (1999) seguidoras de Malaguzzi (1999), que centram a formação da criança na potencialização das suas cem linguagens, a partir da arte. Destaca a importância de a escola potencializar a expressividade da criança em suas invenções e reinvenções, em seu envolvimento nas atividades de criação e nas descobertas que fazem a partir de suas imersões no ambiente e, dessa maneira, a brincadeira seria também uma boa forma de expressão. Para Malaguzzi (1999), não existe oposição entre atividades intelectuais básicas e a criatividade, “[...] porque o espírito lúdico pode invadir também a formação e a construção do pensamento” (p.87).

Neste sentido, retomamos o significado que a infância e a criança assumem, quando buscamos pensar uma pedagogia para a criança crescer, ser acolhida e educada nas suas necessidades e possibilidades, e uma boa inspiração está em Kohan (2007), que, com o seu pensamento filosófico, vem trazer leveza e profundidade a essa discussão acerca de pedagogias para a infância. Para ele não se trata de uma discussão relacionada a tempo, mas a qualidade da experiência em um mundo tão fluido.

Kohan (2007) reflete que pensar a formação, a condição da infância, requer ampliar a compreensão de temporalidade e, para tal, o filósofo se serve de termos gregos para ressaltar

que o tempo nesse idioma assume significações distintas, por exemplo, *chrónos*, que se refere a um tempo sucessivo, e *kairós*, que se refere a medida, proporção. Quando se quer dizer tempo, significa um momento crítico, temporada. Por fim, refere-se à *aión*, que seria a intensidade do tempo não quantificável da vida humana, que se associa ao brincar, que é próprio da criança: "[...] ser, não apenas uma etapa, fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento". (KOHAN, 2007, p.86-87).

O autor acima reflete que nesse tempo do reino infantil não há uma sucessão, mas intensidade da duração, que, para o autor, inspirando-se em Heráclito, é um tempo aiônico, que se vive intensamente. Em uma abordagem filosófica, o autor parece apreender traduzindo ou nomeando um jeito intenso de ser criança e de infância, que remete à intensidade da experiência da criança no brincar.

Adentrar na historicidade da institucionalização da infância possibilitou-nos reflexões acerca de visões da criança e de infância na escola de educação infantil e do professor no que tem sido proposto em pedagogias de infância, urdidas em especificidades da educação da criança pequena, mas nem sempre a favor de seu desenvolvimento integral.

Destacamos as contribuições de Malaguzzi (idem) em sua defesa de que a escola de educação infantil deve estar voltada ao atendimento da criança nas cem linguagens, ou seja, em um currículo aberto e voltado à integralidade da criança, e, dentre outros aspectos, destacamos o brincar e a ludicidade como elemento fundamental ao desenvolvimento da criança em sua integralidade, e sobre esse aspecto, sistematizaremos a discussão a seguir.

3.1.2 O Brincar e a Ludicidade na Educação Infantil

Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
 Dar ao pente funções de não pentear. Até que
 ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou
 uma gravanha.
 Usar algumas palavras que ainda não tenham
 idioma.
 Manoel de Barros

Mais uma vez recorremos a Barros (2003) com a magia de sua poesia para inspirarmos no estudo do brincar e da ludicidade, voltando-nos ao brinquedo, ao jogo e à brincadeira, que se expressa, como diz Fortuna (2011), "[...] na liberdade, voluntarismo e imprevisibilidade [...]" (p.76). Uma atividade insubordinada que a escola tem buscado domar para lhe dar serventia, uma vez que a atitude lúdica contradiz a ordem estabelecida, porque institui uma outra maneira de estar na vida.

Nos dias atuais, o brincar e/ou a ludicidade tem sido objeto de interesse de estudos sobre a educação infantil. São pesquisadores que atuam em outras instâncias, especialmente professores que atuam na formação inicial ou continuada, e/ou ainda pesquisadores de áreas diversas das ciências humanas ou mesmo de outras ciências que concebem o fenômeno em óticas e situações distintas na sua relação com o desenvolvimento humano e buscam compreendê-lo na sua historicidade, importância, finalidades, representações, entre outros motivos que aludem à presença de situações lúdicas na educação infantil.

Delinearemos a seguir o nosso percurso com os autores que investigam o brincar e a ludicidade nos seus múltiplos olhares, assim como recorreremos também à legislação no que trata da atribuição de significações e funções ao brincar e à ludicidade na educação infantil.

3.1.2.1 O Brincar e a Ludicidade: Significados e Paradoxos na Educação Infantil.

A presença ou inserção do brincar e a ludicidade na educação das crianças da educação infantil foram refletidas, dentre outros, a partir de Vygotsky (1991), Wajskop (2001), Freitas (2005), Carvalho et al., (2012) e Fortuna (2011, 2012), que afirmam a brincadeira como relevante na formação das crianças, especialmente no tocante às práticas identificadas na abordagem histórico-cultural.

Refletimos que nos dias atuais, a legislação ressalta a brincadeira nas propostas curriculares, o que pode repercutir na reflexão dos formuladores de políticas para a educação

infantil, técnicos de secretarias de educação, formadores de professores da educação infantil, assim como professores que atuam junto às crianças dessa etapa da educação básica, quanto à dimensão dos significados e funções atribuídas ao brincar e à ludicidade, sob a justificativa de favorecer o desenvolvimento ou a aprendizagem das crianças.

As mudanças na educação continuam muito lentas, uma vez que também incorrem em desconstrução de culturas historicamente arraigadas na perspectiva do controle para a manutenção de um pensar e de um agir que não confronte a ordem estabelecida. O brincar, especialmente, ensina-nos a transgredir, a buscar mudanças e a subverter o estabelecido, como dizem autores contemporâneos, como Pedrosa (2005, 2012).

Declaramos que a emergência de uma identificação ou caracterização nas significações e funções atribuídas ao brincar e à ludicidade na educação infantil foi sendo desdobrada a partir da reflexão crítica favorecida, efetivamente, por leituras que vimos fazendo já há algum tempo acerca do brincar e da ludicidade como um processo em que buscamos feixes de luzes, no sentido atribuído por Limoeiro-Cardoso (1977), quando se remete à construção do conhecimento científico, e, nesse sentido, suscitaram as seguintes indagações: o que se entende normalmente pelo brincar e pela ludicidade? Quais são os seus usos? Pode-se atribuir uma definição? Uma delimitação?

O nosso intento aqui foi o aprofundamento na temática, a partir do que íamos encontrando e selecionando de forma a compreender o que significa, para estudiosos do fenômeno, chamar determinada situação, determinado comportamento, de brincar e de ludicidade e as repercussões na escola de educação infantil no sentido de aproximação e/ou distanciamento da perspectiva crítica que defende o brincar na formação integral da criança.

Assim o fio condutor para o avanço da leitura e da reflexão crítica foi indagar o que trazem os pesquisadores nas suas formulações e de que maneira, nas suas pesquisas, emergem visões do brincar e da ludicidade como significações e funções atribuídas em uma dada realidade social, em um dado momento. Dessa maneira, trazemos neste texto um recorte do que consideramos relevante à nossa investigação, em que emergem distinções que retratam significações e funções atribuídas ao brincar e à ludicidade, relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, especialmente em espaços formais da educação infantil.

Autores da atualidade a quem recorreremos ao longo do texto referem-se ao brincar como o modo de a criança atuar, compreender e transformar o mundo, e nesta direção concebemos o brincar como espaço de conhecimento, de formação e de vivências através de interações nas quais as crianças ensinam e aprendem em um movimento dialético de transformações recíprocas: criança - mundo. Neste sentido, em face de especificidades no

âmbito do desenvolvimento da criança, o brincar da criança se diferencia do brincar do adulto, o que também se mostra no modo como constroem a sua cultura lúdica.

Acreditamos, como Kishimoto (2001), que as significações do jogo e do brincar confluem quando se concebe que o brincar e o jogo, em línguas diversas, são termos com o mesmo significado, isto é, o jogo ou o brincar só existem em um processo metafórico, que possibilita àquele que brinca e/ou joga a tomada de decisões. Porém, refletimos que nesse âmbito as regras aparecem em função da brincadeira ou do jogo, o que não ocorre em jogos mais complexos, quando essas são estabelecidas independente dos jogadores.

Recorremos também a Wittgenstein (2009), que, refletindo acerca do jogo da linguagem, reforça a ideia de que o jogo em si é algo impreciso, que não pode se prender a um conceito de maneira objetiva, mas situa-se no plano do sentir, do vivenciar, do compartilhar.

[...] Dá-se exemplos e pretende-se que eles sejam entendidos num certo sentido. - Mas com esta expressão não tenho em mente: nestes exemplos apenas num determinado modo. A exemplificação não é aqui um meio indireto de explicação, - na falta de um melhor. Pois, toda explicação geral também pode ser mal entendida. É assim que jogamos o jogo. (É o jogo de linguagem que tenho em mente com a palavra "jogo") (WITTGENSTEIN, 2009, p.54-55).

Concordamos com o autor, quando refletimos que temos em mente uma definição do que está no plano do sentir, mas recorremos à literatura na abordagem histórico-dialética, com a qual nos identificamos, para nos posicionar sobre o termo, haja vista que se constitui como parte importante do nosso interesse de pesquisa.

Assim, ressaltamos que definiríamos a ludicidade como um trânsito que caracteriza a passagem do real para a brincadeira, o que remete a Macedo et al., (2005), e, dessa maneira, uma escola lúdica é percebida nos modos de atuar dos professores e na maneira como as crianças agem na sua relação com o(s) outro(s) como um espaço-tempo de criação, invenção na transformação. Remetendo-nos a Gouvea (2009), "o caráter lúdico media a ação da criança no mundo" (p.29), ou seja, a ludicidade é atribuída ou emerge na ação ou relação interativa que a criança ou o adulto estabelece com uma realidade da qual emergem prazer, desafio, tensão, remetendo a outra forma de sentir e/ou estar-no-mundo desde a criança pequena.

Carvalho et al., (2012) ressaltam que o cuidar e o educar as crianças no berçário requerem uma proposta pedagógica acolhedora, que valorize as iniciativas das crianças para serem atendidas em um ambiente afetuoso, desafiador, que desperte suas possibilidades de aprendizagens, sendo valorizadas em suas descobertas, transgressões, o que implica um

espaço interacional lúdico e "[...] requer uma formação específica para os educadores". (p.38).

Oliveira (2012) analisou o brincar do bebê e destaca que, independente da mediação da professora, as crianças brincam. Observou que os bebês brincam de maneira espontânea, criativa, de maneira fluente, focalizada e constante, demonstrando domínio e satisfação, ao significar suas experiências pessoais a partir da manipulação de materiais diversos, transformando-os em brinquedos e, nesse momento, mostram um quase alheamento da realidade, de maneira independente da ação dos professores.

A este respeito refletimos que o próprio gesto em suas repetições caracteriza o jogo, mas acreditamos que a maneira como brincam, independente da ação da professora, também revela conhecimentos acerca da realidade, que implica uma interação entre os bebês, ou mesmo com outros, ou seja, podem ter aprendido na relação com o outro, embora não tenhamos percebido se essa possibilidade foi considerada pela pesquisadora, que se refere à criança como um ser que brinca ativamente e ressignifica objetos como brinquedos.

Carvalho et al., (2012) consideram que, no primeiro ano de vida, muitas vezes a capacidade das crianças é subestimada pelo fato de ainda não saberem falar, andar, e por isso pressupõe-se que também não se comunicam ou interagem com o outro, e essa compreensão vai interferir na forma e finalidades do cuidar e educar. Magnani (2012) também corrobora esse pensamento, quando ressalta que o brincar para os professores ainda é considerado como um ato natural da criança ou algo exterior a ela, indicando que os professores ainda não concebem o brincar como uma construção lúdica interativa entre a criança e o mundo.

Essa concepção de fenômeno natural denota que o professor concebe o seu papel com relação ao brincar e à ludicidade como o de mero observador, também observado por Freitas (2005), quando professoras pesquisadas definiam o brincar como um ato natural da criança e revelavam uma concepção romântica de criança, de infância e de brincadeira.

Para Pedrosa (2005), o brincar se constrói através de trocas sociais entre as crianças e também entre as crianças e os adultos, e dessa maneira estariam construindo a sua cultura lúdica a partir de referências do seu meio sociocultural. Remetemo-nos a Carvalho et al., (2012) para dizer que a abordagem "[...] interacionista foge tanto de um inatismo estrito, no qual se pensa o desenvolvimento como determinado de dentro para fora, por maturação de funções e processos geneticamente determinados, como de um ambientalismo radical [...]" (p.30).

As autoras ressaltam a importância de superarmos dicotomias como natureza-cultura, ou seja, as crianças se comunicam com outros seres humanos em um processo de fusão e diferenciação de maneira dialética, e dessa maneira se desenvolvem.

Assim, quando brincam, as crianças demonstram um quase alheamento da realidade. Adentrando em uma relação simbolicamente estabelecida, mediada a partir de interações com e na realidade social, existem trocas nas suas ações brincantes, mesmo entre os bebês, desde as suas primeiras interações com a realidade social que ativamente ressignificam, o que, para ser compreendido ou mesmo estimulado, requer formação específica dos professores que atuam nessa etapa, de forma a compreender a criança como um sujeito ativo, interativo, histórico, político e cultural.

No tocante à brincadeira de faz de conta em Vygotsky (1991), vimos que consiste em uma atividade da criança por excelência, porque é uma ação interativa e mediadora na construção de sistemas simbólicos que tornam possível a relação da criança com o mundo. O autor (*ibidem*) contrapõe-se à concepção de brincadeira como fonte de prazer ou como instinto natural, buscando conhecer quais as necessidades que a criança satisfaz na brincadeira para defini-la como atividade mental. Explicita o significado da imaginação como um processo psicológico inerente ao lúdico e relevante para o desenvolvimento ontogenético do ser humano

Para Carvalho et al., (2012), o brincar é espaço de conhecimento de formação e de vivência "[...] em relações sociais, de aprender / ensinar, de investigar, de expressar sentimentos, desejos, conflitos" (p.202). O que nos remete a Pedrosa (2005), com sua contribuição acerca do desenvolvimento da criança pequena, que tem na brincadeira de faz de conta espaço de direito, crescimento, expressão e de subversão ao instituído.

O brincar como direito é ressaltado por Borba (2006b) em sua reflexão sobre o fato de essa compreensão resultar de um caminho percorrido, por outros educadores estudiosos da criança com suas publicações, movimentos sociais em favor das crianças, entre outros, que nesse percurso envidam esforços para o reconhecimento de que se trata de um elemento que tem vital importância na constituição do desenvolvimento integral da criança, hoje explicitado na legislação e na literatura específica que discute a criança, a infância e a brincadeira na educação infantil.

Uma imersão na gênese dessa compreensão nos possibilitou adentrar em sua historicidade, quando o brincar é reconhecido como direito da criança na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança, em 1924, porém o reconhecimento da criança como prioridade absoluta e sujeito de direitos só é proclamado na Declaração Universal dos Direitos

da Criança em 1959, no 7º de seus princípios: "[...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito [...]". Aqui vemos o reconhecimento de jogos e brincadeira como direito pleno das crianças, porém, paradoxalmente, desde que dirigidos à educação da criança. Em 1989, o artigo 31 da Convenção dos Direitos da criança, adotada pela ONU, estabelece que "1- Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias de sua idade e de participar livremente da vida cultural e artística".

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA/1990, em seu artigo 16, inciso IV, explicita, entre os direitos que devem ser assegurados à criança, o direito de brincar, praticar esportes, se divertir, como direito fundamental de liberdade que se insere nos princípios da dignidade e do valor da infância (FRANCO, 2008).

E, ainda, conforme já referimos, as DCNEIs /2009 prescrevem a valorização do lúdico na educação, no artigo 9º: "As práticas pedagógicas da educação infantil que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...] no sentido da formação integral da criança na escola de educação infantil".

A este respeito, Franco (2008) ressalta a legislação, ao apontar que o brincar é elemento constituidor da personalidade e identidade infantil, o que imprime à escola obrigatoriedade de vivenciar o brincar como instituinte de um direito maior, que é o direito à infância. Estudos de Silva (2006) e Martins (2012) destacam que o brincar na escola de educação infantil ainda não é compreendido como direito da criança, mas como atividade dirigida para ensinar conteúdos específicos, ou como mero passatempo. Freitas (2005) encontra reflexões de professores que revelam o desejo de vivenciarem situações de ensino associadas ao brincar, mas ao mesmo tempo o foco ainda parece estar no ensino do conteúdo, conforme expressa a fala seguinte:

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

O depoimento dessa professora nos fez refletir que historicamente os professores vêm construindo uma compreensão de que o jogo (aqui considerado como brincar ou atividade lúdica) está associado ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. A questão reside nas

concepções do que e como e com que finalidade isso é defendido pelos professores, e de que maneira repercute no desenvolvimento das crianças. Roure (2010) ressalta que a cultura escolar vem desvirtuando o brincar em sua essencialidade, ao buscar atribuir-lhe utilidade pelo direcionamento ao ensino de conteúdos disciplinares.

Refletimos que a ideia de brincar como meio de aprendizagem de conteúdos escolares está arraigada no imaginário das professoras, participantes da pesquisa Freitas (2005), como algo que se reforça no cotidiano, como instituinte de um senso comum que defende a produtividade do trabalho docente através do brincar dirigido, e cerceia possibilidades de ganhos para as crianças nas dimensões que compõem a sua integralidade. Estudos de Lira (2009) revelam que o brincar dirigido desde o seu surgimento na escola tem conotação de poder ou controle.

A esse respeito, Carvalho et al., (2012) apresentam exemplos envolvendo reflexões acerca da natureza dos jogos educativos, em sua efervescência, e consideram que tais "[...] práticas educativas refletem as ideologias correntes (no caso, a ideologia do desenvolvimento cognitivo precoce e competitivo), mas também nas concepções a respeito da criança e do desenvolvimento que nortearam e norteiam essas práticas " (p.181).

Também é interessante perceber que, em meio a práticas cerceadoras, as crianças não titubeiam quando se referem ao brincar como ato de liberdade, ou seja, a atividade dirigida, ou "jogo educativo", para elas parece não significar brincadeira. Ou seja, a criança resiste e continua associando o brincar a uma prática de liberdade, (SILVA, 2008; MARTINS, 2009) e que remete ao sentido de liberdade de Freire (2014), quando se refere à educação como prática de liberdade.

Assim, a criança aprende e ensina acerca do mundo quando brinca, ao mesmo tempo em que possibilita ao professor aprender sobre ela, e, dessa maneira, a se aproximar, a participar e mediar outras possibilidades de brincadeira e de aprendizagem junto às crianças, uma vez que, conforme ressaltam Carvalho et al., (2012), "[...] a motivação e capacidade para brincar são fundamentais na vida humana e por isso foram selecionadas pela evolução – não só para a infância, mas ao longo de toda a vida [...]" (p. 202-203).

As autoras (idem) ainda ressaltam a ludicidade como condição de saúde e qualidade de vida para qualquer idade. Assim, o brincar assume um redimensionamento como elemento constitutivo da própria vida humana, o que, de certa maneira, remete a Huizinga (1980), quando ressalta que o homem é um ser *ludens*. Dessa maneira, a escola pode buscar viver uma pedagogia lúdica, que, entre outras maneiras, se expressa na própria organização do espaço, na perspectiva da formação integral das crianças, como veremos a seguir.

3.1.2.2 O Brincar e a Ludicidade na Organização do Espaço Escolar

Carvalho et al., (2012) ressaltam que a organização do espaço reflete sempre uma pedagogia que se constitui e se revela nas concepções, expectativas e projetos do professor, ou mesmo da escola, em relação ao desenvolvimento da criança. As autoras afirmam que, mesmo que em sua estrutura física sejam semelhantes, a pedagogia que está subjacente os diferencia em relação àquilo que se deseja para as crianças.

Porém, de toda forma, as crianças estão sempre subvertendo a ordem estabelecida, "[...] embora um professor bem formado e atento possa observá-las e até aprender com elas: as ações, movimentos, gestos, sorrisos e vocalizações [...]" (p.69), e assim compreender a maneira como se apropriam do espaço e o integram em suas brincadeiras. Morais e Otta (2003) trazem para a discussão uma compreensão do espaço físico e temporal em que ocorre o brincar como a zona lúdica onde se incluem os suportes que influenciam o brincar das crianças.

Nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), encontramos referência à organização do espaço na dimensão 5, que se refere a espaços, materiais e mobiliários, ressaltando a importância do brincar e da ludicidade. Destaca que os bebês e crianças pequenas precisam ter ambientes adequados para se mover, brincar no chão com brinquedos a seu alcance, engatinhar e explorar o ambiente, e "[...] Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovados periodicamente" (p.50).

Vemos que os documentos legais e ou oficiais fazem referência no conjunto de suas proposições à inserção ou consideração do brincar nos seus modos e formas de materialização e/ou manifestação na vida das crianças. Atribuem o sentido legal a proposições e observações que autores da literatura específica vêm apontando, dentre estes destacamos o estudo de Pereira (2008), na relação entre a organização do espaço e o jeito de ser de alunos e professores a partir dessa organização e Santos (2011), que ressalta a dimensão lúdica como distintiva nos espaços interativos, atraentes, estimulantes e acolhedores, potencializando a relação entre a criança, o brincar e o seu desenvolvimento.

O espaço seria como uma possibilidade de brincadeiras, trocas, vivências lúdicas entre as crianças e também entre professores e crianças, o que remete a Horn (2004), que considera "[...] fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores" (p.19). O espaço como algo intencionalmente e "[...] socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o

tornam neutro, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas [...]” (p. 37).

Buscamos ainda ressaltar a pedagogia da Reggio Emília, que, em sua valorização das cem linguagens da criança, constitui-se em referência na organização do espaço como potencializador na integralização das linguagens da criança em uma perspectiva de totalidade, no sentido da formação integral das crianças, ou seja, o espaço é considerado um terceiro educador.

Gandini (1999) reflete sobre a construção do espaço nas escolas da Reggio como uma necessidade de um envolvimento mais amplo, quando se pensa em uma educação a favor das crianças. A autora afirma que a realidade das escolas revela uma relação interativa entre professores, pais e crianças, que “[...] trabalhando e brincando juntos, criaram um espaço único, que reflete suas vidas pessoais, a história de suas escolhas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opções bem planejadas” (p.157).

No prosseguimento de nosso estudo ressaltaremos a ludicidade nas linguagens expressivas.

3.1.2.3 O Jogo, o Brinquedo, a Brincadeira e as Linguagens Lúdicas na Educação Infantil

Para Gouvea (2009), o brincar é o meio de a criança indagar-se acerca do mundo em que vive, mas ainda não conhece. É através da brincadeira que a criança não só passa a conhecer melhor a realidade, mas também desnaturaliza o mundo, quando o recria e explora a sua construção. A autora refere-se ao brinquedo como uma espécie de gramática que se constitui em uma maneira de transcrição do real, e nesse movimento a criança explora múltiplas possibilidades de imaginar e vivenciar outras realidades. Assim a ideia brincar não corresponde a uma mera reprodução da realidade, mas ressalta suas possibilidades de interpretação como um “[...] domínio da experiência humana irreduzível a outros domínios” (p.29).

E dessa maneira a ludicidade “[...] compreende um constante movimento pendular entre a fantasia e a realidade, por meio do qual é possível aproximar sentimentos e objetos, que de outro modo seriam incompatíveis, concebendo-os de modo inteiramente original [...]” (FORTUNA, 2011, p. 42). Leontiev (1988) considera que “[...] não é a imaginação que cria a brincadeira, mas essa é acionada no ato do brincar, no diálogo com o real [...]” (p.29).

Kishimoto (2010) ressalta que as linguagens expressivas representam oportunidade para a ludicidade emergir, ao afirmar que a “[...] criança tem 'cem linguagens': o gesto, a palavra, o

desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens, que oferecem oportunidades para a expressão lúdica” (p. 5). A brincadeira congrega múltiplas linguagens, inclusive as artísticas, integra as artes como linguagens, que expressam conhecimentos sociais e culturais e que possibilitam às crianças exercer todo o seu potencial de imaginação (MOURA, 2012).

Para Moura (Idem), a brincadeira pode ser compreendida como encontro de todas as artes: a música, a dança, o jogo dramático, as artes visuais. É uma manifestação singular, uma experiência criativa, que favorece a descoberta do eu e dos outros, através do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. É um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança, e, como linguagem é uma forma de ação social, que produz uma cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla, que se funde em uma coisa só.

Entretanto Moura (2012) aponta que na escola as crianças muitas vezes são instadas a fazer atividades isoladas e vivem um processo de fragmentação, com pouco espaço para a expressão, quando vivenciam atividades envolvendo a dança, a música, dentre outras. A autora ressalta que, para tal, a criança necessita de tempo e espaço na construção da realidade pelo exercício do jogo, que, conforme defende Vygotsky (1991), é a imaginação em ação. A imaginação junto com a razão constituem-se como “[...] mecanismo próprio de apreensão do mundo” [...], assevera Gouvea (2009, p.33), ressaltando a ludicidade como linguagem e meio de a criança experimentar emoções e construir suas experiências, que são sempre mediadas pela interação com adultos e, especialmente, com as crianças nos seus grupos de pares.

No tocante a música, Moura (2012) reflete que é uma linguagem sempre presente na vida das crianças, advinda de fontes distintas. Os acalantos, por exemplo, não são os únicos sons que fazem parte do ambiente sonoro do bebê. Como seres interativos e lúdicos, eles também percebem buzinas, sons de eletrodomésticos, sons da natureza, ou da fala de adultos e crianças. A autora (idem) considera que a escola pode ampliar oportunidades de exploração de diferentes fontes sonoras, de produção e de conhecimento de repertório musical. Dentre essas possibilidades, atividades envolvendo timbres, intensidades e alturas são elementos do universo da música fáceis de serem explorados pelas crianças e professores em diferentes instrumentos musicais, e que nesses movimentos as crianças criam outras possibilidades de expressividades, vivendo momentos de ludicidade.

Maffioletti (2001) reflete acerca do significado da expressividade na escola, e para ela as professoras não percebem que “[...] a imitação dos gestos contradiz o objetivo da criatividade. É uma ingenuidade pensar que estamos favorecendo a expressividade da criança,

quando nos oferecemos como modelo a ser imitado!" (p.124). Para nós, assemelha-se ao brincar dirigido, que contradiz a sua imprevisibilidade.

Moura (2012), aproximando-se de Fortuna (2011), afirma que a ludicidade seria “um pêndulo” que atribui à sensação do brincar “[...]. As crianças, como os artistas, não separam arte e vida, para elas a brincadeira representa um encontro da música, da dança, do jogo dramático, das artes visuais” (p.77).

As artes, como linguagens, são expressão de conhecimentos sociais e culturais que possibilitam às crianças exercer seu potencial imaginativo e criativo. Assim, as atividades artísticas conectam-se com sentimentos das crianças, dando forma à imaginação, quando nesses momentos brincam, formando uma unidade expressiva, pois, para elas, a arte e a vida são praticamente a mesma coisa.

Maffioletti (2001) ressalta que as professoras muitas vezes não sabem como agir diante de situações em que as crianças cantarolam, quando poderiam juntar-se a elas, e “[...] entrando no seu brinquedo, improvisando sobre o mesmo tema, procurando manter o mesmo tipo de melodia, como se buscássemos um acordo... Vale a pena tentar [...]” (p.128).

Assim, para Moura (2012), quando pensamos a arte vivenciada pela maioria das crianças nas instituições educativas, geralmente nos deparamos com um processo de fragmentação. “As linguagens na escola, até mesmo na educação infantil, passam a ser vistas e trabalhadas como atividades isoladas descontextualizadas e com pouco espaço de expressão das crianças” (p.77). Relacionando à brincadeira a música, no sentimento de prazer, fruição, criação, próprios da arte e também presentes na brincadeira em uma simbologia que remete a criança a tornar-se algo ou alguém diferente do que é, a autora corrobora as investigações de Gomes (2012) acerca da razão sensível que subjaz à experiência artístico-pedagógica, mas ainda não tem sido compreendida por professores de educação infantil.

Dessa maneira, a ação mediadora junto às crianças pequenas requer da professora saberes constitutivos da brincadeira, de forma a valorizar e estimular as possibilidades de vivências lúdicas com as crianças, entre estas, a linguagem musical.

No tocante à dança, Martins (2012) ressalta que a “[...] expressão corporal está integrada ao conceito de dança como uma resposta corporal a determinadas motivações” (p.30). Exemplifica, refletindo que na cantiga de roda a criança expressa uma linguagem “[...] que lhe permite agir sobre o meio físico e atuar sobre o ambiente humano, mobilizando-o por meio de seu teor expressivo, agregando uma organização temporal – espacial – energética” (p.2). O que mobiliza a criança na sua relação com o mundo.

Neste sentido, Huizinga (1980) acrescenta elementos a nossa compreensão acerca da dimensão lúdica na dança, quando reflete que tanto a poesia, a música, a dança, os contos, as histórias, enfim, as artes, quanto o próprio jogo possuem características de divertimento, adivinhação, competição, momentos de criação, e que, portanto, apresentam uma essência lúdica inerente ao homem, revelando-se a qualquer tempo: “Mas é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o ‘instinto’ lúdico se reafirme em sua plenitude” (HUIZINGA, 1980, p.54).

Essas reflexões de Huizinga remetem ao que seria essa organização temporal, espacial e energética a que se refere Martins (2012), remetendo-nos, por sua vez, a Lima (2009), com sua afirmação de que a dança tem em si elementos da ludicidade, como a criação, a imaginação, a improvisação, a entrega, a fruição, sendo um momento de expressividade de interação e aprendizagem acerca do próprio corpo e da cultura.

Martins (2012) considera que na relação que a criança estabelece com o mundo o componente poético constitutivo das cantigas de roda, em sua simbologia, representa um estímulo à atividade mental. Observa que, tanto quanto a “[...] cantiga de roda, a dança, a música, a poesia e a dramatização têm caráter formativo no seu desenvolvimento, além de propiciarem a vivência da cultura lúdica” (p.34). Dessa maneira, além de acalantos, brincos, cantigas de roda, parlendas e brinquedos cantados, a autora afirma que podemos juntar a música popular brasileira ou estrangeira, de boa qualidade, à erudita e à experimental.

Moura (2012) também ressalta a ludicidade na relação estreita entre brincadeira e as artes como linguagens ou expressões de conhecimentos sociais e culturais, que possibilitam às crianças exercer todo o seu potencial de imaginação, e assim se fundem em uma coisa só.

Para Salles e Farias (2012), o brincar é uma das linguagens que se constitui social e culturalmente à medida que as crianças desenvolvem a sua capacidade simbólica:

O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, se relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo, bem como de construírem sua própria subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura (p.70).

As autoras refletem a sua perspectiva histórico-dialética nesse processo, quando afirmam que as crianças desenvolvem essa linguagem no momento em que transformam uma coisa em outra e se transformam, na tentativa de compreender o mundo, desenvolvendo dessa maneira a capacidade de ser mais, de ir além. “[...] Desse modo, o brincar tem um papel

fundamental no desenvolvimento da capacidade e abstração pela criança, bem como na expressão de seus desejos, sentimentos e tensões" (p.70).

Salles e Farias (idem) refletem ainda que os professores que desenvolvem uma postura lúdica compreendem o brincar como "[...] uma forma privilegiada de a criança ser e estar no mundo e reconhecem a importância de essa linguagem ser propiciada às crianças desde muito cedo de modo intencional na IEI com uma postura lúdica" (p.72). As autoras referem-se à instituição de educação infantil-IEI como espaço de a criança brincar.

A postura lúdica se expressa nos momentos em que os professores se envolvem nas brincadeiras, organizam seu trabalho a partir da compreensão do brincar na concepção histórico-dialética, que compreende o fenômeno como expressão da criança, que se materializa na imitação, nas brincadeiras de faz de conta, nas brincadeiras cantadas, na dança, nas cantigas que segundo Simionato e Spessatto (2011) consistem exercícios de imaginação "[...] enfim, vivenciam plenamente o brincar, mesclando as diversas linguagens" (SALLES e FARIAS, p.71).

Dessa maneira, a brincadeira favorece a interação, a construção da identidade e da alteridade, contribuindo para o aumento da autoestima, a construção da subjetividade, o conhecimento do mundo, das pessoas, dos sentimentos, etc. Como meio de expressão, pode congrega múltiplas linguagens, inclusive as artísticas. Assim, a linguagem da dança, da música, da poesia, das artes, em sua simbologia, é um canal de interlocução e construção da cultura lúdica da criança. A reflexão sobre essas linguagens na sua relação com a cultura lúdica nos impulsiona aos estudos culturais, para buscarmos outros elementos que a constituem, sobre os quais trataremos em seguida.

3.1.2.4 O Brincar e a Ludicidade nos Estudos Culturais

Destacamos o brincar e a ludicidade nos estudos culturais no âmbito de realidades específicas, no sentido de que nos possibilita refletir sobre aspectos universais nas significações do brincar, que favorecem as crianças de culturas diferentes apropriarem-se da cultura de seu povo, à medida que transitam entre essas culturas, através de interações livres, comunicando-as e revestindo-as de novos significados, pelo acesso ao mundo como um ambiente que é físico e também simbólico, cultural e político, retraduzindo e expressando nos seus grupos de brinquedo, e, assim, trazendo aspectos de sua realidade.

Os estudos aqui referidos contribuem para compreendermos que limites territoriais e sociais são diferenciadores da cultura das suas crianças por caracterizarem os seus jeitos de

viver a infância, nos usos e, em especial, nas significações da ludicidade e do brincar como fenômenos de cultura e mediadores na apropriação da cultura.

O brincar e a ludicidade são ressignificados na literatura específica, também como uma atividade social e cultural, que se materializa de maneira dialética na vida das crianças. A partir das suas inserções na realidade social, em meio a trocas sociais, as crianças aprendem, criam, transformam e ensinam sobre o mundo e sobre si próprias. Borba (2006a), em seu estudo tematizou culturas da infância nos espaços e tempos do brincar, alinhando-se a autores atuais, como Brougère (2004) e Salgado (2010), dentre outros, para declarar que o brincar é um dos pilares das culturas da infância, que ela conceitua como sendo "[...] formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo"(p.2).

Brougère (2001, 2004), discute a influência da mídia na constituição da cultura lúdica e as mudanças que, ao longo de décadas, observa virem ocorrendo, no tocante a quem se destinavam *ontem* as mensagens da mídia (os pais das crianças), e nos dias atuais, em que o foco da(s) mídia(s) concentra-se na criança. Ressalta influências da mídia televisiva na construção da cultura lúdica das crianças, que se materializa em brincadeiras e brinquedos, e se constitui de elementos propriamente lúdicos e também da vida social mais ampla.

Particularmente, o autor chama a atenção para a influência que o desenho animado exerce nos modos de brincar das crianças, tanto na compra de brinquedos criados a partir da informação da televisão, como na recriação nos grupos de iguais (BROGÈRE, 2004). Essa discussão foi também tratada em estudos culturais de Barbosa (2011), que encontrou influências da mídia televisiva na cultura lúdica contemporânea no grupo de brinquedo das crianças.

Ou seja, o brincar tem uma função estruturante na construção dessa cultura, por ser "[...] uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo" (BORBA, 2006a, p.08). A autora observa hierarquias e relações de poder no próprio grupo de brinquedo, uma vez que reproduzem princípios de classificação dos membros do grupo, que influenciam o acesso às brincadeiras, tais como: bonito, feio, mais ou menos competente, maior, menor, mais velho, mais novo, menino, menina, legal, chato, entre outros.

Aqui percebemos que, por meio do brincar, tal como vimos em Salgado (2010), Guerra (2009), Teixeira (2009), Barbosa (2011) e Queiroz (2012), em meio a suas especificidades de interesses, concordam que "[...] a cultura do consumo, a tecnologia e a velocidade com que as informações circulam, redefinindo não apenas as relações entre pessoas, mas também uma

nova cultura lúdica [...]” (JOBIM; SOUZA; SALGADO, 2009, p. 207). Nesse âmbito de estudos, Salgado (2010) e Barbosa (2011) apontam a forte influência da TV no sentido de estimular diretamente o desejo das crianças ao consumo na aquisição de brinquedos e nos modos como se organizam socialmente e produzem culturas lúdicas específicas através de valores, saberes e aprendizagens, os quais traduzem os significados que conferem à vida social.

Dentre outros jogos veiculados na TV, o jogo de cartas Yu-gi-oh é apontado por Jobim e Souza e Salgado (2010) como mobilizador do mercado brasileiro, atingindo índices muito altos na venda de suas cartas e baralhos, constituindo-se como um elemento de forte influência na formação de identidades das crianças.

As autoras destacam a influência que desenhos animados vêm exercendo nos modos de a criança brincar, expressando atitudes de consumo, uma vez que, para poder jogar, a criança teria que ter cartas necessárias, baralhos, bonecos e todos os artefatos relacionados ao desenho animado e ao jogo, como condição de ser aceita e poder jogar.

As pesquisadoras observam também que no grupo de crianças a valorização de objetos de consumo para colecionar significa poder. Ou seja, a criança “desordeira” e “coleccionadora” há tempos atrás, observada por Benjamin (1984), hoje continua “coleccionadora”, mas se volta, cada vez mais, a objetos de consumo apontados pela mídia, e, assim, o ter mais e mais objetos é um sinal de poder no grupo de brinquedo e, nesse movimento incessante, as crianças vêm construindo suas identidades inculcadas ao ter, e não ao ser.

Salgado (2010) observa crianças em situação de brinquedo e ressalta que as mesmas aparentam identificar-se com aqueles que suscitam um sentimento de poder. Ressalta ainda que não pretendeu estabelecer generalizações de maneira apressada, para dizer que esse jeito de ser ocorre com todas as crianças, mas quer trazer à reflexão a possibilidade de sobrevivência, em um mesmo contexto histórico e cultural e em um mesmo sujeito, desses modos diversos de ser colecionador.

Acreditamos que pesquisas que atentem para esses elementos constituintes e instituintes da cultura lúdica na contemporaneidade avançam, no sentido de pensar na criança real e nos elementos de mediação que, no mundo atual, exercem, de maneira efetiva no dia-a-dia das crianças, influências que repercutem na constituição de novas formas de brincar e suas repercussões naquilo que representa o ser humano na contemporaneidade.

Desse modo, pensar a infância necessariamente requer buscar o contexto cultural em que ela se constitui, a partir do desvelamento dos elementos simbólicos e da maneira como esses são apropriados pelas crianças na composição e dimensão ética, política e cultural que

subjazem às culturas lúdicas, que não são neutras nem desvinculadas da realidade social. O estudo de Salgado (2010) torna visível o que, quanto e de que maneira "[...] as culturas infantis trazem marcas dos tempos e expressam a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade [...]" (p.14).

Neste sentido, a brincadeira da criança não se caracteriza exclusivamente pela emergência do prazer, mas se define, principalmente, como território de conflitos, de barganhas e negociações, da forma como observou Salgado (2010) nas brincadeiras como estratégias de aproximação que as crianças desenvolvem para fazer amizades, como meio de se inserir nos grupos e participar das brincadeiras. Porém, avaliou que nem sempre seus pares são parceiros, uma vez que, quando existe na relação poder e interesses, surgem rivalidades e exclusões.

Quanto ao brinquedo na sua feição material e/ou simbólica, é objeto de manipulação e de interação e assume, a partir da ação da criança, novo significado, porque é dotado de uma determinada forma, e usado como expressão ou potencialização de temas que, ligados às possibilidades de apreensão da criança pequena, mobilizam e/ou potencializam o desenvolvimento infantil no que concerne à construção de uma cultura lúdica potencializadora de sistemas simbólicos, que as impulsionam na relação que passam a estabelecer com e no mundo (FREITAS, 2005).

As reflexões aqui compartilhadas no diálogo que estabelecemos com autores na discussão do brincar e da ludicidade nos enriqueceram no olhar para esses fenômenos e nos impulsionam a adentrar mais e mais nesta discussão, que se mostra como um campo complexo e fértil.

Vimos que o brincar e a ludicidade requerem da escola e dos professores que atuam na educação infantil a reflexão compartilhada e a busca pelo aprofundamento contínuo, em uma perspectiva inter e multidisciplinar, que considere a criança, a infância e a sua brincadeira como possibilidade de humanização, distanciando-se de uma racionalidade instrumental e aproximando-se de uma racionalidade sensível, que nos remete a Freire (2005b).

Nessa perspectiva, defendemos que o brincar e a ludicidade, para a professora da educação infantil, inscrevem-se como saberes fundamentais à constituição de sua profissionalidade docente. Nesse sentido, a formação continuada na escola pode se constituir em *locus* privilegiado de estudos, construção, reconstrução e explicitação de saberes, "[...] de partilha de pontos de vista e de projetos, de espaço para a resolução de problemas, oferecendo condições para a superação de práticas reprodutivistas e tendo a reflexão permanente como base [...] especialmente, para a mediação entre a teoria e prática" (GOMES, 2009, p.187).

Na perspectiva de aprofundar o nosso olhar sobre a formação continuada de professores da educação infantil, construímos o tópico a seguir, que retrata o nosso percurso de diálogos com autores que atuam nesse campo de estudos.

3.2 O BRINCAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros e tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos. Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore porque fez amizade com muitas borboletas.

Manoel de Barros

Adentrar a realidade da formação continuada de professores da educação infantil implica especialmente discutir o processo de constituição da formação de professores, no sentido geral, na sua relação com mudanças no tocante à concepção de professor – de objeto a sujeito da formação. Assim, “[...] passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos dos outros” (IMBERNÓN, 2010, p.76).

Para tratar dessa temática, buscamos primeiramente fazer uma incursão na trajetória de instituição do próprio termo, a gênese do significado da formação de professores, para adentrar no lugar do brincar e da ludicidade na formação de professores da educação infantil e, nesse aspecto, ressaltamos a importância de a formação inicial e a continuada de professores da educação infantil constituírem-se em espaços nos quais os professores possam se apropriar das diferentes linguagens presentes na expressão artística, por serem relevantes na formação da criança, “[...] de modo a possibilitar-lhes atuar como mediadores do processo de desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança no emprego dessas linguagens” (OLIVEIRA et al., 2011 p.15).

Assim, o significado do brincar e da ludicidade na vida das crianças e sua repercussão nas atividades da escola se destaca como saberes relevantes que os professores necessitam aprofundar no processo de sua formação, visto que, por ser o brincar espaço privilegiado de as crianças se comunicarem e apreenderem o mundo se constitui em uma janela aberta para o professor se aproximar, conhecer e se transformar, em função dos saberes que vai construindo acerca de interações lúdicas das crianças.

Dessa forma, pode refletir sobre possibilidades na sua ação docente, na perspectiva de ajudar as crianças no seu processo de desenvolvimento.

Isto posto, passaremos a tratar do nosso percurso de estudos sobre esta temática.

3.2.1 Incursões gerais no termo: o que é formação? Como vem Ocorrendo? Para quê? Para Quem?

Na busca de conceituação do termo, remetemo-nos a Aguiar (2004), em sua pesquisa acerca da formação do professor. A autora afirma que a formação docente necessita constituir-se como um caminho que considere a história de vida de cada ser e suas concepções, e, mesmo sendo realizada em um processo coletivo, os resultados são individuais, uma vez que as mudanças de posturas e atitudes são inerentes ao indivíduo.

Assim, é ele que constrói um novo saber, como um momento singular, prenhe de subjetividade, uma vez que “[...] ninguém pode viver a mudança pelo outro. Não é simples nem fácil desestruturar esses momentos de luto, de perdas e até mesmo de dor de ter de romper com um saber que já estava estruturado, ancorado, para dar lugar a um saber novo ou um novo saber” (AGUIAR, 2004, p.111). Em um processo de continuidade, as rupturas são necessárias nas construções e reconstruções de saberes.

Aguiar (2004), nas suas postulações crítico-reflexivas tão atuais nos possibilita refletir que a formação do professor é um processo complexo, marcado pela natureza diversa do conhecimento, que requer a integração de diferentes saberes que emergem em diferentes momentos do desenvolvimento profissional do docente, suscitando, dessa maneira, a ideia de inconclusão.

Imbernón (2010) também defende a ideia de um processo inconcluso e complexo, e considera que a discussão acerca da temática na perspectiva crítica vai requerer discutir o seu significado, a sua gênese, através da busca de respostas que demandam a contextualização dessa realidade. Assim, é necessário fazer as seguintes indagações: De onde viemos? Onde estamos? O que pretendemos, quando tratamos da formação de professores?

O autor (2010) ressalta que uma análise na trajetória da formação de professores revelará o modo como vem se dando a evolução na compreensão dessa formação, tomando o ensino como a maneira de o professor exercer sua profissão, a partir do próprio processo de incorporação, através de estudos que focalizem nas práticas e intencionalidades dos programas de formação continuada.

O autor ressalta a importância de um olhar crítico nas concepções subjacentes à defesa de práticas, para avaliar em que perspectiva defendem uma ação comunicativa, dirigida ao entendimento no sentido de significar a emancipação dos professores com relação ao domínio de seu fazer.

Imbernón (idem) reflete que nos dias atuais questões relativas à formação inicial e à continuada vêm sendo tema de debates, especialmente no meio acadêmico. A formação de professores continua, portanto, suscitando interesse de pesquisas direcionadas a partir de questionamentos que buscam saber de que maneira e que conhecimentos, modelos, modalidades de formação são inovadores. Tratando-se de um processo inconcluso para o autor (idem), a discussão que envolve a teoria e prática da formação deve ser revisada e atualizada sempre, pela dinamicidade do conhecimento e das práticas de formação.

Orientando-nos a partir das postulações desse autor (2010), a inserção na historicidade do termo nos possibilitou adentrar no seu surgimento, observando que as discussões acerca da necessidade de formação para professores começam a ter visibilidade na década de 1970, no ano de 1971, período em que no Brasil os acordos com os Estados Unidos ditavam os rumos da educação. Imbernón (2010) afirma que, desde o seu surgimento, a história dos professores e de sua formação retrata “[...] dependência e subsídio. Que é objeto (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação inicial” (p.77).

Ou seja, a análise dessa história permite compreender que a formação de professores no âmbito inicial surge e se constitui, tendo como referência um currículo fechado, com ênfase no controle para o desenvolvimento de atitudes de aceitação e de submissão, na dependência de uma relação de exterioridade, isto é, o poder de decisão encontra-se sempre em instâncias externas, que incidem na imposição de normas e saberes, em uma ideia de transmissão ou repasse de conhecimento, constituindo o arcabouço teórico para nortear a formação de professores. Esses fatores, entre outros, revelam a não consideração da relação entre formação e identidade docente, uma vez que o futuro professor não é percebido como sujeito de sua formação.

Quanto à formação continuada, Imbernón (2010) afirma que também se constitui a partir de uma visão de professor como objeto da formação, “[...] uma formação que se dirige aos professores sem identidade profissional, embora essa identidade sempre exista, apesar de não ser reconhecida, com características, valores e peculiaridades práticas, sociais e educacionais determinadas [...]” (p.78).

Dessa maneira, o autor avalia que se instaura a criação de um *habitus* externo decorrente da instituição de uma cultura que dissemina e, ao mesmo tempo, fortalece uma certa maneira de olhar a relação entre teoria e prática educacional, que historicamente norteara a construção de concepções dos professores como instrumentos à mercê de definições no âmbito da formação inicial e da continuada.

Na perspectiva de melhor abordar a trajetória da formação de professores, ressaltando modificações e permanências nas concepções que permeiam os programas de formação de professores, buscamos o olhar de Alves (2007), que discute esta temática. O autor (idem) afirma que as concepções que influenciam os programas de formação de professores, ao longo de sua história refletem a história das ideias que orientaram a educação no Brasil, especialmente em três períodos relevantes: o escolanovismo, o tecnicismo e a concepção crítico-reflexiva.

Mesmo que reconheçamos que possivelmente essas ideias não implicaram práticas de formação que retratassem linearmente cada uma das concepções, pela própria complexidade que permeia as ações humanas, consideramos relevante fazer referência a essa trajetória, pelo que expressa no tocante à visão de professor.

Alves (2007) resalta o Movimento Escolanovista, na década de 1930, na sua ênfase a uma formação integral para os estudantes e a defesa da formação superior para o professor, contrapondo-se à formação restrita da escola normal. Tais ideias não vigoraram, tendo em vista que, na correlação de forças, emergem as ideias conservadoras na defesa da formação do professor em nível médio.

Surgem de maneira mais efetiva postulações da Pedagogia Tecnicista, que se inscreve na década de 1970 como um período áureo, com ênfase na defesa da neutralidade da visão científica, legitimando uma educação economicista e um professor a ser capacitado.

Ainda no final da década de 1970 e início da década de 1980, inscrevem-se no debate acerca da formação de professores ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, em contextos específicos, mas especialmente nos postulados das entidades representativas de professores pesquisadores: a ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES - Cadernos Cedes (publicações periódicas do Centro de Estudos Educação e Sociedade); ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação..

Para Oliveira e Gomes (2012) o discurso pedagógico dessas entidades enfatiza relações, determinações sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica que têm repercussão nas instâncias de formação inicial de professores, especialmente nas universidades. Entretanto, essas ideias suscitam críticas no próprio meio acadêmico, em vista de naquele momento o olhar para a prática dos professores e os seus saberes buscar a negatividade, carências, em uma perspectiva de confirmação do modelo teórico que idealizava os modos de pensar a formação.

Alves (2007) avalia que, apesar de avanços significativos, essa concepção suscitou críticas por seus limites, ao privilegiar questões sociopolíticas que, mesmo sendo relevantes

para a compreensão do processo de formação, não consideravam o professor naquilo que ele sentia, pensava, desejava, visto que o destaque concentrava-se nas negatividades encontradas.

Outrossim, em meio às ideias críticas que emergiam, mais especificamente nos contextos de pesquisa na formação de professores, a década de 1990 foi uma retomada das ideias tecnicistas, constituindo-se em celeiro na consolidação do crescimento de políticas neoliberalistas nos países da América Latina. No Brasil, entre outras, a reforma de currículo proposta pelo MEC, no governo de FHC, provocou um grande movimento no País, com a produção de Referenciais Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 1998), como um currículo oficial que visava contribuir na materialização da LDB 9394/ 96.

Por sua vez, a difusão de um currículo oficial demandou um documento norteador, que consistiu na publicação dos Referenciais para a Formação de Professores (1999). Abordando tendências na formação de professores, o documento faz referência à atuação profissional e à formação de professores no tocante a conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais a serem apropriados pelos professores, declarando como objetivo mudar a sala de aula, a partir do aperfeiçoamento contínuo do professor, com ênfase na experiência como concepção de desenvolvimento profissional, conforme registrado a seguir:

[...] a concepção de desenvolvimento profissional refere-se ao processo contínuo que se inicia com a preparação profissional realizada nos cursos de formação inicial e prossegue, após o ingresso no magistério, ao longo de toda carreira com o aperfeiçoamento alcançado por meio da experiência, aliada às ações de formação continuada organizada (BRASIL, 1999a, p.141-142).

O documento ressalta a importância da relação entre a formação inicial e a continuada no processo contínuo de formação do professor. Propõe a formação de professores no sentido de possibilitar o seu desenvolvimento profissional, requerendo das Secretarias de Educação a função de articuladora de ações de formação desenvolvidas por distintas agências formadoras, como um sistema para garantir sentido, organicidade e continuidade entre as agências.

Nunes et al (2005, p. 113), refletindo sobre a função atribuída às secretarias, indaga criticamente: “Como as secretarias entendem seu papel? Qual seria, para os gestores, o trabalho com formação apontado pela LDB? Que visão a secretaria tem de seus professores ao conceber projetos de formação sobre a perspectiva de ‘ajudar, auxiliar’?”.

Para Kramer (2002), o documento atribui a responsabilidade de as secretarias de educação assumirem a articulação do sistema de formação dos professores, devendo também atuar nas ações internas da escola, na seleção de temáticas e no planejamento de ações

maiores e mais abrangentes que demandassem ações de formação específicas, considerando níveis e etapas de atuação previstas na Lei, para serem desenvolvidas por agências formadoras (universidades, institutos de formação, escolas normais, ONGs, associações profissionais, entre outros). Porém, ainda não se percebe o foco no protagonismo do professor.

Ressaltemos, também, que, em mensagem aos professores, o então Ministro de Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato, afirma na apresentação do documento que o objetivo dos referenciais para a formação dos professores é a profissionalização do professor a partir do desenvolvimento de suas competências. Ou seja, o saber fazer emerge, a nosso ver, na perspectiva neotecnicista, uma vez que o documento não contempla reflexões que apontem para o desvelamento dos elementos condicionantes que limitam as mudanças necessárias a um programa de formação que considere o protagonismo do professor.

Em outra direção, à guisa de contextualização dessa não-linearidade, em uma década de documentos que emergem a partir de reformas na educação, em uma racionalidade prática na perspectiva instrumentalista, encontramos no âmbito de políticas para a formação do professor, aqui em Pernambuco em 1998, um documento intitulado Política de Ensino e Escolarização Básica, produzido pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, que, diferentemente dos demais documentos daquela década, produzidos no governo federal, apresenta postulações que se aproximam de uma racionalidade crítica, possibilitando visibilidade para aquilo que propõe como Política para a Educação Básica.

Esse documento, mesmo que em alguns pressupostos apresente uma visão híbrida, (por exemplo, refere-se ao termo capacitação para professores, que pode remeter à perspectiva racionalista), também anuncia uma pedagogia de compartilhamento ao defender uma gestão colegiada, ao inserir o professor como sujeito da prática, ao ressaltar a capacitação sistemática e maciça dos educadores incorporada ao calendário escolar, propondo formação em Rede, oficinas pedagógicas, cursos de formação continuada e em serviço, tematizando uma discussão com os professores voltada ao encorajamento da compreensão crítica da realidade social, cultural, política e econômica.

Refletimos também que o documento não faz referência à relação entre a formação e à profissionalidade docente explicitamente e/ou à tematização da prática docente nos momentos de formação, embora a concepção de professor expressa no documento não se reduza ao instrumentalismo, mas, conforme postula Nóvoa (2009), “[...] supera ideias comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental” (p.29).

Refletimos que, ao procurar dar voz ao professor nos seus questionamentos, o documento parece “[...] buscar a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p.29), de maneira mais crítica, ao indagar o que dizem os professores acerca da maneira como vêm lidando e superando suas dificuldades, para encontrar tempo de unirem-se aos seus pares, planejar suas aulas, definir conteúdos (PERNAMBUCO, 1998).

Outrossim, a partir de leituras que fomos desenvolvendo para melhor compreender questões relativas a concepções de professor na formação, vimos que a concepção de professor prático, de Zeichner (1993, p.17), avança no sentido de superar a ideia de o professor como objeto da formação, ao atribuir a ele poder de decisão, como um “profissional de ensino que aplica o seu conhecimento como um artista que toma decisões e cria durante a sua ação”. Porém, para que esse professor possa criar a sua ação em perspectiva de transformação, é preciso compartilhar a construção de uma base teórico-metodológica.

Para Imbernón (2010), os professores poderão assumir a condição de sujeitos da sua formação, pelo compartilhamento de significados, pelo reconhecimento da importância naquilo que se diferenciam no trabalho, pela aquisição de conhecimentos que possibilitem analisar a sua prática, sem que sejam controlados por outros interesses, a partir de uma visão crítica do ensino e da aprendizagem, que “[...] estimule confrontos de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional” (p.79).

Para tal, a discussão nos momentos de formação precisa ser provocativa, no sentido de suscitar inquietudes, estimular a fala, o desejo e a necessidade do estudo, a capacidade de analisar a prática, por ser algo concreto e, ao mesmo tempo, um lugar de mudança e reinvenção de um sujeito que, como afirma Freire (2005a), tem a vocação de ser mais.

Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor na direção da construção da profissionalidade tem relação estreita com a constituição de sua identidade docente, pois implica ser concebido como um profissional capaz de construir a sua autonomia na reflexão diária com a sua prática, articulando o conhecimento historicamente construído na reflexão e re-encaminhando sua ação docente, com o sentimento de pertencimento e de desejo de mudar a educação. “[...] A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem” (IMBERNÓN, 2010 p.79).

Imbernón (2010) ressalta que é necessário refletir acerca da identidade dos professores que participam de um processo de formação, nas suas diferenças quanto a concepções de

identidade docente e o que pode provocar a partir de tensões e ou alianças que emergirem. Isto é, como poderá contribuir no surgimento, construção ou reconstrução da identidade docente?

Ressaltamos as contribuições de Freire (2005a) em suas reflexões sobre a formação como um processo inconcluso e a ideia de formação do professor como um fazer que é permanente, mas não linear, que se refaz na própria ação como uma conquista que se faz com muitas ajudas, “[...] mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25).

Nessa perspectiva, Alves (2007) considera que a difusão no Brasil de pesquisas de Tardif (2013) e Nóvoa (2009) acerca da epistemologia da prática contribuiu para se lançar um olhar mais cuidadoso na formação do professor, na busca de compreender o que fazem, pensam, o que acreditam, como se relacionam no trabalho, para compreender aspectos que contribuem no seu desenvolvimento profissional.

Assim, a complexidade que permeia a formação do professor pode ser entendida como um processo que se materializa na coletividade, mas que não ocorre da mesma maneira para cada um dos participantes, considerando-se os aspectos da subjetividade que caracterizam os modos, o campo de atuação, o desejo, os saberes de cada um dos sujeitos envolvidos, em meio a condicionamentos construídos e instaurados de maneira efetiva na formação.

Filiamo-nos a Zeichner (1993, p.17), nas suas postulações acerca da autonomia do professor no tocante à capacidade de construir conhecimentos que possam ajudá-lo a recriar a sua prática como uma ação transformadora, que se distancia *de uma racionalidade funcionalista*. Tal estudo vai necessitar, segundo Alves (2007), de múltiplos olhares e, dentre esses, a contribuição de autores que pesquisaram a relação entre os saberes docentes, a formação de professores e a profissionalização docente, uma vez que buscaram como foco o que fazem e/ou dizem que fazem os professores, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais são suas histórias de vida e o que sabem sobre os aspectos que contribuem para sua formação profissional.

Para Alves (2007), um resultado importante de pesquisas acerca desses novos conceitos aponta para a complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho, mostrando não ser só uma questão de fornecer-lhe boas teorias e bons métodos de ensino, uma vez que o professor não rege a sua prática somente através de conhecimentos

científicos. Especialmente as pesquisas sobre saberes alargam a compreensão sobre esta questão.

Portanto, neste curto percurso na busca de melhor compreender a temática, buscamos reconstruir um caminho percorrido na discussão e nas práticas de formação de professores, no qual se fez necessário apontar a gênese, o desenvolvimento do processo, a partir de estudos que analisam o processo de sua realização até os dias atuais, na busca de discutir a realidade e apontar possibilidades para a formação de professores.

Tais estudos nos fizeram compreender que se trata de um processo contínuo, complexo e não linear, que tem uma importância fundamental na compreensão da ideia de profissionalização, que envolve o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, de objeto a protagonista, como diz Tardif (2013), de seu fazer, e que envolve os saberes docentes na construção e reconhecimento de sua identidade docente, no processo de constituição de sua profissionalidade.

No âmbito da discussão acadêmica, concordamos com Imbernón (2010) em relação à evolução na disseminação de ideias sobre o processo de formação de professores, no sentido de que deve ser uma ação compartilhada, reflexiva e transformadora.

Porém, muito se necessita fazer para que essas formulações sobre a formação do professor na perspectiva da transformação seja considerada um espaço de confrontos, de discussões provocativas, no qual o professor é instado a buscar compreender o sentido de seu fazer, em um processo necessariamente desencadeador de inquietudes, em que possa manifestar a sua fala e também ser estimulado a analisar individualmente e coletivamente a sua prática, como algo concreto e ao mesmo tempo como um lugar de mudança e reinvenção de um sujeito que constrói e reconstrói sua identidade docente, como afirma Freire (2005a), com a vocação de ser mais.

Remetendo-nos a Aguiar (2004) e a Imbernón (2010), que consideram a formação do professor um processo inconcluso, que tem relação com a construção da identidade docente, refletimos que no tocante à educação infantil a ideia permanece, porém se faz necessário também discutir criticamente especificidades dessa e nessa formação.

Para Oliveira et al., (2011), a demanda de formação para profissionais para atuar na educação infantil se dá em uma realidade nova, no tocante à ideia do que significa um ambiente de educação voltado às necessidades das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, e, nesse contexto, qual o papel do professor na formação dessas crianças.

3.2.2 A Especificidade da Formação de Professores na Educação Infantil

Escravo em Papelópolis
Ó Burocratas
Que ódio vos tenho, e se fosse apenas ódio...
É ainda o sentimento
da vida que perdi sendo um dos vossos.

Carlos Drummond de Andrade

Este poema de Drummond (1996) nos instiga pela crítica que faz à burocracia que historicamente tem caracterizado o distanciamento das políticas de educação às necessidades das crianças, concorrendo para que os professores se tornem, segundo Kramer (2002), “[...] escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos [...] que opacionam as necessidades de uma educação de qualidade para as crianças, tendo como um dos pilares a formação de professores para esta etapa da educação” (p.130).

Construímos este tópico, inicialmente tratando da legislação no tocante à formação inicial e continuada de professores na educação infantil, para seguirmos discutindo sobre especificidades da formação dos professores, buscando fatores limitantes e /ou potencializadores que incidem na sua formação.

Precisamos dizer que a educação infantil no nosso país ainda é um campo de estudos em construção e, dessa maneira, falar da formação inicial e, especialmente, da continuada de professores dessa etapa de ensino é tematizar algo que tem uma história recente, mas traz ranços de uma cultura que minimiza características específicas das crianças e, em decorrência, desconsidera características específicas da profissão de professor da educação infantil.

É esta a discussão que se torna visível no cenário da formação de professores após a promulgação da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, quando a educação Infantil é reconhecida como a 1ª etapa da educação básica.

No tocante à formação de professores, o artigo de nº 61 da referida Lei prescreve que a formação dos professores deve estar de acordo com os objetivos dos níveis e modalidades e com as características de cada fase de desenvolvimento do educando, buscando associar e aproveitar a formação e experiências anteriores de sala de aula.

Com o anúncio de melhor orientar o professor sobre o que e como ensinar na educação infantil, como parte do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado são enviados

às escolas os Parâmetros em Ação para a Educação Infantil (1999), elaborados pelo MEC, no sentido de formar professores dos Estados que quisessem participar do Programa. Para Kramer (2002), tais Programas de Formação Continuada têm reduzido o professor a mero executor de reformas que são definidas em instâncias nas quais não têm poder de decisão.

A autora desenvolveu uma pesquisa longitudinal de quatro anos, que lhe permite afirmar que os avanços conceituais na formação de professores para a Educação Infantil tem se expressado nos preceitos da legislação educacional recente, mas ainda mostram-se frágeis quanto às possibilidades de aprofundamento para que os/as professores/as possam criticamente construir conhecimentos que lhes permitam, no campo teórico-metodológico que se materializa no chão da escola, reinventar formas de atuar na educação infantil, como um exercício crítico de educar a criança na sua integralidade.

Kramer (2005) ressalta que todo Projeto de Formação Continuada reflete o que pedagogicamente deve nortear o atendimento das crianças, observando que a maioria das iniciativas de formação para professores/as trabalha com a ideia de que é possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo. A esse respeito, Kishimoto (2002), na sua reflexão acerca da formação continuada, organizada pelos municípios, considera o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988) um documento pedagógico, isolado de outras ações, ou seja, “[...] reduz-se a um instrumento utópico, que aponta o que deve ser a criança, mas não atinge a complexidade da prática pedagógica, não chega a indicar o caminho para uma pedagogia de transformação” (p.113).

Porém com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1998, reelaboradas em 2009, emergem concepções de criança, de infância, de escola e de educação infantil em uma perspectiva histórico-cultural, e prescrevem como eixos estruturadores a brincadeira e a interação, a serem consideradas em propostas curriculares na educação infantil e, por conseguinte, como orientadores na elaboração e realização de propostas de formação de profissionais, no que tange à formação inicial e continuada do professor para atuar com a criança pequena.

No entanto, mesmo com um sentido obrigatório, prescritivo, continua sendo um documento isolado, e indagamos se a efetivação dessas prescrições não teria que estar vinculada a outras medidas estruturantes.

Ainda em 2009, na busca por melhor definir questões relativas à distinção dos professores como profissionais, foi promulgada a Lei nº 12.014, que altera o art. 61 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de identificar especialmente as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação.

Assim, nesse documento, o inciso I prescreve que os profissionais da educação básica são aqueles em exercício e formados em cursos reconhecidos: nível superior e médio para atuar na educação infantil, fundamental e médio; no inciso II, define como trabalhadores em educação os diplomados em cursos de Pedagogia e habilitados em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, assim como mestres ou doutores nas mesmas áreas, além dos diplomados em curso técnico ou superior em área relacionada à pedagogia ou afim.

O Parágrafo único da referida Lei prescreve que a formação deve ter como fundamento atender necessidades específicas de cada etapa com formação básica sólida: I - possibilitar conhecimentos científicos e sociais de acordo com competências de trabalho; II - possibilitar a relação entre teoria e prática a partir de estágios supervisionados e formação em serviço; III - considerar conhecimentos e experiências dos professores nos seus locais de atuação ou em outras atividades em instituições de ensino. Essa reformulação busca recomendar para quem, como, o que e onde deve ser a formação do professor como profissional, mas não esclarece um perfil para o professor a partir das especificidades da educação infantil.

Atualmente, os professores precisam ser instados a refletir acerca de suas ações como ações de ensino, em face do papel de mediação que podem desenvolver junto às crianças, quando são sensíveis às suas necessidades e desejos, quando propõem atividades envolventes, quando potencializam “[...] o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos” (OLIVEIRA et al., 2011, p.20).

3.2.3 O Lugar do Brincar e da Ludicidade na Formação Continuada

Vale a pena trazer para esta discussão a atualidade das reflexões de Kishimoto (2002), quando alertava para o fato de se acumularem problemas sempre que se avalia criticamente a realidade da formação de professores para atuar na educação infantil, especialmente, por conta da indefinição do perfil que se deseja para estes profissionais nos cursos de formação que vem sendo propostos, nos quais não se respeita a especificidade da educação infantil, entre outros quando se trata da mesma maneira especificidades de uma educação de crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos e de sete até dez anos, revelando contradições que conduzem a educação infantil a cristalização de práticas historicamente conhecidas como escolarização na educação infantil.

Kishimoto (2002) questiona em que medida os cursos oferecidos para a formação de professores para a educação infantil incorporam um plano curricular que respeite as especificidades da educação infantil? Para a autora (2002) a criança pequena está sempre aprendendo sobre e no mundo como um amplo ambiente educativo que a cerca, mas “[...] que não pode ser organizado de forma disciplinar” (p.108). Oliveira-Formosinho (2002) reflete que se faz necessário definir eixos na formação do professor, ao invés de campos disciplinares. Assim a formação do professor de educação infantil precisa ser norteada a partir da criança nas suas inserções no mundo.

No processo de construção e reconstrução de seu desenvolvimento profissional a partir de processos formativos, Barbosa (2009) considera que a formação do profissional da educação infantil deve nutrir-se das especificidades da criança e da infância para ser um espaço de discussão e fomentação de possibilidades a partir de uma relação de identificação com o seu fazer. Assim, os professores precisam ser instados a refletir suas ações como ações de ensino, em face do papel de mediação que podem desenvolver junto às crianças, quando são sensíveis as suas necessidades e desejos, quando propõem atividades envolventes, quando potencializam [...] o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos (OLIVEIRA et al., 2011, p.20).

Prado e Azevedo refletem (2012, p.36) [...] se que torna imperativo o rompimento com a racionalidade técnica, entendida como tendência clássica da formação, em busca de um modelo dialógico. Refletem a importância de a formação propiciar a relação entre a teoria e prática o que significa dizer que a observação e a reflexão sobre a prática seja uma realidade constante a ser adotada na formação dos professores no sentido de possibilitar ao professor exercer seu protagonismo na docência.

Mesmo de maneira sucinta, queremos trazer uma reflexão de Stroisch (2007), quando retrata um trabalho de pesquisa na educação infantil que permitiu perceber a partir de falas de professoras, algumas mudanças na escola como um processo não linear de avanços e retrocessos em um círculo de avanços e participação da criança na prática docente “[...] o trabalho de formação continuada se dá num processo em que há idas e vindas e requer também o envolvimento de outras instâncias administrativas e revisão das condições de trabalho dos professores” (p.184).

A autora nos remete a interferência de fatores, especialmente de ordem externa que condicionam historicamente o processo da formação de professores e que precisam ser cada vez mais reconhecidos no sentido de trazer para a discussão o cunho político que ela precisa

ter e ser de domínio dos professores na sua ação de formação e atuação profissional em um processo de vigilância permanente em mecanismos de condicionamento que interferem na formação do professor e repercutem na sua atuação junto às crianças e na sua relação com o brincar.

Fortuna (2001) ressalta o papel da universidade neste âmbito, quando indaga:

Como garantir o direito da criança brincar, se na escola, local em que as crianças permanecem por muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado? Qual a contribuição da universidade no sentido de garantir à criança este direito? Formar professores na perspectiva lúdica é uma contribuição possível [...] (FORTUNA, 2001, p. 115).

A autora nas suas indagações nos faz refletir sobre o paradoxo da existência de uma legislação específica, como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases LDB (9394/96), acompanhada de documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (1998) e os destinados à educação infantil (DCNEI 1998 e 2009), e uma realidade ainda tão adversa para as crianças no tocante ao seu direito a uma educação de qualidade socialmente reconhecida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 2009) insere a interação e o brincar como direito a ser assegurado às crianças. Contudo, no início da década de 2000, Fortuna (2012) observa a ausência do brincar na escola e o papel da universidade na perspectiva da formação lúdica do professor, o que também vimos em pesquisa de Freitas (2005), Pasquali (2007), Blanco (2007) e Pantalena (2010), que em suas especificidades confluem ao tematizar a importância da formação continuada para professoras de educação infantil, para que o brincar não seja ferramenta de ensino na escola.

Para Kramer (2009) é necessário buscar o olhar da criança e da infância para discutir a formação de professores, com profissionais na e da educação infantil. Para Freitas (2008 e 2012), quando buscamos a criança, inevitavelmente se inscreve o brincar como o modo singular de estar e interpretar o mundo.

Freitas (2008) também ressalta que, mesmo não se questionando a importância do brincar nessa etapa da escolarização básica, não se tem conseguido articular laços entre a teoria e a prática que apresenta o brincar como direito, modo de ser e estar no mundo ou atividade principal das crianças, o que denota que os professores até então não construíram, no percurso de sua profissionalidade docente, conhecimentos sólidos no sentido de buscar organizar possibilidades do brincar na sala de aula, para, como diz Freire (2005b), reinventar

a sua prática, transformando a sua sala de aula em um grande encontro entre as crianças e com as crianças.

Ressaltamos ainda que Zeichner (1993) e Freire (2005b) referem-se à reinvenção da prática pelo professor e ressaltam que está atrelada não apenas ao desejo de mudança, mas especialmente à reflexão sobre o que faz e o porquê de sua ação educativa, o que também nos remete a Moraes (2014) e a Brayner (2014) quando refletem o que vem ocorrendo com programas de formação que invadem os municípios, seduzem professores, mas não promovem o pensar crítico.

Assim, refletimos que a formação de professores que busca integrar o brincar e a ludicidade como conteúdo de estudo necessita promover espaços de construção por parte do professor, em uma postura investigativa, reflexiva, acerca da natureza de sua prática lúdica em uma perspectiva crítica, que busca compreender a historicidade do brincar na escola de educação infantil, a partir de concepções que estão subjacentes às vivências lúdicas, permitidas ou não pelos professores, em suas contradições e rupturas, também relacionadas às concepções dos professores e de outros sujeitos integrantes das decisões da escola.

Destacamos Kishimoto (2002), com pesquisas sobre brincar, educação infantil e formação do professor na formação inicial e continuada, na sua reflexão acerca da formação de professores, quando afirma que a criança aprende quando brinca, mas ressalta que os cursos de formação não vêm incluindo o brincar a partir de questões do cotidiano entre os objetos de estudo. A autora observa também que, quando o brincar é objeto de interesse nos cursos de formação, restringe-se a discussões teóricas, não suscitando o interesse do professor pelo distanciamento de sua prática, de que decorre a indagação se a "[...] homologia dos processos de formação e de ensino formativo não favoreceria o conhecimento a ser adquirido?" (KISHIMOTO 2002, p.109). A autora defende a necessidade de os professores vivenciarem processos semelhantes para compreender como a criança constrói conhecimento.

Para Freitas (2005; 2008; 2012), olhar o brincar e a dimensão lúdica como eixos do trabalho do professor da educação infantil e, por isso, um saber de sua profissionalidade docente, vai requerer uma redefinição de programas de formação inicial e continuada, no sentido de se enfatizarem estudos do brincar e ludicidade na formação de professores, a partir de práticas que são vivenciadas na educação infantil.

Estudos de Freitas (2005, 2012) inspiram-se em Kishimoto (2002, 2005) e Kramer (2002, 2009), no sentido de chamar a atenção para que se possa refletir a relação entre a formação do professor, a função do brincar na escola e as concepções dos que definem a

abordagem do brincar na educação das crianças no tocante a quem são e do que precisam saber os professores e as crianças.

As pesquisas de Kramer (2002, 2003, 2005, 2009) trazem, de maneira profunda, à luz de estudos no âmbito da Sociologia da Infância, a dimensão político-pedagógica na formação de professores, ressaltando como direito de todos os professores, a partir da reflexão de sua prática, tendo como foco as necessidades formativas da criança, dentre as quais destacamos o brincar. Nesse sentido, Pedrosa (2005, 2012) atribui destaque ao brincar como fator de desenvolvimento das crianças, que precisa ser compreendido pelo professor, o que a nosso ver aponta para conteúdos que precisam ser considerados em programas de formação a favor do desenvolvimento integral da criança.

A autora (2005) ressalta a importância do brincar no desenvolvimento do ser humano através da análise de episódios de brincadeiras entre as crianças no seu grupo de brinquedo. Ressalta que o grupo de brinquedo corporifica-se como um lugar ecologicamente relevante para o estudo do desenvolvimento da criança, uma vez que revela o que ela é capaz de fazer, no sentido de atribuir papéis a si e aos outros, resolver conflitos, organizar espaços e atividades, criar enredos e cenários, possibilitando ao pesquisador compreender o papel da ludicidade na vida das crianças.

Assim consideramos que, da mesma maneira que o pesquisador, o professor, imbuído do desejo de aprofundamento, também aprende sobre o brincar pela observação da criança e, nesse sentido, a formação de professores pode mediar esses momentos, mas é necessário, como afirma Oliveira-Formosinho (2002), propiciar uma fundamentação mais sólida, e, nesse caso, cabe à universidade atuar de maneira a fomentar junto aos professores em formação o espírito de inquietude à luz de Freire (2005), para o professor buscar significar o próprio trabalho. Ou seja, a ação docente precisa ser palco de reflexão, análise e aprendizagem sobre o brincar e a ludicidade das crianças, à medida que a prática cotidiana alcançar destaque como objeto de estudo na formação do professor.

Voltando a Pedrosa (2012), ressaltamos que a formação pode ajudar os professores ao exercício do olhar, o que para a Freire (2005a) seria desenvolver a curiosidade epistemológica, buscar saber mais do que faz e expressa a criança quando brinca. Acreditamos ser fundamental ao professor conhecer a criança para organizar a sua ação docente, a partir de suas necessidades e possibilidades.

Queremos ressaltar o olhar ainda tão atual de Kishimoto (2002) nas observações pertinentes acerca da formação de professores para a educação infantil. Ela ressalta que urge pensar em modalidades de formação de professores a partir da organização da área da

infância, instituindo uma pedagogia da infância com novos pressupostos e alternativas de organização curricular que aponte para uma nova imagem de um perfil de professor de educação infantil.

Santos e Cruz (2011) referem-se à importância de se repensar o papel do lúdico a partir do reconhecimento de que grande parte dos locais de formação ainda trata o conhecimento sob uma ótica comportamentalista, reduzindo-o a uma ideia cristalizada e/ou espontaneísta, que desconsidera o seu caráter de produção histórica. Ressaltam que "[...] uma das formas de repensar os cursos de formação é introduzir na base de sua estrutura curricular um novo pilar: a formação lúdica" (p.13).

As autoras (2011), referindo-se à formação inicial, explicam que a formação lúdica tem pressupostos que ressaltam a criatividade, a sensibilidade, a afetividade como algo que nutre a alma, "[...] proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora" (p.14), ou, em outras palavras, a formação continuada pode ser uma continuidade dos pressupostos aliados a questões que os professores podem e desejam compartilhar em sua prática.

Para tal, é necessário pensar e viver um processo formativo que possibilite aos professores de educação infantil desenvolver o hábito da reflexão sobre o que acredita, deseja e realiza, no sentido de um autoconhecimento, para perceber suas possibilidades e limitações, de forma a buscar "[...] desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, do jovem e do adulto" (SANTOS E CRUZ, 2011, p.14).

Faz-se necessário refletir e buscar possibilidades para que, em um processo de formação de professores, o brincar e a dimensão lúdica sejam compreendidos em contextos integrados, o que implica olhar de maneira investigativa e sensível para o lócus de atuação dos professores e que neste também ocorram instigadores encontros de estudo, para motivar o professor a questionar suas crenças e de que maneira essas são direcionadas a sua prática docente.

Materializar espaços de formação continuada como lugar de discussões e de aprendizagens implica um esforço coletivo, tempo, atitude investigativa e reflexiva em um processo de avanços e recuos, sem perder de vista que a formação do professor que tem a ludicidade como inspiração e prática é mediadora de uma identidade de professor brincante. Remetendo-nos a Fortuna (2011), para tal se faz necessário refletir quem são esses

professores, suas necessidades e possibilidades no trabalho de formação junto às crianças, para reconhecer o brincar e como ele se constitui na vida da criança na sua relação com e no mundo, estimular a presença da ludicidade como algo próprio do ser humano de qualquer idade, como um valor formativo em uma racionalidade sensível.

Nessa direção, Ramos (2012, p.141) ressalta que "a formação é referida como um campo de afirmação de identidade, de elaboração de um sentido de pertencimento a um grupo e que tem um projeto político-pedagógico que dá sustentação a sua prática cotidiana [...]". Neste sentido o professor é instado a rever, de maneira contextualizada, avanços, limites, desafios e possibilidades que podem ser construídas a favor do reconhecimento de sua atuação em prol de uma educação voltada às necessidades das crianças.

Para Fortuna (2011), a formação deve suscitar mais que inquietude, inconformismo, "[...] subjetividades democráticas, capazes de estabelecer relações de autoridade partilhada mais equilibradas e menos hierarquizadas [...] (p. 294), e, continua, defendendo "[...] o componente aleatório da brincadeira, a dimensão da autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos, o que faz do brincar na sala de aula uma aposta" (FORTUNA, 2000, p.163. A nosso ver, também pelo exercício de renunciar ao controle ou à onipotência na decisão dos rumos no fazer cotidiano.

Por fim, queremos ressaltar, no tocante à formação do professor da educação infantil, também Oliveira-Formosinho (2005), que propõe a homologia dos processos de formação, para que os professores possam experimentar situações nos espaços formativos que possam ser também vividos pelas crianças na sala de aula.

Contudo, ressalta que a contribuição das formandas consiste no ponto de partida na mediação das contribuições da formadora, permitindo que a educação seja porta da profissão, no sentido da ressignificação de ideias intuitivas.

Ressaltamos que a homologia de processos requer cautela, no sentido de buscar controlar, por exemplo, a emergência de algo tão indômito como o brincar, uma vez que a ludicidade não emerge como uma decisão, pois, segundo Fortuna (2011), "[...] no tratamento meramente técnico dado ao assunto encarregar-se-ia de extinguir a própria motivação para estudá-lo" (p.68).

Refletimos que a homologia de processo formativo nos parece também uma aposta, mesmo na perspectiva epistemológica e pedagógica proposta por Oliveira-Formosinho (2005). Destacamos que como ponto relevante dessa discussão inscrevem-se os saberes do professor de educação infantil, sobre o qual passaremos a tratar a seguir:

3.3 O BRINCAR E A LUDICIDADE NO CONHECIMENTO BASE DOS SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Remexo com um pedacinho de arame nas minhas/ memórias fósseis./ Tem por lá um menino a brincar no terreiro/ entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc./(...) / O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um barbante sujo, umas latas tristes./ (...) O menino hoje é um homem douto que trata com/ física quântica./ Mas tem nostalgia das latas./ Tem saudades de puxar por um barbante sujo/ umas latas tristes.(...) Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem/ encomendou uma árvore torta.../ Para caber nos seus passarinhos./ De tarde os passarinhos fazem árvore nele.

Manoel de Barros

O universo dos saberes de Manoel de Barros (2003) nos impulsiona a adentrar na lógica das crianças e contagiarmo-nos com o desejo de saber mais sobre o que são o que pensam e o que podem nos ensinar a como ser professores profundamente brincantes, tendo em vista que, como ressalta Charlot, "[...] Não há saber senão para um sujeito 'engajado' em uma certa relação com o saber"(2000, p. 61).

Neste sentido, o estudo acerca de saberes necessários à formação do professor de educação infantil remete ao universo dos saberes da docência e, dentre esses, destacamos o brincar como um saber que precisa compor o repertório do professor, especialmente na educação infantil, que situamos a partir de reflexões que vimos desenvolvendo neste processo de estudos.

Partimos do pressuposto de que o brincar e a dimensão lúdica nas atividades desenvolvidas pelas crianças, propostas ou não pelo professor, consistem em um saber para o professor, saber este constitutivo de sua profissionalização docente, tanto pela confluência de um discurso produzido no e pelo meio acadêmico, que ressalta a importância do brincar e da dimensão lúdica na educação infantil, quanto por ser conteúdo de estudo em programas de formação continuada desde os RCNEIs/ (BRASIL, 1998).

E, ainda, especialmente pelos desafios que o docente vivencia em meio à presença constante do fenômeno na sua prática escolar, pelo reconhecimento da importância que assume no desenvolvimento integral da criança.

Dessa maneira, inscreve-se a importância de o domínio de fundamentos epistemológicos e teóricos do brincar e da dimensão lúdica pelo professor, no sentido de que esse possa compreender reinventar a sua prática e assim possibilitar o enriquecimento do seu

trabalho pedagógico na escola e na sala de aula, se desenvolver como um saber instituinte de novas formas de agir, de sentir e de pensar a finalidade da própria prática docente. Ao incorporar esse fenômeno - a ludicidade - como um saber da constituição da sua profissionalidade, o professor desenvolve e atribui outro sentido ao trabalho docente, com repercussão no processo de sua profissionalização.

Na perspectiva de aprofundar teoricamente nossos pressupostos de que o brincar constitui-se nos em um saber relevante da profissão de professor da educação infantil no seu conhecimento base, buscamos trazer para esta discussão, inicialmente, estudos contemporâneos acerca dos saberes da docência e, para este fim, delineamos a seguir o recorte que fizemos, na busca de discutir e melhor compreender a incorporação da temática dos saberes docentes no debate acerca da educação e, fundamentalmente, na formação dos professores e o seu processo de profissionalização docente.

3.3.1 A História dos Saberes Docentes no Processo de Profissionalização

O estudo acerca de saberes docentes tem origem no movimento reformista, desencadeado nos Estados Unidos e no Canadá, ao final da década de 80. Esse movimento volta-se para a formação inicial de professores da educação básica e reivindica um status profissional para o profissional da educação, partindo da premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino (Knowledge base), que se explicita como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades de que o professor se apropria e/ou produz para atuar em situações de ensino.

As reformas geradas a partir desse movimento reformista confrontam ideias historicamente consolidadas de um fazer vocacionado, ao defender a existência de um corpo de saberes que deveriam ser considerados na estruturação da educação do professor como um fator imprescindível para apontar uma direção às práticas de formação, no processo de profissionalização docente, favorecendo a legitimidade da profissão (ALMEIDA, 2007).

Pesquisas acerca dos saberes docentes expandem-se e chegam ao Brasil no início da década de 1990, através de um texto de Tardif, Lessard, Lahaye (1991), Tardif (2011), seguidos de publicações de Gauthier et al., (2006) e Schulman (1986), apesar de este último ser pioneiro em estudos acerca da base de conhecimento. Os estudos destes autores compartilham a crença de que a identificação da base de conhecimento pode significar avanços na elaboração de programas de formação de professores, em face de sua relação com

o conteúdo da matéria que ensinam, o que fazem, pensam, acreditam, suas histórias de vida e aspectos importantes na constituição profissional.

Como uma reflexão que permeia os estudos dos três teóricos – Shulman (1986), Tardif, (2011) e Gauthier et al., (2006) – em meio a especificidades de cada um deles, um fator comum é que os seus estudos possibilitaram refletir que o professor, ao ensinar, não mobiliza apenas conhecimentos científicos, mas conhecimentos de fontes diversas.

Tais formulações vêm também suscitando o reconhecimento de autores com pesquisas mais recentes no campo da formação de professores e, entre estes, Alves (2007), com suas reflexões de que "[...] cada vez mais ficou claro que formar o professor e pensar o trabalho docente não eram exclusivamente, embora continuem sendo fundamentais, um problema de fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino" (ALVES, 2007, p. 270). O autor pesquisou a base de conhecimentos que são mobilizados e criados pelo professor na dinâmica do ensino, cujos estudos são relevantes para qualquer pesquisa que busque a formação de professores.

Como outra referência, destacamos Tardif (2011), autor canadense que defende ser necessário haver uma racionalidade prática nos estudos dos saberes docentes, e Gauthier et al (2006), também canadense, com suas formulações acerca dos saberes docentes e, dentre esses, os da ação pedagógica, que nos fizeram refletir sobre o brincar como situado nessa categoria. Adentrando na especificidade do campo dos saberes a serem considerados na formação de professores na educação infantil, filiamo-nos a postulados de autores como Kramer (2002), Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), Kishimoto (1999, 2010), Micarello (2006) e Ramos (2012), que, direta ou indiretamente, tratam do repertório de saberes necessários ao professor da educação infantil, e nesses ressaltamos o lugar do brincar e da dimensão lúdica.

À guisa de sistematização da nossa exposição, primeiro apresentamos os estudos de Shulman (1986), Tardif (2011) e Gauthier et al., (2006), nas formulações, que identificamos como relevantes, acerca do ensino, da docência e dos saberes dos docentes, buscando identificar diferenças e aproximações nas suas abordagens e, no segundo momento, trataremos dos saberes da docência na educação infantil.

- **Shulman (1986), em suas reflexões acerca dos saberes dos professores**

Shulman (1986) desenvolveu estudos pioneiros acerca dos saberes docentes nos meados dos anos 80, nos Estados Unidos, motivados a partir de pesquisas que manifestavam

descontentamento com a situação da educação americana, especialmente no tocante à má atuação das faculdades de formação de professores (BORGES, 2001).

Shulman (1986), junto a seus colaboradores, cria o programa *knowledge base*, que se norteia a partir de questionamentos como: O que os professores esperam que os estudantes conheçam da matéria que eles ensinam? Quais as fontes de conhecimentos que nutrem o ensino do professor? O que ele sabe, como e/ou quando percebe essas fontes? De que maneira o novo conhecimento apropriado pelo professor é revisto, combinado, formando um conhecimento base? Indaga, ainda, nos seus estudos, acerca dos professores, do conteúdo, do currículo, para afirmar que esses, no exercício de sua prática, são mobilizadores e também produtores de conhecimentos que precisam ser valorizados nos programas de formação continuada.

Shulman (1986) busca a mobilização dos saberes passíveis de ensino, em uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e ações dos professores. Seus questionamentos e formulações concorrem para que os professores sejam reconhecidos como sujeitos que têm concepções sobre o mundo. Nessa perspectiva, revelaram que os conteúdos que historicamente constituem-se como referências nos programas de formação continuada não se aproximam da realidade da escola, daquilo que os professores fazem ou dizem que fazem, e nesse sentido o autor (idem) afirma que existe um ponto cego, ou seja, os programas de formação não têm conseguido avançar, entre outras razões, porque se nutrem de pesquisas que minimizam e/ou não se aproximam da complexidade da prática pedagógica.

No processo de construção de suas postulações, Shulman (1986) apresenta três categorias existentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o *Subject Knowledge Matter*, que é o conhecimento do professor sobre o conteúdo a ser ensinado, que tem repercussão na maneira como o estudante pode perceber o que é essencial ou menos relevante daquele assunto; o *Pedagogical Knowledge Matter*, que é o conhecimento pedagógico da matéria, que tem repercussão no modo como o professor busca apresentar e tornar compreensível o conteúdo como a chave para identificar a intersecção que realiza entre o conteúdo e a pedagogia base do conhecimento do ensino, além das transformações que o professor faz do currículo: o *Curricular Knowledge*, que, para ser ensinado aos estudantes, requer a apropriação pelo professor.

Shulman (1986) defende uma concepção do ensino que parte de pesquisas realizadas com professores acerca de como estes se tornaram capazes de compreender e o que sabem sobre o processo do ensinar a disciplina, de modo que o conteúdo possa ser compreendido

pelos estudantes. Assim, para o autor, “[...] o ensino começa com um ato da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho e, então, reflete-se mais sobre ele, até que todo o processo inicie novamente” (p.289).

Este modo de compreensão denota a necessidade de valorizar o que ocorre a partir da ação do professor, em situações de ensino, a partir da observação e da escuta em um processo que pode encerrar respostas que podem contribuir para desvelar aquilo que Shulman (1986) considera o ponto cego no ensino “[...] com relação ao conteúdo que caracteriza essas pesquisas, denominado pelo autor de paradigma ausente, ou seja, perdem-se questões sobre o conteúdo das lições ensinadas, questões feitas e explicações oferecidas”(ALVES, 2007, p. 287).

As contribuições de Shulman (1986) concentram-se no professor como profissional, para compreender o que e de que maneira ocorre o seu conhecimento da matéria, as adequações que faz para que o conteúdo seja compreendido pelo estudante, as modificações que realiza no currículo, como constrói o conhecimento pedagógico da matéria, como ocorre a mobilização de saberes na ação do professor em situações de ensino. O autor investigou de que maneira os professores compreendem e organizam suas ações, a maneira como aprendem, utilizam e transpõem informações de um contexto para outro.

- **Tardif (2011), nas suas contribuições acerca dos saberes docentes no processo de desenvolvimento da profissionalização docente**

Tardif (2011) direciona os seus estudos na busca de identificar e conceituar os diferentes saberes que estão presentes na prática docente, que ele reconhece como uma atividade complexa, cujo estudo requer ser considerado como epistemologia da prática profissional, isto é, “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p.255).

Investigar o ensino implica considerar os elementos que atuam como condicionantes no contexto do trabalho em que o professor está inserido, uma vez que a construção desses saberes pelo professor ocorre de maneira inter-relacionada. Para Tardif (2011), as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para se manter, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição *sine qua non* para a prática. Considera, ainda, que a liberação desses saberes pelos professores pode ser “[...] a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade entre professores de níveis diferentes” (p. 54-55).

A valorização desses saberes nas instâncias de formação requer diálogo entre professores, universidade e responsáveis por sistemas educacionais, no sentido de valorizar, divulgar e refletir o significado da profissionalização, a partir do instante em que os professores expressarem suas ideias a respeito dos saberes curriculares, disciplinares, e participarem de sua própria formação.

O estudo de Tardif (2011) se orientou a partir de questionamentos: Qual a natureza desses saberes? Como são adquiridos? Qual o papel do saber docente em relação a outros saberes? Como a formação docente na universidade ou em outras instituições formativas considera e integra esses saberes na formação de futuros professores? As reflexões foram emergindo, constituindo-se como ensaios representantes dos diferentes momentos que representam o caminho que ele trilhou em sua pesquisa acerca dos saberes docentes e a formação profissional.

Quanto ao processo de origem e aquisição dos saberes docentes, Tardif (2011) reflete que têm natureza social, pois, mesmo construídos individualmente por cada professor em sua prática, essa construção ocorre em meio a um processo de interações e condicionamentos de diversas ordens.

Assim, o processo de construção dos saberes não condiz com abordagens como o mentalismo, que atribui a exclusividade da produção desse saber a processos mentais, nem com o sociologismo, por sua tendência a negar a contribuição dos atores nesse processo. Tardif (2011) afirma que se trata de um saber social e individual, cuja apropriação ocorre pelo professor, com o seu jeito de ser, sentir, aprender e ensinar, no seu espaço específico de trabalho – a sala de aula, a escola – situada em uma instituição e em uma sociedade específica.

O autor acima considera que o estudo do saber profissional do professor necessariamente está atrelado ao estudo da profissão docente, o que parece revelar sua compreensão da relação que precisa ser estabelecida entre o reconhecimento dos saberes docentes no processo de profissionalização, uma vez que nos possibilita compreender que o desvelamento desses saberes contribui fundamentalmente no reconhecimento/valorização da profissão docente, o que, na nossa compreensão, aponta um caminho para a formação do professor com repercussão na constituição da sua profissionalidade.

Assim, Tardif (2011) considera que o reconhecimento dos professores como grupo social e profissional implica que esses possam apropriar-se das múltiplas articulações entre a prática docente e os distintos saberes. Ressalta a complexidade na relação entre os docentes, os saberes e o reconhecimento profissional, ao dizer que a função docente é definida em

relação aos saberes, trazendo a influência do exossistema e também do macrossistema na produção de saberes.

Em sua totalidade, os saberes são advindos de fontes diversas – família, escola, universidade, entre outras. Dessa maneira, os saberes docentes são compósitos, plurais e heterogêneos, construídos a partir de campos distintos, e essa pluralidade e heterogeneidade devem-se ao processo de sua construção na relação dos professores diante de outros grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Tardif (2011) define os saberes profissionais como aqueles originários das ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos através das escolas normais, faculdades de formação; os saberes disciplinares são aqueles construídos nos campos de conhecimento sob a forma de disciplinas e são transmitidos em faculdades e cursos distintos; os saberes curriculares são aqueles que as secretarias de educação e/ou a instituição escolar classifica e seleciona como cultura erudita e se incorporam à prática docente, mas não são produzidos pelos professores; e os saberes experienciais consistem nos saberes que os professores constroem na sua experiência individual e coletiva e revelam-se como um *habitus* e habilidades, no sentido do saber-ser e saber-fazer.

Os saberes experienciais para Tardif (2011) inscrevem-se como centrais, por serem uma retradução de sua relação com todos os outros saberes, que advêm de situações e instituições exteriores em uma relação de interioridade na e com sua prática. Nesse sentido, a dimensão do trabalho parece assumir maior relevância nos estudos de Tardif (2011), como *locus* de construção de um saber prático e interativo, sincrético e plural – o saber experiencial –, que o professor mobiliza em situações de ensino. Para ele, as características dos saberes experienciais denotam uma epistemologia da prática, que não se aproxima de modelos tecnicistas, em detrimento, por exemplo, do papel das instâncias de formação.

Os saberes experienciais são significativos na função do professor, que Tardif (2011) define como trabalhador que busca ser sujeito de seu próprio fazer: “[...] ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois, é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando)” (p.149).

Dessa maneira, esse teórico defende que a mobilização dos saberes experienciais concorre para que o professor desenvolva autonomia no seu fazer, pois para ele a prática docente é sempre um processo que possibilita aprendizagem, por meio do qual os professores retraduzem o que aprenderam na formação anterior, para adaptar à sua profissão, desconsiderando aquilo que não compreendem ou que não tem relação com a sua realidade, buscando conservar o que consideram ser útil na resolução de problemas da prática educativa.

Nesse sentido, a dimensão do trabalho docente assume maior relevância nos estudos do autor (2011), como lócus de construção de um saber prático, o que nos remete aos postulados de Shön (1992). Tardif (2011) declara que sua concepção de professor e de formação profissional docente está relacionada à visão defendida por Schön (1992), de prático reflexivo, ressaltando que a sua pesquisa se aproxima de correntes da sociocognição e da psicologia social, que compreendem o saber como " [...] constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões" (TARDIF, p. 223).

Tardif (2011) defende que se as competências dos professores forem compreendidas como competências profissionais, "[...] estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir" (p. 223). Compreende o prático reflexivo não no enfoque cognitivo, mas no argumentativo e deliberativo, e que não associa o ensino à racionalidade exclusivamente epistêmica, mas a uma "[...] racionalidade aberta, contingente, estável instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência de vida" (p. 224). Por conseguinte, a uma epistemologia da prática, em face dos limites e recursos de sua atividade de trabalho.

Tardif (2011) questiona o significado, as inter-relações, a constituição dos saberes docentes, sua relação com a formação profissional, e, nesse âmbito, vai delineando a sua defesa de um saber prático temporal, compósito e plural, construído intersubjetivamente em meio à ação de condicionantes. Nesse sentido, os saberes em uma definição mais ampla para o autor encerrariam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que não só são temporais e advindos de fontes diversas, mas plurais e heterogêneos, personalizados e compósitos, pois carregam consigo as marcas de seu objeto, que é o ser humano.

Assume relevância, em suas reflexões, a questão da identidade profissional dos professores, como tecnólogos, práticos reflexivos, atores sociais, na sua função na escola, valorizando o reconhecimento dos saberes docentes, ressaltando os experienciais construídos no e em meio ao trabalho docente, suas inter-relações e rebatimentos na formação do professor e na sua profissionalização.

Em suas reflexões finais, compartilha as indagações seguintes: Como se pode ter acesso a estes saberes? Até que ponto o professor tem consciência de sua existência? E, ainda, os saberes implícitos, dos quais os professores não têm consciência? Como saber mais sobre eles? Indaga, ainda, se os cursos universitários conseguem apreender e incorporar em suas propostas os saberes experienciais e reflete acerca do que pode significar o reconhecimento de

uma epistemologia da prática, no sentido de não incorrer na crença de um saber transparente, possível de ser manipulado.

- **Formulações de Tardif (2011) e de Shulman (1986) em suas aproximações**

A nossa reflexão é de que as formulações de Tardif (2011) e de Shulman (1986) contribuem significativamente para dar visibilidade à temática dos saberes docentes, como uma base de conhecimentos que atribuem importância ao processo de profissionalização do magistério, que passa necessariamente pela formação do professor, a partir da valorização pela escuta mais sensível do trabalho docente.

Tardif (2011), na sua busca por ressaltar a dimensão prática como central na formulação dos saberes docentes, a sua pluralidade, heterogeneidade e relação entre o individual e o social inaugura uma nova maneira de olhar para a produção de saberes e as fontes que os originam, ressignificando a escola e a sala de aula também como fonte e *locus* de sua produção docente, na sua pluralidade e heterogeneidade na relação entre o individual e o social.

Shulman (1986) contribui, através da subjetividade, pedagogia e reformulações curriculares do professor, na construção de uma base de conhecimento, para dar significados mais críticos ao ensino e à formação do professor.

O processo de leitura e reflexão nos possibilitou também encontrar autores como Almeida (2007) e, especialmente, Alves (2007), que estuda a formação de professores e as teorias do saber e se posiciona acerca da proximidade entre o pensamento ou formulações de Schön (1992) e suas repercussões nas assertivas de Tardif (2011).

Alves (2007) reflete que, apesar de considerar avanços nos estudos de Schön (1992) sobre o professor reflexivo, aponta para a existência de limites nas apropriações e proposições do autor acerca do paradigma da racionalidade prática, que é enfatizado por Tardif (2011), pela defesa de um provável individualismo como resultado de uma reflexão sobre si mesmo.

Com relação ao ideário de Shulman (1986), Alves (2007) considera que há aproximações com o de Tardif (2011), no tocante ao professor aprender a ensinar através da prática e, pela reflexão, ser capaz de lidar com as questões do cotidiano da sala de aula.

O estudo acerca dos saberes docentes implica um manancial de questionamentos, muitos olhares, argumentos críticos e proposições. As investigações nesse campo continuam a ser desenvolvidas e contribuem para um sentido de profissionalização do professor que desmistifica o exercício de uma profissão justificada pela vocação, sacerdócio, entre outros,

suscitando também confrontos com racionalidades comportamentalistas que durante muito tempo nortearam estudos acerca do que o professor precisa aprender, para defender uma dinâmica que busca situar o professor como protagonista na e da produção de saberes. (TARDIF, 2013).

Tendo em vista que a discussão acerca dos saberes docentes inscreve-se como um denominador relevante aos nossos estudos, prosseguimos buscando também as formulações de Gauthier et al., (2006) acerca da temática em tela.

- **Os saberes docentes no desenvolvimento profissional em Gauthier et al., (2006)**

Em Gauthier et al., (2006) vimos que o professor não tem clareza sobre os saberes que constrói e mobiliza em situações de ensino. O autor ressalta que "[...] o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência". (2006, p.16). Constrói e norteia as suas reflexões de maneira provocativa, a partir de questionamentos que nos remetem a Tardif (2011), tais como: O que é ensinar? Quais os saberes, habilidades e atitudes mobilizadas no momento dessa ação pedagógica? O que o professor sabe a este respeito?

Gauthier et al., (2006) recorre à frase emblemática do oráculo de Delfos – Conhece-te a ti mesmo – como um convite para instigar e adentrar o leitor nesse universo de pesquisa que busca definir a natureza e os saberes necessários ao ensino, reconhecendo que é tarefa árdua, pela complexidade de obter respostas acerca de um objeto que se constitui intersubjetivamente, mas que é necessário continuar, uma vez que pesquisas recentes apontam para a presença de um repertório de conhecimentos específicos do ensino, o que suscita questionamentos acerca de sua origem, desenvolvimento, limites e implicações inerentes a sua utilização em sala de aula.

Gauthier et al., (2006) compreende que a pesquisa acerca desse repertório contribui para desconstruir certezas historicamente estabelecidas acerca do ensino, como: um ofício sem saberes – a própria atividade docente vem sendo exercida sem revelar os saberes que a constituem; saberes sem ofício – as ciências da educação produzem saberes sem levar em consideração as condições enfrentadas pelo professor no efetivo exercício do magistério. Explicita as justificativas que subjazem aos dois conceitos, das quais passaremos a tratar de maneira sucinta, uma vez que retratam equívocos no tocante a manter o ensino em uma “cegueira conceitual” (GAUTHIER et al., 2006, p. 20).

Ao proceder a uma análise de tais “verdades” acerca do ensino, de maneira a demonstrar que não se sustentam teórica e metodologicamente, pela própria fragmentação de seus argumentos, em face da complexidade do objeto, Gauthier et al., (2006) analisa e classifica inicialmente ideias culturalmente estabelecidas como: basta conhecer o conteúdo; basta ter talento, basta ter bom senso; basta seguir a sua intuição; basta ter experiência, basta ter cultura que tem constituído o imaginário social, como respostas para o que seria necessário para um bom ensino, como fatores concorrentes para o fortalecimento da ideia do ensino como um ofício sem saberes.

No segundo caso – o dos saberes sem ofício –, o autor exemplifica através de postulados da psicologia comportamentalista, referindo-se ao behaviorismo e mesmo à psicologia humanista, através do construtivismo, ambos produzidos pela ciência, mas que não se sustentam como respostas para que o professor realmente obtenha resultados positivos, uma vez que não se trata de acompanhamento individual, mas a mediação de conhecimento para uma turma de alunos em um universo complexo, como é a sala de aula.

Gauthier et al., (2006) considera que tais postulados confundem “[...] o contexto coletivo do ensino com o contexto individual da relação terapêutica” (p.26). Refutam, assim, tais explicações, por concorrerem para uma compreensão reducionista do ensino, que vem impedindo a emergência de um saber profissional. Ressaltam que o ensino requer a mobilização de vários saberes, como um reservatório que abastece o professor, para que possa atender as demandas específicas das situações de ensino.

A seguir trazemos o quadro organizado por ele, apresentando o repertório de saberes que o professor mobiliza no ensino, e sistematizamos a análise que o autor desenvolve na busca de explicitar o sentido e modo como o professor mobiliza tais saberes no atendimento de suas demandas de ensino.

QUADRO 9 - O reservatório de saberes

SABERES					
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (jurisprudência particular)	Da ação pedagógica

Fonte: GAUTHIER et al., 2006, p.29

Gauthier et al., (2006) analisa a função de cada um dos saberes que ele identificou como constituinte do reservatório de saberes acionados pelo professor em situações de ensino. No tocante ao saber disciplinar, o autor explica que é um dos saberes que constituem o

reservatório mobilizado pelo professor, mas que, por si, não é suficiente para promover o ensino, uma vez que é produzido por "[...] pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas [...]" (GAUTHIER, et al., 2006 p.29). Porém, não se trata de um processo de transferência de conhecimentos, uma vez que "[...] a escola e os docentes impõem ao conteúdo uma série de transformações" (p. 30).

O autor acima se apoia em Shulman (1986) para dizer que a escola produz um saber a partir dos saberes disciplinares para ser ensinado pelo professor que precisa não só dominar o conteúdo, mas de um leque de modificações ou adequações para transmitir esse conteúdo, construindo saberes que não são disciplinares, mas da ação pedagógica, produzidos e validados pelo professor quando este está em situação de ensino.

O saber curricular também faz parte do reservatório de saberes mobilizados pelo professor, mas não produzidos por ele. Sofre transformações ou adequações como constitutivo de um programa de ensino, selecionado por técnicos do Estado ou especialistas das disciplinas, para guiar o professor, que se apropria deste saber de um jeito particular, que não revela quais transformações realiza na sala de aula em situações de ensino.

Os saberes das ciências da educação referem-se aos conhecimentos profissionais relativos ao ofício de professor que não se relacionam ao ensino especificamente, mas têm importância na atuação do docente no percurso de sua profissionalização, por ser um conjunto de saberes específicos dos profissionais da escola.

O saber da tradição pedagógica diz respeito às representações dos professores acerca do magistério, que começam a ser construídas pelo professor ainda como estudante, muito antes de seu curso de formação para professor ou na atuação na escola. Para Gauthier et al, (idem), essa tradição pedagógica "[...] é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência" (p. 32). Esse saber vai sendo lapidado pelo saber experiencial e reconhecido ou não pelo saber da ação pedagógica.

Gauthier et al., (idem) ressalta que o saber experiencial está relacionado à experiência e ao hábito, por isso é construído na docência, como um conhecimento especialmente resguardado pelo professor, praticado por ele, porém não partilhado, ou revelado, por isso o seu limite assenta-se no fato de não ser submetido a métodos de pesquisas, o que implica não haver retorno e/ou questionamentos para o professor, o que limita a sua possibilidade de reflexão crítica, no que se aproxima de Tardif (2011).

Em contrapartida, o saber da ação pedagógica seria a publicização do saber experiencial, através da pesquisa, que oportuniza que os julgamentos do professor, os motivos alegados por ele, possam ser questionados, compartilhados e ensinados a outros professores,

apesar de Gauthier et al., (2006) pontuar que, no âmbito da pedagogia, o isolamento ainda é uma prática constante, visto que a prática da jurisprudência pelo professor continua circunscrita a um âmbito não socializado.

Gauthier et al., (idem) considera que a socialização de resultados de pesquisa acerca dos saberes experienciais contribui na qualificação da prática docente, porque possibilita confrontos, compartilhamentos, questionamentos necessários ao processo de profissionalização docente, ou seja, enquanto o professor se “resguardar no casulo” (destaque nosso) da experiência, não possibilitará o reconhecimento desse conjunto de saberes, tanto no aspecto epistemológico, como na sua dimensão política. A sua difusão possibilita uma reconfiguração, no momento em que esse saber passa a ser aceito e reconhecido pela população em geral, pelos professores, constituindo-se em conteúdo da formação, como um saber específico da profissão de professor, que põe em evidência a prática docente.

Destacamos a convergência das reflexões dos três autores: a) o reconhecimento de saberes docentes que especificam a profissão do ser professor e a investigação da sala de aula, do trabalho docente como caminho à formação do professor, que pode provocar mudanças ao se buscar o que sabem os professores acerca dos saberes que apoiam a sua prática (SHULMAN, 1986); b) adentrar na complexidade do ensino em uma epistemologia da prática cujos fios condutores repercutem e/ou são gerados no trabalho docente, *locus* por excelência de produção dos saberes, cuja síntese consiste nos saberes experienciais (TARDIF (2011, 2013) e GAUTHIER et al., (2006) em sua reflexão nos saberes da ação pedagógica para que o professor possa analisar seus saberes no sentido de validar o processo de constituição de sua profissionalidade docente.

Refletimos que o saber da ação pedagógica definido por Gauthier et al., (2006) consiste em uma porta de entrada para a discussão dos saberes docentes, pelo que representa enquanto possibilidade de constituição da identidade profissional do professor, por refletir com maior pertinência a prática no meio escolar e a importância do desvelamento dos saberes utilizados pelo professor como possibilidade de identificar um repertório de conhecimentos, como condição para o desenvolvimento e reconhecimento da profissionalização docente, no mesmo sentido atribuído por Bourdoncle (1991), quando trata da profissionalidade docente como o aumento do domínio profissional de uma atividade.

Gauthier et al., (2006), na sua defesa dos saberes da ação pedagógica, nos permite pensar que o brincar e a dimensão lúdica se inserem nessa categoria, haja vista que podem ser reconhecidos como saber disciplinar, por ser produzido pelas ciências que estudam a constituição do ser criança e da infância; um saber curricular, haja vista que tem estado

presente nos programas que percorrem a ideia de o professor se apropriar de saberes necessários ao cuidar/educar na educação infantil; e ainda um saber da experiência do docente, por constituir-se sínteses que ele realiza no desenvolvimento e reflexão de sua prática.

Tais reflexões remetem a ideia de Charlot (2000) no sentido de que

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma 'confrontação interpessoal'. Em outras palavras, ideia de saber implica a de sujeito, de atividade de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se subjetivo), de relação desse sujeito com outros que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber (p. 61).

Dessa maneira o autor reflete que o saber não existe em si, por ser sempre uma forma de relação com o próprio saber. Ou, ainda, existe o saber: "[...] prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório etc [...]" (CHARLOT, 2000, p 62). Para o autor (idem), "[...] são formas específicas de relação com o mundo" [...] (p. 62). O mesmo reflete que, aquilo que torna possível se identificar como um saber prático, não diz respeito ao próprio saber, mas ao "[...] uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo ". (p. 62). Ou seja, o autor reflete que não se trata de adjetivar o saber, mas a natureza da relação que o sujeito estabelece com o mundo, que pode ser "[...] 'científica' ou 'prática' e não esse saber em si mesmo" (p. 62). Neste âmbito inscreve-se o saber lúdico.

Com base na reflexão crítica que as leituras sistemáticas e específicas nos impulsionaram, podemos pensar que o brincar e a ludicidade fazem parte do repertório dos professores como saberes que se constituem e entrecruzam na relação que estabelecem com a sua realidade, e que pode ser de ordem filosófica, psicológica, social, cultural, dentre outras.

Assim, o professor, ao refletir teórica e criticamente no exercício de sua prática junto às crianças, e em momentos de formação, reconstrói necessariamente esse fenômeno como saber da docência, da prática, de sua sala de aula, situado na categoria dos saberes produzidos dialeticamente na e da ação pedagógica, como um saber construído em uma relação com a realidade que congrega os demais.

Conforme Charlot (2000): "Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber [...]" (p. 63). O autor reflete que a relação com o mundo envolve a relação consigo próprio, com outros, com a linguagem e também com o tempo.

A este respeito remetemo-nos ao jogo de linguagem de Wittgenstein (2009), quando afirma: "Não pergunte: 'O que se passa em nós quando estamos certos...?' mas: Como se expressa 'a certeza de que é assim' no agir do homem?" (p.291).

Da mesma forma, Charlot (2000) assevera: "[...] O saber é construído através de uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão [...]" (p. 63).

O autor acima postula que o saber é sempre relação, e ressalta que tem procurado "[...] compreender qual o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir com a ajuda da escola para ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana [...]" (p. 65).

Pensar em uma educação que possibilite ao professor a descoberta de outra forma de atuação junto às crianças, nos remete a perspectiva de escola lúdica, como refere Fortuna (2011), como um ambiente em que o professor pode aprender a propiciar à criança experiências significativas no âmbito da sua apropriação de saberes também acerca de si mesma e do outro. Como diz Charlot (2000), “[...] aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudem a aprender [...]" (p. 67). Neste sentido, a relação com o saber consiste na relação que o sujeito estabelece com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

Vejamos o que nos disseram autores que refletem mais especificamente sobre o brincar na educação infantil.

3.3.2 O Brincar e a Ludicidade: um saber composto na educação infantil

Gosto dos rios. E gosto mais quando eles estão nas margens dos meninos,
dos pássaros, das árvores, das pedras, das lesmas, dos ventos, do sol, dos
sapos, das latas e de todas as coisas sem tarefas urgentes. Os rios são uma
das fontes da minha poesia porque as garças
passam posam neles com os olhos cheios de sol e de neblina.
Manoel de Barros

A poesia de Barros tem nos guiado na construção dessa tese, porque nos provoca a abrimo-nos para a realidade do brincar na educação infantil, o inusitado, seus paradoxos e, ao mesmo tempo, pensar no que tem sido a apropriação de saberes pelas professoras da educação infantil acerca do brincar e da ludicidade, enquanto saberes que se situam no âmbito de uma produção científica que discute o olhar a criança através da sensibilidade da própria criança,

que desnaturaliza a realidade e nos instabiliza em vista do que temos sido. Assim, questionamos a natureza de saberes que vêm sendo produzidos sobre a criança, o brincar, e de que maneira tem estado presente nas discussões nos processos formativos, a exemplo de Kishimoto (1999):

[...] Concordamos em que a criança 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 possibilitam criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado (p. 108-109).

Kishimoto observa no final da década de 1990, o que vem perdurando até os dias de hoje, uma vez que o levantamento de pesquisas que abordam a temática dos saberes na educação infantil revela a escassez de estudos, tanto em um sentido mais geral, quanto no mais específico. Há muito que fazer nos espaços de formação dos professores, e especialmente o brincar ainda tem representado para os professores desafios que eles ainda não vêm conseguindo lidar no cotidiano de sua sala de aula.

Conforme vimos refletindo desde o levantamento do estado do conhecimento de nosso objeto de estudo, a questão dos saberes docentes na educação infantil se inscreve ainda de maneira incipiente no universo de pesquisas sobre a formação docente, em parte porque práticas pedagógicas na educação infantil traduzem hábitos que ainda estão muito próximos aos do ensino fundamental, com vistas a etapas posteriores de escolarização, e também pela complexidade que envolve o processo de reconhecimento do brincar e da dimensão lúdica, por parte do professor, de que consistem em saberes instituintes no exercício cotidiano de sua prática na sala de aula.

Retomamos Micarelo (2006) na sua reflexão de que esses saberes não encontram receptividade para circular e se afirmarem nos contextos institucionais nos quais atuam e são gerados, entre outras causas, pela fragmentação do tempo e das relações interpessoais, que repercutem na construção de identidade profissional e afetam a constituição da profissionalidade docente na educação infantil. A autora traz para a discussão o que Kishimoto (2002, 2005), Freitas (2005), dentre outros, defendem, que é a especificidade da ação docente do professor da educação infantil.

Os estudos de Barbosa Júnior (2008) inscrevem o brincar como um saber relevante para professores e outros profissionais que atuam com a criança pequena com doença grave, reconhecendo que o brincar é também um saber relevante para o professor aproximar-se da criança em qualquer situação, o que também revela a multidimensionalidade do brincar e da

ludicidade. Também Oliveira (2006) ressaltam a importância de o professor apropriar-se de elementos lúdicos contidos nos livros para ensinar aos bebês, pela escuta, a conhecer e gostar da literatura infantil.

Aqui vemos a dimensão lúdica que se manifesta a partir de fontes diversas, pois, segundo Fortuna (2010), “[...] o patrimônio lúdico, para se realizar como brincadeira exige compartilhamento [...]” (p.114). A autora ainda (2011) resalta que a construção do saber lúdico requer liberdade, autonomia, vivência, experiências integradas, atitude de reflexividade, envolvimento e nos remete a Micarelo (2006), quando resalta o saber brincar, o saber narrar e o saber acolher como saberes para o professor de educação infantil. Dagnoni (2012) aponta para o predomínio de saberes experienciais, na rotina da creche que buscam uma prática lúdica, e Brandão (2011), que reconhece o brincar um saber plural a ser apropriado pelos professores na perspectiva da qualidade educação infantil.

Tozetto (2011) reflete sobre o fato de que a qualidade na educação infantil passa pela formação de profissionais mais preparados. Para ela, a legislação atual deixa claro que não é permitida a presença de sujeitos leigos e/ou despreparados para assumir salas de aula na educação infantil. Micarelo (2006) também resalta que, apesar da legislação, há precariedades na quantidade e na qualidade da formação do professor, pela própria indefinição de papéis do profissional, que vem se constituindo no exercício da prática a partir de sua experiência com as crianças em condições precárias. A autora resalta a necessidade da escuta dos professores.

Oliveira et al.,(2011) afirma que os saberes a serem construídos pelos professores requerem planejamento e experiências diversificadas, no sentido de que esses desenvolvam conhecimentos relevantes a sua profissão, quais sejam: o pensar crítico, a argumentação, a sensibilidade, a capacidade de tomar decisões e de trabalhar em equipe; o conhecimento necessário para que possam estabelecer uma relação lúdica e criativa especialmente em sua prática com as artes; relacionar os conceitos construídos na formação com a sua prática docente; fazer registros de sua prática, reconhecer o valor da diversidade cultural e ainda se auto-avaliar, ampliando a visão de criança e suas necessidades e peculiaridades, tanto da educação infantil, quanto de si próprio.

A esse respeito, Tozetto (2011) acrescenta que educar as crianças nas suas necessidades requer um professor que também utilize conhecimentos pedagógicos gerais, o que nos remete a Gauthier et al., (2006), na sua defesa de conhecimentos e saberes especializados, e Tardif (2002), na valorização dos saberes experienciais, construídos em um processo interativo, no qual os professores filtram, aderem, rechaçam ou constroem significados para os demais

saberes que constituem o processo de sua formação. Para Oliveira et al., (2011) esse modo de ver a questão revela a complexidade do processo de construção dos saberes e, por conseguinte, a importância das escolhas, modos de abordagem, de aproximação na formação continuada, no sentido de propiciar a integração dos diferentes saberes na prática.

Refletimos que a educação escolar é um processo que vem sendo, ao longo de sua história, produzido também pelo professor, cuja prática oscila entre o desejo de liberdade e autonomia e a serventia. Nesse sentido, acreditamos que o caminho da reflexão crítica é antes de tudo de desnudamento, da abertura a dúvida, do lançar-se ou ser provocado a instabilidades e incertezas, sem perder de vista a formação do ser humano, que implica reconhecer no corpo de saberes que constituem a formação docente também a importância de uma racionalidade que se constrói na experiência com o outro, em uma razão sensível (FORTUNA, 2011).

Para Santos e Cruz (2011), uma das maneiras de redimensionar os saberes em cursos de formação é integrar em sua base curricular a formação lúdica do professor. As autoras consideram ainda que a preocupação dos cursos de formação tem se concentrado em dois pilares: o teórico e o pedagógico. Assim, propõem a formação no lúdico como um terceiro pilar, ressaltando que a integração da formação lúdica nas licenciaturas pode permitir ao formando conhecer-se melhor, no sentido de possibilidades e limitações, para, quando necessário, superar bloqueios acerca do jogo, do brincar, na vida da criança e do adulto.

Santos e Cruz (2011) observam que o adulto que brinca não volta a ser criança, mas resgata a alegria do brincar e isto tem repercussão no seu trabalho docente, no sentido de buscar mais a ludicidade no trabalho pedagógico junto à criança. Ademais, defendem a presença do lúdico na sala de aula como meio de equilíbrio entre os outros dois pilares, o conteúdo e a forma de ensinar, por isso destacam a inserção da ludicidade na formação continuada. Consideram ainda que “introduzir atividades lúdicas como elemento dinamizador de uma proposta pedagógica requer, no mínimo, que este profissional tenha vivenciado a ludicidade em sua trajetória acadêmica” (p.61). Nesse sentido remete à homologia de processo formativo e de ensino defendida por Kishimoto (2002).

Considerando o que dizem os autores aqui referidos, o brincar se inscreve como saber acerca da educação infantil a partir da visão da criança, que brinca porque gosta, mas que, ao brincar, pode potencializar a compreensão de mundo de maneira a reinventar e subverter a ordem estabelecida. A criança é um ser lúdico, e é por esse viés que interage com seus pares e também com outros no ambiente escolar, o que requer professores mais preparados para adentrar o mundo da criança e lhe proporcionar experiências lúdicas que lhe permitam desenvolver-se integralmente.

Ainda Santos e Cruz (2011), ao ressaltarem a ludicidade como o terceiro eixo a ser inserido no currículo das licenciaturas, trazem para esta discussão o reconhecimento de elementos pertencentes a uma outra ordem: a das sensibilidades, da fruição, da criação, da subversão da ordem estabelecida.

O desafio que se impõe consiste em buscar meios que possibilitem valorizar o brincar e a dimensão lúdica como saberes do trabalho do professor nos contextos formativos, uma vez que aquilo que desenvolve na sala de aula, como refere Tardif (2011), assim como as suas inquietações, desafios, reflexões compartilhadas com os seus pares, atuações junto as crianças, descobertas, equívocos, requer ser conhecido e analisado por ele e por seus pares, legitimado cientificamente e constituir-se pela difusão e ressignificação de um saber da ação pedagógica, a ser considerado como conteúdo de formação (GAUTHIER et al., 2006).

Santos e Cruz (2011) consideram ainda que a discussão da ludicidade aponta caminhos para o ensino de maneira prazerosa, ajuda a desconstruir a ideia cartesiana de uma escola que defende a produção do conhecimento, no sentido de formar indivíduos cognitivamente preparados para ajustarem-se à ordem social, ditada por valores individualistas e competitivos, para instaurar ou instituir uma ideia de escola que busca uma ação pedagógica voltada à emancipação de sujeitos que desejam construir um mundo mais humano.

Assim, considerar o brincar e a ludicidade como um saber a ser apropriado pelo professor da educação infantil implica, necessariamente, considerar que este também é portador de um saber sobre o fenômeno construído historicamente, desde a sua infância, nas vivências lúdicas com outras crianças, o que indica a existência de um saber acerca do brincar e da ludicidade que se refaz a partir da experiência de infância e também como jovem ou adulto na sua formação inicial, que pode ser refletida ou não nos encontros diários que mantém junto às crianças na sala de aula, como um saber da tradição pedagógica.

O conhecimento do brincar nas suas bases teóricas e epistemológicas poderia abrir outras possibilidades na relação criança-professor, no sentido de chegar mais perto das crianças, potencializar o seu desenvolvimento integral, uma vez que, ao brincar, a criança desenvolve o seu repertório linguístico, a capacidade cognitiva, a motricidade, a noção de tempo, lugar, estabelece relacionamentos sociais, aprende a negociar, e compreende que no jogo nem sempre se pode ganhar, e que a realidade pode ser transformada.

Defendemos que o brincar e a ludicidade na educação infantil constituem-se para o professor e pelo professor, no reservatório de saberes tratado em Gauthier et al., (2006), um conteúdo dos e nos processos formativos da educação infantil a que os professores sejam instados a trazer a sua experiência com o brincar na escola e também como veem o seu papel

na brincadeira, para que possam constituir-se em conteúdo de reflexão e de conhecimento para os seus pares.

No tocante a contribuições ao nosso estudo, existe uma relação imbricada entre o sentido da profissionalidade docente e o reconhecimento dos saberes docentes mediados na formação do professor. Para esta afirmativa, recorreremos inicialmente ao que diz Tardif (2002) sobre o fato de a formação contínua não se limitar a retomar conteúdos da formação inicial, buscando o modelo aplicacionista, mas busca estreitar vínculos com a profissão docente, tratar os professores não como alunos, mas como parceiros e atores de sua formação, distanciando-se da perspectiva dedutivista, que não concorre para ajudar os professores no desenvolvimento de sua profissionalidade.

Para o autor, o pensamento “[...] mais estimulante tem procurado delimitar os saberes profissionais a partir de um olhar sobre a especificidade da acção concreta dos professores” (p.28), o que necessariamente remete à noção de profissionalidade defendida por Contreras (2002) e Bourdoncle (1991).

Outrossim, valorizamos as reflexões de Gauthier et al., (2006) em sua afirmação de que se conhece pouco sobre os fenômenos que constituem o ensino, e que para se avançar nesse âmbito, é necessário considerar a existência de dois obstáculos que historicamente vêm se interpondo à pedagogia, sendo o primeiro a própria atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são constitutivos, ou seja, o ensino compreendido como um ofício sem saberes. O segundo obstáculo é a ideia de saberes sem ofício, que se origina nas Ciências da Educação, que produzem conhecimentos distantes do que ocorre no magistério, o que nos remete a Pedrosa (2005), quando afirma que a ciência não consegue apreender competências que as crianças constroem e não são percebidas na escola.

Para Gauthier et al.,(2006), a formalização do ensino reduziu de tal modo a sua complexidade que influenciou a desprofissionalização da atividade docente, uma vez que os distancia de uma compreensão crítica de seu papel. Para os autores, a profissionalização docente requer a superação dos pressupostos “saberes sem ofício” e “ofício sem saberes” para uma ideia de “ofício com saberes”.

As questões formuladas pelo programa de Gauthier et al., (2006) possibilitam refletir que a formação continuada pode contribuir na apropriação do brincar como um saber da profissionalidade docente, uma vez que o brincar, conforme já dissemos, está presente na formação social e cultural do professor. Em contrapartida, um saber produzido nas ciências da educação, conhecimento disciplinar e conteúdo da formação, que também se faz presente

na vida do professor de educação infantil, cotidianamente, ainda não estabelece sínteses que lhe permitam potencializar a presença do lúdico na sala de aula.

Por fim, Ramos (2012) trabalhou saberes relevantes junto a professoras de berçário, em um curso que foi desenvolvido a partir de três conteúdos: imitação como um espaço de brincar, aprender e compartilhar significados; brincando e aprendendo com o outro; a constituição da linguagem no espaço da brincadeira (re)criando um ambiente para mexer, inventar e conviver brincando e aprendendo. A autora avalia como conteúdos relevantes do processo de construção de aprendizagens, não só da professora, mas também da formadora, assim como a construção de um sentimento de identidade docente que foi se inscrevendo no decorrer dos encontros junto aos professores, a partir das trocas interpessoais e atitudes colaborativas.

Prosseguimos, na trilha do brincar e da ludicidade na educação infantil, adentrando na discussão que buscou situar os diálogos empreendidos nas etapas anteriores, no âmbito da profissionalidade docente.

3.4 O LUGAR DO BRINCAR E DA LUDICIDADE NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./ Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa./ Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem

Manoel de Barros

O poeta nos conduz à discussão da profissionalidade docente, inspirando-nos a refletir que o nome atribuído à profissão na sua história oculta e revela significados.

Acreditamos que discutir a profissionalidade docente na perspectiva crítica implica considerar o ensino como profissão, o que requer um olhar para as contribuições de Tardif (2013), na sua análise acerca das idades do ensino, o que repercute na discussão acerca do desenvolvimento profissional, assim como Hoyle (1980) e Bourdoncle (1991), no que tange às noções de profissionalização, profissionalidade, profissionalismo. Também Contreras (2002) trata da profissionalidade e sua relação com autonomia, e Kátia Ramos (2010) refere-se aos sentidos da profissionalidade docente e defende que essa tem uma natureza teórico - prática instituinte.

O estudo acerca da profissionalidade docente neste tópico tem como objetivo uma compreensão mais profunda do termo, na perspectiva de efetivamente podermos construir fundamentos teóricos necessários a aproximações ao nosso objeto de estudo, que consiste na repercussão da formação continuada de professores de educação infantil, no brincar e na ludicidade como um saber da profissionalidade docente.

3.4.1 Contribuições de Autores da Sociologia das Profissões no Debate da Profissionalidade Docente

Partimos de postulações de Tardif (2013) acerca do ensino e das concepções que historicamente o significam e o diferenciam, no sentido de vocação, ofício e, nos últimos anos, como profissão, especialmente a partir do movimento de reforma na educação, quando se institui a defesa da profissionalização do ensino, como especificidade dessa profissão, que, como ação docente, inscreve-se na discussão acerca da profissionalidade docente.

O autor ressalta que a ideia de ensino como vocação surge entre os séculos XVI e XVIII, em meio ao movimento de Reforma e Contra-Reforma, quando foram criadas escolas sob a responsabilidade das igrejas Católica e Protestante. As escolas laicas elementares, com os seus professores leigos, surgem no século XIX, mas o ensino é concebido como uma profissão de fé, e o termo professor remete à ideia de professar, em que consagra a sua vida ao ensino, considerado como uma vocação, um chamado para cumprir uma missão.

Tardif (2013) afirma que a instrução tinha como objetivo ler, escrever contar, sob a égide da moralização, mas o foco maior recaía no fortalecimento da religião como cerne de uma pedagogia que busca disciplinar a criança. Nessa concepção, a ênfase é o controle da criança, o que nos remete a Lira (2009), em pesquisa acerca da origem dos jogos dirigidos, e encontra a sua função de controle da criança, o que ainda permanece em muitas escolas até os dias de hoje, para justificar a sua inserção na sala de aula como garantia de uma ideia de brincadeira que não perturba a ordem estabelecida e nem ameaça o poder exercido pelo professor.

Outrossim, o autor referido também ressalta que as condições de precariedade no trabalho não eram motivo de discussão, uma vez que a vocação era o grande fator que impulsionava e dava sentido ao ensino. O ensino era uma ocupação exercida, em sua maioria, pela mulher, e quando se tratava de ser professora religiosa, não recebia remuneração. Quanto às professoras leigas, trabalhavam de maneira instável e precária, precisavam ser reconhecidas

como virtuosas e geralmente abandonavam o trabalho após se casarem para dedicarem-se ao lar.

Tardif (2013) afirma ainda que o teor religioso não se faz mais presente como tônica do ensino, mas a dimensão moral ainda emerge, assim como justificativas especialmente das mulheres que querem ensinar pelo amor às crianças. Remetemo-nos à existência de ideias compartilhadas no senso comum de que, para ser professor de educação infantil, o mais importante é gostar de crianças, remetendo ou restringindo as necessidades de educação das crianças ao cuidado. Para Tardif (2013), muitas das situações observadas em séculos anteriores ainda persistem na realidade da escola, o que também nos permite dizer que, especialmente na educação infantil, a concepção assistencialista de cuidados ainda se mantém, pela força da cultura, em muitos locais.

A ideia de ensino como vocação vai perdendo espaço, em virtude da discussão que emerge, definindo o ensino como ofício. Esta noção remete à ideia de trabalho e se dissemina com a criação das redes de escolas públicas, que têm início no século XVIII e que, com a institucionalização da escola pública nos Estados, incorre na obrigatoriedade de se frequentar a escola no século XX. Da mesma forma, a relação do professor com o trabalho como vocação vai se resignificando e passa a ser realizada por contrato e salário. As mulheres passam a buscar a carreira, e emergem nesse momento as massas de trabalhadores que passam a ter salário e emprego nas indústrias e também em serviços públicos.

Nesse período, o ensino é reconhecido como um trabalho laico e as mulheres passam a ter, entre outras garantias, aposentadoria, férias, segurança de permanência no trabalho, o que também passou a exigir da mulher a formação específica no magistério, decorrendo daí uma proliferação de escolas de normal médio, que se estende para o curso superior. Tardif (2013) ressalta que a experiência concreta do trabalho é compreendida como cerne do saber, e o aprender a ser professor(a) passa necessariamente pela vivência da prática, a partir da imitação e conhecimento de rotinas das escolas, estabelecidas por professoras mais experientes, assim como a adaptação e o respeito às regras escolares.

O autor considera que o percurso de desenvolvimento do ensino como vocação, e depois como ofício, ocorre de maneira bem diferenciada e em realidades e processos também diferenciados, uma vez que em muitos países do ocidente os professores passam a estar integrados à função pública e com a carreira regida por um estatuto de funcionário público. Isso lhes assegura uma autonomia reconhecida pelo Estado na elaboração e realização de suas aulas e a garantia de não sofrer influências de pais de alunos, ou sacerdotes, ou de outros,

porém, em algumas regiões, as noções de vocação e ofício são ainda percebidas na contemporaneidade.

Tal situação não é uma realidade para países da América Latina ou de outros países, por motivos diversos, mas especialmente no âmbito da relação entre a igreja e o estado. Assim, a ideia de ofício está ainda em processo de consolidação em muitos locais, em meio a um crescente movimento de privatização do ensino.

Da mesma maneira, a noção de profissão, segundo Tardif (2013), requer examinar condições de trabalho dos professores do primeiro ao nono ano, o que nos faz indagar acerca do professor de educação infantil: Como esses vêm se constituindo como profissão, quando em algumas realidades de regiões do nosso país as crianças e os professores ainda têm seus direitos negados no tocante às condições que enfrentam cotidianamente no lugar destinado à educação infantil na escola? Qual a concepção de criança, de infância e de formação do professor de educação infantil? Como o próprio professor se compreende enquanto profissional?

Pesquisa de Freitas (2005) aponta para a ideia ainda de vocacionado por parte de professores de educação infantil, inculcada por uma cultura que busca ou espera o vocacionado. Apesar de serem considerados na legislação como profissionais da educação, o que lhes atribui diferenciação, no sentido de não mais ser sacerdócio, muitos desses professores parece sentir também mais identificados com uma concepção de ofício, tal como define Tardif (2013), do que como profissional da educação infantil na educação básica.

Segundo Tardif (idem), o conceito de ensino como profissão surge no movimento de reforma do ensino nos Estados Unidos, e, nos seus pressupostos, aproxima-se do ideal neoliberalista, que se revela nas proposições de melhoria do desempenho escolar, ressaltando a descentralização do ensino em uma perspectiva de Estado Mínimo, que também reforça pressupostos neoliberalistas na sua defesa da passagem da ideia de ofício para a ideia de profissão.

O reconhecimento do ensino como profissão, para Tardif (2013), vai requerer o reconhecimento de que existe uma base de conhecimentos que atribuem especificidade à profissão docente, e, dentro desse conjunto de saberes, o autor atribui uma importância fundamental aos conhecimentos construídos na experiência, que ele considera relevantes por serem saberes que os professores constroem nas interações humanas e, dessa maneira, expressam (e se expressam nas) marcas dessas interações.

Esses conhecimentos se explicam, portanto, na relação estabelecida com os alunos, revelando que não é suficiente saber como ensinar, mas também saber se fazer reconhecer e

ser aceito em sua própria competência por seus alunos. O reconhecimento social parece consistir o cerne da discussão dos saberes dos professores (TARDIF et al., 1991). Assim, os conhecimentos dos professores se ancoram em suas experiências no trabalho e resultam de reinterpretações de conhecimentos que eles construíram no processo de sua formação, advindos de vários lugares ou fontes.

Finalmente o autor considera que a discussão acerca de saberes dos professores não ocorre a partir de sua experiência no trabalho, mas a partir do salário de acordo com o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Reflete que a ideia de profissionalização remete à proletarização de uma parte dos professores, e a esse respeito também encontramos discussões de Alvarenga (2012), nas suas reflexões acerca do antagonismo, se podemos compreender dessa maneira, acerca do que vem sendo exigido aos professores, quando às condições de trabalho inviabilizam o desenvolvimento satisfatório de sua ação docente.

Entre outros, Tardif (2013) avalia que as "[...] limitações nas condições de desenvolvimento profissional repercutem no processo de transição entre a idade do ofício e a idade da profissão, por suscitar resistência significativa entre os professores da maioria dos países" (p. 566), uma vez que as possibilidades de uma reflexão crítica pelos professores ainda se constitui de maneira horizontal, por influência de fatores diversos, especialmente pela disseminação de uma cultura reducionista, que dissemina ideias que ofuscam a percepção crítica do professor no sentido de constituir-se um profissional do ensino.

Na perspectiva de resgatar as primeiras discussões acerca dessas questões, buscamos inicialmente Kátia Ramos (2010), que vem desenvolvendo estudos acerca da profissionalidade docente no ensino universitário, que nos possibilitam refletir, tal como afirma a autora (idem), que se trata de um conceito em construção, por sua natureza instituinte. Entre os autores considerados neste estudo, a autora referida desenvolveu um estudo profundo em que apresenta outros pesquisadores da profissionalidade docente, o que orientou o nosso percurso em busca de aprofundamento nessa categoria de análise.

Aproximamo-nos inicialmente de Hoyle (1980), que ressalta o desenvolvimento profissional dos professores como uma atividade relevante que requer ser estimulada pelo Estado. Porém, ressalta que o modelo de prática profissional defendido nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento tem sido motivo de crítica, e dessa maneira o autor reflete que o termo profissão tem sido considerado sob dois pontos de vista: o primeiro refere-se à profissão em uma lógica descritiva na abordagem funcionalista, que se atém em identificar características, mas carrega suposições de valor; o segundo, em uma abordagem

crítica, o termo implica uma compreensão simbólica e ideológica da profissão e suas implicações.

Hoyle (1980) afirma que o termo profissão refere-se ao trabalhador e a sua ocupação, constituindo-se, dessa maneira, em uma dimensão individual e também coletiva, para adentrar no desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, discute o processo de profissionalização e desprofissionalização da educação, fazendo uma abordagem em que apresenta uma análise crítica acerca do que vem significando a ênfase no conhecimento técnico no processo de profissionalização, além de apresentar as críticas dos teóricos que discutem a desprofissionalização como um processo que se constitui pela precarização do trabalho docente. O autor faz também críticas à maneira como os saberes científicos são enfatizados em detrimento dos saberes da experiência dos professores, que devem ser considerados em suas suposições epistemológicas nos programas de pesquisa participativa e na formação continuada, que, para Hoyle (1980), deve ser centrada na escola.

O autor acima afirma "[...] que o termo profissão tem sempre uma conotação simbólica ou ideológica [...]" (p.2) para ressaltar que o termo profissão requer uma lógica de processo que precisa ser considerada nas circunstâncias que possibilitam a passagem de ofício, ocupação, para profissão. Nesse sentido, o autor nos remete a Tardif (2013), em sua discussão acerca das idades da profissão.

O termo profissão é compreendido por Hoyle (1980) como um símbolo que retrata aquilo que é desejado, como também retrata um trabalho realizado por alguém. Considera que a profissão pode ser entendida como "[...] um termo ideológico usado como uma posição negociada dentro duma ocupação para melhorar o próprio estatuto, os prêmios e as condições de trabalho" (p.3). Assim, conceituar esse termo implica considerar, ao mesmo tempo, o trabalhador e sua ocupação em uma visão de totalidade, uma vez que os critérios para sua caracterização devem considerar as duas dimensões.

Hoyle (1980) apresenta fatores distintivos em um ponto de vista que distingue uma ocupação como profissão: uma ocupação que tem função social crucial, que requer para o seu exercício competências construídas em um período longo de instrução superior, que envolve o processo de socialização nos valores profissionais, mas que fazem parte de um código de ética e o profissional pode fazer apreciações a partir da prática; a profissão organizada, que tem influência na implementação de políticas públicas que incidem no exercício profissional e na autonomia em relação ao estado, e, nesse ponto de vista, a formação longa ocupa maior prestígio social e tem um alto nível de remuneração.

Ressalta que a definição de uma base de conhecimento implica a existência de um corpo de conhecimentos sistemáticos acerca da prática profissional, assim como também atribui um grau de conhecimento do trabalhador dessa base. Nesse sentido, para Hoyle (1980), a profissão pode significar uma relativa autonomia na independência do controle político "[...] e também da relativa liberdade do trabalhador perante o controle vindo do exterior sobre a sua prática profissional de todos os dias [...]" (p.03). Hoyle (1980) ressalta também que a diferenciação entre o individual e o coletivo é importante para compreender a noção de profissionalização.

O processo de profissionalização, segundo Hoyle (1980), constitui-se em um longo período de formação para um corpo qualificado, e esse fator representa uma fronteira entre os que são habilitados a praticar e aqueles que não o são, além de um grande controle sobre as atividades da profissão. O autor exemplifica, citando o controle sobre o programa na docência, sobre a formação e aprovação dos que virão a ter aquela profissão. Hoyle (1980) reflete que a profissionalização, como desenvolvimento profissional, nas suas dimensões de melhoria do estatuto e da prática, requer um equilíbrio entre essas dimensões, pois o descompasso nesse processo de constituição implica uma desprofissionalização.

O autor ressalta que críticos que apoiam o movimento de desprofissionalização defendem que a melhoria do estatuto e dos serviços pode significar divergência entre si, na medida em que a demanda por um melhor estatuto (reconhecimento) assumir prioridade com relação à melhoria do serviço. O movimento de desprofissionalização parece ter uma importância fundamental para denunciar a precariedade nas condições de trabalho que cerceiam o reconhecimento social dos profissionais em função do trabalho que realizam.

Tais reflexões nos remetem a Alvarenga (2012), que considera que a discussão acerca da desprofissionalização dos professores requer considerar debates acerca da educação, uma vez que independente da "[...] existência ou não de uma profissão docente os professores podem ou não ser considerados profissionais" [...] (p. 155), em face da precarização do trabalho docente, o que dá margem para se questionar o fato de o magistério ser um profissão ou semiprofissão.

Destacamos estudos de Ramos (2010), que contribui para orientar trajetórias de estudos, o que nos possibilitou dialogarmos com Hoyle (1980) e Bourdoncle (1991), que estabelecem uma análise acerca da discussão da carga de significados que subjazem à conceituação de profissão e ou semiprofissão.

Bourdoncle (1991) ressalta que teóricos funcionalistas consideram o ensino uma semiprofissão, distinguindo-o das consideradas "verdadeiras profissões", como, por exemplo,

da medicina, em face de fatores tais como ser regida pelo sistema público de educação, a condição de ensino das professoras de crianças, especialmente de crianças menores. Outro grupo também considerado semiprofissão é o trabalho social e a enfermagem, que, entre outros fatores, constituem-se com um percentual alto de mulheres e um quantitativo elevado de membros.

Consideramos que a visão reducionista do ensino como semiprofissão provoca reflexões acerca da dificuldade de se romperem estruturas de poder, que, historicamente vêm impondo aos trabalhadores em educação precariedades na condição de trabalho, o que se mostra ainda mais agravante, quando considerada a visibilidade social do professor de educação infantil nos sistemas de governo, nas próprias secretarias de educação, nas universidades. Por que ainda nos deparamo-nos com discriminação no desenvolvimento profissional e obstáculos à profissão de professor de educação infantil? Como um aspecto que tem repercussão na discussão do processo de profissionalização, Alvarenga (2012) reflete que:

Pautado pela lógica da mercantilização, o neoliberalismo transferiu a educação da esfera da política para a esfera do mercado transformando a educação em serviço a ser comprado, reduzindo o direito à educação à condição de propriedade de alguns, além de impor regras de empresas privadas para a gestão escolar pública (p.152).

A autora (2012) comenta que as exigências requeridas ao exercício da profissão "[...] não vêm acompanhadas de condições de trabalho satisfatórias, o que inviabiliza a realização da tarefa educativa de forma adequada por parte dos professores [...]"(p.154). O que queremos ressaltar aqui é repetição ou mesmo a reincidência, se podemos dizer assim, dos problemas que limitam, ao longo da história, o exercício e o reconhecimento do ensino como profissão do professor.

Nessa direção, Hoyle (1980) há décadas indagava criticamente se os argumentos do movimento de desprofissionalização não revelariam que o processo de profissionalidade estaria sendo mal direcionado? Nessa perspectiva, ele estabeleceu uma diferenciação entre a profissionalidade restrita como atuação intuitiva, focalizada na sala de aula, na experiência, e a profissionalidade extensa em um contexto educacional mais amplo, situando-se através do trabalho de outros docentes, em pressupostos teóricos e nos avanços educacionais da contemporaneidade, considerados no desenvolvimento profissional.

Ramos (2010) reflete, a partir de Hoyle (1980), que a profissionalidade extensa é reconhecida pelos membros daquela ocupação e, ao requerer conhecimento e competência na sua realização, "[...] se enquadra mais numa prática que se pretende afirmar profissional do

que a profissionalidade restrita – visto esta última restringir-se à intuição e à experiência" (p. 47).

Para Hoyle (1980), o conhecimento e/ou a experiência são importantes na constituição da profissionalidade docente, o que implica "[...] repensar os papéis do investigador, do teórico e do formador de docente ao nível da formação inicial e continuada [...]" (p. 16). No âmbito da pesquisa, considera que a fenomenologia consiste em um caminho teórico-metodológico para situar problemas da escola, assim como suscitar melhor participação dos professores na pesquisa, que acontece também no sentido de investigar problemas que são identificados pelos docentes e que podem incorrer no processo de formação continuada.

Hoyle (1980) também ressalta a importância da universidade ou outros espaços de formação, no sentido de buscar escutar e valorizar as definições do professor acerca de sua profissão e ainda avalia como relevante o modelo de formação continuada na escola, visto que o desenvolvimento profissional ocorre quando os professores assumem a visibilidade de suas produções, fazem parte das definições e apontam situações a serem consideradas nos momentos de sua formação.

As contribuições desses autores verticalizam o significado do desenvolvimento profissional do docente e nos remetem ao professor da educação infantil no tocante aos fatores que concorrem para a sua profissionalidade docente, a partir da formação continuada, tendo em vista a especificidade que distingue a educação infantil apontada por Oliveira-Formosinho (2005) como um processo de formação profissional que requer participação ativa e interativa "[...] realizando aprendizagens no âmbito educativo e transformando a experiência em saberes e significados, não no isolamento da responsabilidade individual, mas em companhia de membros mais experientes da comunidade profissional" [...] (p.19).

Nesse processo, assumem importância o formador, os pares e as próprias crianças, que contribuem na aquisição de saberes e competências do professor na constituição do seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, ressaltamos que, conforme dizem os autores relacionados nessa discussão, é fundamental a escuta do que dizem e desejam os professores como conteúdo a ser considerado na sua formação.

Dentre outros autores que discutem a profissionalidade docente como desenvolvimento profissional, voltamo-nos para Bourdoncle (1991), que dialoga com Hoyle (1980) acerca da profissão e os conceitos de profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, mantendo posicionamentos teóricos acerca da profissionalização como um

processo de desenvolvimento dos professores, no qual estes se apropriam de conhecimentos e competências necessárias ao seu bom desempenho no decorrer de sua carreira docente.

Bourdoncle (1991) ressalta os sentidos da noção de profissionalização atribuídos por Hoyle (1980): o primeiro, "[...] o processo de melhoramento das capacidades e de racionalização dos conhecimentos implementados no exercício da profissão [...]" (p. 5); o 2º (segundo), "[...] ela já não incide sobre os conhecimentos e capacidades que a prática exige, mas sobre a estratégia e a retórica produzidas pelo grupo profissional para reivindicar uma ascensão na escala das atividades" (p. 5); e acrescenta um terceiro sentido no âmbito da relação indivíduo – profissão, ao afirmar que a profissionalização designa "[...] a adesão à retórica e às normas estabelecidas colectivamente, conforme o sentido precedente [...]" (p. 5).

Para Bourdoncle (1991), em meio a esses três sentidos é que se inscrevem os processos de profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo. O profissionalismo emerge como um movimento de luta pelo reconhecimento da profissão e é demonstrado no respeito à profissão nos processos e normas; o profissionalismo diz respeito às estratégias coletivas utilizadas pelo grupo para a passagem de atividade em profissão. Profissionalidade se refere à maneira como os conhecimentos e as capacidades são mais ou menos elevados e racionalizados no exercício profissional, e a essa profissionalidade é considerado como desenvolvimento profissional, ou seja, diz respeito à ação de mobilização de saberes.

O profissionalismo diz respeito ao engajamento de militantes pelo reconhecimento do valor de seu serviço, e o profissionalismo diz respeito às "[...] estratégias colectivas de transformação da actividade em profissão [...]" (p. 6). O profissionalismo, para Bourdoncle (1991), refere-se ao estado dos que ressaltam sua adesão "[...] às normas que resultam dessa transformação, como respeito das regras colectivas, consciência profissional, exigência de eficácia [...]" (p. 6), e a esse processo de transformação de ocupação – profissão, que implica na aceitação e compartilhamento dos valores e das normas, o autor denomina de socialização profissional.

No tocante à relação entre profissionalismo e a profissionalidade, buscamos o diálogo entre Bourdoncle (1991) com Hoyle (1980) nas formulações deste último acerca dos termos, uma vez que também para Hoyle (idem) profissionalismo diz respeito à atitude de compromisso entre os membros de uma ocupação, no sentido de uma melhoria do estatuto da profissão e as estratégias adotadas, especialmente, por associações ou sindicatos para alcançar determinado fim. O profissionalismo tem proximidade à ideia de sindicalismo, no sentido da luta pelos interesses do cliente. A profissionalidade diz respeito às "[...] atitudes em relação à

prática profissional entre os membros numa ocupação e grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa [...]” (p. 4).

Bourdoncle (idem), ao acrescentar o terceiro sentido às formulações de Hoyle (1980), amplia a compreensão acerca da profissionalização, no sentido de o termo passar a abranger – na mudança de compreensão de ofício a profissão em um processo de alongamento da formação – o desenvolvimento profissional, a mudança de natureza da atividade e a socialização profissional, que constituem os três sentidos atribuídos ao termo.

A profissionalização na *passagem* da ideia de ofício à profissão

Bourdoncle (1991) ressalta que, para chegar a essa conclusão, é necessário voltar-se à construção do termo profissão a partir de formulações da sociologia do trabalho, que trata da natureza do trabalho e da experiência vivida através de gestos, nas rotinas, as relações e responsabilidades inerentes ao trabalho que se realiza. A compreensão de ofício com relação ao lugar que ocupa na hierarquia dos empregos, o tipo de carreira, associações profissionais e a influência da cultura nas suas crenças e seus valores e a definição de profissão que autonomiza a sociologia das profissões como área de estudo, alcança maior destaque quando se discute a profissionalização.

À guisa de contextualização, vimos que em sua historicidade, originalmente, a profissão é conceituada especialmente por teóricos funcionalistas como objeto/ofício a ser reconhecido, a partir da definição de características, tais como: uma base profunda de conhecimentos gerais e sistemáticos; uma preocupação com o interesse coletivo; um domínio de seu comportamento a partir de um código de ética que o profissional deve assimilar; a cobrança de honorários como retribuição de serviços prestados, o que se aproxima de uma visão de ofício.

Segundo Bourdoncle (1991), a profissão vai sendo redefinida ao longo de sua própria história e distingue-se de ofício, por ser reconhecida, através de declarações públicas ou diplomas, e a necessidade de estar explicando a sua prática concorre para a construção de uma base de conhecimentos, o que atribui uma autonomia em relação à sua prática.

Para o autor, a autonomia na profissão é um elemento relevante nessa diferenciação, pois incorre no controle do saber que se utiliza, cria e divulga entre outros, através de membros que atuam na universidade, a seleção desse saber, a formação de seus membros com regras morais que se constituem através de um conselho que define a Deontologia – o código de ética –, próprio para regular o exercício da profissão, conforme a categoria.

A respeito da autonomia profissional relacionada à natureza educativa do trabalho docente, dialogamos com Contreras (2002), para compreender de maneira crítica que esta discussão remete necessariamente à ideia de uma profissionalização de ordem política, ideológica, pedagógica, dentre outros, para o professor refletir criticamente que não se trata de uma construção neutra, mas requer atenção para saber a quem se dirige o seu aspecto ideológico, uma vez que estudos recentes revelam que a discussão e defesa de uma profissionalização nas esferas do poder remetem a uma concepção corporativista, que vem sendo útil aos próprios sistemas de educação, na busca de desvirtuar o sentido de qualificação e autonomia dos docentes.

Em função dessas manipulações de cunho ideológico que envolvem de forma tendenciosa essa discussão, Contreras (2002) ressalta que a noção de profissionalismo tem sido evitada por alguns autores da atualidade, em decorrência de manipulações ideológicas que provocam distorções dos valores que se elegem, no sentido de ser uma profissão crítica, mas que tem beneficiado interesses corporativistas.

Contreras (2002) ressalta que " [...] Em seu lugar, optou-se pelo termo profissionalidade docente como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência" (p.73). No sentido de que o profissional supere a autonomia ilusória para a autonomia nas decisões profissionais e responsabilidade social, Contreras (2002) também dialoga com Hoyle (1980), com relação ao conceito de conhecimentos e habilidades requeridos na realização de sua ação.

Em meio ao diálogo com esse e outros autores, Contreras (2002) reflete que a profissionalidade docente refere-se "[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo [...]" (p.74), que se processa em meio a uma relação dialética entre "[...] as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente [...]" (p.idem). E, que essa dialética se reflete na relação entre as condições e limitações da realidade e as atitudes e destrezas postas em jogo pelos professores.

Nessa relação, o ensino se constitui como um jogo de práticas entrecruzadas ou, como diz Sacristan (1999), práticas aninhadas, constituídas por atores visíveis e invisíveis, ressaltando que a profissionalidade se manifesta por meio de uma multiplicidade de funções que sofrem influências externas e abrange o contexto sociocultural, político e econômico.

Sacristan (idem) torna visíveis atribuições que considera inerentes à profissionalidade docente do professor em relação a sua prática: a orientação de estudos, o apoio ao aluno, a organização de materiais, o saber avaliar, organizar o espaço e as atividades, entre outras, o

que requer desses profissionais um conjunto de saberes específicos, conforme Gauthier et al., (2006) e Tardif (2011), no tocante à base de conhecimentos necessários para o professor.

A esse respeito Sacristán (1999) ressalta que a formação inicial e continuada dos professores requer abordar conteúdos mais específicos e outros mais abrangentes e também necessários no âmbito do domínio dos professores acerca do que propõem políticas educacionais em suas reformas de ensino, além da relevante participação dos professores também na definição do conteúdo de sua formação.

Por fim, para Contreras (2002), a especificidade docente reside na dimensão da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e da competência profissional, elementos que constituem a profissionalidade docente, que, para Contreras (idem), se desenvolve através de "[...] juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, não importa necessariamente um corpus único e estabelecido de conhecimento avalizado pela pesquisa, nem compartilhado por todos os docentes" (p.83).

Nesse sentido, tais dimensões apontam para a especificidade do ensino. A ideia de profissionalidade docente é, então, ainda mais refinada no âmbito da atuação do professor de Educação Infantil em face da existência de uma especificidade na docência da educação infantil, e é o que passaremos a discutir em seguida.

3.4.2 O Brincar e a Ludicidade na Profissionalidade Docente da Educação Infantil

Dentre outros estudiosos dos saberes e da profissionalidade docente de professoras de educação infantil, Ramos (2010) ressalta a tensão entre o instituído e o instituinte na construção da profissionalidade docente, que, em sua natureza teórico-prática, se constitui de “[...] um corpo de conhecimentos que apoiem o desenvolvimento de competências profissionais na prática docente, nomeadamente no sentido de saber ensinar para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante [...]” (p.55).

A autora nos conduz à reflexão de que o movimento de constituição da profissionalidade docente é dialético também por sua inconclusão, uma vez que se dá em contextos integrados, que se reestruturam em meio às interações necessariamente estabelecidas na dinâmica de sua própria existência.

Nesses contextos integrados que permeiam a educação infantil, a profissionalidade docente se configura mais específica em face de um conjunto de saberes que apontam para “[...] a aprendizagem das crianças como uma construção social que se fundamenta nas

múltiplas interações estabelecidas pelos parceiros infantis e adultos nos contextos educativos e que envolve a pessoa como um todo [...]" (OLIVEIRA et al., 2011, p. 18-19).

As autoras refletem que a criança, ao nascer, já pode interagir "[...] com parceiros mais experientes – seus pais, outros familiares, os professores de creches, outras crianças mais velhas – que lhe apresentam continuamente novas formas de se relacionar com o mundo a fim de compreendê-lo e responder a ele transformando-o [...]" (p.19). Nesse movimento as crianças seguem aprendendo por meio de interações significativas, dentre as quais ressaltamos as brincadeiras, que podem ser diversas, à medida que interagem com companheiros da mesma idade, crianças mais velhas e/ou adultos. Nessa perspectiva, a organização do espaço constitui-se como meio de desenvolvimento das crianças.

Oliveira et al., (2011) afirmam que, através do conjunto das atividades que as crianças vivenciam, elas aprendem, nas ações mediadas pelo material disponível para realizar suas atividades, a negociar entre elas e, a partir de sugestões ou recomendações de suas professoras, vivenciar papéis e interagir com parceiros nos seus jogos de faz de conta, e é dessa maneira que o seu desenvolvimento ocorre.

A especificidade da profissionalidade docente se delinea a partir da especificidade da educação infantil, em meio às experiências possibilitadas às crianças, tanto às mais novas, quanto às mais velhas. O espaço escolar pode lhes permitir um movimento de (re)significações da realidade e, dessa maneira, elas vão desenvolvendo sua maneira de "[...] sentir, pensar e solucionar problemas. Por meio dos relacionamentos que estabelece não só com os adultos, mas com outras crianças, o bebê aprende a reconhecer pessoas, objetos e situações [...]"(p.19).

As autoras afirmam que também as crianças mais velhas "[...] nomeiam elementos, imitam as pessoas ou outros aspectos que observaram, traçam desenhos, formulam perguntas, elaboram respostas [...]" (p.19). E, dessa maneira, todas elas significam o mundo a sua volta, ora influenciando e ora sendo influenciadas por ele, e assim "[...] se apropriam de diferentes linguagens e aprende a agir de um modo lúdico, ou seja, mediado por imagens e por fantasias, preferencialmente em brincadeiras, (re)criando culturas infantis"(p.19).

Entre os fatores que apontam a especificidade da profissionalidade docente na Educação Infantil, Oliveira-Formosinho (2002) considera os contextos do exercício profissional, no tocante ao reconhecimento da existência de diferentes modelos de educação da infância e a relação de aproximação que o professor da educação infantil precisa necessariamente estabelecer com as crianças e suas famílias.

A autora reflete que considerar os contextos do exercício profissional em suas idas e

vindas permite compreender suas fases, ciclos, em processo não linear, que ocorre, ao longo da vida, em diferentes contextos sistêmicos, requerendo a apropriação de saberes específicos. Oliveira-Formosinho (2000) também ressalta a relação do professor da Educação Infantil com as crianças, as famílias, a comunidade, tendo em vista seu processo de desenvolvimento, sua forma de estar no mundo, sua vulnerabilidade e globalidade no olhar, atuar e apreender o mundo.

Tomando o que dizem Oliveira-Formosinho (2002), no tocante aos contextos do exercício profissional, percebemos que no desenvolvimento profissional do professor da educação infantil inscreve-se a necessidade da apropriação de saberes específicos para atuar junto às crianças, suas famílias e comunidade, de maneira a buscar a interação, a mediação e a integralidade, tanto das necessidades do professor, quanto dos objetivos de aprendizagem, das diferentes necessidades de aprendizagem das crianças pequenas e ainda da própria organização da sala de aula, que precisa acolher e potencializar as atividades lúdicas empreendidas pelas crianças ou mesmo provocadas pelo professor, em uma perspectiva dialógica emancipatória.

Para tal realidade, Oliveira-Formosinho (2005) considera que é necessária uma revisão na pedagogia na formação dos professores da educação infantil nas dimensões que abrangem “[...] os espaços; os materiais; os tempos; as relações e interações; o ciclo observação-planificação-avaliação; as atividades e projectos e respectiva documentação; a organização dos grupos; as interfaces e interações com os pais e a comunidade; a integração das áreas curriculares [...]” (p.15).

A autora acima considera fundamental que a formação seja espaço de mediação entre o que o professor sabe e o que precisa aprender no tocante a saberes, competências, capacidades acerca da sala de aula.

Oliveira-Formosinho (2005) ressalta que, necessariamente, processos de mediação são de natureza reflexiva, participativa e colaborativa, na coconstrução de conhecimentos dos professores no âmbito da sociologia da infância, e que esta precisa ocorrer no contexto de formação na universidade, assim como no contexto experiencial de aprendizagem da profissão, remetendo-nos a Ramalho et al., (2004), Tardif (2011, 2013) e a Hoyle (1980), quando se referem ao sentido extenso da profissionalidade docente.

- **Nesse processo, o que distingue a atuação profissional do professor de Educação Infantil?**

Em Oliveira et al., (2011), o papel do professor da educação infantil se redimensiona na medida em que garante às crianças a oportunidade de escolhas, que repercutem no desenvolvimento de sua autonomia, suas necessidades, preferências e desejos, relacionados ao processo de construção do conhecimento e relacionamentos interpessoais, em um movimento dinâmico, quando vivenciam situações de aprendizagem "[...] do patrimônio cultural de seu grupo social e têm acesso à produção histórica e cultural da humanidade" (p.20).

O professor age de maneira indireta na educação das crianças quando age na organização de contextos de aprendizagens – o espaço, os objetos, os horários, agrupamentos – e de maneira direta nas interações, quando lhes mostra modelos, responde as suas indagações, pergunta para conhecer o que pensam e sabem, conforta-as, opõe-se aos seus desejos para que elas vejam outros ângulos, ensina-lhes as regras sociais, envolve-as em atividades variadas e significativas, otimiza o uso de diferentes recursos pedagógicos, tecnológicos e éticos.

As autoras refletem que, ao pensarmos na palavra ensinar no ponto de vista etimológico, observaremos que ela tem origem na palavra *insignare e signum*: "[...] podemos dizer, então, que as ações do professor de educação infantil constituem ações de **ensino**, ações que apontam signos às crianças que, por sua vez, têm que interagir com as ações (e os significados) que as crianças já se apropriaram [...]" (p.20). É por esse motivo que a criança precisa assumir a centralidade no olhar do professor, para que ele possa perceber, em meio às várias situações/atividades que a criança vivencia, o que e como constrói conhecimentos e significa o mundo e a ela mesma.

Ainda, segundo Oliveira et al., (2011), essa é uma maneira peculiar e complexa de ensinar, que implica uma desconstrução de algo culturalmente estabelecido, uma vez que as “[...] práticas educativas vividas em boa parte das instituições de Educação Infantil parecem permanecer pautadas por concepções de criança passiva e de processos de aprendizagem restritos [...], e ainda o desconhecimento dos professores [...] acerca de maneiras de organizar situações de vivência, aprendizagem e desenvolvimento próprias para as crianças pequenas, particularmente quando se trata de bebês" (p.21).

A partir do que afirmam Oliveira et al., (2011), podemos refletir que a constituição da profissionalidade docente na educação infantil é um processo dialético, que se constitui, entre outros fatores, em meio a imprevisibilidades, criatividade e transformações que fazem parte

do repertório das crianças, especialmente quando brincam.

Acreditamos que a constituição da profissionalidade na e da educação infantil necessariamente vai requerer uma formação para o professor que contemple fundamentos da sociologia, da pedagogia, dos estudos culturais da infância, da filosofia, das linguagens e da psicologia sociointeracionista, entre outros, alimentados a partir do que vem de práticas da escola. A condição de fonte instituinte de saber a partir da reflexão crítica também requer fundamentos científicos, o que remete a autores como Hoyle (1980), Contreras (2002), Tardif (2011,2013), no tocante a uma base de conhecimentos que podem resultar na autonomia do professor no trabalho cotidiano com as crianças.

Nessa perspectiva o professor tem papel ativo e interativo no diálogo com as crianças em suas múltiplas linguagens, tal como ressalta Malaguzzi (1999), quando desenvolve na Régio Emília uma pedagogia centrada na expressividade da criança. Oliveira-Formosinho (2002) parte da discussão sobre esta noção para ressaltar especificações na atuação da professora da Educação Infantil como uma profissionalidade instituinte.

Por fim, ao ressaltar singularidades da criança, a autora (2002) nos permite afirmar o brincar como um traço distintivo dessa singularidade, e um saber como sendo essencial na construção dialética da profissionalidade docente da educação infantil, a ser tratado nos processos de formação do professor, nos seus distintos contextos, para que o trabalho docente se qualifique a cada dia no chão da escola, nas relações com as famílias e especialmente junto às crianças de Educação Infantil, pelo que representa na sua emancipação.

Conforme já referimos no primeiro capítulo deste estudo, pesquisas no âmbito da profissionalidade docente na educação infantil e, mais especificamente, tomando o brincar como saber da profissionalidade docente, são escassas, o que nos pensar, a partir das reflexões aqui apresentadas, que o conhecimento do professor acerca das crianças nas suas singularidades seria um fator relevante no redimensionamento de experiências que a criança pode e tem o direito de vivenciar na escola.

Os estudos aqui relacionados trazem contribuições significativas na compreensão dos significados da profissionalidade docente e reafirmam os nossos pressupostos de que o brincar e a ludicidade constituem-se como relevantes saberes no âmbito da educação infantil, e, para tal, alcançam visibilidade na medida em que possam entrar na discussão acerca de práticas lúdicas no âmbito acadêmico, nos programas de formação de professores e na escola, com repercussão nas práticas junto às crianças que tanto precisam e esperam por uma escola que as acolha, ensine, aprenda com elas e as desafie a prosseguir inventando formas de estar no

mundo, convidando-nos a entrar no conhecimento, tal com elas adentram no brincar como meio de aprender a mudar o mundo.

Retomando o diálogo com Barros, dizemos que:

[...] O verdadeiro se une ao jogo pela invenção, já que aquilo que não existe, que não é verdadeiro, poderá ser inventado, no estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros e tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos. Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore porque fez amizade com muitas borboletas (BARROS, 2003).

O poeta nos impulsiona a continuar essa caminhada, delineando os passos no encaço de aproximações a realidade que buscamos conhecer que tal como diz Fortuna (2011), também para nós representou uma aventura existencial, em face do mergulho no estudo, reflexões e mudanças que fomos definindo em função das exigências que emergiram do nosso objeto de estudo, em meio aos nossos próprios confrontos a partir do olhar essa realidade traçamos e redefinimos caminhos o que nos remete a Saramago (1997).

4 DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Sobre importâncias

[...] Me disse mais: Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
Manoel de Barros

A Tese que estamos construindo indaga de que maneira o brincar e a ludicidade, como saberes essenciais da profissionalidade docente, estão sendo mediados na e a partir da formação continuada na escola para professores de Educação Infantil. Ou seja, como o brincar e a ludicidade vêm sendo significados na escola, na e a partir do processo de formação continuada, que vem acontecendo nas escolas do município de Jaboatão dos Guararapes desde 2011?

O estudo é de abordagem qualitativa, de cunho dialético e tem como objetivo geral compreender de que maneira os professores de educação infantil de Jaboatão dos Guararapes estão se apropriando do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola. Como objetivos específicos buscamos identificar e analisar fatores da formação continuada na escola que concorrem para que os professores da educação infantil se apropriem do fenômeno como saberes da sua profissionalidade docente.

Para alcançar nossos objetivos, traçamos o percurso metodológico da pesquisa buscando o rigor, a atitude de zelo e criticidade necessária, para podermos construir aproximações ao nosso objeto de estudo. Na busca do alcance dessa realidade, as decisões sobre o caminhar, conforme nos dizem Lüdke e André (1986), não são decisões fechadas, embora sem perdermos de vista o rigor da pesquisa científica.

O pesquisador poderá continuar e, se necessário, abandonar e/ou reformular suas escolhas iniciais, à medida que se mostrem mais ou menos relevantes, em face das questões e dos objetivos que orientam o estudo e da definição dos pressupostos teóricos. Para tal, é preciso construir critérios para avaliar o cenário, os atores, os procedimentos e instrumentos de coleta e de análise dos dados, como prerrogativas necessárias no caminho metodológico da pesquisa qualitativa de cunho dialético.

Nesta concepção de pesquisa, os dados, os fatos não se revelam de maneira gratuita ao pesquisador e nem este os analisa sem estar imbuído também de seus princípios e pressuposições (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A esse respeito, Bachelard (1989) ressalta a

subjetividade do pesquisador como mais um elemento importante para compreendermos o sentido de incompletude da pesquisa qualitativa.

Bachelard (1989) afirma que o caminhar do pesquisador na pesquisa qualitativa deve ser construído e reconstruído a partir de uma atitude de permanente vigilância epistemológica, em vista da própria subjetividade e do alcance do objeto de estudo, mas o novo conhecimento que emerge sempre será uma resposta aproximativa à realidade social.

A esse respeito, Alves-Mazzoti (1998, p.79) define a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo como uma “[...] relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, permeada por significados, aspirações, valores, crenças e atitudes que não podem ser apreendidos, apenas, por métodos quantitativos ou por técnicas de mensuração.

A apreensão da realidade na perspectiva dialética é sempre um processo inconcluso de aproximação, pela especificidade de um objeto que se situa no âmbito intersubjetivo, que integra e se refaz no universo de significados, contradições, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que constituem dialeticamente a realidade social.

Nesta compreensão, detalhamos a seguir a investigação deste objeto, que requereu critérios orientadores no processo de definição do campo da pesquisa, dos sujeitos participantes, dos procedimentos e dos instrumentos e do modelo analítico.

4.1 DESCRIÇÃO DOS PRIMEIROS PASSOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

A investigação na pesquisa qualitativa tem no trabalho de campo os meios de aproximação, bem como a possibilidade de construção de um conhecimento novo, que emerge da realidade existente. Minayo (2000, p. 107) afirma que “[...] o trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais que envolvem questões conceituais”.

Definimos a abordagem qualitativa na perspectiva histórico-dialética dos autores a quem recorreremos para compor este referencial, na construção de aproximações ao nosso objeto de estudo. Nos aspectos operacionais, elegemos o município de Jabotão dos Guararapes como cenário da pesquisa.

O município referido congrega uma rede de 120 instituições que atendem crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos, com 120 coordenadoras e 350 professores, que atuam na educação

infantil do município, porém, dessas escolas, 25 estavam vivenciando um processo de formação continuada, tendo o brincar como eixo estruturante da proposta, o que suscitou nosso interesse de pesquisa.

Os critérios da pesquisa definidos na seleção do município considerou o que preceitua a Constituição Brasileira de 1988, no art. 211, ao atribuir, preferencialmente, aos municípios a responsabilidade pela educação infantil e consistiram em: 1º - ter um sistema de ensino organizado no atendimento da educação infantil; 2º - ter uma proposta pedagógica de formação continuada em que o brincar e a ludicidade sejam eixos do trabalho pedagógico; 3º - realizar formação sistemática com professores (efetivos) atuando na educação infantil na escola há no mínimo um ano e meio, tomando objetivamente o brincar e a ludicidade como eixos do trabalho do professor da educação infantil.

Julgamos que um trabalho de formação continuada requer sistematização e tempo para ser compreendido pelos professores, mesmo quando se trata de um objeto que tem estado presente na prática docente e na escola, como é o caso do brincar e a ludicidade da criança da educação infantil.

O processo de delimitação das escolas inicia em 2011, quando buscamos conhecer aquelas que, segundo informações da equipe de educação infantil, estariam envolvidas desde o final de 2010 em formações continuadas com professores da educação infantil. O projeto de formação continuada ocorre em um primeiro momento com encontros sistemáticos na Secretaria, em uma formação geral com supervisoras das escolas, e se estende à escola, tendo o brincar e a ludicidade como eixos da prática docente. Trataremos a seguir da formação geral, no sentido de que representou um momento relevante no processo de constituição do campo da pesquisa.

- **O que é esta formação continuada geral?**

À guisa de contextualização, podemos dizer que, em linhas gerais, essa formação geral diz respeito a um projeto denominado Paralápracá, que vem sendo adotado também em outros municípios do Nordeste, em secretarias municipais de educação. Esse projeto apresenta 2 (duas) linhas de ação: a formação continuada de professores na escola e o acesso da escola a materiais de qualidade. Assim, esse projeto de formação continuada foi adotado pela Secretaria de Educação do município de Jaboatão dos Guararapes desde o final de 2010, em parceria com uma ONG vinculada ao Instituto C&A, que desenvolve um trabalho voltado à educação infantil.

No município de Jaboatão, esse projeto de formação, implantado no final de 2010 e implementado durante o ano de 2011- 2012, abrange 25 escolas, e em 2013, em toda rede com formações nucleadas, segundo informações da coordenadora de educação infantil do município.

Didaticamente está organizado em encontros quinzenais e/ou mensais, cujas temáticas abordam 6 eixos de estudo, com ênfase na ludicidade da criança: 1. Assim se Brinca; 2. Assim se Canta; 3. Assim se Conta; 4. Assim se Organiza o Ambiente; 5. Assim se Faz Arte e 6. Assim se Explora o Mundo, defendendo a homologia de processos formativos.

A leitura de cada um desses eixos permite perceber que a ludicidade se faz presente em cada um deles, a partir de elementos que constituem as histórias, a música, a arte, o ambiente e a exploração do mundo pela criança. Dessa maneira, o brincar e a ludicidade aparecem nas vivências propostas nos eixos através de cadernos orientadores dos eixos de vídeos e outros materiais impressos e, ao mesmo tempo, sugerindo ao professor criar outras possibilidades.

Todo o material, na sua organização e fundamentos em suas proposições, pode ser acessado também pelo professor no endereço www.paralapraca.org.br. Em linhas gerais, os eixos da proposta de formação continuada se organizam, considerando os seguintes temas:

- a) O eixo *Assim se brinca* aborda o brincar como o direito, como fenômeno de cultura, a brincadeira de faz de conta; o brincar e aprender, a construção de brinquedos; brincar com as palavras.
- b) O eixo *Assim se canta* discute a música como linguagem, como cultura, como ritmo e movimento; propõe a construção de instrumentos musicais e objetos sonoros e, por fim, a música como meio de interação com os bebês;
- c) O eixo *Assim se conta* aborda o contar e ler história para as crianças, a literatura na educação infantil; o contar, recontar e o faz de conta; apresenta possibilidades para cenários literários e o que denomina de momentinho de prosa. Esses temas enfatizam a importância de o professor tornar-se um leitor que se encante para encantar as crianças, através da leitura e da contação de histórias.
- d) O eixo *Assim se faz arte* contempla o professor no processo criativo; a exploração de materiais; a apreciação de imagem; a ilustração, que também é arte; a organização de Mostra de Arte e, por fim, a música, dança e gestualidade.
- e) O eixo *Assim se organiza o ambiente* aborda a curiosidade da criança e o papel do professor na organização do ambiente voltado a ludicidade.

- f) Tendo como temas: tudo a criança quer saber; a exploração do mundo a partir de diferentes linguagens, com ênfase na linguagem lúdica; a construção e apropriação da cultura; os saberes do professor para saber fazer e, por fim, a experiência dos bebês e a experiência da criança com e no mundo (INSTITUTO C&A, 2013).

Estes eixos em suas especificidades pareceu-nos dialogar com o brincar e a ludicidade, na música compreendida como uma linguagem lúdica; na contação de histórias a partir da relação que as crianças e professora estabelecem com os elementos lúdicos dos textos, com as artes pela capacidade de imaginação transformação, expressividade, o ambiente organizado como potencializador da ludicidade e possibilidades de exploração do mundo entre outros pelo brincar.

Os fundamentos teóricos desses eixos aproximam-se da abordagem histórico-cultural de Brougère (2004), Borba (2006b) e Fortuna (2012), que têm pontos em comum quanto ao brincar, entre outros, como elemento da cultura, como mediador entre a criança e o mundo. Também nos remetem a Carvalho et al., (2012), em suas reflexões acerca da organização do espaço como uma pedagogia que revela o que a escola projeta e possibilita às crianças no âmbito de seu desenvolvimento, porém precisamos dizer que o discurso da homologia nos deixou curiosas, tanto no tocante à brincadeira que temos como algo não controlável, determinado, quanto pela ideia de exterioridade que nos suscitou.

É importante ressaltar que as possibilidades de constituir-se em material para favorecer momentos lúdicos e de aprendizagem vão requerer que o professor construa fundamentos teóricos-metodológicos orientadores nessas escolhas e proposições, sob o risco de uma prática docente em que eles mesmos não se situem naquilo que pretendem desenvolver junto às crianças, a partir de uma visão de criança que recebe e produz sentidos e significações acerca de si mesma e do mundo, conforme reflete Junqueira (2005).

Ainda a este respeito, Junqueira (2005) faz uma reflexão pertinente, ao relatar situações em que professores obtêm sucesso no trabalho de um determinado tema ou assunto, e esse trabalho passa a ser reconhecido como modelo a ser repetido por outros professores: "[...] defendo que não há assunto, tema, conteúdo que se recomende, que se sustente e que seja significativo por e em si mesmo [...]" (JUNQUEIRA, 2005, p.27). O autor (idem) reflete que é através da relação entre as crianças e sua professora, "[...] intermediados pelas linguagens nas quais se (ins)crevem os mundos desses dois sujeitos – que se conhece os temas, os assuntos, os conteúdos significativos às crianças – aqueles que elas querem porque precisam saber mais do que outros a cada momento [...]" (JUNQUEIRA, 2005, p.29).

As escolas participantes recebem ainda uma pasta para registro de suas práticas, que consiste em um portfólio, livros para a fundamentação dos eixos, material organizado pela coordenação do projeto: textos, seis cadernos com cada um dos eixos, vídeos, CDs, livros de literatura infantil e um almanaque. Esses materiais são entregues a cada escola participante e, dependendo do número de turmas de educação infantil, a escola recebe mais de um kit.

O almanaque está organizado com um índice de "guloseimas lúdicas", que permeiam todos os eixos, um calendário com datas comemorativas e sugestões do que pode ser desenvolvido em situações de aprendizagem significativa: adivinhas; provérbios e ditos populares, parlendas e trava-línguas; risonhas, contação, confabulando, cantares e receitas para serem desenvolvidas junto às crianças; quadrinhas; os brinquedos e suas origens; desafios; brincadeiras e experiências para todas as crianças e, de maneira mais específica, para as crianças de 0 (zero) a 3 (três anos). As sugestões permeiam os eixos do projeto.

A leitura desse almanaque é recomendada ao professor como um material a ser utilizado no trabalho com os eixos da proposta de formação. Acreditamos que pode tornar-se um material útil para o professor no trabalho cotidiano junto às crianças, no sentido de que este possa recriar outras situações a partir do que surgir na sala de aula. Porém, para tal, é necessária a apropriação de saberes de cunho teórico, ideológico e metodológico, que permitam ao professor avaliar o material, tendo em vista o que propõe em suas “[...] concordâncias e dissonâncias [...]” (OLIVEIRA, et al., 2011, p.27), no sentido de que possa justificar criticamente o porquê de sua opção, por determinadas sugestões a partir do que planejou para a sua turma, uma vez que também as sugestões do Almanaque correm o risco de serem adotadas pelo professor como uma possibilidade de vivenciar atividades lúdicas como uma recreação, mas desprovidas de significações no tocante ao desenvolvimento integral das crianças.

Ressaltamos ainda o que destaca Saviani (2012) acerca do currículo vivenciado na escola e do conhecimento que o professor precisa construir sobre as concepções que permeiam as atividades que ele desenvolve junto às crianças no dia-a-dia, uma vez que "Elaborar, planejar, realizar e avaliar o currículo são ações que exigem fundamentação teórica sobre diversos aspectos pedagógicos e suas implicações filosóficas, sociológicas, psicológicas, éticas, técnicas, bem como suporte científico nos vários domínios do saber humano [...]" (SAVIANI, p.58).

Vimos que em seus pressupostos essa proposta de formação tem como centro o brincar e a ludicidade no âmbito da escola, e isto nos suscitou interesse de pesquisa, mas disso decorre o questionamento: até que ponto as professoras se apropriaram de fundamentos

necessários, no sentido de vivenciar uma prática docente mais lúdica em suas salas de aulas, enquanto um saber de sua profissionalidade docente?

- **Nesse projeto de formação, o que é relevante ao nosso objeto de estudo?**

Interessamo-nos em conhecer o projeto especialmente no tocante ao brincar e à ludicidade nos eixos da proposta e nos encontros de formação continuada, envolvendo as 25 escolas a partir de seus relatos. O nosso intento foi identificar possíveis escolas para a constituição do campo de pesquisa desta investigação, tendo em vista indícios de uma prática docente e pedagógica que integre o brincar e a ludicidade, a partir da formação continuada na escola, como saberes da profissionalidade docente na educação infantil. Para tal, definimos como critérios:

a) A aceitação das escolas como campos da pesquisa (a direção, as professoras e a formadora);

b) Relatos de experiências das supervisoras na formação geral envolvendo vivências do brincar e da ludicidade como eixos de trabalho na escola em turmas de educação infantil;

c) Corpo docente da educação infantil com vínculo efetivo e participando da formação na escola (2011-2012);

d) A formadora na escola atuando no tempo mínimo de um ano e meio dos dois anos de tempo de duração deste processo formativo (2011- 2012).

Diante da emergência de experiências envolvendo a ludicidade nas socializações durante os encontros com as supervisoras das escolas envolvidas com a formação continuada na escola, definimos, a título de uma pré-seleção, 8 (oito) escolas com turmas de Educação infantil de 4(quatro) até 6 (seis) anos, três creches com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e um Centro de Educação Infantil do município com crianças de quatro a seis anos, que, à primeira vista, reuniam os requisitos necessários à investigação, especialmente no tocante ao lúdico.

Como já havíamos feito contato com as supervisoras e, através delas, com algumas diretoras que também participavam da formação continuada geral, agendamos com as supervisoras uma visita em cada uma daquelas escolas.

Porém, dessa proposta inicial à final, muitas questões sofreram alterações, em face da não correspondência dos critérios *in loco*. Entre as razões, destacamos: a não sistematização de encontros na escola; o fato de os professores serem contratados ou recém-chegados à escola, indicando uma rotatividade; mudanças de formadora, dentre outras que trataremos a

seguir, descrevendo a experiência em cada uma dessas 12 (doze) escolas para a constituição do nosso campo de investigação.

4.1.1 Confrontos nos Encantos e Desencantos na Realidade Anunciada

Refletimos que esse processo nos oportunizou uma ideia aproximada do que vem ocorrendo nas escolas de educação infantil, em relação à influência de fatores estruturantes, no sentido de o brincar e a ludicidade se constituírem como saber da profissionalidade docente na escola de educação infantil.

Estávamos buscando objetivamente perceber de que maneira os relatos dos supervisores, nos encontros na formação geral com referência ao brincar e à ludicidade se constituíam na prática da escola. Naquele momento fomos a cada uma das 12 (doze) escolas para ver de perto, na busca de ampliar a visão e definir as instituições com as quais trabalharíamos. Efetivamente foram aqueles contatos diretos com cada uma das instituições que nos fizeram perceber que 8 (oito) dessas não reuniam, naquele momento, critérios necessários para a participação na nossa investigação.

Percebemos a importância da observação no processo de constituição do campo, mesmo com uma ideia de aproximação, como uma estratégia que permite o contato direto com a realidade pesquisada, ou, como afirma Alves-Mazzotti (1998, p.164), "[...] permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial". Apresentamos a seguir a experiência com as 8 (oito) escolas que não foram selecionadas, mas representaram uma possibilidade de visualizar situações que as escolas municipais enfrentam no seu dia-a-dia.

Ao chegarmos à 1ª (primeira) dessas instituições, surpreendemo-nos com a notícia de que a supervisora que fazia as formações havia feito a opção de ir para a sala de aula e assumiria a formação a supervisora da tarde, que não vinha acompanhando os encontros de estudo por atuar no ensino fundamental em outro horário. Não conseguimos compreender nem aquela indicação feita na instituição, assim como o fato de a Secretaria de Educação não discutir outras possibilidades.

Pudemos constatar naquela experiência que entre o real e o ideal existem elementos que mudam o curso da realidade e que aquela mudança teria repercussão naquele trabalho de formação, no sentido de estar começando um processo, que em si requereria tempo, conhecimentos prévios específicos, o que também inviabilizava a participação da instituição em nossa pesquisa.

Estivemos duas vezes na 2ª (segunda) instituição, um Centro de Educação Infantil-CMEI, e observamos que a maioria das professoras eram contratadas e apenas 1 (uma) professora era efetiva, mas recém-chegada. A organização do ambiente remetia à ideia de criança romântica. As experiências relatadas ainda eram incipientes do ponto de vista da relação entre a teoria e prática do brincar e da atividade lúdica. Fundamentalmente, emergia ali uma prática afetiva, mas, ao mesmo tempo, voltada ao controle da criança. Vimos que também não corresponderia naquele momento como campo de pesquisa. Saímos de lá refletindo sobre o paradoxo de tratar-se de uma instituição nova, escolhida para ser parte de um projeto de formação e, aparentemente, tão necessitada de um olhar cuidadoso por parte da Secretaria, para administrar a questão do corpo docente, providenciar uma supervisora para apoiar as professoras, uma vez que a gestora atua também como formadora, cuidando da parte pedagógica.

A questão cultural com relação à educação das crianças no sentido do cuidado ainda parecia muito enraizada nos que decidem rumos para a educação infantil. Indagávamo-nos acerca do paradoxo de se implantar um Centro de Educação Infantil com professoras contratadas. Por que implantar CMEIs sem a estrutura necessária? Seria uma resposta à comunidade para guardar as crianças?

A 3ª terceira é uma instituição rural, que estava tentando iniciar uma experiência com salas temáticas. Observamos uma sala de aula com crianças de 5 (cinco) anos e chamou-nos atenção o fato de elas quase não interagirem com a professora, que fazia a leitura de um livro de literatura infantil "O Sapo Bocarrão", um divertido animal com uma boca enorme, guloso e que vivia perguntando aos outros animais o que eles gostavam de comer. É uma história em que a dimensão lúdica emerge pelo enredo, pelas aliterações e também pelo formato do livro, com dobraduras-surpresa em todas as páginas.

Remetemo-nos a Pavani (2010) para dizer que emergia a função lúdica naquele texto, também pelo elemento surpresa, mas não para aquelas crianças, que em sua maioria não paravam para interagir com a leitura, corriam pela sala de aula, por toda manhã, alheias às proposições da professora. Essa experiência nos fez refletir sobre o sentido da licenciatura, à luz de Freire (2005b), e do que representa o rompimento do equilíbrio na sala de aula pela ausência do diálogo, pois não havia ali, naquele momento, motivação de ambos os atores, nem o exercício da curiosidade.

Outro aspecto foi a dificuldade para nos aproximarmos de outras professoras de turmas de educação infantil, pois não sentimos abertura para tal, o que revelava que aquela

escola não seria uma boa escolha. Vimos que o acesso a outras salas de aula e às professoras seria muito difícil.

A 4ª quarta instituição havia suscitado nossa atenção na formação geral quando a supervisora apresentou um vídeo mostrando um ambiente de sala de aula organizado por cantinhos. No vídeo, havia o cantinho da brincadeira de casinha, com uma espécie de biombo construído com uma cortina onde as crianças brincavam, além do cantinho da história e do cantinho da natureza. Porém, encontramos um ambiente bem diferente daquele que tínhamos visto na filmagem: os cantinhos eram ainda muito incipientes, a sala de aula muito pequena, o cantinho do brincar estava sem o biombo em função de a cortina ter se despregado da parede e os outros cantinhos eram demarcados com cartazes.

A professora parecia desorientada, tentando preparar o caderno das crianças, enquanto as crianças brincavam de ônibus, que fizeram com as cadeiras da sala, convidavam outras crianças e falavam do percurso. Avaliamos que aquela também não seria uma boa instituição para observarmos, pois o brincar e a ludicidade eram consentidos, mas ainda pouco observados e estimulados pelas professoras. Na sua inteireza, não era percebido como um aspecto fundamental na vida da criança da educação infantil e, por fim, para aquelas professoras o processo de formação estava praticamente iniciando, pela rotatividade das professoras.

A brincadeira das crianças mostrou-se como uma expressão de uma ação criativa, remetendo-nos a Alcântara (2006), quando se refere às estratégias de resistência, ao considerar que o que emergia ali não significava o descumprimento de normas, mas nos revelava a resistência das crianças ao processo de subjetivação pela homogeneização imposta.

Ali a criança trazia o inusitado, dizia-nos para nos abrir para o novo, mostrava-nos as estratégias de combate ao instituído, especialmente adentrar em singularidades de suas brincadeiras, como possibilidade de resistência à inculcação dos "[...] códigos da cultura escolar, que os acompanharão vida a fora" (MOTA, SANTOS e CORSINO, 2009, p.127).

As notas de campo nesta pesquisa possibilitam descortinamentos preciosos para adentrarmos passo-a-passo nesse universo instigante do brincar e da ludicidade na vida das crianças e também das professoras em espaços formais de educação infantil.

A 5ª(quinta) instituição é uma creche, que foi escolhida em função de depoimentos da professora que fazia a formação, relatando situações lúdicas, especialmente com a literatura infantil, inclusive com os bebês nos encontros da formação geral. Porém, a experiência naquela instituição nos mostrou que o posicionamento das professoras era de desalento pelo abandono da escola, que estava funcionando em prédio alugado, em um espaço com salas

apertadas e mobiliário desgastado. A professora que vinha assumindo a formação estava desistindo por falta de estímulo, e a gestora tinha designado uma estagiária para participar da formação geral e também desenvolver o trabalho de formação na escola.

Refletimos sobre a situação de tantas escolas de nosso país, especialmente as escolas de educação infantil, ainda com a conotação de lugar de cuidados ou mesmo de depósito para guardar a criança. A contradição se mostrava desde a inadequação do espaço, às decisões da gestora, ao desestímulo das professoras em uma creche que enfrentava problemas até com relação à pessoa para assumir a formação, em um projeto com perspectivas de emancipação.

Voltamo-nos a Kramer (2002), quando critica as secretarias de educação pela maneira como agem na implementação de projetos na escola, não favorecendo a constituição de equipes de trabalho e transferindo para o professor responsabilidades que ele não pode assumir.

Ressaltamos também o perfil da gestora designada pela secretaria de educação para atuar na creche e o seu desconhecimento de um processo de formação que vem sendo desenvolvido na escola e que requereria maior envolvimento, criticidade e conhecimento. Por fim, remetemo-nos a Bauman (2005), quando reflete acerca do processo de globalização e suas implicações na relação entre o eu e o outro, no sentido da construção da identidade como um processo em que se compartilham biografias como quebra-cabeças incompletos.

Naquela situação não percebíamos familiaridade, identificação ou relação de pertencimento, especialmente a partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos no decorrer das conversas informais.

A 6ª (sexta) instituição é também uma creche. Percebemos que não corresponderia naquele momento aos critérios para fazer parte de nossa pesquisa, em razão do pouco tempo de atuação das professoras, assim como as atividades do brincar e a ludicidade caracterizaram mais uma perspectiva de recreação, uma vez que não percebemos reflexão acerca daquelas práticas na formação continuada de que participamos, mas vimos que o trabalho na creche poderá crescer, dada a nossa percepção do engajamento das professoras.

Consideramos, entretanto, que em meio às dificuldades daquela instituição a permanência de um trabalho de formação sistemático poderá ser um caminho para a transformação da prática docente, entre outros motivos, pela leitura e reflexão crítica de sua realidade, mas que para a nossa pesquisa ainda não seria um espaço ideal de análise.

Na 7ª (sétima) instituição presenciamos um momento na formação geral no qual uma professora socializou seu trabalho com as crianças e mostrou como estava descobrindo a importância do brincar em sua sala de aula. Em outro momento ouvimos um relato de

experiências da supervisora da escola na formação geral, falando do desejo e também das dificuldades de trabalhar com o material que as escolas participantes da formação haviam recebido. Dizia que as crianças, quando viam os livros, chapéus de bruxa, de fadas, corriam e queriam pegar para destruir tudo. Ela nos convidou para participar da formação continuada na instituição.

Naquele encontro de formação a supervisora relatou que ainda não conseguia atuar como formadora, uma vez que ainda não se sentia segura na função. Assim, quem assumiu o trabalho foi a técnica da secretaria de educação.

Vimos que naquele momento a escola não se adequaria às necessidades da pesquisa, mas emergia a necessidade de apoio à supervisora, por parte da coordenação do projeto de formação, não só de uma maneira pontual, mas com ações sistemáticas e reflexivas. Observamos que a escola talvez precisasse parar para refletir sobre as suas questões, seus desafios e o porquê de as crianças não saberem ainda lidar com o material.

Podíamos constatar por aquela experiência que, além da concepção da proposta, do acesso a materiais de fundamentação, constitui-se também como fator estruturante no avanço do processo formativo o conhecimento desse processo como um momento de construção, tanto no domínio do conteúdo, como na relação com as professoras. O tempo de leitura, o planejamento, a atitude de abertura, a dúvida, o apoio interno e externo, são parte dessa construção, mas não podem ser invasivos ou cerceadores nas iniciativas da escola.

A 8ª (oitava) instituição vinha trabalhando com projetos didáticos e naquele momento estava desenvolvendo um trabalho com fábulas para ser socializado em um encontro com as demais instituições da rede. A ludicidade parecia ser o pretexto da escolha, mas o foco do projeto era a aprendizagem das crianças, entre outros, principalmente da leitura, e o que emergia nas falas não apontava para fundamentos da ludicidade nas fábulas.

Assim, o aparente distanciamento da ludicidade em sua prática cotidiana contribuiu para que desistíssemos de voltar, uma vez que buscávamos um trabalho nas escolas em que o brincar e a ludicidade fossem objetivados como eixos da ação pedagógica da escola.

Aqui nos remetemos a Fortuna (2012), quando afirma que "Uma escola ludicamente inspirada é aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ser do professor e no papel do aluno [...]" (p. 29). A autora ressalta que a própria visão do planejamento sofre uma "[...] revolução lúdica: uma ação pedagógica conscientemente criada, de caráter intencional [...]", que é necessária para que não incorra na promoção do individualismo, mas abra espaço para emergir o imprevisível, como um ato criativo e significativo.

Esse momento de nossa pesquisa nos trouxe reflexões de como nos últimos anos as instituições educativas vêm sendo reféns da implantação de projetos diversos voltados ao desenvolvimento de competências dos professores e também dos professores da educação infantil, como se a existência desses projetos lhes assegurasse uma prática emancipatória.

Nesse sentido, Oliveira (2004) ressalta a distorção de valores como autonomia, participação, democratização, ao afirmar: "[...] O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente" (p.1140). Entre outras razões, isso acontece pela transferência de responsabilidades para as escolas e para os professores por parte dos governos municipais.

Assim, a experiência nessas instituições nos mostrou que, mais especificamente, a escola de educação infantil continua enfrentando problemas graves das mais diversas ordens, envolvendo o seu capital humano, a estrutura física, as relações verticalizadas entre professores e crianças, professores e gestores, que, segundo vimos, impedem ou limitam o desenvolvimento de uma prática docente emancipatória, que passa necessariamente pela constituição da profissionalidade docente.

Refletimos que a formação *in loco*, conforme afirma Oliveira-Formosinho (2005), consiste em uma prática contínua provocadora, desestabilizadora, que pode oportunizar ao professor a apropriação de saberes relevantes ao seu fazer docente e daqueles saberes mais relacionados ao brincar da criança pequena. Acreditamos que o conhecimento e a reflexão crítica podem possibilitar ao professor, na sua ação docente, e à instituição como um todo, o exercício de confrontos, sem o sentimento de culpa imposto pelo sistema.

Ressaltamos que o conhecimento e a vivência do e no brincar e da e na ludicidade podem suscitar, como disse Fortuna (2012) uma revolução na escola, que, ao aprender a brincar, também aprende a viver, reinventar uma realidade e, conforme Freire (2005), também a exercitar a insubmissão na luta pela qualidade na educação.

4.1.2 O Campo da Pesquisa: instituições voltadas ao brincar da criança

Iniciamos uma nova etapa, a entrada no campo de estudo, com a definição das 4 (quatro) instituições de atendimento à educação infantil, com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 4 (quatro) a 6 (seis anos), a partir da abertura das mesmas na participação da pesquisa. A sistematização da formação continuada na escola; a continuidade da supervisora e das

professoras na escola, e, ainda, por acreditarmos na existência de um trabalho pedagógico em cujos eixos de ação o brincar e a ludicidade são significados como elementos relevantes na atuação da professora junto às crianças, assim como na própria instituição foram determinantes para a escolha.

Outrossim, essas instituições representavam possibilidades de leituras, no sentido da construção de respostas, que sabemos serão sempre de cunho aproximativo, no tocante ao nosso objeto de estudo e, ainda, considerando que a abordagem é histórico-cultural, e certamente buscaremos as contradições, à medida que nos aproximarmos da realidade.

Dessa maneira, tendo sido definido o campo e a natureza das instituições (creches e escolas) com atendimento na educação infantil, iniciamos os contatos sistematizados com as mesmas, em momentos e situações distintas, de uma maneira mais focada, buscando perceber mais criticamente aspectos que emergiram nas primeiras observações, observando de que maneira o brincar e a ludicidade se inscreviam na organização do espaço físico, na constituição do ambiente, na relação entre as crianças, professoras e demais membros da escola. Observamos as formadoras em trabalhos de formação continuada em 3 (três) dessas 4 (quatro) escolas. Em uma delas isso não foi possível, pela concomitância no horário das formações, e nessa nos demoramos mais na observação das salas temáticas como uma ação desenvolvida a partir da formação continuada.

Aproximamo-nos das professoras e/ou formadoras (a formadora em 2 (duas) dessas escolas era também professora e nas outras 2 (duas) era a supervisora). Buscamos acompanhar/observar mais de perto essas profissionais, assim como o que fosse possível apreender do trabalho desenvolvido nas instituições, no sentido de conhecer melhor não só o trabalho de formação, mas especialmente o que decorre dele na dinâmica da escola no tocante ao brincar e à ludicidade.

Refletíamos acerca da necessidade do cuidado para manter a vigilância epistemológica, das escolhas do que, quando, de que modo, o para quê dos registros, em relação às práticas pedagógicas que, de alguma maneira, estivessem relacionadas à formação continuada na escola e voltadas à valorização da criança, do brincar e da ludicidade.

Nesse segundo momento precisaríamos estar atentas para registrar aspectos relativos a esse processo, buscando vislumbrar mudanças, elementos que pudessem influenciar na organização do espaço, nas concepções que permeavam falas, nas relações entre escola, criança e família, nas aprendizagens em momentos de estudo.

À guisa de caracterização, apresentamos a seguir as 4 (quatro) instituições selecionadas, que denominamos de **A, B, C e D.**

QUADRO 10 - Caracterização das instituições

INSTITUIÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	SALAS DE AULA Nº DE TURMAS	PROFESSORAS AUXILIARES	Nº DE CRIANÇAS POR SALA
Creche	A	Curado 3	5 salas 5 turmas	5 Prof. 9 Aux.	15 a 20
Escola	B	Curado 3	4 salas 8 turmas	8 Prof. 1 Aux.	20
Escola	C	Zona Rural	2 salas 4 turmas	3 Prof.	14
Escola	D	Guararapes	5 salas 10 turmas	10 Prof 1 Aux.	13 a 15

Fonte: Informação coletada nas instituições

A **Instituição A** é uma creche localizada na Regional Curado 3 (três) em Jaboatão dos Guararapes. Funciona em um espaço agradável, bem arborizado, porém com muito mato crescido, o que impede as crianças de circularem livremente. Possui 5 (cinco) salas de aulas, incluindo o berçário, com corredores na entrada das salas, onde as crianças podem circular, 1 (um) pequeno pátio coberto, uma biblioteca, um refeitório, sanitários e cozinha.

O corpo docente é constituído por 5 (cinco) professoras efetivas e cada uma dessas acompanhada por uma estagiária, sendo que no berçário há 2 (duas) estagiárias. A escola tem 1 (uma) diretora, 1 (uma) pessoa que atende na secretaria e 1 (uma) merendeira. Não há supervisora, pois, segundo a Secretaria de Educação, apesar de as crianças permanecerem em horário integral, o número de turmas é insuficiente. Dessa maneira, uma das professoras atua como formadora nos encontros da escola.

Os encontros de formação continuada acontecem mensalmente, com duração de 4 (quatro) horas, e as professoras também se reúnem quando necessitam planejar, uma vez que existem estagiárias em todas as salas nessa escola. O número de crianças por sala é em média de 15 (quinze) a 20 (vinte), com idade entre 0 (zero) e 4 (quatro) anos.

Nos encontros em que estivemos acompanhando a formação continuada, percebemos a liderança da professora-formadora e um trabalho muito participativo, envolvendo não só as professoras, mas também as estagiárias.

Segundo a formadora e professoras, a escola hoje tem como eixo o brincar no cotidiano das crianças e expressa uma visão de criança como sujeito de direito, especialmente nas suas justificativas quando organizaram o refeitório como mais um espaço da e para a criança, o que constatamos quando presenciamos as crianças menores, na hora do almoço, ao som de uma música da Palavra Cantada, sendo consultadas sobre o que gostariam de colocar no seu prato e as maiores de 3 (três) anos se servindo, retirando das bandejas o alimento que queriam.

Aquela prática nos pareceu respeitosa e amorosa com as crianças, que assumiam ali, de certa maneira, o controle de uma situação relevante na sua autonomia, o que nos remeteu ao trabalho desenvolvido na Reggio Emília, no qual as crianças são instadas a conviver prazerosamente também nas suas refeições: "[...] Assim, os educadores oferecem um contexto agradavelmente social para suas refeições [...]" (GANDINI, 1999, p.157). Para Malaguzzi (1999), trata-se de uma concepção de escola e de professora que educa e aprende com as crianças.

A **Instituição B** é uma escola também situada na Regional Curado três do município de Jaboatão dos Guararapes, e funciona em prédio alugado, atendendo a educação infantil e o ensino fundamental até o 5º ano. A escola tem biblioteca e uma quadra coberta.

No tocante à educação infantil, tem 4 (quatro) salas de aula com 8 (oito) turmas, sendo 4 (quatro) pela manhã e 4 (quatro) à tarde, com crianças na faixa etária de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. As 4 (quatro) salas de aula da educação infantil estão organizadas como salas temáticas, denominadas como sala de Artes, Movimento, Audiovisual, Brinquedoteca e Atividades Gerais, para funcionar em uma organização de rodízio, de maneira que cada turma frequenta dois ambientes a cada dia de aula, o que vem ocorrendo desde o início de 2012.

A formação continuada acontece na escola desde 2011 e no início era assumida pela diretora, mas desde meados de 2011 tem sido assumida por 1 (uma) professora. Ocorre uma vez por mês, com duração de 4 (quatro) horas, mas, se necessário, os professores se reúnem em encontros rápidos para planejar, definir ações a serem desenvolvidas na escola. Um aspecto dissonante na escola é uma piscina olímpica que funciona com aulas de hidroginástica todos os dias. As aulas de hidroginástica iniciam às 6h da manhã e terminam por volta de 8h da manhã, e o mesmo ocorre no final da tarde, mas, segundo as professoras, não chegam a atrapalhar significativamente o andamento das aulas na escola, nem, segundo elas, causa algum tipo de conflito com as crianças.

As explicações das professoras nos causaram estranhamento, pelo fato de haver uma piscina na escola cujo acesso era negado às crianças e aos demais estudantes. A naturalização daquela situação, a nosso ver desrespeitosa com as crianças e com a própria escola, incomodou-nos. Consideramos um paradoxo o fato de a instituição estar buscando possibilidades de mudanças em sua prática docente, buscando favorecer a expressividade das crianças, mas, ao mesmo tempo, não discutindo internamente, por exemplo, a imposição de uma situação em que se cerceia o direito de liberdade da criança.

Em meio a esses fatores, a instituição se declara como espaço voltado à brincadeira, uma vez que, segundo afirmações da professora formadora, a ludicidade permeia a prática

desenvolvida nas salas temáticas como eixo do trabalho pedagógico. Porém, precisávamos saber o que a escola estava aprendendo na vivência do brincar e da ludicidade. Definimo-nos por aquela escola pelo fato de, aparentemente, atender aos critérios estabelecidos e a perspectiva de que as contradições que encontramos poderão ser enriquecedoras, uma vez que a linearidade não acrescentaria fidedignidade à apreensão da realidade.

A **Instituição C** é uma escola localizada na zona rural do município de Jaboatão dos Guararapes na Regional 5 (cinco). É uma escola de difícil acesso e funciona em 3 (três) turnos, com turmas de educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano. No tocante à educação infantil, tem 4 (quatro) turmas com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, sendo que 2 (duas) funcionam pela manhã e 2 (duas) à tarde, atendidas por 3 (três) professoras. Uma delas atua de manhã com a turma de 4 (quatro) anos e à tarde com uma turma de 5 (cinco) anos. O número de crianças é, em média, 14 (catorze), em face de as salas serem muito pequenas.

Quanto aos demais membros, a escola tem 1 (uma) gestora, 1 (uma) supervisora, 2 (duas) funcionários na secretaria da escola, 1 (uma) pessoa para o serviço geral e 1 (uma) merendeira, que também é mãe de 1 (uma) criança da educação infantil. No tocante à condição da estrutura física, o piso das salas é de cimento liso e todas são muito apertadas e quentes. Existe uma área descoberta na escola, porém as professoras e as crianças somente podem desenvolver atividades naquele local quando as condições do tempo permitem.

A supervisora atua como formadora nos encontros quinzenais e/ou mensais de formação continuada, com duração de 4 (quatro) horas, que envolve a escola como todo, apesar de serem destinados às professoras de educação infantil. Além desse encontro, tivemos notícias de que existem também nessa escola momentos de encontros mais rápidos com as professoras por área de atuação, para fazer o planejamento semanal ou discutir questões acerca da escola. Remetendo-nos a Oliveira et al., (2011, p.17), um aspecto que parece estar sendo considerado no processo de formação continuada é "[...] uma concepção de protagonismo docente que se contrapõe a uma perspectiva restrita em que o professor é visto como mero executor, um aplicador de prescrições curriculares definidas em âmbitos exteriores à escola.

A **Instituição D** funciona em um anexo, um prédio pequeno que parece ter sido uma residência. A escola está situada na Regional sete do município de Jaboatão dos Guararapes e tem 5 (cinco) salas e 10 (dez) turmas de educação infantil. A estrutura física é compatível com uma residência, com espaços exíguos e, por isso, inadequados, com salas muito pequenas e quentes, mesmo que a quantidade de crianças por sala seja em torno de 13 (treze) a 15 (quinze)

crianças, no máximo. Há espaço descoberto e pequeno para as crianças brincarem e também um miniparque, com um brinquedo que é também um escorrego para as crianças.

O corpo docente na educação infantil se constitui de dez professores, sendo que cinco atuam pela manhã e cinco à tarde. Há uma supervisora pela manhã e que atua como formadora desde o início de 2011, com encontros mensais sistemáticos de duração de 4 (quatro) horas. Nesse anexo há ainda uma professora itinerante que acompanha uma criança com deficiência mental, além de uma merendeira e uma funcionária de serviços gerais. Existe outra supervisora que trabalha à tarde, mas atua mais com outras turmas na escola-Sede, que fica próxima ao anexo. Além dos encontros de formação na escola, as professoras também se reúnem quando querem planejar atividades envolvendo mais de uma turma.

Nessa instituição, a maioria das professoras mostrou-se aberta para a participação nesta pesquisa. Uma característica que emerge ao se adentrar na escola é que as produções das crianças e dos professores estão em todos os espaços e apresentam muitos elementos lúdicos, músicas, brinquedos, cantinhos, móveis, dentre outros. Aquela escola, naquele momento, remeteu-nos às escolas da Reggio Emília. Nas palavras de Gandini (1999), o ambiente é também um educador para a criança, por isso "[...] precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do conhecimento" (p.157). A impressão é que existe ali uma relação dialógica com a criança, o brincar e a ludicidade.

4.1.3 O Perfil dos Participantes em Função dos Critérios da Investigação

Definimos como sujeitos da investigação, após um período longo de aproximação ao campo, e tendo em vista os requisitos estabelecidos nesta investigação, 8 (oito) sujeitos, sendo 6(seis) professoras atuando em sala de aula, dentre as quais 2 (duas) também atuam como formadoras, e 2 (duas) supervisoras.

Assim, apoiamo-nos em Alves-Mazzotti (1998), a seleção dos participantes da investigação é proposital, uma vez que o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos. No nosso caso, consideramos o perfil dos sujeitos, assim como a sua aquiescência em participar do estudo, mesmo que, por exemplo, a escola estivesse em um local de difícil acesso, como é o caso da escola C.

Para uma melhor visualização da caracterização de participantes por instituição, tempo de atuação na escola na educação infantil, de participação na formação continuada da escola e função:

QUADRO 11 - Identificação da instituição e dos sujeitos

INSTITUIÇÃO	SUJEITOS	VÍNCULO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO	FUNÇÃO
A Creche	1	efetivo	3 anos	2 anos	Professora
B Escola	1	efetivo	3 anos	2 anos	Prof- Formadora
C Escola	1	efetivo	23 anos	2 anos	Professora
C Escola	1	efetivo	15 anos	2 anos	Supervisora Formadora
D1 Escola	1	efetivo	2 anos	2 anos	Professora
D2 Escola	1	efetivo	2 anos	2 anos	Professora
D3 Escola	1	efetivo	2 anos	2 anos	Professora
D4 Escola	1	efetivo	3 anos	2 anos	Supervisora Formadora

Fonte dados: instituições em 2012

Conforme apresentamos no quadro 10 (dez), a pesquisa foi realizada com 8 (oito) participantes, que atendem aos critérios estabelecidos, uma vez que têm vínculo efetivo na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, com mais de um ano e meio na instituição e também participando na formação continuada em um tempo mínimo de um ano e meio. Esses sujeitos estão distribuídos nas 4 (quatro) instituições (A, B, C e D), nas quais supomos que o brincar e ou a ludicidade é um elemento presente nas práticas cotidianas da educação infantil, conforme apresentamos quando fizemos a caracterização das instituições envolvidas na pesquisa.

A definição por três professoras e uma supervisora na **Instituição D** ocorreu por conta do tempo de atuação na escola e pela participação na formação continuada, que ocorre sempre pela manhã. Porém, o trabalho desenvolvido nessa escola como um todo nos parece ser voltado ao brincar e à ludicidade como eixo do trabalho docente.

Esclarecemos que em vista de as 8 (oito) participantes da pesquisa serem do gênero feminino, a partir deste momento usaremos o termo **professora** ou **supervisora** na sistematização do texto. Assim definidos o lócus da pesquisa, professoras e supervisoras participantes, trataremos a seguir dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados que utilizamos na investigação.

4.1.4 Instrumentos e Procedimentos da Investigação

Tendo em vista que a definição de procedimentos e instrumentos para investigação consiste em uma decisão fundamental do pesquisador, é necessário focar no objetivo de pesquisa. Assim, os procedimentos e instrumentos da coleta de dados desta investigação foram definidos e desenvolvidos conforme descrito a seguir.

Primeiro, optamos pela observação como estratégia para familiarizarmo-nos com o campo, buscando aproximarmo-nos o quanto possível e, dessa maneira, participamos das atividades que as escolas desenvolveram no decorrer de nossas visitas. A observação participante, segundo Alves-Mazzoti (1998), consiste em uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas, pois permite observar e relatar a realidade da maneira como se apresenta, "[...] visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação" (p.166). A autora ressalta que a observação participante está relacionada à valorização do humano, o que requer tempo de permanência no campo.

A observação como estratégia para a coleta de dados se fez necessária como exigência do próprio objeto de estudo, uma vez que refletimos sobre a complexidade do que seja compreender como a formação continuada na escola possibilita que professoras da educação infantil se apropriem do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente.

No nosso caso, buscamos fazer registros escritos em um caderno, um diário de bordo, e gravamos momentos de observação, quando possível, para necessários e/ou eventuais confrontos, em face de haver a necessidade de melhor compreender e redefinir aspectos considerados significativos ou mesmo complementares às informações no processo de análise.

Para Lüdke e André (1986), a observação, quando usada como uma estratégia principal na coleta de dados, ou mesmo se associada a outras técnicas, sempre permite ao pesquisador um melhor contato com o campo, além de apresentar uma série de vantagens. Uma delas é que a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Em meio à subjetividade que permeia a pesquisa qualitativa, o pesquisador deve encontrar, de maneira objetiva, elementos em que possa se apoiar para inferir as respostas possíveis, e a observação pode ser um procedimento relevante nesse sentido.

Assim, em função da avaliação que o pesquisador faz à medida que vai coletando dados no campo, a observação configura-se como “uma estratégia que envolve, pois, não só a

observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.28).

Para essas pesquisadoras a observação direta possibilita ao pesquisador chegar perto dos sujeitos e poder apreender a sua visão de realidade, uma possibilidade que pode ser fundamental para definir também outras técnicas de coleta como complementares à investigação, no sentido de aproximação do objeto de estudo.

Como segundo procedimento, utilizamos neste estudo a análise documental, que, segundo Lüdke e André (1986, p.38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, os portfólios elaborados nas instituições constituíram-se como documento relevante para análise nesta pesquisa. Esse documento, como já foi dito, é parte do material que as escolas participantes da formação na escola recebem e assumem também o compromisso do registro.

Apoiamo-nos também em Alves-Mazzoti (1998) na definição desses documentos como fonte de informação, uma vez que para a autora (idem) qualquer registro escrito pode ser importante para possibilitar “[...] a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados” (p.169).

A finalidade da escolha do portfólio nesta investigação consiste em que acreditamos que este documento elaborado também pelos participantes da pesquisa se constitui como “[...] complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas” (ALVES- MAZZOTI, 1998, p.169), no caso desta pesquisa, a observação e as entrevistas semiestruturadas.

Esses portfólios consistem em um caderno de registros, no qual cada escola participante é instada a discorrer acerca das atividades mais relevantes a partir da formação continuada.

Detivemo-nos em registros que aludem ao brincar e à ludicidade nas práticas da escola, especialmente das professoras e da formadora, mas também relativos a depoimentos de pais e funcionários, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Filiando-nos a Madalena Freire (1995) Zabalza (2004), Grilo e Machado (2005); Dias (2005), Sá-Chaves (2005), Freire (2006) ressaltamos que os portfólios podem assumir uma função significativa como registro, reflexivo, estratégia de formação e instrumento de análise, por constituir-se como “[...] uma forma de organizar o pensamento e a aprendizagem [...]” dos seus autores (SÁ- CHAVES, p.14).

Como terceiro e último instrumento, definimos a entrevista semiestruturada, que resolvemos utilizar como possibilidade de aprofundar aspectos observados no campo, uma vez que se trata de um instrumento mais flexível e que, concordando com Minayo (2000), permite interação direta entre o pesquisador e os atores sociais, embora requeira atenção por parte do pesquisador às questões levantadas que possibilitem atribuir forma e materialidade ao objeto de estudo, ampliem a comunicação e possibilitem que os interlocutores explicitem ou revelem a sua visão no tocante aos "[...] juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores" (MINAYO, 2000 p.99).

Assim, realizamos entrevistas com as professoras e as supervisoras e organizamos o roteiro a partir do que vínhamos percebendo nos registros de observação no campo.

Nessas entrevistas, buscávamos confrontar a maneira como os atores percebiam ou não aspectos que tínhamos registrado no decorrer do processo de observação, e na análise documental, uma vez que emergiam indícios de uma relação dialógica na escola entre os membros, tais como a sensibilidade com relação ao brincar da escola, em função da visibilidade da criança e do seu brincar, e o sentimento de cooperação entre as professoras. Além disso, procuramos confirmar ou não o que consideramos equívocos com relação às salas temáticas, que nos momentos de observação nos pareceram como sendo contradições entre o dizer e o fazer, a ausência do registro (dos portfólios) como fator de reflexão e de aprendizagem, socializações de experiências, mas pouco confronto no sentido de aprofundamento nas discussões.

Dessa maneira a coleta de dados da investigação inicia com a observação como estratégia de aproximação, familiarização e conhecimento, quando estivemos mais detidamente no campo da investigação.

A análise documental dos portfólios de cada instituição como documento que apresenta uma memória do processo de formação e do que decorre a partir da formação na escola constitui-se como um recurso complementar às observações, valioso na obtenção de dados para a investigação. Esses procedimentos nos auxiliaram na definição de um roteiro para a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes da investigação, que consta no apêndice deste texto.

Por fim, procedemos à triangulação das fontes, que consistiu no último passo da coleta de dados, concluindo-se assim o conjunto de procedimentos e instrumentos que acreditamos ter-nos possibilitado as aproximações à realidade.

A seguir delineamos o processo de organização e tratamento dos dados coletados que permitiram a emergência de categorias empíricas da pesquisa.

4.1.5 Procedimentos para a Organização e Tratamento dos Dados

A pesquisa qualitativa, segundo Alves-Mazzoti (1998), tende a gerar um grande volume de dados que necessitam de organização e compreensão, o que pode ser desenvolvido num processo em que o pesquisador reduz, organiza e interpreta dados, que se inicia desde a fase exploratória e continua em todo o processo da investigação. A autora afirma também que o pesquisador durante esse percurso busca temas, estabelece relações e faz interpretações, "[...] gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de 'sintonia fina' que vai até análise final" (ALVES-MAZZOTI, 1998, p.170). Nesse sentido o processo de observação nas instituições também nos oportunizou eleger temas, estabelecer relações e fazer interpretações, as quais, no processo de tratamento de refinamento, permitirão alcançar as respostas a nossas indagações acerca da realidade de que queremos nos aproximar.

Filiamo-nos a Bardin (1977), no tocante ao processo analítico da pesquisa, e assim a organização da análise cumpriu o que ela denomina de "[...] três pólos cronológicos" (p.95).

- a) a pré-análise;
- b) a exploração do material;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A autora enfatiza que a pré-análise é o momento de organização, no qual surgem as intuições, mas se faz necessário que o pesquisador possa sistematizar as ideias iniciais de modo a possibilitar uma direção para a continuidade da análise. Afirma que essa fase se constitui de três missões: na 1ª (primeira) o pesquisador envolve a seleção de documentos para a análise, através da leitura flutuante e, nesse momento, formula a hipótese, os objetivos e indicadores ou ordenadores, que são os princípios orientadores que irão fundamentar a interpretação final em face dos objetivos da pesquisa.

Com relação aos documentos, buscamos organizar um corpus que, para serem analisados, foram constituídos do conteúdo das observações do diário de bordo e de gravações, dos portfólios das escolas e das gravações das entrevistas. A análise se orienta a partir de regras: da exaustividade; da representatividade; da homogeneidade; da pertinência; da formulação das hipóteses e dos objetivos; da referenciação dos índices e da elaboração de indicadores e da preparação do material (BARDIN, 1977).

No tocante à regra da exaustividade, o pesquisador só poderá descartar elementos constantes no material da pesquisa a partir da avaliação de que não é pertinente a investigação.

Quanto à representatividade, o processo de definição do universo de pesquisa e do campo foi realizado a partir da submissão de critérios do nosso objeto de estudo. Nesse caso, as 4 (quatro) instituições de Jaboatão dos Guararapes envolvidas na formação contínua "*in loco*" apresentaram os requisitos do objeto de estudo, sendo, por isso, representativos do universo pesquisado.

A homogeneidade diz respeito ao cuidado do pesquisador no tocante à escolha dos documentos segundo os critérios da pesquisa, quando existe mais de uma fonte, dessa maneira procedemos à análise em separado do material das observações, análise documental e as entrevistas, para podermos fazer a triangulação dos resultados.

A pertinência diz respeito ao rigor no sentido da correspondência do material coletado com os objetivos da pesquisa.

Quanto à formulação das hipóteses e dos objetivos, Bardin (1977) ressalta que a diz respeito a afirmações provisórias que surgem a partir da intuição do pesquisador, mas que nem sempre ocorre de maneira explícita, pois também o pesquisador se orienta por elementos que estão implícitos. É a leitura flutuante que possibilita ao pesquisador levantar hipóteses, mas que se situam em um plano ainda preliminar no processo de análise.

Outra regra é a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, que consistem no recorte que o pesquisador realiza a partir dos índices que, segundo Bardin (1977, p.99) "[...] a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores [...]" (BARDIN, 1977, p.100). Por último o pesquisador procede à preparação do material, que consiste na organização dos dados que efetivamente serão utilizados na análise.

Os passos delineados por Bardin (1977) foram inspiração como modelo analítico na exploração do material, do qual foram emergindo indicadores organizados em uma grelha de análise categorial que fomos construindo através dos dados obtidos da observação, da análise documental dos portfólios e das respostas das entrevistas, para, a partir daí, procedermos à triangulação dos resultados, conforme nos referiremos a seguir.

5 RESULTADOS: O ENTRECROUZAR DE OLHARES NA ANÁLISE DA REALIDADE

É verdade o mote de uma nova educação é muito velho. Parece gasto. Mas talvez não se trate da mesma novidade e da mesma velhice. Afinal nossa relação com a infância está sempre ligada a uma certa relação com o tempo. Nesse sentido, o novo que afirmamos diz respeito também a uma ruptura na experiência do tempo, uma vida temporal mais intensiva do que extensiva, um outro tempo para o ensinar e o aprender, para além das etapas, das fases, dos desenvolvimentos; um tempo de intensidades mais do que de extensões sucessivas.

Walter Kohan

Recorremos às construções poéticas e filosóficas de Kohan (idem), um filósofo de nosso tempo, que também se identifica com as raízes *crianceiras* de Manoel de Barros (2003), por traduzir a perspectiva dialética no caminhar de nossa pesquisa, anunciadora de um tempo vivido, em uma atitude de abertura, uma vez que requereu rupturas nas certezas, para encontrar no entrecruzamento elementos reveladores de pensamentos e práticas de continuidade, interrupções, recomeços, contradições e paradoxos.

Desenvolvemos a análise na perspectiva de resposta à questão mobilizadora da pesquisa, que consistiu em saber de que maneira o brincar e a ludicidade vêm sendo apropriados como saberes da profissionalidade docente na educação infantil a partir da formação continuada em escolas de educação infantil do município de Jaboaão dos Guararapes.

O processo de análise desenvolvido na obtenção de respostas à questão de nossa pesquisa nos possibilitou aproximações aos objetivos de pesquisa, que, em âmbito geral, consistiu em compreender a contribuição da formação continuada para professoras de educação infantil na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente.

Como objetivos específicos, para nos orientar nessa direção, buscamos identificar e analisar fatores decorrentes da formação continuada na escola, que influenciam e /ou cerceiam a apropriação de professoras de educação infantil de fundamentos teórico-metodológicos do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente.

Na busca dessa realidade, vimos que as decisões quanto ao caminhar, conforme nos dizem Lüdke e André (1986), não podem ser fechadas, uma vez que nos coube, como pesquisadora, tomar decisões quanto aos encaminhamentos necessários no desenvolvimento do processo de análise, que cumpriu etapas sugeridas em Bardin, a saber: pré-análise,

exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977).

Assim, o processo de análise foi desenvolvido para ir além da superfície, para alcançar o implícito, através de inferências e interpretações que possibilitaram a emergência de categorias empíricas, que foram sendo consolidadas ao longo das 4 (quatro) etapas do processo analítico: **a análise das observações, a análise documental de portfólios das 4 (quatro) instituições, a análise de entrevistas e, por fim, a triangulação dos dados.**

Adentramos nesta nova etapa da investigação, movidas pelo desejo de que possamos também, tal como disse Fortuna (2011), contar nossa experiência na análise de uma pesquisa inscrita de maneira instigante na nossa história de professora e pesquisadora e que, neste momento do seu caminhar, vai assumindo concretude no diálogo com atores sociais que quiseram partilhar conosco desta experiência formativa na "[...] expectativa de uma escuta interessada em ouvi-las" (p.144).

5.1 A OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.
Paulo Freire

A 1ª (primeira) etapa do nosso processo de análise refere-se à observação no campo e, dentre outros, inspiramo-nos em Freire (2005a), por traduzir esse tempo da pesquisa, no qual buscamos encontrar indícios, referências, manifestações da presença do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente de professoras da educação infantil.

Filiamo-nos a Charlot (2000), quando ressalta que "[...] a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que coconstroem, controlam, validam, partilham esse saber)" (p.61).

Dessa maneira a busca por apreender a contribuição da formação na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente pelas professoras consistiu em uma aventura reflexiva e desafiadora, na qual inspirávamos em Saramago (1997), requerendo atitude de abertura no olhar e na escuta da realidade e, ao mesmo tempo,

mantendo o foco da pesquisa na sistematização de registros escritos e reflexivos no diário de campo. Buscamos ainda Bogdan e Biklen (1994), para assinalarmos que o conteúdo da observação se constitui de registros descritivos, mas também construídos pela reflexão.

Tendo em vista os cuidados com os registros da observação em face do rigor da pesquisa científica, Ludke e André (1986) afirmam que, para que "[...] se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador" (p.25). As referidas autoras (idem) ressaltam que, para tal, a clareza dos objetivos específicos orienta o pesquisador quanto ao planejamento, espaço e tempo da observação, forma de registro para definir o processo de coleta, o que requer ser observado e registrado.

Nessa perspectiva definimos um roteiro para as observações que se encontra-se como apêndice. De posse desse roteiro, desenvolvemos as observações nas instituições, detendo-nos na escuta e registro de relatos de outros atores sociais – crianças, seus pais, outros profissionais da escola –, por serem representativos de saberes/fazeres das professoras acerca do brincar e da ludicidade, que acreditamos construídos e disseminados em uma rede de integração e interações, estabelecida nesses espaços educativos, provocados a partir da influência da formação continuada na escola como aspectos vinculados à profissionalidade docente das professoras, o que nos remete a Oliveira - Formosinho (2002, 2005), assim como buscamos investigar essa influência na emergência das formas e modos do brincar nas instituições.

Ressaltamos que este processo de estudo e de análise que vimos desenvolvendo tem nos possibilitado refletir que o brincar não "caberia" em uma conceituação, mas se inscreve como dimensão/espaço/elo/meio de interação, transgressão e comunicação dialética criança-mundo, vinculado a uma ideia de não-produtividade, imponderabilidade, imprevisibilidade, não-literalidade, como características singulares desse fenômeno, o que se contrapõe à ideia de previsibilidade ou de controle, que temos observado ser atribuída a atividades propostas às crianças, conforme refere Fortuna (2012).

Neste sentido, concordamos com Fortuna (2011) acerca de desafios enfrentados pela professora no que tange à entrada do lúdico na sala de aula, se podemos dizer assim, para ressaltar que nos espaços de formação continuada a professora é ou poderia ser instada a refletir que "[...] o nexo entre brincar, aprender e ensinar se estabelece quando se conciliam os objetivos pedagógicos, as características essenciais da atividade lúdica e os desejos e necessidades do aluno [...]" (p.81).

Assim, a vivência de práticas lúdicas implica um equilíbrio móvel que se expressa “[...] entre o cumprimento das funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribui para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo, na moldura do desempenho das funções sociais [...]” (FORTUNA 2000, p.160).

Isto posto, passemos a tratar das observações nas instituições, que aparentemente nos revelavam mudanças no tocante ao brincar e à ludicidade, e, ao mesmo tempo que nos surpreendiam, também nos intrigavam e impulsionavam a melhor compreender a sua natureza e sua relação com a profissionalidade das professoras envolvidas. Ou seja, buscamos compreender o que representavam efetivamente as mudanças, no sentido de serem advindas de um pensar e de um fazer crítico construído através de rupturas, recomeços, reequilibrações ou se seriam situações aparentes, no sentido do atendimento a recomendações do projeto de formação?

Imbuídas por esta motivação, procedemos à análise do material das instituições, sendo que, em uma delas, a **Instituição B**, não foi possível proceder à observação dos encontros no momento da formação continuada, pela concomitância no horário da formação das demais instituições e, sendo assim, detivemo-nos observando a sua dinâmica no tocante a salas temáticas a que já nos referimos na metodologia, como uma ação desenvolvida a partir da formação continuada, tendo o brincar como eixo do trabalho docente. Assim, o quantitativo de horas de observações nas instituições ocorreu em situações diversas e diferem também em virtude da necessidade requerida pela situação em buscar melhor compreender realidades que emergiam e suscitavam o nosso interesse. Vejamos o QUADRO 12:

QUADRO 12 - Observações nas instituições

INSTITUIÇÃO	OBSERVAÇÕES/ HORAS JUNHO-DEZEMBRO DE 2012				TOTAL DE HORAS
	NO ÂMBITO DO ESPAÇO ESCOLAR	SALA DE AULA	FORMAÇÃO DE PROFESSOR ES	ATIVIDADES COM ESCOLA E FAMÍLIA	
A	4 horas	8 horas	12 horas	-	24 horas
B	16 horas	8 horas	-	-	24 horas
C	12 horas	8 horas	8 horas	5 horas	33 horas
D	4 horas	24 horas	12 horas	-	40 horas
TOTAL	36 horas	48 horas	32 horas	5 horas	121 horas

Fonte: anotações no diário de bordo e gravações

Conforme o QUADRO 11, o trabalho de observação nas 4 (quatro) instituições foi realizado durante os meses de junho a dezembro de 2012, em um total de 121 horas, constituintes do campo de pesquisa, através de registros da pesquisadora relativos a falas e depoimentos de atores sociais das instituições e ainda das práticas observadas.

Assim, realizamos 36 horas de observação no espaço escolar, para familiarizarmos-nos e apreender o significado da presença do brincar e da ludicidade na escola. A partir daí, realizamos 48 horas de observação nas salas de aula e observamos 8 (oito) momentos de formação continuada na escola, em um total de 32 horas.

Detivemo-nos ainda observando situações envolvendo a relação entre a escola e a família, no tocante ao brincar e à ludicidade, em dois momentos, em um total de 05 horas, tendo em vista compreendermos que a constituição da profissionalidade docente na educação infantil não se encerra no espaço da sala de aula, mas envolve relações mais amplas, conforme ressalta Oliveira-Formosinho (2002).

A análise do material produzido possibilitou-nos apreender significações das professoras e de outros membros das instituições, relativas ao brincar das crianças, no sentido de suas construções acerca da mediação desses fenômenos na aquisição de competências sociopsicológicas desenvolvidas e expressadas por elas, desde as muito pequenas, na maneira como se comunicam com e no mundo. Um ponto em comum, que foi se inscrevendo no processo de apreensão daquelas realidades foi a emergência da visibilidade do brincar da criança nas instituições como um todo, através da abertura a práticas lúdicas.

Dessa maneira, a escola, como o lugar do brincar e da ludicidade, constitui-se como: direito, expressão, necessidade, meio de controle e/ou meio de aprender com prazer.

O tempo de observação no campo e a análise de registros de situações observadas e da escuta dos atores sociais das instituições (professoras, pais, funcionários) apontavam que o brincar e a ludicidade eram reconhecidos pela família como elementos constitutivos da educação das crianças, resultando daí a 2ª (segunda) subcategoria e, por fim, emergiu a 3ª (terceira) subcategoria o brincar e a ludicidade na (re)organização do ambiente.

Em função dessas reflexões emerge a contribuição da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente e como subcategoria a aprendizagens das professoras, a partir da formação continuada, e, por último, na nossa 3ª (terceira) categoria definimos as formas de emergência do brincar e da ludicidade na sala de aula, que seria o como o brincar e a ludicidade se materializam na instituição em que a formação continuada acontece.

Passaremos a tratar da sistematização das categorias e subcategorias que emergiram na análise.

5.1.1 A Escola como Lugar do Brincar e da Ludicidade

Desta 1ª (primeira) categoria emergem 3 (três) subcategorias, nas quais se destacam significações atribuídas ao brincar e à ludicidade, vinculadas a uma ideia de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento, na relação escola e família e também na organização do ambiente escolar, enquanto testemunhos de vivências lúdicas.

Registramos, em momentos e espaços distintos de cada instituição, posicionamentos favoráveis a vivências lúdicas, destacando a escola como um lugar de a criança brincar, assim como aludindo à atuação docente junto às crianças. Ou seja, pareceu-nos que para os membros daquelas instituições investigadas a presença do brincar e da ludicidade nas salas de aulas, e também na escola como um todo, parecia ser importante também pelo que representava para as crianças, e não apenas para o ensino.

Aqueles momentos de observação indiciavam uma realidade favorável ao brincar e à ludicidade, o que de certa maneira se diferencia de estudos de Wajskop (2001), Freitas (2005), Fortuna (2011), que se referem a resistências a uma prática mais aberta, ao brincar na escola, e, "[...] nos raros momentos em que são propostas brincadeiras, o são em momentos 'separados' das atividades escolares, como o canto dos brinquedos ou o dia do brinquedo – e, assim mesmo, apenas na educação infantil". (p. 18). Encontramos nas instituições observadas abertura para o brincar e a ludicidade, ainda que percebêssemos cantinhos na organização do ambiente, como a separação, em algumas situações, do brincar e do aprender, segundo pudemos observar nos comentários dos atores sociais que ali se encontravam.

O brincar e a ludicidade ocupavam naquelas instituições e salas de aula, conforme dissemos, um lugar de visibilidade, como algo desejado, permitido ou mesmo reconhecido e não mais disfarçado perante a gestão da escola e a família, em suas significações e ações das instituições, residindo, nesse aspecto, o seu grande "ganho", se considerarmos a história recente do fenômeno na escola.

A vinculação a uma imagem de criança nos remetia a resultados encontrados por Freitas (2005), em formas de brincar vinculadas a uma imagem de criança, romântica, ativa, histórica, etc., assim como afirmam Carvalho et al: "[...] Cada pessoa interage com a criança e organiza seus ambientes conforme as representações e expectativas que tem sobre aquela criança, sobre seu desenvolvimento e sobre seu papel com relação a ela [...]" (p.28).

Ou seja, a realidade observada nos impulsionava a refletir que a vivência de práticas lúdicas na escola não significava necessariamente que estivessem voltadas às crianças em uma concepção do brincar como "[...] atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade"[...] (FORTUNA, 2012, p.29). Concordamos com a autora, ao afirmar que podem se constituir de elementos da tradição ou de inovação e assim a "[...] preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade é, por essa razão, fundamental" (p.21).

Dessa maneira, foram emergindo o brincar e da ludicidade como mudanças nas práticas das instituições, mas imbuídas de concepções mais conservadoras e instrumentalistas ou, em menor incidência, emancipatórias, e, pelo que vimos, vinculadas à ideia de criança e de infância.

Munidas dessas reflexões, a análise, ao mesmo tempo em que reafirmou alguns aspectos comuns, também nos revelou elementos novos e, de certa maneira, surpreendentes, tais como: o brincar como direito; a preocupação com a especificidade dos ambientes para a criança (salas temáticas); a preocupação com o prazer pelo brincar; a preocupação em organizar ambientes lúdicos dentro e fora da sala de aula. A partir da análise dessas realidades, fomos encontrando nos registros concepções e práticas lúdicas ambivalentes.

Um aspecto comum foi a inserção do brincar como algo próprio da escola, agora não mais se restringindo à chegada ou à saída das crianças, tal como Freitas (2005) aponta em sua pesquisa, mas como algo constituinte da dinâmica da escola e da sala de aula, ocupando no dia-a-dia um lugar na rotina do trabalho pedagógico, especialmente na prática docente.

Outrossim, a análise também nos revelou que esses fenômenos constituem-se nas instituições como saberes instituintes na profissionalidade docente das professoras de educação infantil, na medida em que resultam da circulação de saberes a partir da vivência de práticas lúdicas nas instituições, que transitam, consolidam-se e ressignificam, de maneira dialética, na relação criança-criança e também criança-professor-comunidade, materializados na escola e na sala de aula, reconstruídos pelas professoras e também pela própria instituição, em um processo dinâmico pela busca de mudanças.

Vejamos registros representativos da realidade analisada, advindos do olhar e da escuta, que nos instigaram a pensar e repensar a natureza da realidade de abertura ao lúdico na escola, em meio a concepções ambivalentes, especialmente em relatos de professoras.

5.1.1.1 A visibilidade das crianças no brincar e na ludicidade em suas significações.

O registro de escutas junto às crianças e também professoras, mães e outros profissionais dessas instituições foram nos revelando a presença do brincar e o lúdico na rotina da escola, que nos remetiam a concepções que definimos como híbridas e por vezes ambivalentes acerca do brincar e da ludicidade, da forma como vimos em Kishimoto (2002) – o brincar como meio de aprender com prazer – e por vezes emergia a criança interativa que experimenta possibilidades de interação e ação no mundo pelo brincar, subvertendo a ordem, o instituído.

Em meio ao direito emergia também uma ideia de serventia para o brincar e/ou a ludicidade, apontando para práticas instrumentalistas com o brincar dirigido, e especialmente como meio de controle também no brincar livre, pelo desejo de buscar organizar a brincadeira para evitar conflitos, ao que parece, sempre associados a atitudes agressivas. Também percebíamos concepções mais próximas de uma concepção crítica, voltadas à expressividade das crianças como sujeitos interativos, remetendo a uma ideia de liberdade da criança e ao brincar como um fim.

Uma questão que nos chamou atenção nos registros analisados consistia na ausência de inquietações por parte das professoras acerca da relação com as crianças no brincar. Não percebíamos nos comentários um movimento de busca no aprofundamento do estudo do brincar e da ludicidade também como um objeto de conhecimento.

Não percebíamos reflexões, por exemplo, acerca da postura diretiva nas práticas junto às crianças ou acerca de aspectos relevantes que permeiam o brincar, com relação a sua atuação na coconstrução e/ou repercussão da cultura lúdica, que é também reveladora da natureza da apreensão das crianças da realidade.

Autores como Brougère (2004), Jobim e Souza e Salgado (2010), Pedrosa (2005) Carvalho et al., (2012), dentre outros, apontam em seus estudos culturais estratégias que as crianças utilizam para alcançar seus intentos, especialmente na brincadeira de faz de conta, ou mesmo para resistir a formas de subjetivação, conforme diz Alcântara (2006), impostas pela professora, mesmo sem se dar conta, ou mesmo pela própria escola, conforme ressaltam autores da Sociologia da Infância, como Kramer (2002, 2009).

À guisa de organização da escrita do texto, apresentaremos reflexões e registros de falas e práticas de atores sociais, especialmente das professoras das instituições, acerca do brincar e da ludicidade, em função de sua maior recorrência em cada instituição, não

significando, portanto, que tais ideias não estivessem presentes nos registros de escuta e das práticas observadas nas demais instituições.

Na **Instituição A**, registramos escutas de professoras e da supervisora referindo-se ao brincar como direito da criança, o que à primeira vista denotava avanços, especialmente porque representava a desconstrução de algo que culturalmente estava estabelecido como direito da mãe trabalhadora e, ainda, o brincar como direito da criança remetia a documentos legais, a exemplo do ECA (1990), assim como de construções teóricas de autores como Borba (2006), Silva (2006), Kramer (2003) e tantos outros. Porém, paradoxalmente, o direcionamento das atividades lúdicas ainda se sobrepujava às iniciativas lúdicas das crianças, ao que parecia, pelo temor das professoras de que se machucassem.

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

A própria expressão da professora, quando afirma que precisa organizar a brincadeira para as crianças não brigarem, faz-nos pensar que parece não compreender ainda situações de brincadeira como "[...] espaço de conhecer, de formar e vivenciar relações sociais, de aprender/ensinar, de investigar, de expressar sentimentos, desejos, conflitos [...]" (CARVALHO et al., 2012, p.202). Dessa maneira, o cuidado, a abertura no brincar da criança, parece estar relacionado à ideia de que a criança tem o direito de brincar, mas desde que a professora possa controlar ou organizar a brincadeira.

Destacamos também momentos de observação que permitiram ouvir e registrar posicionamentos de uma funcionária da **Instituição A**, que afirma o brincar como direito: "As crianças gostam muito de brincar aqui na escola; a brincadeira é de direito delas" (Funcionária da **Instituição A**).

Refletimos que esse depoimento é representativo de um modo de olhar o brincar da criança sem estar vinculado a um uso, ou meio de ensinar algo, o que denota uma concepção de brincar que circula na escola, materializada em documentos legais, como discorremos na base teórica dessa pesquisa na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança, em 1924, na Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, e em 1989 no artigo 31 na Convenção dos Direitos da Criança, documentos que defendem à criança o direito de participar de jogos e atividades próprias de sua idade e de participar livremente da vida cultural e artística.

A legislação reconhece a criança no seu direito ao brincar, porque ela gosta e se desenvolve no brincar, que é considerado eixo nas propostas curriculares para a educação infantil (DCNEIs, 2009). Outrossim, o brincar como direito também está apontado como um conteúdo no caderno "Assim se brinca", que é um dos materiais de estudo do projeto Paralapraca, nos encontros de formação continuada na escola.

No tocante à **Instituição B**, emergiam concepções do brincar como meio de aprender com prazer na busca das professoras em oferecer às crianças atividades que elas consideravam lúdicas. No entanto percebíamos atitudes de controle, de direção, no tocante à referência a jogos dirigidos na sala de aula com as crianças, que remetiam a Fortuna (2012), quando reflete acerca de espaços separados para o brincar, ou mesmo cantinhos do brincar na sala de aula, como sendo diferente de aprender.

Naquela instituição percebíamos o desejo de mudar, mas ainda parecia-nos que, em meio a uma relação amorosa com as crianças, o reconhecimento do brincar como direito, momento de prazer, estava vinculado a uma ideia de exterioridade, no sentido de a professora decidir, o que remetia a uma concepção de criança passiva e obediente: "Hoje já jogam, pois já aprenderam respeitar as regras, porém nós temos que estar junto, construir junto com elas" (Professora B1).

Refletimos, assim, que nas situações registradas, emergia o olhar sensível da professora em relação à criança em sua ludicidade, mas ainda vinculado a ideias de brincar dirigido ou controlado, semelhante a resultados de pesquisa apontados em Wajskop (2001) e Borba (2006), que discutem a emergência do controle da professora na proposição e vivência de atividades lúdicas em situações diferenciadas.

Na **Instituição C**, destacamos registros da observação relativos a depoimentos de crianças que estavam brincando no pátio, quando se aproximaram para conversar, e disseram gostar muito de vir para a escola, mesmo quando estão doentes. Perguntamos:

“- Por que vocês gostam tanto daqui?”

"- Porque nós aqui brinca, canta, desenha, pinta, nós aprende a lê" (criança de cinco anos da **Instituição C**).

Percebemos esse dizer a instituição como representativo de um lugar em que a criança expressa múltiplas linguagens, onde emergia o desejo de estar ali, como um lugar bom para brincar e aprender, ou seja, o brincar como prazer e meio de aprender, o que denotava avanços, quando refletíamos acerca de pesquisas de Wajskop (2001), Freitas (2005), Silva (2008) e mesmo Fortuna (2011) entre outros, que apontam para uma realidade da educação infantil, na qual o brincar dirigido ainda emerge na realidade, uma vez que encontrávamos

crianças ressaltando a escola como lugar do brincar e da ludicidade, envolvendo linguagens expressivas, como a música, a dança, as artes, denotando práticas lúdicas na escola e também, curiosamente, lugar de aprender a ler.

Também nessa instituição registramos depoimento de um funcionário, o qual vínhamos observando tocar violão e cantar com ou para as crianças, junto à professora, no pátio da escola e também na sala de aula, como mais um participante na vivência de projetos e momentos lúdicos, que, a nosso ver, envolvia o eixo *Assim se Canta*. Percebíamos a música como uma linguagem, meio de expressão, que também é lúdica, pela musicalidade que, dentre outros, provocava múltiplos sentimentos nas crianças e naquele funcionário.

"Hoje as crianças brincam aprendem e a escola tem mais vida" (AGENTE ADMINISTRATIVO da **Instituição C**).

O funcionário disse que gostava muito de ver as crianças na escola e que já trabalhara em muitas escolas, mas ali ele tinha aprendido a olhar as crianças brincando como nunca tinha notado. Comentou que gostava de ir às salas de aula tocar violão para as crianças, ouvir e observá-las, as quais, pelo que pudemos observar, gostavam muito de brincar de cantar com ele. Aqui emerge também a visibilidade da criança na escola e o brincar reconhecido como um fator importante vinculado à vida da criança, enquanto um aspecto que se inscreve em um todo nas instituições e, por suas especificidades, no repertório de saberes de base (GAUTHIER et al., 2006) da formação do professor da educação infantil.

O modo de aquele funcionário olhar a escola como lugar de a criança brincar e aprender nos remete a formulações de Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012), ao avaliarem o brincar como uma oportunidade diferenciada de a criança aprender, de se divertir, usufruir na companhia dos amigos. "[...] As crianças brincam porque gostam; brincando, elas aprendem, constroem ou transformam objetos em cooperação com o outro [...]" (p.188).

A experiência com a música nos parecia possibilitar vivências que envolviam a interação entre as crianças com o funcionário e também com a professora, que viviam a gratuidade da ludicidade, ao experimentar momentos de prazer, de expressividade, diversão e também de aprendizagens mútuas, uma vez que a música não estava ali a serviço do ensino de hábitos de higiene, nem de aprendizagem de outros conteúdos escolares, mas da fruição, contribuindo na aproximação entre as crianças, tal como Maffioletti (2001) ressalta quando se refere à experiência com a música, no sentido também de favorecer a construção de vínculos afetivos e sociais. Neste movimento emerge a ludicidade na fusão daquilo que a realidade oferece e do sentir da criança em um processo interativo de reconstrução do real.

Na **Instituição D** destacamos uma fala da professora da escola D1, comentando que mudou muito o seu ponto de vista sobre a brincadeira a partir da observação das crianças brincando na escola: "Eu, observando as crianças, vi que é importante a brincadeira, pois brincando elas aprendem sobre tudo!" (Professora D1 da **Instituição D**).

Destacamos este comentário como representativo da mudança na instituição escolar, como espaço de a criança brincar e aprender a partir do reconhecimento e da ação da professora de observar as crianças, em uma perspectiva mais crítica da importância do brincar como fim em si mesmo e não como um instrumento de ensino.

Em meio à impressão de que aparentemente o brincar da criança está naturalizado nas instituições como algo que faz parte de sua rotina, esses depoimentos nos remetiam a Freire (2005a), quando ressalta que a mudança é possível e que a realidade não é, mas está sendo e que cada um e todos os membros também são coparticipantes do que ocorre na escola: "[...] Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não só é o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências [...]" (p.76-77).

O relato da professora nos fez refletir que o fato de voltar-se para observar as crianças, percebendo ou não o que ocorre ou pode ocorrer na brincadeira, é sempre uma ação interferidora, no sentido da transformação da realidade vivida, ou manutenção da mesma, uma vez que passa a ser algo desejado pelo que representa para a criança e/ou pela professora.

Filiamo-nos a Guimarães e Barbosa (2009), que ressaltam: "Muito tem sido dito sobre a possibilidade de ver. Cada olhar está comprometido com um ponto de vista, com um determinado lugar" (p.50). Percebíamos que, em meio ao comum naquelas situações, a **Instituição D** olhava a importância do brincar como algo próprio da criança, pela sua relevância na vida da criança, pela possibilidade de aprendizagens múltiplas. Ou seja, em meio a perspectivas e ou concepções ambivalentes, também encontramos o brincar e a ludicidade em uma perspectiva aparentemente mais crítica no cotidiano de cada instituição.

Reiteramos o olhar de abertura do brincar da criança na escola, mas não percebíamos a criança participando ativamente nas decisões como sujeito ativo, conforme autores como Ramos (2012) e Pedrosa (2012) ressaltam como uma questão a ser tratada e refletida pelos professores como saberes de sua profissão.

Passaremos a tratar da próxima subcategoria, que se constituiu a partir da emergência de situações que materializaram o brincar como elemento favorecedor de interação e integração entre a criança, a escola e a família.

5.1.1.2 O brincar e a ludicidade na interação e integração criança--escola e família

Esta subcategoria retrata a presença do brincar e da ludicidade em relatos, depoimentos, comentários de familiares das crianças, bem como apresenta ações de integração entre escola e comunidade que apontam para um movimento de (co)construção de uma cultura lúdica entre a escola e a família.

Na **Instituição A**, em um dos momentos de observação sistemática, registramos uma cena em que a professora e as crianças estavam envolvidas em uma brincadeira de roda, "A linda rosa juvenil". O comentário de uma avó de criança nos chamou a atenção: "*A escola tem mudado muito, hoje eu vejo que a brincadeira na vida das crianças é muito importante*" (Avó de criança da **Instituição A**).

Percebemos na fala daquela avó uma compreensão da importância do brincar em si, uma vez que ela observava e esperava a criança brincar, o que remetia a mudanças com relação à visão da família na instituição, como um espaço transformado a partir da brincadeira.

Depoimentos de familiares na valorização do brincar na escola como algo importante na vida da criança nos possibilitou observar que parecia estar se instituindo uma maior integração escola-criança-família. Registramos avós contando histórias, vivendo momentos lúdicos junto às crianças, brincando de roda, envolvendo as crianças, mas não percebíamos reflexão acerca do que poderia significar a participação da comunidade em encontros na instituição como uma maneira de enriquecimento na prática docente. Nesse sentido, indagávamos se aquelas ações estariam vinculadas a uma maneira de a instituição adequar-se às prescrições do projeto de formação como uma atividade do eixo "*Assim se Conta*". A análise dos registros apontava para uma ação de adequação ao projeto, mas percebíamos que a família passava a olhar o brincar e a ludicidade na escola como algo importante, mesmo que a escola ainda não percebesse.

Percebemos, assim, que saberes acerca do brincar, conforme vimos ressaltando, se estendiam aos funcionários e aos pais, o que confirmava a sua circulação, possivelmente, como consequência da prática docente na sala de aula ou fora dela.

Na **Instituição C** queríamos destacar como representativo da integração criança-escola-família, com repercussão na constituição da profissionalidade docente, uma reunião que vem se realizando junto à família e também com a participação da comunidade, denominada de "*A Quarta Encantada*", como momento de encontro proposto pela escola.

Dentre outros momentos de observação da “Quarta Encantada”, destacamos uma apresentação das crianças ao cantarem músicas de Luiz Gonzaga para os pais: “O Boi Bumbá” de Gonzaga”, e a seguir uma delas veio contar a história do Boi Bumbá como uma homenagem ao Rei do Baião. Notamos que as professoras permaneciam todo o tempo perto das crianças, participando da apresentação. Também apresentaram cantigas de roda e, em seguida, as crianças cantaram “O Indiozinho”, “A formiguinha”. As professoras entraram na roda e cantaram junto às crianças “Atirei o pau no gato” e “Não atire o pau no gato”, acompanhadas pelo funcionário que toca violão.

As mães também participaram, cantando a música Boi Bumbá, de Luiz Gonzaga, e ainda permaneceram para fazer mais uma apresentação e cantaram a música das “empreguetes”, lembrando o sucesso de uma novela veiculada em 2012, cujo tema central foi a empregada doméstica e sua relação com o trabalho e com as patroas. Cantaram a cantiga de roda "Pai Francisco" e, por fim, junto com as crianças, cantaram e dançaram em roda um brinquedo cantado, “O circo pegou fogo, estátua!”.

A observação desse encontro e de outros dessa natureza nos fez refletir acerca do que significa o diálogo escola-família, uma vez que, no avançar daqueles momentos, aparentemente tão relevantes, fomos percebendo que pareciam encerrar-se em si mesmos, em um sentido de recreação, visto que as atividades eram atropeladas, pela multiplicidade de situações díspares.

Percebíamos ainda que aquele momento envolvendo a música estava relacionado ao eixo *Assim se Canta*, mas se mostrava confuso nas finalidades e nos significados. Refletíamos acerca da natureza e da qualidade do trabalho que a escola vem desenvolvendo com a música junto às crianças. Indagávamos se aquela situação não materializaria a superação de práticas de controle, para uma atitude próxima ao espontaneísmo? Observávamos que a ênfase consistia no prazer do cantar, do dançar, na alegria do encontro, que reconhecíamos relevante, porém ainda em uma perspectiva ingênua do ponto de vista do compartilhamento, do aprofundamento de aprendizagens e experimentos das crianças e professoras com a música.

Recorremos a contribuições de Maffioletti (2001) quanto à importância de o professor reconhecer o seu objetivo no trabalho com a música, superando equívocos de que se resume no cantar, uma vez que a produção e reprodução de ritmos, a execução de instrumentos musicais criados pelas crianças, entre outros, são possibilidades de conhecimento e crescimento mútuo e ainda, “[...] o manuseio sistemático de objetos sonoros permite a estruturação de pequenos jogos ou peças musicais [...]” (p.131).

Acreditamos que a reflexão acerca do significado da música como elemento de uma

racionalidade sensível, como experiência de integração com a família, requer, ao mesmo tempo, a busca de maior aprofundamento no que a música pode representar no desenvolvimento da criança, na repercussão para a família. Talvez houvesse a possibilidade de se experimentarem projetos coletivos que pudessem envolver as crianças e a comunidade, na ampliação do universo musical e cultural de todos, em uma ação de cunho estruturante, como, por exemplo, a experiência da Reggio Emília, que tem como objetivo favorecer possibilidades de expressividade da criança e para tal estabelece um relacionamento próximo e participativo com os pais e familiares nos projetos e pesquisas da escola.

Recorremos a Malaguzzi (1999) em sua reflexão acerca do trabalho de integração nas escolas da Reggio Emília entre criança, escola e família, ao afirmar que:

Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadoso com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas (p.75).

A nossa reflexão acerca daqueles momentos também se inspira em Spaggiari (1999, p.110), que, referindo-se ao trabalho integrado entre escola e família ressalta que: "[...] As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre os pais e professores favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar [...]". O autor ressalta que encontros dessa natureza na Reggio Emília estreitam a relação entre professores e familiares como um "[...] elemento intrínseco de companheirismo e como integração de diferentes conhecimentos" (p. 110). Dessa maneira, as possibilidades de construção de saberes por parte das professoras se ampliam, pela reflexão do fazer, naquilo que representa o educar.

Entretanto, a aproximação escola-criança-família aparentemente não instigava a participação e comprometimento com projetos voltados para a educação das crianças, envolvendo aprendizagens compartilhadas acerca de possibilidades de experiência com a música, que também poderiam ser tratadas como um momento de prazer, prenhe de significados, com repercussão na atuação da professora em sala de aula.

Refletimos que tais ações repercutem em uma ideia de profissionalidade docente que ainda parece se esgotar no próprio fazer, distanciando-se da perspectiva crítica de Hoyle (1980). Assim repercutem em uma ideia de profissionalidade docente ao que parece, mais romantizada, e, se for assim, distancia-se das formulações de Oliveira-Formosinho (2002),

que ressalta a constituição da profissionalidade docente como uma ação profissional integrada também com as famílias, fundamentada nos seus conhecimentos, competências e sentimentos.

Aquela situação também nos remetia ao que postula Freire (2005a): "[...] O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade [...]" (p.105). A sensação é que a escola poderia reorganizar aqueles momentos sem perder o traço da alegria do encontro e das trocas sociais, no sentido de desenvolver projetos favorecedores do fortalecimento de laços afetivos na perspectiva crítica, pelo compartilhamento entre a criança, a escola e a família.

Não percebemos um movimento de integração com a família na **Instituição B**, mas registramos nas instituições **A, C e D** comentários ou mesmo participações de avós e mães que vinham à escola contar histórias, lendas da comunidade, como a da Comadre Fulozinha, vivenciando junto com as crianças momentos lúdicos que suscitavam reações em um misto de contentamento, tristeza, medo, alegria, em meio à relação de compartilhamento. Notamos que aqueles momentos nem sempre eram valorizados, ou mesmo percebidos, por todas as instituições pelo que representavam nas trocas sociais.

Refletimos, assim, que aqueles momentos agradáveis na instituição C, paradoxalmente, cumpriam um papel de manutenção de uma ordem social historicamente estabelecida, remetendo-nos a Giroux (1983), no sentido de “[...] uma relação particular com o ‘status quo’, que em algumas situações, é conscientemente uma relação política, enquanto em outras não o é [...]” (p. 15).

Prosseguimos à sistematização de nossa análise, adentrando na (re)organização do ambiente, que se constitui na 3ª (terceira) subcategoria, em face de que também alude à visibilidade das crianças e do seu brincar, significações das professoras, equívocos e avanços nesse caminhar, que também constituem a discussão do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil.

5.1.1.3 A visibilidade da criança na organização do espaço e do ambiente lúdico

Para Horn (2004) a organização do ambiente escolar revela uma relação estreita com a proposta pedagógica da escola, por traduzir 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. Para Ramos (2012), as brincadeiras das crianças pequenas podem ser potencializadas

em um ambiente planejado como um espaço propulsor de explorações, descobertas e de interações com outras crianças.

A análise nos possibilitou reconhecer que havia intencionalidade na organização de um ambiente mais lúdico para as crianças. Percebemos a sensibilidade das professoras e de outros membros das instituições com relação ao brincar e à ludicidade e, para tal, buscamos provocar mudanças também em aspectos da estrutura física da escola.

Na **instituição A**, o conjunto de profissionais modificou a estrutura física da instituição, ao organizar, em um trabalho coletivo, um refeitório onde antes funcionava a sala dos professores, e também eram guardados materiais diversos, que contou com a ajuda financeira da ONG que coordena, junto à Secretaria de Educação, o projeto de formação continuada Paralapracá.

O refeitório se transformou em um lugar de encontro entre as crianças nas 5 (cinco refeições que fazem naquela instituição. Naquele espaço se alimentam e experimentam situações interativas de prazer junto aos colegas, na degustação de alimentos que elas também escolhem, ao som de músicas que elas gostam muito. Mais uma vez nos apoiamos em Gandini (1999), quando afirma que o espaço além de ser seguro, é revelador de atividades protagonizadas pelas crianças, sendo também revelador da concepção da escola acerca da criança.

No tocante à **Instituição B**, percebemos mudanças na organização do ambiente da sala de aula pelo projeto das salas temáticas a que já nos referimos quando apresentamos as instituições.

Ao longo das observações naquela instituição percebíamos o empenho das professoras em favorecer um ambiente melhor para as crianças, mas não percebíamos a escuta das crianças. Em um dos momentos de observação, registramos que, na fala de uma das professoras: "As salas temáticas foram implantadas para estimular as professoras a usarem materiais que a instituição recebeu por fazer parte do projeto de formação continuada" (Professora-Formadora B1).

Observamos que a mudança no ambiente não era provocada pelo desejo de atender a necessidades das crianças, pois o maior interesse na implantação daquela organização didática parecia residir em estimular e possibilitar às professoras e também às crianças o acesso aos materiais do projeto. Para Gandini (1999): "O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural [...]" (p.150).

Observamos aquela instituição em seis momentos, e dentre esses estivemos por dois dias consecutivos observando a sala de aula da professora formadora B1, que percorreu no primeiro dia a sala da brinquedoteca e a sala do movimento e, no segundo dia, a sala das artes e a de atividades gerais. No primeiro dia a professora B1 conduzia as atividades com as crianças, buscando suscitar situações lúdicas, especialmente no momento de leitura de história na sala da brinquedoteca, realizada com as crianças sentadas em um tapete que ela dizia ser mágico, e, à medida que as crianças começavam a interagir com a história, ela agia como se eles estivessem voando no tapete e vivendo aquelas situações em que se entrecruzavam o medo, a surpresa, a tensão, a diversão.

A professora B1 prosseguia a aula na sala de movimento, na qual as crianças se exercitavam para em seguida brincar com pneus, mas passaram a interagir com um colega (uma criança com deficiência mental), que descobriu uma portinha no armário da sala e passou a abrir e fechar a porta, entrando em seguida no espaço exíguo para se esconder, no que foi acompanhada por outras crianças que se apertavam naquele espaço. Saíam e retornavam, dividiam-se para retornar, pois nem todas cabiam, mas todas queriam entrar na brincadeira, apesar de a professora chamá-las para uma atividade com pneus e não valorizar aquele momento tão interessante de interação, em que conversavam e se apertavam para entrar e sair, ou seja, eram crianças interagindo pela brincadeira. Reiteradas vezes viviam uma situação em que o jogo era o elemento de integração entre as crianças, assim como na experimentação do espaço, construindo aprendizagens mútuas.

Víamos ali a importância do brincar como elemento mobilizador de interação, conforme se referiu Maia (2011), e ainda aquela cena também nos remeteu a Santos (2011), que pesquisou o relacionamento entre crianças com e sem deficiência através da brincadeira, e destacou a sua importância como mediadora no diálogo e aprendizagens mútuas entre as crianças, independente de sua condição.

Percebíamos ainda que, pelo brincar, as crianças materializavam sua subversão ao instituído, uma vez que viviam o brincar como estratégia para contrapor-se à subjetivação imposta pela escola, tal como Alcântara (2006) resalta em seu estudo que trata de formas de resistência das crianças à ordem estabelecida. No dia seguinte, na sala de artes, a professora B1 fez a leitura da lenda da sereia "Iara", e as crianças pintam a sereia e recebem lantejoulas para colar como escamas. Depois foram levadas à sala de atividades gerais para fazerem uma atividade escrita.

Estranhávamos a ausência de uma prática mais dialógica e lúdica, buscando a criança em sua escuta. Observávamos ali uma prática aparentemente voltada para a criança, mais

diretiva e pouco desafiadora para desenvolverem integralmente suas formas de expressividades.

A impressão era que a prática docente, apesar de à primeira vista parecer estar voltada às crianças, buscava a produção de um trabalho, no sentido do fazer e apresentar ou socializar nas formações, ou ainda registrar no portfólio o que parecia revelar uma percepção ainda distanciada de que as crianças são também coparticipantes na organização dos ambientes, uma vez que a decisão das atividades era sempre da professora, ou seja, "[...] tudo se volta para a tentativa de forçar o controle sobre as ações das crianças" (HORN, 2004, p 64).

Refletimos que nessa escola as professoras parecem ainda não compreender a vivência de uma prática lúdica, como um viver dialógico e instituinte, especialmente por não percebermos escutas no tocante as suas decisões, nem a curiosidade epistemológica, tal como se refere Freire (2005a), a que nos remetemos quanto ao que ocorre entre as crianças quando brincam.

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

Aquela situação também era representativa de outras observadas nas instituições e que também nos remetiam a expectativas geradas pelo projeto Paralapraca, que, no nosso entendimento, recomendava a reorganização do ambiente como uma ação importante para as crianças, mas a participação delas ainda não parecia ser de coautoria. Horn (2004) ressalta que as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica, com os seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Destacamos na **Instituição C** o trabalho com as artes como expressão de múltiplas linguagens das crianças que permeiam o espaço escolar e que eram, de alguma maneira, documentadas como atividades também consideradas lúdicas, expostas nas paredes das salas de aula.

Não percebíamos alusões ao processo de construção pelas crianças, remetendo-nos a Carvalho et al., que não é "[...] 'quando' ou o 'quê', e sim 'como': a compreensão dos processos por meio dos quais o desenvolvimento se dá é que pode lançar luz sobre o modo humano de se desenvolver [...]" (2012, p. 33). Víamos que o interesse residia na produção final do trabalho para ser apreciado na instituição como um todo, o que traduzia que o processo de construção não era ainda percebido como informação relevante, na compreensão

do envolvimento e das aprendizagens das crianças, e, nesse sentido, remetia a atividades que tradicionalmente vêm sendo desenvolvidas nas escolas.

Dessa maneira, refletimos que as mudanças referidas através de comentários das professoras e registradas nos momentos de observação estavam mais relacionadas a recomendações inscritas nos eixos do projeto de formação, em face do que pode ser reorganizado no ambiente, e não pela vivência de uma prática mais lúdica voltada às crianças.

Percebíamos no decorrer das observações que havia estudo e preocupação na reorganização do ambiente, o compromisso em tornar o espaço lúdico, porém ainda não percebíamos a perspectiva crítico-transformadora emergindo em sua organização pelo envolvimento entre crianças e professora. Ramos (2012) reflete que a organização do ambiente pedagógico tem repercussão nas aquisições socioafetivas e cognitivas infantis, nos tempos, ritmos, necessidades e motivações da criança, podendo ser potencializadora de brincadeiras entre as crianças, da construção da autonomia de conhecimentos e da partilha de significados, favorecendo a constituição de vínculos afetivos.

Ressaltamos que estudos de Ramos (2010, 2012) acerca de saberes na educação infantil e também de Freire (2006), especialmente a educação como ação cultural, poderiam ser relevantes na reflexão da dimensão política, cultural e pedagógica da ação educativa da instituição.

No tocante à **Instituição D**, chamou-nos atenção, inicialmente, a presença de uma boneca grande, sentada em uma das mesinhas, junto às crianças de uma turma da escola D, confeccionada com jornal, além de um peixinho colorido no aquário, que era alimentado pelas crianças.

Aquele peixinho, também participante da sala de aula, revelava a sensibilidade da professora com relação à criança, a ludicidade como algo intrinsecamente presente nas situações da escola e daquela sala de aula da professora D2. A escuta das crianças atribuía-lhes visibilidade também na exposição dos trabalhos de atividades vivenciadas, caracterizando vivências com diversas linguagens expressivas, que, ao mesmo tempo, mostrava-nos respostas aos estudos nos eixos do projeto, remetendo-nos a estudo de Kishimoto (2002) sobre a importância da inclusão de linguagens expressivas na formação de professoras de educação infantil.

Tal como Gandini (1999) afirma, referindo-se à pedagogia da Reggio Emília no tocante à organização do ambiente, "um dos aspectos do espaço que surpreende os visitantes é de fato a quantidade de trabalhos das próprias crianças exibidos por todos os cantos nas escolas

[...]"(p. 155). Experimentamos essa sensação e nos remetíamos à pedagogia da Reggio Emília, em momentos de observação naquela instituição.

Parecia-nos, inicialmente, que na organização do ambiente da escola D a criança tinha voz, refletida na expressividade de suas linguagens, nas marcas de suas produções e nas produções de suas professoras. Era possível notar a participação das crianças, mas, no avançar das observações, fomos percebendo que a participação não representava garantia do seu processo de autonomia, visto que a decisão do que e do como fazer parecia ser das professoras, o que nos remetia aos estudos de Horn (2004) e Fortuna (2012).

Percebíamos interesse na ludicização do ambiente, na perspectiva do prazer da criança, visto que as professoras organizaram uma sala denominada como "o cantinho do brincar". Porém, não percebemos nos momentos de observação a participação das crianças na sua organização e, ainda, refletíamos acerca do que dizem Barbosa (2009) e Fortuna (2012), quando se referem ao ambiente lúdico ser pensado como um cantinho ou mesmo em espaços separados, o que poderia também denotar a separação entre o brincar e o aprender.

Havia interesse das professoras em proporcionar às crianças um ambiente para o brincar, mas que também poderia ter como motivação apresentar ações relativas ao eixo de estudo "Assim se organiza o ambiente", uma vez que a iniciativa na organização da sala do brincar comunicava aos que chegavam à escola de que o lúdico fazia parte da organização do trabalho pedagógico, porque, em tese, transmitia a informação de uma prática lúdica vivida, mas, para nós, requereria a compreensão dos atores envolvidos no sentido do porquê da necessidade de um ambiente lúdico separado da sala de aula, além de registros acerca do que as crianças estavam revelando naqueles momentos de um brincar livre.

Aquela realidade remetia à cisão entre a hora de brincar e hora de aprender e, ao mesmo tempo, o esforço das professoras em estimular atividades voltadas a formas de expressividade das crianças, o que parecia atribuir visibilidade às crianças e ao brincar. Percebíamos a presença das crianças e das professoras na prática dos registros, na exposição na sala de aula, no pátio e também em um portfólio, configurando um ambiente em que se percebia a presença das crianças pelo clima de ludicidade que emergia na relação entre elas, as professoras e a supervisora.

O desafio, a nosso ver, residia em buscar o limite da intervenção pedagógica, tal como disse Fortuna (2012), no sentido de a criança viver situações lúdicas em que a professora pudesse reconhecer o significado dos encaminhamentos definidos pela escola, acerca do brincar e da ludicidade tendo em vista a relação da criança e o seu brincar. Filiamo-nos a Guimarães e Barbosa (2009) quando afirmam que o "[...] desafio do educador e da educação é

ampliar esses espaços de visão: do profissional em relação a si mesmo para, ao mesmo tempo, ver a criança em sua singularidade [...]" (p.53), como um elemento determinante na sua intervenção junto às crianças.

No pátio da **Instituição D** havia o cantinho do medo, com uma caixa com um buraquinho onde a supervisora D4 e as professoras haviam colocado objetos com diferentes texturas e sons. No pátio havia também um móvel no formato de uma teia de aranha, construído pelas crianças e pela professora como uma das etapas de um projeto vivenciado em sala de aula, em que pesquisaram as aranhas. Havia também desenhos de aranhas expostos no pátio.

Dentre as possibilidades múltiplas de a criança interagir e construir conhecimentos, não percebíamos comentários acerca do que de fato estavam buscando descobrir com aqueles trabalhos, suas aprendizagens, sentimentos, tendo em vista que, tal como sugerem as reflexões de Fortuna (2012): "Com momentos análogos, brincar e aprender ensinam ao professor, por meio de sua ação observação e reflexão incessantemente renovados, como e o quê o aluno conhece [...]" (p.30). Não percebíamos naquelas produções descobertas das crianças e/ou das professoras.

Noutra ocasião, observamos o nascedouro de um projeto acerca de animais, envolvendo as turmas das professoras D1 e D2 da **Instituição D**. Vimos que as professoras organizaram um ambiente aconchegante na sala de aula da professora D2 para as crianças das duas turmas assistirem a um vídeo. As crianças estavam deitadas em colchões ou sentadas em suas cadeiras, enquanto as professoras definiam os passos de todo o projeto, que teria a sua culminância em uma visita ao Zoológico e uma roda de socialização na Secretaria de Educação.

Tais vivências nos remeteram à pesquisa de Brandão (2006), que buscou compreender a importância da participação da criança na elaboração e vivência de projetos, como uma experiência ludopedagógica que se constitui a partir do compartilhamento e envolvimento da criança. Para a autora, é um trabalho que requer aprofundamento dos professores para a apropriação de saberes transdisciplinares acerca do significado de uma prática lúdica e possibilitadora de conhecimentos, que não percebíamos, especialmente quanto à participação ativa da criança nas proposições e experiências vivenciadas na escola.

Aquele episódio, observado na instituição, chamou-nos atenção, uma vez que fomos percebendo limites na relação com as crianças, no sentido da definição ou proposição do quê, como, ou para quê vivenciar uma pedagogia de projetos em que as crianças se envolviam, mas pouco decidiam.

Víamos nas atividades formas de expressividade das crianças, mas era ainda uma participação tímida, distanciando-se de uma pedagogia mais crítica, especialmente pela ausência de estudo do material produzido, no sentido de perceber o lugar das crianças no processo e as finalidades da ação vivida. Unimo-nos a Freire (2005a), ao postular que: "[...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor do que lhe seja transferido pelo professor" (p.124).

Visivelmente havia nas 4 (quatro) instituições a intencionalidade da constituição de um ambiente mais lúdico e, especialmente na **Instituição D**, as práticas mostravam-se mais voltadas ao prazer das crianças, porém, em sua maioria, as decisões eram tomadas pelas professoras e supervisora, a favor das crianças, em uma ideia de prática ludopedagógica em que curiosamente as crianças pouco decidiam, remetendo-nos a estudos de Micarello (2006), uma vez que o saber brincar é um saber que vinha sendo tematizado nos momentos de estudos, mas pouco aprofundado na perspectiva da participação da criança.

As questões aqui refletidas revelam que, de maneira singular, podemos dizer que a escola passa a ser também lugar do brincar, mas o sentido de sua presença consistiria em conteúdos de estudo a serem contemplados na formação continuada e, nessa perspectiva, emerge como categoria de estudo a contribuição da formação continuada na escola na apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade, que trataremos a seguir, tendo em vista registros da observação e da escuta das professoras durante e após a formação continuada, que indicariam aprendizagens decorrentes desses momentos nas instituições campo de pesquisa.

5.1.2 Contribuições da Formação Continuada na Apropriação do Brincar e da Ludicidade

Esta categoria inscreveu-se na análise desde a fase inicial da coleta de dados, quando observávamos a formação das supervisoras – na formação geral –, para identificar as instituições *que* constituiriam o campo da pesquisa. Consolida-se no decorrer do processo de tratamento do material coletado nas 4 (quatro) instituições, relativo a registros da pesquisadora em suas observações e reflexões, bem como de relatos das professoras, referindo-se à contribuição da formação continuada na apropriação de saberes relativos ao brincar e à ludicidade, na sua relação com a dança, a música e as artes em geral, considerando os eixos trabalhados.

Apresentamos a seguir um registro da formação continuada geral das supervisoras e da formação continuada das professoras na instituição, para que possamos refletir acerca da homologia do processo de formação, que também é referida em Kishimoto (2002) e Oliveira-Formosinho (2005).

- **A Formação geral**

A formação geral era realizada em espaço definido pela secretaria e ocorria quinzenalmente, fora da escola, envolvendo formadores de professores (professores e supervisoras) de 25 (vinte e cinco) escolas do município de Jaboatão dos Guararapes, envolvidas no Projeto Pralapraca, conforme já dissemos, mas neste momento sentimos necessidade de apresentar em linhas gerais a metodologia do trabalho, para tratarmos da homologia de processos como modelo a ser seguido nas formações das instituições.

- A acolhida com música: cantigas de rodas ou outras que constam em CDs da mala que as escolas participantes do projeto receberam. Em seguida, a leitura ou contação de história (“senta que lá vem história!”), sempre usando materiais da mala).

- Leitura de registro acerca do encontro anterior (que não houve em muitos encontros que acompanhamos).

- Socialização de práticas da escola envolvendo o eixo trabalhado (as formadoras socializavam práticas da escola, tanto relativas aos momentos das formações como a partir dos mesmos, envolvendo o eixo trabalhado).

- Apresentação do vídeo e leitura de texto acerca do eixo que estava sendo trabalhado para discussão e reflexão.

- A Organização da pauta da formação a ser trabalhada na escola (atividade em grupo e socialização).

- Tematização da prática (nesse momento a formadora organizava uma síntese do que havia sido tratado naquele encontro, fazendo um registro no quadro branco).

Percebemos essa organização no período em que estivemos participando dos momentos de formação, na busca de identificar instituições que constituiriam o campo da pesquisa. Os registros da formação geral apontam que esse momento agradava ao grupo de formadoras das instituições, tanto do ponto de vista da mediação da formadora (geral), que estabeleceu uma relação de amizade e respeito com as supervisoras e professoras, como o encaminhamento metodológico, que tinha como princípio a homologia de processos

formativos no estudo dos eixos de trabalho na formação continuada nas instituições, que nos remetia a postulações de Kishimoto (2002), entre outros, no sentido de vivenciar cada eixo, com a metodologia e o conteúdo no mesmo formato.

Dentre os 06 eixos propostos no projeto de formação, as linguagens expressivas, como a dança, a música, a literatura, eram trabalhadas com leveza e envolviam situações lúdicas que agradavam o grupo em sua totalidade, o que nos remetia a Kishimoto (2002) em sua reflexão de que a formação profissional na educação infantil deve contemplar "[...] áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras [...]" (p.109). Para a autora a ausência desses eixos integrados representam lacunas na formação da professora, na formação inicial e também continuada, que, ao longo da história da formação de professores, tem se mostrado restrita, no sentido de contemplar as artes visuais em detrimento da dança, da música, do teatro dentre outras.

O estudo de Pasquali (2007) ressalta a abordagem complexa na formação lúdica de professores de educação infantil, uma vez que requer considerar a complexidade que permeia o estudo do brincar no que diz respeito à aleatoriedade, uma vez que emergia nos registros o desejo de a professora dirigir, controlar o brincar como uma atividade previsível. Como exemplo, registramos cenas em que professoras liam história e depois chamavam as crianças para encenar, dizendo tratar-se da brincadeira de faz de conta como uma atividade com hora de começar e hora de terminar.

Refletíamos que se no brincar não há certeza, mas envolvimento, as discussões acerca desse fenômeno apontam que não há como controlar o brincar da criança, sob pena de sua não ocorrência. Durante as observações, não registramos nas formações movimentos de estudo ou confrontos no tocante à socialização de práticas diretivas apresentadas pelas formadoras ou pelas professoras.

Desde aquele momento temos buscado compreender melhor o que significa a homologia do processo formativo defendida pelo projeto, que, conforme refletimos, assentava-se mais na perspectiva do como fazer, remetendo-nos ao professor prático reflexivo, à luz de Shön (1992), propalado em documentos oficiais em meados da década de 1990 e criticado por Contreras (2002). Essa perspectiva distancia-se das postulações de Oliveira-Formosinho (2005), no tocante ao que a autora defende como um dos elementos a serem considerados na homologia dos processos formativos.

O modelo de formação parecia aproximar-se daquele defendido por Kishimoto (2002) na formação de profissionais para atuar na educação infantil, no tocante à ênfase nas

linguagens expressivas, mas talvez não aprofundada, quando afirma que a criança pequena aprende de modo integrado e que a formação precisaria vivenciar processos similares, defendendo a homologia do processo formativo.

Não percebíamos ênfase ao estudo da perspectiva epistemológica do brincar no desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em sua relação formativa, sua relação com a cultura, para melhor compreender não só o que, mas de que maneira as crianças constroem e trazem o seu olhar da e na realidade em que vivem. Defendemos que o estudo na formação de professoras acerca desses aspectos pode resultar na mediação de saberes importantes na constituição da profissionalidade docente na educação infantil.

Nas formações não percebemos uma discussão mais profunda no tocante ao que aprendem as crianças quando brincam ou de que maneira constroem essas aprendizagens. E, no âmbito cultural, o que vem ocorrendo nos grupos de brinquedo? E, ainda, a brincadeira necessariamente possibilita a emancipação das crianças? O que vem ocorrendo no tocante às formas e modos de as crianças brincarem na escola? E os professores, como têm procedido com relação ao brincar das crianças e às atividades lúdicas? O que sabem ou gostariam de saber acerca da dimensão pedagógica, política e ideológica que também permeia a brincadeira?

Refletimos que tais questões poderiam ser objeto de discussão, melhor dizendo, problematizadas na busca de provocar conflitos e/ou desequilibrações nos momentos de formação, a partir daquilo que as formadoras traziam como socialização de vivências de suas instituições, relativas às práticas das professoras quanto às situações lúdicas da escola. O que emergia naquele momento é que a socialização das práticas cumpria um ritual daquilo que estava combinado, esgotando-se nelas mesmas.

Retomando registros, e ainda buscando na memória o exercício de voltar àqueles momentos vividos nas instituições no período da observação, emerge a satisfação das formadoras naqueles momentos de aprendizagens a partir dos eixos. Entretanto, os registros não nos remetem à incompletude do conhecimento, no sentido de inquietude ou estranhamento, visto que o tempo de formação contínua e sistemática poderia ter suscitado o interesse ou a emergência de questões relativas aos saberes experienciais, no sentido de recontextualizações próprias ao processo de constituição da profissionalidade docente (TARDIF, 2012).

Emergia naqueles encontros a contribuição do trabalho da mediação da formadora geral voltado à ludicidade, a qual se mostrava solícita e criativa nos encontros de formação, além do envolvimento do grupo com músicas do universo infantil dos CDs da mala, os jogos

verbais, a interação na contação e na leitura de histórias. Havia o estudo dos eixos, mas, no nosso entendimento, carecia de maior aprofundamento nos temas tratados, assim como naquilo que a escola trazia, no sentido da valorização do confronto.

Tendo refletido acerca da formação geral, voltamo-nos à formação na escola, onde desenvolvemos observações, também acompanhando momentos de formação em três das 4 (quatro) instituições, e nelas pudemos testemunhar a homologia do processo formativo, com algumas modificações (ou seriam transgressões?).

De modo geral, as formações representavam momentos de encontro das professoras, que também mostravam-se satisfeitas com a mediação das formadoras em relação ao conteúdo, a metodologia, aos usos materiais da mala. Percebíamos que a homologia do processo formativo alcançava a formação na instituição em meio a subjetividades, no desenvolvimento de estratégias criativas, geralmente para atrair as professoras ao uso dos materiais do projeto em sua sala de aula.

- **A Formação na escola**

Observamos que na **Instituição A**, a formação continuada era apreciada pelas professoras e dirigentes, e registramos a participação de auxiliares na formação, denotando desejo pela melhoria na qualidade da educação das crianças, a despeito de recomendações da Secretaria para que essas auxiliares assumissem as salas de aula no momento da formação dos professores.

A resistência da escola nos remetia a Kramer (2003), quando afirma que a melhor e mais importante aprendizagem que podemos viver com as crianças é a transgressão a ordens antagônicas. E, ainda, remetemo-nos a Freire (2006), quando ressalta o antagonismo entre movimentos revolucionários e as classes dominantes.

A professora formadora da **Instituição A** inspirava-se na formação geral no tocante à utilização de vídeos que traziam práticas relativas aos eixos trabalhados e fez filmagens na sua instituição de crianças desenvolvendo atividades, dentre essas o brincar no dia-a-dia, que apresentava às professoras. Aquele momento poderia ter sido uma provocação para a reflexão crítica, contudo, mais uma vez não percebíamos o levantamento de questões que suscitassem conflitos de ordem epistemológica e/ou político-ideológicos, apesar de suscitar comentários.

Em outro momento de observação, a formadora apresentou concepções de criança, mas não avançou no sentido de relacioná-las com o brincar, especialmente no tocante a

atitudes mais cerceadoras das professoras. Sentíamos falta do confronto, da busca da reflexão, no sentido de desequilibrações, como ressaltam Aguiar (2004) e Imbernón (2010).

Percebíamos a satisfação da formadora pelo trabalho realizado, o seu conhecimento dos materiais da mala – músicas dos CDs; livros de histórias; o almanaque; os livros e cadernos relativos aos eixos do projeto –, que eram utilizados ou mencionados por ela, sempre buscando mobilizar as professoras para conhecer e usar o material, que era muito apreciado.

O trabalho de formação no tocante à participação da escola como um todo foi também conquistado pela **Instituição C**, o que nos remetia a Contreras (idem), que define a autonomia como o controle do profissional no seu fazer pedagógico. Percebíamos como um elemento da autonomia a compreensão da importância do acesso de todas as pessoas da escola a momentos de estudo, o que repercutia favoravelmente na busca pela prática docente mais lúdica junto às crianças, pela sua ressignificação, tendo em vista que, por se tratar de uma escola de difícil acesso, as professoras, em sua maioria, acumulavam o horário da tarde.

Emergia naquela instituição um relacionamento muito próximo entre todas as pessoas da escola, inclusive os funcionários administrativos que atuavam na secretaria, na limpeza, na merenda e formavam aparentemente um grupo de trabalho coeso. Ressaltamos um comentário de uma funcionária e mãe de uma criança da educação infantil da **Instituição C**, revelador da participação de funcionários da escola na formação e o que isto representou:

Eu antes, quando via a professora brincando com as criança, achava que ela estava ocupando o tempo com besteira, mas depois de participar da formação na escola e observar as crianças, vi que brincando a criança aprende muita coisa e fica muito feliz (MÃE E FUNCIONÁRIA DA INSTITUIÇÃO C).

O reconhecimento do brincar a partir de momentos de estudos, mostrava-se compartilhado entre as professoras e os demais funcionários, conforme já havíamos referido anteriormente, porém quisemos ilustrar com a fala da funcionária, porque denota a circulação de saberes na escola acerca do brincar, mobilizado pela participação do todo da escola, o que foi percebido também na **Instituição A**, uma vez que ali havia uma abertura e um olhar mais atento ao brincar das crianças por parte de professoras auxiliares.

Parecia-nos que a **Instituição C** vivia um tempo de encontro, pois o clima era de amizade, que, como diz Freire (2005a), ocorre porque existe diálogo e comprometimento.

Cada um refletia a mudança anunciada e que a nosso ver concorria para o desenvolvimento da profissionalidade docente das professoras.

Porém, o nosso registro daqueles momentos suscitava uma sensação de inquietude, em meio àquelas realidades, de que, em âmbito mais geral, o estudo nos momentos de formação não avançava, por exemplo, na perspectiva do brincar e aprender com uma visão mais crítica, ou mesmo na reflexão acerca de posturas diretivas frente às crianças no brincar, apesar de a formadora, nos momentos de estudo, estar sempre se referindo a Freire (2006) e no quanto ele a inspirava na luta pela humanização na e da escola. Estranhamente, parecia-nos que a referência à humanização não se coadunava com a problematização vinculada a um sentido de conflito, que seria importante para o crescimento do grupo.

Remetendo-nos a Kishimoto (2002) e Fortuna (2012), nos momentos em que observamos a formação não percebíamos problematização das práticas apresentadas, dos pontos elencados por nós em parágrafos anteriores, especialmente os postulados de Fortuna (2012), quando afirma que as vivências relativas ao brincar podem estar perpetuando práticas de controle.

A homologia de processos formativos parecia-nos distanciar-se da perspectiva de Oliveira-Formosinho (2005), pois, mesmo atribuindo ênfase à prática, não aprofunda a perspectiva epistemológica, ontológica e política do brincar, especialmente quando nos voltamos a estudos de Carvalho et al., (2012), dentre outros, e percebemos a importância de os professores construírem, por exemplo, saberes acerca do que ocorre quando as crianças brincam, acerca do lugar do brincar no desenvolvimento ontogenético das crianças, acerca da oportunidade de saber mais a seu respeito, das aprendizagens nas trocas sociais nas relações lúdicas, o que estabelecem entre si, e, ainda, como ressalta Fortuna (2012), do limite da ação pedagógica na intervenção do brincar.

Estranhávamos também o reconhecimento do elemento lúdico na literatura infantil, que se mostrava tão presente nas práticas da escola, mas não como objeto de estudo para as professoras, que continuavam a desenvolver práticas do ler e contar histórias sem o conhecimento da razão de serem aquelas práticas lúdicas, os jogos de linguagem, a imprevisibilidade nos elementos-surpresa, a sonoridade, entre outros, tal como Pavani (2010) reflete em seu estudo sobre a dimensão lúdica na literatura infantil, e Araújo (2009), acerca do fascínio que a literatura gera nas crianças, através de narrativas orais.

Na **Instituição D** acompanhamos a participação do grupo de professoras do turno da manhã nas formações, e percebíamos o empenho, o prazer e o envolvimento das professoras participantes.

Chamou-nos atenção a formadora D4, que parecia estar sempre buscando a sua infância, o que nos remeteu ao estudo de Martins (2009), quando encontra professoras buscando vivificar a sua infância nas brincadeiras das crianças, trazendo vivências do seu tempo de criança e, mais especificamente, para Fortuna (2012), para quem essa seria uma necessidade de proteger a própria infância, da qual, em meio a responsabilidades e/ou demandas da vida adulta, parecia estar lutando para continuar a manter viva à criança que fora um dia: "[...] Não é necessário 'ser' criança para usufruir do brincar, pois sua herança- a criatividade- subsiste a vida adulta" (p.27).

Consideramos que a maneira como a formadora se voltava a sua infância, de certa maneira, também funcionava como uma atitude ideologicamente conformativa ao que estava sendo possibilitado pelo projeto e que não confrontava com a ordem estabelecida, mas parecia uma atitude adaptativa ao proposto, que, ao mesmo tempo, suscitava interesse, abertura, mas ainda pouco aprofundamento no tocante, especialmente, à compreensão do brincar e da ludicidade.

Filiamo-nos a Giroux (1983), quando ressalta que a ideologia é "[...] uma noção muito mais dinâmica que se refere à maneira pela qual significados e ideias são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, experiências, artefatos culturais e práticas sociais [...]" (p.61-62). Sem que os sujeitos a quem se destinam percebam os seus condicionantes.

Neste sentido os relatos não avançavam o bastante para fomentar questionamentos dos pares ou da formadora, mas, sim, comentários sempre estimuladores, mas pouco inquiridores, em meio a um clima de amizade e respeito, o que representava um cenário propício para o desnudamento em busca de aprofundamento, pelo confronto, de questionamentos, reflexões críticas, a partir de situações vividas na prática, no sentido de favorecer o desenvolvimento da curiosidade epistemológica referida por Freire (2005a).

Vejamos a seguir comentários que registramos nesses momentos de formação nas instituições, ou a partir desses, quando as professoras relatavam suas aprendizagens decorrentes da formação e o significado da homologia do processo na formação ou desenvolvimento profissional como subcategorias relativas à formação continuada na escola.

5.1.2.1 Aprendizagens das professoras a partir da formação continuada

Registramos uma escuta da professora A, representativa de comentários em momentos distintos, relatando saberes acerca do brincar a partir da formação continuada na escola.

Nós professores nos tornamos mais sensíveis ao brincar das crianças depois desses momentos de estudo na escola. É que eu antes não tinha essa compreensão do brincar ser direito da criança. Hoje acompanho o brincar das crianças e vejo que há maior cumplicidade. Eu observei que no brincar eles aprendem a dividir espaço. (PROFESSORA A1).

As crianças em situação de brincadeira como objeto de observação da professora já nos mostra que a professora desenvolveu saberes acerca das crianças e do brincar que não se limitam a considerar o fenômeno como uma distração das crianças, ou meio de a criança aprender conteúdos disciplinares, ou então direcionar o brincar como "pseudo faz de conta", como também presenciamos, mas refere-se a aprendizagens das crianças nas interações.

Remetemo-nos a Martins (2009), quando reflete que a observação como um momento de estudo "[...] sistemático e rigoroso da ação da criança possibilita ao professor uma análise mais profunda do desenvolvimento dos pequenos, assim como de sua prática pedagógica e, conseqüente, planejar possíveis intervenções" (p. 32).

Corroboramos as afirmações de Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), quando ressaltam que as crianças estabelecem trocas sociais com os seus parceiros, mas ressaltam também que "[...] essa troca social nem sempre é fácil: há problemas de comunicação e de convivência com outras vontades, em geral mais sérios do que os que ocorrem entre a criança e os adultos com quem se relaciona [...]" (p.187).

Tais ações requerem saberes do professor, que vão sendo (re) significados na sua ação docente, à medida que suscitem questões acerca desse fazer, constituindo-se em formulações acerca dos saberes docentes e dentre estes os da ação pedagógica, situado o brincar nesta categoria-base. Micarello (2006) desenvolve estudos em que considerou processos de construção e circulação de saberes, ressaltando que estão articulados a aspectos históricos e institucionais. Para ela, os saberes do professor de educação infantil envolvem o saber brincar, saber narrar e saber acolher, mas estes não conseguem ser aprofundados, entre outros motivos, pela fragmentação do tempo para o estudo e ainda e as relações interpessoais.

No tocante ao saber acerca do brincar acrescentaríamos, além do tempo e das relações interpessoais, a questão cultural relativa à visão do conflito como algo nocivo à ordem estabelecida, com que os professores ainda não têm conseguido romper. Percebemos no decorrer das observações que as situações de conflito na brincadeira não vêm sendo refletidas como inerentes às interações como espaço de crescimento entre as crianças no seu relacionamento, no compartilhamento de brinquedos, de espaços, de amigos, entre outros.

Neste sentido, Fortuna (2011) ressalta a importância de a formação profissional promover a integração dos saberes construídos no decorrer da vida do professor, especialmente da sua prática, valorizando-os na formação continuada, para que possam desenvolver-se como sujeitos de seu próprio projeto formativo, o que também remete a Contreras (2002), quando discute a autonomia na profissionalidade docente. Refletimos que a referência da professora acerca dos saberes construídos no brincar é um caminho para aprender a conhecer as crianças e o seu brincar na escola: "[...] o professor, que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observa as crianças brincando e faz disso ocasião para suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho [...]" (p.41).

Contudo, o seu comentário acerca das crianças também pode significar que a observação se encerra no próprio ato, ou seja, consiste em uma ação docente fundamental para conhecer as crianças, uma vez que não registramos questionamentos e encaminhamentos junto às crianças, na vivência de outras situações, sem incidir no término da brincadeira. Nesse sentido, Ramos (2012) ressalta que a ação mediadora docente requer saberes no sentido de não ultrapassar o limite da ação pedagógica e não cercear a liberdade das crianças.

A afirmação de Ramos (2012) contribui na nossa reflexão acerca dos saberes construídos na formação e na prática e nos remete a Tardif (2011): "[...] Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes [...]" (39).

Para o autor, tais saberes são denominados como saberes sociais, especificando-se “saberes disciplinares, saberes curriculares, os advindos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e saberes experienciais no percurso da formação inicial e contínua, sendo este último correspondente à cultura docente em ação [...]" (p.49) e manifestam-se no saber-ser e saber-fazer no trabalho cotidiano do professor.

Observávamos que a formação continuada cumpria o papel de possibilitar o estudo nos eixos do projeto, estimulava a socialização de experiências, possibilitava o estreitamento no relacionamento entre os membros da instituição, mas não buscava suscitar aprofundamento daquelas situações vividas junto às crianças, e que poderiam repercutir na constituição de uma profissionalidade docente mais crítica, conforme ressalta Tardif (2011, p.49): "[...] lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão [...]" .

Não percebíamos a perspectiva da incompletude quando se referiam a saberes construídos, apesar de haver entre as professoras e a formadora, como dissemos, uma relação

dialógica, que oferecia clima de confiança, o que consiste em um aspecto necessário para uma maior abertura. Entretanto, ao mesmo tempo, parecia que as professoras estavam muito satisfeitas com suas práticas e aparentemente não faziam questionamentos, especialmente no tocante às práticas lúdicas, que também não eram tratadas em relação aos seus condicionamentos, nem percebidas como atitudes de resistência das crianças, muitas vezes não valorizadas como conteúdo de estudo.

No tocante à professora B1 não trazemos registros de relatos nessa categoria por não termos conseguido observar momentos de formação na referida instituição, dada a concomitância de datas com outras instituições observadas. Nessa instituição o destaque a respeito de aprendizagens na e a partir da formação foi a busca por mudar a organização do trabalho pedagógico com a implantação das salas temáticas, a que já nos referimos.

Registramos depoimentos da professora C1 da **Instituição C** em um dos momentos da formação continuada na escola, em que se refletem aprendizagens acerca do brincar livre a partir desses momentos de estudo:

Eu brincava, colocava as crianças para brincar, mas não tinha uma visão do brincar livre. Eu até cheguei a pensar que brincar era perda de tempo. As contribuições de colegas da escola, de outros colegas da rede. Eu percebi que o brincar é uma ferramenta poderosa para a criança aprender e se desenvolver (PROFESSORA C1).

O relato da professora denota a construção conceitual do brincar livre, a partir, dentre outros fatores, conforme ela relata, da troca de ideias com seus pares. Chamou-nos atenção o sentido atribuído ao brincar como ferramenta poderosa para a criança aprender e se desenvolver. Esse conceito nos faz refletir se o brincar como um saber construído pela professora é uma ferramenta para a criança no processo de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento, conforme declara, ou se seria uma ferramenta para o professor fazer uso com a finalidade de ensinar a criança a aprender e se desenvolver.

Encontramos em Santos (2011) a afirmação de que "[...] o brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos [...]" (p.07). Perguntamo-nos se nas reflexões da professora **C1** assim como a da autora (2011), a criança, o seu gostar, as suas possibilidades de brincar, estão sendo consideradas? Acreditamos que tais questionamentos também poderiam instigar a professora a questionar as suas concepções, na racionalidade que fundamenta as suas assertivas. Para Roure (2010), a escola ainda vem tratando o brincar como instrumento para ensinar conteúdos disciplinares.

Nesta direção, Fortuna (2012) reflete acerca de concepções utilitaristas que muitas vezes ainda permanecem nas práticas, proposições ou conceituações de professores, ao referir-se ao brincar ou a ludicidade: “[...] quando tentam dar ‘serventia’ à brincadeira, subordinando-a rigidamente ao ensino de conteúdos escolares ou aos conhecimentos gerais, também impedem as crianças de brincar, pois nessas condições, a brincadeira desaparece [...]” (p.33), uma vez que desaparece a liberdade, a invenção, a incerteza e a imaginação. Remetendo-nos a práticas observadas na **Instituição C**, quando percebíamos a amorosidade na relação com as crianças, mas também o direcionamento nas práticas lúdicas.

Vejamos um registro de sujeitos da **Instituição D** referindo-se à contribuição da formação continuada no desenvolvimento de sua profissionalidade docente: "É como se o projeto tivesse me capacitado para ser uma profissional melhor" (D1).

Nesse comentário emerge o reconhecimento da professora pela contribuição da formação continuada na escola no processo de sua formação profissional docente.

Vemos o depoimento como significativo pelo fato de a professora reconhecer-se como profissional em um sentido de profissionalidade, que parece aludir ao compromisso, destacado por Contreras (2002), quando elenca características da profissionalidade docente e alude ao compromisso do professor com seu fazer, porém não conseguimos perceber no comentário o que, de fato, a professora elege na sua formação, para que possa ser uma melhor profissional.

Destacamos outros registros relevantes que ilustram essa questão: "O que mudou foi a visão do brincar. Hoje vejo que a criança brinca o tempo todo e a brincadeira se transforma num aprendizado" (PROFESSORA D2). "Os encontros de formação na escola me trouxeram outros significados. Uma luz para o que eu conhecia, me trouxeram um novo olhar no brincar da criança" (PROFESSORA D3).

O registro desses depoimentos é revelador de que houve estudo e reflexão acerca do brincar. A professora reconhece que mudou a sua maneira de olhar o brincar da criança, mas não conseguimos perceber como ela compreende o brincar, pois pareceu-nos que a postura de abertura residiria no seu avanço. Além disso, não comentam sobre o que ocorre na brincadeira e o que aprendem as crianças nesse espaço de trocas sociais, como diz Pedrosa (2005).

Acreditamos que, dentre outros, o conhecimento da professora acerca do que ocorre nos momentos de brincadeira constitui-se em saberes de um repertório base, dos quais os saberes experienciais também fazem parte, e concordamos com Gauthier et al.,(2006), quando ressaltam a importância de o professor não somente reconhecer, mas partilhar e/ou revelar o

seu saber, para que possa ter retorno e questionamentos, no sentido de ampliar a possibilidade de reflexão crítica acerca de saberes necessários à profissão docente.

Continuamos a análise dos nossos registros de observação, buscando ampliar nossas reflexões, na sistematização da 3ª (terceira) categoria, uma vez que as aprendizagens aludidas pelas professoras acerca do brincar e da ludicidade, a repercussão da homologia do processo formativo, provocava-nos a buscar identificar e analisar as formas de emergência do brincar e da ludicidade na sala de aula e na escola, tendo em vista a sua relação com a formação continuada e a sua repercussão na constituição da profissionalidade docente.

5.1.3 Formas de Emergência do Brincar e da Ludicidade na Sala de Aula

Consideramos relevante a construção dessa categoria de análise, em função de expressar a maneira como as instituições vivenciam suas práticas lúdicas, o que nos revela também os saberes construídos pelas professoras, materializados nas práticas lúdicas na escola e na sala de aula.

Os momentos de observação nas salas de aula e em outros espaços nas 4 (quatro) instituições nos oportunizaram refletir que estava consolidado nessas instituições o sentimento de abertura ao brincar a ludicidade em suas práticas cotidianas.

Especialmente a ludicidade emergia na leitura e na contação de histórias como uma prática constante nas salas de aula dentre outras práticas lúdicas observadas, envolvendo linguagens expressivas.

Na **Instituição A**, presenciamos trabalhos com parlendas e contação de histórias para as crianças, com livros de formatos diversos, entre estes destacamos livros de dobraduras-surpresa, com castelos, animais em situações inusitadas ou engraçados, que encantavam as crianças.

Ouvimos e registramos a contação da história do Sapo Bocarrão, um livro que as crianças gostaram muito, especialmente no berçário, onde os bebês estendiam a mão para botar na boca do sapo e demonstraram contentamento na maneira imprevisível e engraçada dos animais que surgiam, que também encantavam as professoras.

Queremos enfatizar que a contação de histórias é muito desenvolvida nas turmas da **Instituição A**, com os bebês no colo ou perto das professoras – 1 (uma) professora e 2 (duas) estagiárias-, como uma atividade rotineira e interessante. As professoras relataram o cuidado na escolha dos livros e o seu conhecimento acerca das preferências das crianças, destacando

os livros “Tanto Tanto”, “Bruxa, bruxa vem a minha festa”, “A cabeleira do Leão” como muito apreciados pelas mesmas.

As professoras dessa instituição trabalham sempre com parlendas, pinturas, músicas, que suscitam a participação ativa das crianças. Fazem um trabalho com música e utilizam CDs de Bia Bedran. As crianças também apreciam músicas como “O que é que é que tem na sopa do Nenê” da Palavra Cantada, o “Tin do lê lê”, com jogos verbais e brincadeiras de roda, que suscitam a participação ativa e interativa das crianças, uma vez que esses CDs trazem parlendas e histórias contadas e cantadas.

Todas as instituições têm estes e outros CDs, que agradam muito às crianças, como um material da mala que receberam do projeto de formação.

Um fato que se repetia nas instituições consistiu na maneira como as professoras procediam a leitura, usando diferentes entonações de voz, a partir das mudanças de situações ou personagens no texto. As crianças, mesmo com intimidade/familiaridade com os livros, expressavam o seu deleite, experimentando tensões, medos, surpresas que o texto suscitava, pela qualidade literária dos livros que foram entregues as instituições.

Entretanto, o porquê de as crianças gostarem mais de um determinado livro não era objeto de estudo das professoras, tal como vimos em Pavani (2010), na sua afirmação de que dentre as dimensões e/ou dimensões da literatura na função lúdica, a leitura constitui-se como um brinquedo para a criança, “[...] pois desde a tenra idade a criança deleita-se em ouvir histórias e poemas que, além de estimular sua imaginação, propõem o jogo em diferentes níveis da linguagem (sonoro, lexical, sintático e semântico [...])” (p.3). Esse aspecto não nos pareceu ser percebido ou comentado pelas professoras.

Pavani (2010) destaca elementos como a onomatopeia, as rimas, as aliterações, que, dentre outras, cumprem uma função lúdica no texto. Reflete que “[...] a linguagem literária constitui-se como lúdica ao propor o desafio do desvendamento [...]" (p.10). E, acrescentamos, também do inusitado ou do insólito, embora destaquemos que é na relação com o leitor que o impulso lúdico emerge no texto.

Na **Instituição B** observamos práticas de leitura junto às crianças também consideradas como momentos lúdicos, e percebíamos que a leitura sempre ocorria na sala da brinquedoteca. Víamos o cuidado na escolha do livro, mas também parecia-nos que, além do interesse em oferecer momentos lúdicos à criança, havia uma intencionalidade com relação a dar sequência à atividade com relação ao tema que seria abordado naquele dia.

Precisamos dizer que a relação lúdica com o texto nem sempre ocorria e não era objeto de investigação ou interesse das professoras. O brincar ocorria sempre no pátio, na hora do

intervalo, nas salas de aula, sempre por meio da direção ou acompanhamento das professoras, com as crianças sendo levadas ou conduzidas de um lugar para o outro em busca de cumprir as atividades nos dois ambientes, ou seja, em duas salas temáticas.

Não percebíamos a escuta das crianças, que sempre estavam buscando estratégias para driblar situações de subjetivação propostas pelas professoras, as quais, por sua vez, pareciam não perceber, apesar de estarem sempre tratando as crianças com carinho.

Uma das vezes em que observamos as salas temáticas, as crianças estavam sentadas na brinquedoteca, ao redor de suas mesinhas, pintando na folha de papel ofício um desenho do Saci Pererê. Aquela cena ficou marcada também em nossa memória. Indagávamos por que tantas cadeiras e mesinhas em uma sala voltada ao brincar? A ideia do brincar parecia estar relacionada apenas à ideia de um estímulo exterior, na qual não percebíamos a emergência da brincadeira, ou do lúdico, em ação, conforme ressalta Kishimoto (2001). A prática observada nos remetia a estudos de autores como Wajskop (2001), Silva (2008), Martins (2009) e Santos (2010), que encontram nos seus resultados situações de disciplinarização do brincar.

Em momentos de observação em sala de aula da professora C1 na **Instituição C**, percebíamos o envolvimento das crianças e da professora, mas aparentemente a ludicidade na literatura infantil ainda não suscitava interesse de estudo na formação, ou objeto de investigação da professora com relação aos elementos lúdicos no texto, o que era revelado na sua prática, que se concentrava mais na contribuição do gosto da leitura para a alfabetização da criança do brincar, fato que também remete à didatização do brincar.

Observávamos que as histórias contadas ou lidas "mexiam" com a imaginação das crianças, pois naqueles livros transparecia/emergia o aspecto lúdico, no enredo, no jogo das palavras, remetendo-nos ao pensamento de Wittengstein (2009), quando reflete o sentimento suscitado na situação do jogo, que não "cabe em um conceito", porque se inscreve na dimensão do sentir.

Ainda acerca de situações lúdicas, observamos na sala de aula da professora C1 a preparação de uma peça a ser apresentada pelas crianças no encontro mensal com a comunidade, que envolveu atividades de artes visuais e cênicas na construção ou escolha do vestuário, que naquele momento foi feito com TNT e papel crepom pela professora.

As crianças participavam, envolvidas na pintura, na construção do cenário para encenar "O castelo do rei", que surgiu a partir da leitura do livro com esse título na sala. Algumas folheavam o livro, como para memorizar a história. Observamos que a dimensão lúdica percebida pelas professoras residia no que poderia advir da leitura de uma história, pelos

desenhos e pintura, dramatização, vivenciando linguagens múltiplas do currículo da educação infantil, mas o próprio texto não era objeto de estudo das professoras.

A atividade parecia ser interessante, para as crianças e para a professora, porém a intenção estava mais focada no que seria apresentado pelas crianças às famílias do que como se sentiam, o que diziam e o que estavam aprendendo e ensinando sobre elas naqueles momentos. Tendo como referência práticas da Reggio Emília, pensávamos que "[...] os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados" (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

Na sala de aula da professora D1 observamos uma atividade de música com a letra exposta na parede, em que as crianças cantavam independente da leitura por conta da memorização das rimas. Em outros momentos presenciamos atividades envolvendo músicas do CD da Palavra Cantada e vimos às crianças divertindo-se com "O que é que tem na sopa do nenê?" As crianças participavam ativamente ao cantar as músicas, completando as frases.

As letras das músicas, assim como as produções das crianças, ficam expostas em cartazes não só nas salas de aula, mas pela escola, nas 4 (quatro) instituições pesquisadas. Porém, o processo de emergência ou não do brincar não é referido, e conforme já dissemos, não percebemos nos registros questionamentos acerca do trabalho das crianças, mas apenas a exposição do produto, ou seja, a atividade realizada.

Em meio a estas observações, emergia a reflexão acerca do sentido da documentação, uma vez que com méritos a escola estava materializando a vivência dos eixos do projeto, mas parecia-nos que a documentação das práticas lúdicas não cumpriam, até onde acompanhamos, um papel formativo junto às professoras, a exemplo do trabalho realizado na Reggio Emília. (Referimo-nos à concepção de escola e possibilidades de expressividades das crianças, como uma referência ou inspiração para outras realidades, guardadas as diferenças sociais, culturais e econômicas).

Na realidade observada emergiam diferenças nas concepções quanto à finalidade de documentar a prática, e observamos a professora D2 em um momento de leitura do livro "O Grúfalo". Vimos à maneira compartilhada na vivência daquele momento e refletíamos que aquela ação se tornava lúdica para as crianças e para a professora, pela interação que estabeleciam entre si, materializando a ludicidade proposta no texto. Indagávamos se a professora percebia a dimensão lúdica na história ou estaria atendendo a encaminhamentos ou determinações do projeto de formação continuada no eixo "Assim se Conta"?

Estranhamente, ao mesmo tempo em que percebíamos o prazer de ler e contar histórias para as crianças, que gostavam muito da vivência – a qual também reconhecemos como

importante –, também afirmamos que a formação pode estar minimizando, conforme disse Tardif (2011), a importância do conhecimento nos campos disciplinares e também dos saberes do currículo, pelo risco de tais estudos suscitarem a alienação dos professores. A impressão é que aquela atividade satisfazia pelo prazer em si, e a professora não parecia perceber a interação com os aspectos lúdicos nos livros que faziam parte do material enviado às instituições, apesar da ênfase a vivência de situações lúdicas.

Reiteramos que *o habitus* da leitura e da contação de histórias instituía uma nova ordem nas instituições, propiciando momentos de deleite intensos, especialmente nas **Instituições A, C e D**, movidas pelo prazer compartilhado com as crianças, mas remetendo-nos a Pavani (idem), ao afirmar que as histórias mobilizam o interesse das crianças pelos elementos lúdicos no texto, desde o seu enredo, com situações em que os personagens se envolvem em situações inusitadas, ou suscitadoras de medo, tensão, imaginação e/ou mesmo no próprio formato dos livros, que são confeccionados como dobraduras-surpresa e/ou ilustrações que suscitam atenção das crianças, como também afirmam Perrot (2001) e Guimarães (2011), especialmente no âmbito do berçário, o que não percebemos estudo.

As situações registradas nos remeteram a Santos (2011), quando ressalta que viver o lúdico na escola é permitir à criança experimentar algo diferenciado, no sentido de transformar o espaço escolar em um lugar onde a criança cresce no brincar e aprender. Para ela (idem), o brincar e/ou jogar "[...] são manifestações humanas carregadas de magia, encantamento, satisfação pessoal, prazer e, em certos casos, desprazer. Desprazer porque a ludicidade trabalha com as emoções, não significando apenas lidar com atividades prazerosas [...]" (SANTOS, 2011, p.12).

A autora (idem) contribui ao mostrar o "reverso do brincar", porque nos remetemos ao medo, raiva, surpresa, entre outros que as crianças experimentam na vivência da contação de histórias, transitando entre sentimentos adversos que atraem ou mesmo encantam, por constituírem-se em elementos lúdicos nas histórias, a exemplo dos contos de fadas, dos mitos, das lendas, das parlendas, que provocam a imaginação das crianças e sentimentos que não são apenas o prazer.

Entre outras, presenciamos a leitura do *Grúfalo* e o *filho do Grúfalo*, que provoca medo, risos, tensão, até o desfecho da história, ou seja, são livros envolventes no seu enredo, mas não se constituíam objeto de estudo por parte das professoras, mas apenas de uso. Os livros nas salas de aula eram folheados e escolhidos pelas crianças, mas antes eram selecionados e lidos também pelas professoras.

Observamos a leitura do livro “A Casa Sonolenta”, e percebíamos que a sonoridade nas repetições fascinava as crianças da professora D2, que não cansavam de ouvir e/ou mesmo fazer as suas pseudoleituras. Inclusive, percebemos situações semelhantes em outras instituições, especialmente crianças bem pequenas na **Instituição A**, também demonstravam gostar muito da história.

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

Observamos as crianças da **Instituição D** envolvidas com pinturas, danças e também brincando de faz de conta, criando roteiros de viagem na brincadeira do ônibus, que, por sua vez, suscitava comentários das professoras, mas não percebemos tematização daquelas situações.

Efetivamente as vivências no tocante ao que as professoras diziam, vivenciavam, ou relatavam que faziam não era objeto de aprofundamento, o que nos remetia a Shulman (1986), quando afirma a existência de um ponto cego nessa realidade, uma vez que os programas de formação não avançam no sentido de os professores aprofundarem questões de seu cotidiano, entre outras razões, porque lhes é possibilitado acesso a estudos que minimizam e/ou não se aproximam da complexidade da prática pedagógica (SHULMAN, 1986).

Em face dessa reflexão de Shulman (idem), destacamos uma experiência na **Instituição D**, da professora D1, com a sua turma no pátio, quando uma parte das crianças iniciou uma brincadeira no miniparquinho. Elas subiam em uma escada e passavam por uma portinha e escorregavam do outro lado. Ali mesmo elas criaram uma brincadeira de transportar as crianças que quisessem entrar na “Van” para ir a bairros próximos e precisavam comprar o bilhete, que tinha preço.

Quando a professora percebeu, ficou observando e depois se envolveu também no jogo que continuava. Aquele brinquedo materializava o lúdico em ação, tal como assinalam Kishimoto (2001), Carvalho et al., (2012) e Fortuna (2012), no tocante ao limite da intervenção da professora para não cercear a ação lúdica na continuidade da brincadeira.

Aquela cena traduzia a sensibilidade da professora acerca do brincar da criança, potencializando a ação lúdica como mais uma participante, tal como ressaltam Fortuna (2012) e Ramos (2012) e também revelava a importância da intervenção docente, que pode se tornar mais significativa, a medida em que a professora vai ampliando a sua compreensão acerca de sua intervenção no brincar e na ludicidade. Porém, não percebemos, em momentos de encontro de estudos com outras professoras, referência à situação, no tocante a sua participação e potencialização da situação lúdica, inserindo outras questões junto às crianças, e, nesse sentido, perdia-se a oportunidade de crescimento pelo compartilhamento e também pelos questionamentos.

Nesse momento em que estamos concluindo a 1ª 1ª (primeira) parte da análise referente à observação que realizamos, reiteramos a apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade nas 4 (quatro) instituições, tendo em vista que cada uma delas, em sua singularidade, atribui ênfase ao brincar e à ludicidade como inerentes à prática pedagógica, por sua importância para as crianças.

Concluimos com as reflexões do Padre Fábio de Melo (2008), para dizer que situamos a nossa trajetória de análise com um movimento dinâmico e aberto à realidade, buscando outras possibilidades de aproximação, e dessa maneira as respostas encontradas, ao mesmo tempo, suscitam perguntas, que a nosso ver atribuem o caráter de inconclusão do conhecimento produzido, impulsionando-nos a seguir em frente, pela reflexão de "[...] Que o perto tem distâncias / E o esquerdo tem direito/ Que a resposta tem pergunta / E o problema, a solução/ E o amor começa aqui/ No contrário que há em mim/E a sombra só existe quando brilha alguma luz. (MELO, 2008,).

Neste sentido a perspectiva dialética que orienta a caminhada neste processo nos intiga a continuar a buscar olhar a realidade em sua totalidade, a partir do registro construído pelos atores sociais acerca de sua experiência no projeto de formação, relativo ao período de 2010 a 2011 ou 2011-2012.

5.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL: O BRINCAR E A LUDICIDADE NOS REGISTROS DA ESCOLA

Coloca-se então uma questão: podem os portfólios reflexivos, enquanto estratégia de investigação-ação-formação, contribuir para estimular e potencializar essa mudança?

João Grilo e Constança Machado

Procurando explorar possibilidades de compreender a influência da formação continuada para professoras de educação infantil na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da sua profissionalidade docente, deparamo-nos com portfólios construídos como um lócus de registros de experiências significativas da escola, a partir de eixos de estudo, dos quais elegemos os registros que aludem ao brincar e à ludicidade, produzidos a partir de comentários, relatos, não somente das professoras participantes da pesquisa, mas de pais e funcionários, mostrando-nos que saberes construídos pelas professoras circulam na sala de aula, na escola, nas famílias como um todo, e, por isso, emergem como material de estudos desta análise documental.

Para melhor compreender este procedimento de análise, recorreremos a Bardin (1977, p.45), que, de maneira singular, inicia indagando: "O que é a análise documental? Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referênciação [...]". Esse procedimento, segundo Alves-Mazzotti (1998), também pode ser combinado com outras técnicas de coleta de dados.

A análise documental inscreve-se neste processo de análise como complementar às informações obtidas por meio da observação que realizamos nas 4 (quatro) instituições. A opção por este procedimento requer, antes de tudo, considerar que os portfólios "[...] pelo que transportam e significam relativamente ao seu narrador/autor (também) trazem gente dentro [...]" (SÁ-CHAVES, 2005, p.12-13), partilhando saberes nos fazeres de suas práticas da escola, que se deixam conhecer nesses espaços de vida. A autora afirma ainda que os portfólios "[...] devem ser lidos pelo que neles são convidados a interagir, com respeito absoluto pelos modos e expressões singulares com que cada eu se manifesta (ou se oculta) para melhor gerir a sua capacidade de ser, de fazer, de entender e de partilhar o mundo" (SÁ-CHAVES, 2005, p 13).

Reconhecemos a importância desses portfólios como um lugar de registro e de produção de saberes acerca do brincar e da ludicidade, construídos a partir de vivências que aludem a interações das professoras com as crianças, suas famílias, seus pares, expressando saberes nas práticas da e na escola. Dessa maneira, buscamos também perceber a finalidade dessas pastas de registro no âmbito da formação das professoras, uma vez que é representativo do olhar da escola na sua prática. "No diário o professor expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela" (ZABALZA, 2004 p.41).

Em termos metodológicos, na perspectiva da construção de aproximações à realidade, esse processo analítico foi desenvolvido através da leitura intensa dos portfólios, percorrendo

a regra da exaustividade à luz de Bardin (1977), sem perder de vista que esses documentos trazem pessoas dentro, com os seus sonhos, práticas, equívocos, concepções, compondo um cenário das escolas pesquisadas que queríamos melhor conhecer, tendo em vista o objetivo da investigação, que consistiu em compreender de que maneira professoras de educação infantil de Jaboaão dos Guararapes estão se apropriando do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola.

Na perspectiva de aproximações a esta realidade, inicialmente buscamos conhecer a finalidade desses cadernos, explicitadas em textos que antecedem a parte construída pela escola, visto que orientam quanto à natureza e às finalidades dos registros a serem selecionados na sua composição.

Vimos que esse texto como um todo está organizado por perguntas e respostas: O que é este documento? Por que registrar? Qual é o sentido deste material? Em seguida, esses questionamentos são respondidos e são apresentados os objetivos para a professora, para a instituição e para o programa de Educação Infantil do Instituto C&A.

Na resposta ao que é documento – "Lugar para registrar experiências significativas, vivenciadas a partir do uso dos materiais do projeto Paralapraca". (INSTITUTO C&A, 2010, p. 05) –, recomenda-se o registro de experiências relacionadas a práticas locais, sendo que essas necessariamente deverão envolver o uso de materiais da mala que as 25 escolas receberam por participarem do projeto (já detalhados no capítulo anterior que trata da metodologia). Orienta-se que esses registros deverão ser organizados por seções denominadas "paisagens culturais", que se constituem como narrativas, sonoras, gastronômicas, lúdicas, festivas e artísticas, desenvolvidas no período de implementação do projeto (2010 a 2012), obedecendo aos encaminhamentos que passaremos a mostrar.

As paisagens *narrativas* deverão ser construídas com histórias, "causos", superstições, mitos, entre outras, da comunidade; as *sonoras* referem-se às produções sonoras consideradas significativas, desde as falas, aos dizeres entoados, orações e canções; as *gastronômicas* referem-se a experiências vivenciadas com as crianças na escola com a culinária local; as *lúdicas*, as experiências envolvendo brincadeiras, jogos, lugares comunitários para passeio e diversão; as *festivas* referem-se a descrições e narrações de festas populares, folguedos e formas de manifestações tradicionais da comunidade e, por último, as *artísticas* referem-se à identificação e comentários relativos a artistas, artesãos, envolvidos com a arte local, em suas expressões.

Refletimos que a proposta de registro da cultura local nas várias formas de expressão pode contribuir para que a escola de educação infantil reflita, reconheça e redirecione sua

prática pedagógica, buscando explorações didáticas com ênfase nas artes em suas várias expressões – a música, a pintura, a dança e a brincadeira – que, tal como vimos em Salles e Farias (2012), é considerada síntese das artes. Desse modo, o registro dessas vivências pode ser um momento de reflexão e aprofundamento para as professoras.

Entretanto, fomos percebendo que a linguagem coloquial e propostas sedutoras para a escola não pareciam pautar-se em uma concepção dialógica, pois a motivação para a construção do portfólio parecia ofuscar uma visão mais crítica das proposições em suas questões subjacentes. No nosso entendimento, os escritos não se coadunam com reflexões acerca da finalidade do registro, tal como Sá-Chaves (2005) discutem, quando reflete o portfólio como estratégia de formação de professores, "[...] conferindo, desse modo, aos profissionais o reconhecimento de sua capacidade para refletir autonomamente e agir em conformidade à luz dos valores que norteiam a sua intervenção" (p.7).

A autora considera que o portfólio pode ser um espaço de reflexão crítica na busca de soluções para resolver problemas encontrados e, assim, contribui para que os professores se tornem "[...] autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções que alguém possa pensar na sua vez, tal como historicamente tem vindo a verificar-se" (Idem, p.7).

Indagamo-nos quanto à racionalidade que norteia essas orientações, mesmo a título de organização para o registro, quando atribuem a ênfase à cultura local, sem relacionar a macrorrealidade, se não remeteria a uma ideia de fragmentação? Ou seja, a compartimentalização na organização das experiências poderia facilitar mais tarde a consulta? A quem? A reflexão? Em que aspecto?

Inspirando-nos em Freire (2005a), não percebíamos indicações no documento para uma visão de totalidade da realidade, mas apenas orientações prescritivas a serem seguidas pelas escolas, no sentido de responder a uma demanda suscitada no âmbito macro, e respondida no micro, uma vez que o comando para a elaboração de registros com atividades relacionadas a culturas locais não parecia buscar a voz da escola, o seu jeito, na dinamicidade de um processo dialógico, mas uma perspectiva unilateral, aparentemente distanciada de uma relação dialógica.

Outrossim, indagávamos qual seria o lugar dos saberes da Pedagogia, Sociologia da Infância e, mais especificamente, os Estudos Culturais, que seriam as bases para as professoras trabalharem com as práticas culturais locais. As orientações contidas na introdução desses documentos soavam como determinações, o que nos fazia refletir, à luz de contribuições de Sá-Chaves (2005), que o portfólio necessariamente responde a um

determinado olhar/concepção como um instrumento, que pode ou não contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Freire (2005b) reflete que muitas vezes o hábito nos faz fazer coisas por certos hábitos de fazê-las. Ressalta a importância de nos prepararmos para exercitar a nossa curiosidade epistemológica a partir do exercício do distanciamento da prática, para apreendê-la na sua razão de ser.

O percurso de análise nos permitiu refletir a dimensão político-pedagógica do documento, que situamos como sendo de cunho prescritivo nas formulações contidas na introdução e nas páginas que orientam o preenchimento do caderno, em razão de o registro restringir-se a práticas significativas locais, que, necessariamente, estivessem relacionadas aos materiais enviados para as escolas. Filiamo-nos a Freire (2005b) na sua afirmação de que "uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão localista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade" (p.161).

A esse respeito Formosinho e Araújo (2007) afirmam: "Na verdade, em um sistema centralizado, constitui uma das marcas distintivas da 'cultura escolar' o princípio da uniformidade – das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação [...]" (p.302).

Essa reflexão acerca do princípio da uniformidade remeteu-nos ao discurso da homologia de processos já referidos na análise das observações e que no âmbito desta análise se materializa nas regulações quanto ao encaminhamento do que registrar no caderno. Assim, condiciona a construção do portfólio a registros de vivências a partir das paisagens selecionadas, para o professor refletir e desenvolver a sua prática.

Recorremos também a Pereira e Lopes (2011), quando afirmam que nos dias atuais "[...] as formas de regulação pré-modernas seriam, supostamente, postas em causa, sendo substituídas por discursos sobre os indivíduos e sobre as sociedades inscritos numa organização social de tipo institucional" (p.84). Assim, refletimos que também a escola de educação infantil se constitui como um espaço fundamental de produção de subjetividades e sociabilidades suscetíveis a influências de iniciativas focalizadas, que pulverizam a visão da realidade.

Continuamos o diálogo com Freire (2005b) quando afirma que:

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em 'comunidades locais', nos trabalhos de 'desenvolvimento de comunidade', sem que estas

comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região etc.) que por sua vez é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos (p.161).

Avançando no processo dialético de leitura e reflexão do documento introdutório, vimos que ele segue com mais uma indagação, seguida de resposta de por que registrar?

A documentação pedagógica faz parte do trabalho de todo educador que deseja aprender com sua prática e compartilhá-la. O registro é um instrumento importante para a reflexão e deve se constituir em um elemento integrante da rotina. Registrar também é uma oportunidade de refletir sobre o realizado. Segundo Proença (2006), o registro é um instrumento metodológico capaz de provocar transformações na prática pedagógica do sujeito-educador que, ao narrar e refletir sobre seus próprios fazeres e saberes tem a possibilidade de ressignificá-los. Registrar é outra maneira de manter viva a memória (PASTA DE REGISTRO, 2010, p.05).

A afirmação de que os registros têm como finalidade favorecer a reflexão da professora acerca de sua prática nos remete a Contreras (2002), que, em contraposição, afirma que a reflexão crítica pressupõe reflexão da prática e de suas incertezas, de maneira que também possa analisar e questionar as estruturas das instituições em que trabalham. Ou seja, a educação, por ser gnosiológica, "[...] exige do professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente" (FREIRE, 2005, p. 70).

Efetivamente, o documento orienta o registro das práticas relativas aos eixos e usos do material, como as paisagens culturais, definidas a priori. Porém, perguntamos se esse formato não atenderia mais a uma necessidade do próprio projeto Paralapracá? Indagamos também se a produção de materiais a partir de contribuições das escolas municipais não seria também uma maneira de o projeto fortalecer-se, no sentido da renovação de seus materiais, especialmente do almanaque? E o que poderia propor a Secretaria de Educação junto às escolas? Não identificamos uma ação anterior de escuta com relação às professoras ou mesmo à secretaria de educação do município.

As recomendações para que os registros contemplem práticas locais, por si só não nos parecem assegurar à escola uma visão crítica de sua realidade, mas remetem a uma visão linear, que, dessa maneira, não suscitam a discussão na escola acerca da diversidade de contextos, seus problemas locais, uma vez que estão vinculados a questões ligadas à macroestrutura (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2007).

Encontramos também nesse documento o lembrete: "Lembre-se que um dos objetivos do projeto Paralapracá é socializar as experiências das instituições parceiras, valorizando seus saberes. Assim, os registros são importantes porque permitirão formar uma rede de ideias a serem compartilhadas com outros educadores (PASTA DE REGISTRO, 2010, p.05). E ainda:

Atenção: Selecione no mínimo seis registros – um de cada eixo – para enviar ao Instituto C&A, uma vez que novos materiais serão elaborados a partir dessas produções. Para tanto, basta tirar uma cópia dos escolhidos e enviar, utilizando o envelope ParalaPracá (p.07).

Nessas explicações e recomendações percebemos que a elaboração dos novos materiais tem destino certo: o Instituto C&A. Refletimos que, subjacente a outras razões, o interesse pela produção do professor, a publicização ou disseminação das ideias e/ou sugestões vindas da escola, dariam maior legitimidade aos materiais da mala, retraduzidos pelas professoras dos municípios no registro de sua ação docente. E em que medida os professores e a escola se beneficiam desses registros? Qual é o sentido do registro na constituição de saberes, dentre outros, o brincar e a ludicidade, na constituição da profissionalidade docente?

A busca por respostas nos impulsionou a prosseguir, tendo em vista já termos dados analisados das observações e ainda procederíamos à análise das entrevistas.

Refletimos que, em meio às determinações de um projeto de formação de professores, o registro pode representar possibilidade de o professor revisitar sua prática, estabelecer confrontos, perceber equívocos e poder repensar outras possibilidades para o trabalho pedagógico. Porém, essa "reflexão depende do conhecimento profissional que se possua, o qual está em relação com o repertório de casos que foram sendo acumulados ao longo da experiência" (CONTRERAS, 2002, p.121).

Em outras palavras: "[...] Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática e é por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor" (FREIRE, 2006, p.113).

Contudo, a perspectiva de reflexão nos encaminhamentos pareceu-nos que se situa em um plano de aceitação ou defesa daquilo que está posto e não de questionamentos ou investigação acerca do significado do que ocorre no cotidiano escolar. No nosso entendimento, a intencionalidade dos que propõem a construção de tais portfólios parece desconsiderar que:

A importância da dimensão investigativa, que caracteriza a estratégia portfólio, torna os professores que a desenvolvem autores mais conscientes da complexidade das suas escolhas e das suas decisões e, desse modo, pessoas mais autônomas no desenhar dos seus caminhos (SÁ-CHAVES, 2005 p.14).

Nesse sentido, não percebíamos proposições de âmbito crítico-reflexivo, que remetessem ao desenvolvimento de competências reflexivas e metarreflexivas pelas professoras, que lhes impulsionassem a "[...] pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática, pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida [...]" (FREIRE, 2006, p.14).

Vimos no decorrer das perguntas e respostas o que seriam os objetivos do portfólio: "Trocando em miúdos, qual é o sentido deste material? (PASTA DE REGISTRO, 2010, p.05). E logo a seguir, a resposta:

Para o(a) educador(a): Refletir sobre as práticas desenvolvidas, contribuindo para a melhoria da sua ação pedagógica, bem como para a disseminação das mesmas. Para a instituição: Documentar as experiências vivenciadas ao longo do projeto Paralapraca. Fomentar um processo reflexivo, a partir das experiências vivenciadas com os materiais do projeto. Estimular os(as) educadores(as) a compartilhar experiências com seus pares e com outras instituições. Para o programa Educação Infantil do Instituto C&A: Acompanhar o desenvolvimento das ações realizadas. Aprofundar o conhecimento sobre os saberes e fazeres construídos no âmbito do projeto. Promover a disseminação desses saberes e fazeres, através da elaboração de novos materiais, baseados nas experiências registradas (PASTA DE REGISTRO, 2010, p.05).

Dentre as explicações, vimos nos objetivos para a professora a reflexão para melhorar a prática; para a escola, a documentação, a disseminação e instauração de um processo reflexivo a partir de experiências com os materiais do projeto, e para o programa de educação infantil da C&A, o objetivo declarado: ter maior conhecimento dos saberes e fazeres dos professores para produzir novos materiais.

Vimos que, no tocante ao significado da reflexão tal como está no caderno, não nos pareceu aproximar-se de postulações críticas, que aludem à reflexão do professor, como caminho para a transformação, da forma como Gauthier et al., (2006), Zabalza (2004) e Freire (2005a) analisam a reflexão crítica, como um meio de desenvolvimento profissional, desde que propicie o reconhecimento de que "[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de

promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2005a, p.39).

O questionamento de Contreras (2002) ilustra essa temática: “O que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes?” (p.134). Em suas problematizações, o autor aproxima-se de Freire (2005), que ressalta: “É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores” (174).

Acreditamos ser através do processo de constituição do pensar crítico que a professora da educação infantil poderá ir refinando o olhar na sua prática, e, na disseminação desta, como algo a ser questionado. Defendemos que a reflexão crítica se constrói em meio à “[...] rupturas, decisão e novos compromissos [...]” (FREIRE, 2005, p. 40), atitudes que podem ser fundamentais ao desvelamento de relações entre fatores de ordem externa e interna que subjazem à prática docente, o que não acontece de maneira simples ou direta, em vista da complexidade de se olhar a própria prática “[...]. Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez [...]” (CONTRERAS, 2002 p.133-134).

Assim, esses autores em suas reflexões nos ajudam a compreender que a análise crítica da própria prática requer, segundo Sá-Chaves (2005), adentrar em um processo de reflexão e metarreflexão que, dentre outros, implica o reconhecimento de si próprio, daquilo que faz e vive, e também do sentido crítico da diferença entre a pluralidade e a desigualdade.

Destacamos contribuições desses estudiosos no processo de leitura crítico-compreensiva do texto que orienta a organização do portfólio, em suas prescrições e abordagens, e ressaltamos que a sua proposição de reflexão remete a um ato simples ou instantâneo, *a priori* atrelado a práticas relacionadas ao uso dos materiais, para que, por fim, o professor se torne reflexivo, construa e selecione práticas relevantes a serem enviadas ao Instituto C &A, que, por sua vez, aprofunda seu conhecimento acerca dos saberes e fazeres das professoras participantes do projeto para disseminá-los em novos materiais.

Assim, esse processo de produção de ideias também contribui na realimentação do projeto, distanciando-se da professora real e dos problemas de ordem estrutural, que continuam afetando o processo educativo na educação infantil.

Buscando ampliar a análise com contribuições de outros teóricos defensores da Pedagogia Crítica, filiamo-nos a Giroux (1983): "Por não refletir sobre suas premissas paradigmáticas, o pensamento positivista ignora o valor da consciência histórica e conseqüentemente ameaça a natureza do próprio pensamento crítico [...]" (p.14).

O sentimento que a leitura das orientações para o preenchimento do caderno nos suscita é que os objetivos apresentados não impulsionam as professoras a refletir "[...] criticamente sobre o desenvolvimento histórico ou a gênese de tais interesses e as limitações que podem apresentar dentro de seus contextos históricos e sociais [...]" (GIROUX, 1983, p.15). Em uma direção oposta, "[...] o pensamento dialético argumenta que há um vínculo entre conhecimento, poder e dominação" (p.17).

É neste sentido que reiteramos nosso posicionamento no tocante às recomendações/prescrições do documento que vimos analisando, das quais ressaltamos a alusão à prática reflexiva, sem considerar que existe todo um processo que vem sendo percorrido por esses sujeitos históricos e culturais, com negação ou omissão de seu direito a uma escola digna, formação e valorização profissional, e especialmente a importância de conflitos e rupturas inerentes ao processo de reflexão crítica, em face do reconhecimento de que o ato de conhecer não é neutro nem homogêneo (FREIRE, 2005).

Vimos ainda que o documento refere-se aos saberes experienciais de maneira breve, em um espaço ao lado do texto (destacado em outra cor), como se buscasse preencher uma lacuna acerca da discussão atual de saberes, através de um lembrete que alude a conceituações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Você sabia que os saberes da experiência são tão valorizados quanto os saberes acadêmicos? Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) denominam esses saberes como o conjunto de saberes adquiridos na prática da profissão docente e que não provêm de instituições de formação ou dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados no quadro das teorias. Eles são saberes práticos, porque se integram e são parte integrante delas (PASTA de REGISTRO, 2010, p.05).

Indagamos a quem se destinam esses comentários, tendo em vista que mereceriam ser um pouco mais consistentes e incisivos como temática de estudo nos encontros de formação, especialmente porque Tardif (2011) ressalta que se trata de um saber-fazer plural adquirido "[...] de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho" (p.109). Ou seja, os saberes experienciais, para Tardif (idem), por se constituírem como uma síntese dos demais saberes construídos pela docente,

"[...] esboçam uma 'epistemologia da prática docente' que tem pouca coisa a ver com modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material [...]" (p. 111).

Para o autor trata-se de uma epistemologia que elege como objeto o ser humano e é construída em meio a interações estabelecidas pelo trabalhador, o que também remete a Gauthier et al., (2006), quando trata dos saberes da ação pedagógica, que ele compreende como saberes experienciais que o professor constrói, mas raramente divulga, no sentido de serem analisados em pesquisas, e que, para o autor, contribuiriam no aperfeiçoamento da prática docente.

Não percebemos ênfase no sentido de as professoras aprofundarem a discussão a esse respeito, o que nos faz refletir que, dentre outras possibilidades, o reconhecimento de regulações que permeiam as práticas da escola poderia ser decisivo para estas se posicionarem, dada a infinidade de programas e projetos que vêm invadindo a escola desde o final da década de 1990, intensificados na 1ª (primeira) década de 2000, resultantes de políticas focalizadas e, por vezes, muito sedutoras, que buscam cercear questionamentos no âmbito da profissionalização docente.

Entretanto, também unimo-nos a Tardif (2011), quando em uma visão dialética reflete que experiências dessa natureza também podem representar possibilidades de crescimento: "[...] Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão" (p.49). O autor (2011) afirma que esses *habitus* se manifestam por meio de um saber-ser e um saber-fazer no âmbito pessoal e profissional, construídos através de interações, "[...] validados pelo trabalho pedagógico" (p.49) que as professoras podem desenvolver na escola e que se constituem como aspectos de sua profissionalização docente.

Para Ramalho et al., (2004), o processo de constituição da profissionalização docente ocorre de maneira dialética, em processos de ordem interna e externa. O sentido interno diz respeito à constituição da profissionalidade docente, e o externo, que se refere ao desenvolvimento do profissionalismo docente, objetiva-se no processo de embate pelo reconhecimento social da profissão de professor, o que requer o reconhecimento de uma base de conhecimentos específicos, o que não percebemos nas explicações e /ou prescrições no documento introdutório.

Ressaltamos, entretanto, dentre os saberes que constituem a base de conhecimentos, que vêm sendo discutidos por autores da contemporaneidade, os saberes experienciais,

referidos por Tardif (2011), são validados na prática, em face de estratégias, decisões, proposições que a professora pode recorrer para dar conta das situações que se apresentam no decorrer de sua atuação docente, como um espaço que pode ser cerceador ou mobilizador de um sentido de profissionalidade docente. O registro de vivências lúdicas, envolvendo várias formas de brincar na escola e em sala de aula, podem, inclusive, ser reveladores de saberes retraduzidos de maneira crítica ou mais conservadora na mediação junto às crianças, seus pares e também a família.

Remetendo-nos às professoras de nossa pesquisa, reiteramos, face à maneira como lhes é proposta a realização dos registros de suas vivências, que a finalidade que assumem na escola e na formação continuada não nos pareceu favorecer o desenvolvimento de competências reflexivas e metarreflexivas em sua prática docente, considerando o reconhecimento dos saberes experienciais em sua relação com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, que estas buscam no seu dia-a-dia na docência.

Recorrendo ao pensamento dialético em Giroux (1983), Freire (2005a,b), dentre outros, reiteramos que o direcionamento/controle no registro das paisagens culturais, em cada seção, cumpre o objetivo de a escola gerar material para o projeto, e, dessa maneira, o portfólio constitui-se em instrumento avaliativo na e da trajetória do projeto, porém destacamos que essa avaliação ocorre em uma direção unilateral, pois, ao que parece, não retorna à escola nem à Secretaria de Educação do município, mas ao Instituto C&A, responsável pelo projeto.

Ao mesmo tempo também refletimos que a continuidade de estudos na escola pode gerar *habitus* de diálogo no grupo, segundo Tardif, 2011, o que pode suscitar um movimento oposto em sua organização cotidiana, tal como nos disse Freire (2005b), e passar a confrontar o que é proposto nos encaminhamentos do projeto. Acreditamos que o processo de registro e seleção do material do caderno pode se constituir, em um momento de reflexão quanto a seus limites e possibilidades. Em Freire (2005a, b) aprendemos a acreditar que mudanças podem acontecer pela superação e/ou reconhecimento de práticas cerceadoras.

Freire (2006) ressalta a superação de contradições, envolvendo relações de dependência a partir da discussão e vivência de uma educação para a liberdade, como possibilidade de favorecer a autonomia, no reconhecimento de práticas pulverizadoras, como um *antídoto* aos elementos condicionantes que propugnam a alienação, ou o ocultamento da realidade, em uma perspectiva de domesticação do ser humano.

Outrossim, estudiosos de práticas progressistas na educação infantil, como Gandini (1999), apontam a documentação como um instrumento indispensável para que os

professores possam valorizar e compreender experiências desenvolvidas junto às crianças, o que incide no crescimento profissional e na comunicação entre os mesmos. Ou seja, referem-se ao trabalho de documentação como uma possibilidade de a professora compreender o processo de desenvolvimento das crianças nas várias linguagens e, ao mesmo tempo, esse movimento repercute no seu desenvolvimento profissional, à medida que se constitua em elemento formativo, em um processo impulsionador de reflexão crítica, junto à comunidade. "Os diários podem se tornar, também, o registro mais ou menos sistemático do que acontece em nossas aulas [...]" (ZABALZA, 2004, p.24).

Zabalza (idem) também ressalta que o registro da prática pelo professor e/ou pelo aluno, abordando temas mais gerais ou mais específicos, em função da sua importância, da oportunidade e ou de seu interesse, permite ao professor extrair uma espécie de radiografia de sua docência. O registro da prática docente através do olhar da escola pode constituir um material de análise fundamental à própria escola, como ressalta Freire (2005b), para nela reconhecer-se.

No tocante a esta investigação, a análise documental possibilitou defrontarmos com registros relativos a depoimentos e situações, envolvendo o brincar e a ludicidade, que também haviam sido observados e registrados por nós, no momento da observação no campo de pesquisa, e que voltamos a encontrar, agora não mais como resultantes do nosso olhar e escuta, mas materializadas em registros escritos a partir do olhar da escola.

Reencontrar tais situações, agora registradas nos portfólios, revelou que também despertaram o interesse da escola, suscitando sobremaneira o nosso desejo de análise, por serem representativas de concepções ou de saberes que circulam na escola, mais especificamente registros das professoras e formadoras acerca do brincar e da ludicidade.

Dessa maneira, oportunizou-nos olhar de maneira recorrente aquelas realidades, no exercício da reflexão, e surpreendermo-nos a partir da emergência de outras formas de olhar aquela realidade. Ou seja, buscando o olhar das professoras e formadora nos registros, fomos encontrando respostas aos comandos prescritivos contidos na introdução dos cadernos, que denotam nas subjetividades e peculiaridades que emergiam em meio às uniformidades, as possibilidades de uma realidade mais sensível, entre essas o brincar e a ludicidade, por estarem no espaço escolar como elementos constitutivos da sua rotina, reconhecidos também na voz e no olhar de funcionários e da família.

Claramente o processo de análise apontou a abertura da escola às proposições do projeto e, como uma das respostas, percebemos o acolhimento do brincar e da ludicidade, porém sem parecer possibilitar ainda aos sujeitos participantes da pesquisa um olhar reflexivo e

investigativo, de forma a buscar reconhecer e aprofundar limites, condicionantes e possibilidades desse processo formativo nas práticas lúdicas, envolvendo as crianças e as próprias professoras, na busca de encontrar caminhos para a escola avançar em uma educação dialógica, tal como defende Freire (2005): "[...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo [...]" (p. 97).

Este percurso através da análise documental foi fecundo, entre outros, por ter oportunizado distanciamentos e aproximações a resultados apontados na análise das observações, pelo confronto entre o registro do nosso olhar e da nossa escuta da realidade, na nossa estada no campo e a possibilidade de análise dessa realidade registrada, a partir do olhar, do dizer da própria escola, nas suas experiências significativas, assim como destacamos outros registros que emergiram nessas pastas como representativos de nosso interesse de pesquisa.

Tratando-se de uma análise que se inscreve como complementar, porque também diz respeito à realidade observada e analisada no primeiro momento do percurso analítico, continuamos trabalhando com as categorias e subcategorias que emergiram na análise das observações.

Fundamentando-nos na perspectiva histórico-dialética de autores críticos, como Giroux (1984), Freire (2005a, 2005b, 2006), Sá-Chaves (2005), Kramer (2009), entre outros, buscamos, em meio a mecanismos de controle do projeto e possibilidades criadas pela escola, identificar e analisar fatores concorrentes e/ou limitantes da contribuição da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente, por meio de depoimentos das professoras, formadoras, pais e funcionários.

Nesses depoimentos emergiram funções e significações do brincar em registros, apontando posicionamentos, concepções do brincar e da ludicidade; o relacionamento entre escola e família, envolvendo o brincar e a ludicidade; o olhar das professoras na organização do ambiente, as vivências lúdicas na escola e/ou nas interações com as crianças na sala de aula; a formação continuada e apreciações das professoras acerca de saberes construídos a partir da mesma; o registro das professoras nas formas e modos de emergência do brincar das/com as crianças na escola.

Esses elementos foram emergindo como fatores subjacentes à tomada de decisão, tanto na proposição, como na elaboração e execução dos portfólios, quanto ao que, como e o porquê de a escola proceder à seleção e o registro de sua prática, em vista de interfaces que permeiam as ações definidas, naquilo que pode ser mais significativo, no sentido de um maior *ganho* para a escola e suas professoras e/ou para o projeto.

Fomos percebendo, nesse movimento de análise, que, em cada contexto no qual a escola respondeu aos objetivos do projeto, inscreverem-se semelhanças e diferenças no sentido da forma particular de cada uma das 4 (quatro) instituições relatar e/ou registrar por escrito a sua prática, tal como havíamos percebido em situações já destacadas no processo de análise das observações.

Observamos que cada instituição, a seu modo, buscou uma direção na documentação de seu fazer pedagógico, que foi sendo inventado e/ou reinventado, impulsionado a partir dos momentos de formação continuada na escola e de suas repercussões na organização e vivência da prática pedagógica, envolvendo o brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente.

Constatamos nos registros de relatos envolvendo o brincar e as atividades lúdicas, tal como na análise das observações das 4 (quatro) instituições, a visibilidade da criança e do seu brincar, que também já havíamos percebido inicialmente no decorrer do processo de seleção das instituições, na fase anterior, como algo que se inscreveu nas escolas em sua totalidade, porém, ao mesmo tempo em que afirmamos a visibilidade do brincar da criança nessas instituições, também percebemos concepções mais românticas, tecnicistas e/ou mais críticas acerca da criança e do brincar na escola, denotando a complexidade da realidade analisada.

Grilo e Machado (2005, p.31) contribuem nesse processo, quando ressaltam que podemos analisar reflexões das professoras nos portfólios "[...] à luz dos três níveis de lógica reflexiva propostos por Sá-Chaves (2000) [...]". O 1º (primeiro) diz respeito à grande parte das reflexões que encontramos nos portfólios, que são correspondentes a descrições de episódios relevantes; o 2º (segundo), em menor número, corresponde a reflexões sobre fatos relatados nos episódios e o 3º (terceiro), encontrado em número ainda menor, corresponde à reflexão do profissional "[...] sobre si mesmo questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções" (p.31). Especialmente, buscamos analisar os relacionados ao brincar e à ludicidade.

Fundamentando-nos nessas postulações de Grilo e Machado (2005) refletimos que os posicionamentos alusivos ao brincar e/ou à ludicidade, relativos a vivências na escola ou na sala de aula, revelavam o papel do portfólio na escola, que não se constituiu em material de estudo reflexivo para a escola, mas oferecem elementos provocativos ao pensar crítico para aproximarmos da influência da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade, como saberes instituintes da profissionalidade docente.

Referimo-nos ao brincar e à ludicidade como saberes instituintes da profissionalidade docente por entendermos que, à medida que a professora interfere, participa, reflete as formas

de materialização do brincar e da ludicidade na escola, tanto nas vivências das crianças, como nas interações entre pares, nos relatos de mães, pais e avós, ao serem tematizados nos momentos de estudo como possibilidades de devolutivas, em que a professora pode refletir criticamente, avaliar, modificar-se, enriquecer-se, nesses saberes instituintes de sua profissionalidade docente na atuação junto às crianças em um processo contínuo.

Remetemo-nos a Freitas (2012), que reflete sobre a formação de professoras e indaga: "[...] como estão sendo tratados esses exemplos, o que possibilita aos professores compreender a relação da criança com o brincar? [...]" (p.235). A autora prossegue refletindo na sua indagação, ao afirmar que "[...] a brincadeira se aprende e se ensina como uma prática cultural que se refaz na vivência das crianças com seus pares e com os adultos. Mas essa prática tem sido em uma perspectiva crítico-transformadora?"

Na busca de melhor compreender essa realidade, trataremos a seguir dos registros elaborados pela escola, que foram objeto de nossa análise e, à guisa de organização, no decorrer deste processo de análise os registros elaborados por sujeitos da pesquisa foram identificados segundo a sua autoria como A1, B1, C1, C2, D1, D2, D3 e D4, conforme já referimos quando traçamos o caminho metodológico.

Tendo em vista estarmos tratando do brincar e da ludicidade como saberes instituintes da profissionalidade docente de professoras da educação infantil, também consideramos relevantes os registros elaborados por professoras, assim como relativos a comentários de funcionários e pais, aludindo ao brincar e à ludicidade, os quais foram identificados no texto a partir da instituição A, B, C ou D, conforme veremos a seguir.

5.2.1 A Escola como Lugar do Brincar e da Ludicidade

Esta categoria emerge em função de encontrarmos, de maneira recorrente, práticas que aludiam ao brincar e à ludicidade em seus modos e formas, relacionados à visibilidade da criança na escola.

Tal como na análise das observações nas escolas, vimos práticas envolvendo o brincar e a ludicidade inscritas nos registros, nas quais de maneira explícita ou implícita emergiam como saberes das professoras e formadoras, e, dentre outras formas de manifestação, destacamos registros relativos a comentários de pais, funcionários, professoras, formadoras, referindo-se a práticas lúdicas na escola como direito da criança, meio de aprender com prazer, elemento da dimensão humana que emerge a partir da ação da criança no mundo e, ainda, encontramos contradições e equívocos quanto à compreensão da

brincadeira de faz de conta nas práticas das salas de aula como algo decidido pela professora.

Os cadernos analisados trazem registros de 2010 a 2012 ou 2011 a 2012. Em termos quantitativos encontramos uma profusão de práticas alusivas à ludicidade e/ou ao brincar em seus modos, formas e finalidades, atestando a presença desses fenômenos na escola, o que também havíamos percebido no período em que estivemos nas instituições entre os meses de junho a dezembro de 2012, conforme já nos referimos, quando apresentamos o quadro do quantitativo dos dias e horas de observação.

Destacaremos nesta análise dois aspectos vinculados à natureza da presença do brincar e da ludicidade nas instituições como um todo.

O primeiro, indubitavelmente o brincar e a ludicidade, se inscreve em escolas de Jaboatão dos Guararapes com modos e formas desejados pelas professoras, funcionários, gestoras e, especialmente, na instituição, com o reconhecimento da família. Ou seja, a abertura da escola no sentido de adotar práticas mais lúdicas é uma realidade, apontada pelos membros da escola e da comunidade, porém chamou-nos atenção no decorrer desse processo de análise as concepções subjacentes às práticas lúdicas, as quais trataremos na sistematização das subcategorias.

O segundo aspecto observado nos registros que aludem ao brincar ou a práticas lúdicas na sala de aula consiste na ausência de questionamentos reflexivos, dado que vimos registros de reflexões na sua maioria descritivos, alusivos a situações de socialização, trocas de experiência nos encontros de formação na escola, mas não apresentavam questões problematizadoras acerca do brincar e da ludicidade, de forma a possibilitar o aprofundamento de saberes pelo grupo de professoras, com repercussão em sua profissionalidade docente. Esse fato se distancia do sentido do portfólio na escola, como um documento reflexivo, pois “[...] um portfólio é muito mais do que uma mera adição de elementos, uma vez que é o resultado de um processo que passa por momentos de seleção e de reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção do conhecimento [...]” (NUNES, 2005, p.53-54). A autora contribui com nossa reflexão acerca da importância de o professor analisar a sua prática como uma ação de cunho metarreflexivo, que pode atribuir ou repercutir no desenvolvimento de um sentido de autonomia, como um aspecto relevante da constituição de sua profissionalidade docente.

Em nosso papel de pesquisador, conforme ressalta Zabalza (2004), a análise de registros de professores nos possibilita compreender que essa tarefa requer indagar se o texto reflete uma conduta habitual do sujeito ou se revela como “[...] uma resposta conjuntural à

necessidade de escrever o diário [...] até que ponto o diário reflete ou, pelo contrário, altera o andamento 'normal dos professores e de suas aulas?'" (p.47).

Refletimos que os registros constituintes dos portfólios não têm sido um objeto de estudo e/ou reflexão na perspectiva crítico-transformadora nos encontros de formação, tal como havíamos percebido no período em que estivemos observando essa realidade, fortalecendo a compreensão de que a construção destes cadernos não se constituiu em uma necessidade da escola, mas em exigência do projeto, que as professoras atendem de maneira cordial e, por vezes, interessada.

Vejam as subcategorias neste processo de análise documental, que tem como objetivo complementar, de maneira crítico-reflexiva, a análise que construímos a partir das observações desenvolvidas nas 4 (quatro) instituições.

5.2.1.1 A visibilidade das crianças no brincar e na ludicidade em suas significações

- **Brincar como meio de aprender com prazer**

Na **Instituição B**, inscrevem-se no portfólio registros que remetem a uma ideia do brincar educativo como meio de prazer e base para aprendizagem da criança, o que remete à circulação de saberes gerados nas interações criança- família-escola, conforme atesta o depoimento seguinte: “Hoje eles têm até sala de vídeo para ver os seus desenhos educativos, etc”. (PAI DA ESCOLA B, 2011).

No relato desse pai emerge o seu saber acerca do desenho animado como algo educativo e lúdico para as crianças, e demonstra seu agrado pela existência de um espaço para esse fim, o que nos remete à visão do brincar educativo como meio de aprender com prazer.

Ou seja, o desenho animado se justifica, porque educa e dá prazer às crianças, e, se ocorre na escola, é, na interpretação do pai, um momento educativo, por isso é importante para as crianças. Mas o que seria educativo? O que ensina acerca do mundo? Das relações sociais? Dos conteúdos disciplinares? Segundo Brougère (2004) "[...] Os adultos educadores transformaram a brincadeira da criança para que ela ficasse de acordo com as novas expectativas, mostrando assim, os limites das suas crenças no valor educativo da brincadeira [...] "(p.199). O autor reflete que necessariamente as situações lúdicas vividas pelas crianças contribuem na sua formação, tanto no plano social, como no cognitivo.

Ainda a esse respeito retomamos as contribuições de Guerra (2009), que estudou a influência da cultura no brincar, Barbosa (2011), que investigou influências da mídia

televisiva na cultura lúdica contemporânea, e especialmente Salgado (2010), que nos seus estudos culturais revela a influência do desenho animado na constituição do grupo de brinquedo, cuja referência para o acesso seria a criança ter, possuir cartas, fichas, brinquedos, relacionados a um determinado desenho animado.

Ressaltamos o fato de que a escola poderia estar discutindo o apelo ao consumismo como um elemento de empoderamento da criança perante outras crianças, que não possuem o pré-requisito para pertencer ao grupo de brinquedo. A análise nos aponta que o registro desse comentário e de outros nesse sentido não tem suscitado interesse por parte das professoras e da escola, que ainda não têm aprofundada uma discussão à luz de estudos culturais.

A esse respeito, um estudo acerca do que os desenhos animados propõem às crianças e que, entre outros, emerge nos seus grupos de brinquedo, é destacado nas formulações de Brougère (2004, p.147): "[...] Ao contrário da escrita que implica uma educação formal, a televisão oferece um espaço de aprendizagens informais, adquiridas enquanto se usufrui os prazeres da telinha [...]". O autor reflete criticamente sobre a dimensão educativa do desenho animado no cinema, na televisão, entre outras mídias, além da propaganda de brinquedos, revistas, cartas, fichas inspirada nestes e direcionada às crianças, que incorporam formas e modos de brincar, e afirma que "[...] é nesse contexto marcado pelo papel da televisão na vida cotidiana da criança, que se desenvolve o brinquedo contemporâneo [...]" (BROUGÈRE 2004 p. 149). O autor nos faz refletir que a referência do pai ao desenho animado como sendo educativo é interessante, pois, de fato, tem educado as crianças a construírem formas de brincar, em que tem sido observado o acesso de crianças a determinados grupos de brinquedo, vinculado a uma espécie de passaporte, o brinquedo "da moda", a partir de mensagens na TV e em outras mídias intencionalmente direcionadas às crianças como consumidoras diretas.

Outrossim, pelo que vimos, a **Instituição B** ainda não integrou os pais nesse diálogo acerca da influência da mídia na instituição de uma cultura que pode contribuir na formação de uma geração com valores voláteis, uma vez que os pais e as professoras naturalizaram o desenho animado como sendo educativo, de uma maneira inofensiva/neutra, do ponto de vista da formação das crianças (SALGADO, 2010).

Na instituição ou nos momentos de formação no estudo do eixo *Assim se Brinca*, efetivamente as crianças têm brincado, provocadas pelo desenho animado, o que nos faz refletir que a brincadeira na escola, historicamente, como afirmam Wajskop (2001) e Kishimoto (2002), estaria justificada em fins pragmáticos para o ensino de conteúdos disciplinares. Para Fortuna (2012, p. 139): "[...] Parece existir uma barreira entre o aprender

e o brincar, pois o ato lúdico é relegado a segundo plano, dando-lhe o espaço de momento não produtivo, ou como recompensa pela tarefa cumprida".

Esse episódio considerado pela formadora na organização do portfólio não suscitou comentários reflexivos, mas atendeu apenas à finalidade de uma memória ilustrativa do apoio dos pais em uma reunião para tratar do projeto, e nos revela saberes compartilhados pela família e escola a respeito do desenho animado como sendo educativo para as crianças, o que aponta para a visibilidade das crianças nos seus fazeres e modos de aprender com prazer.

Apresentamos um registro da **Instituição B**, aludindo ao brincar da criança como meio de aprender, revelando concepções das professoras acerca do fenômeno nas funções e significações:

O brincar é tudo o que as crianças gostam de fazer. Então, todos os dias na escola é preciso reservar tempo para essa atividade, pois com a brincadeira as crianças aprendem, criam, ditam regras, usam a imaginação e, com certeza, irão aprender de maneira sólida. Independente da sala onde estamos, as crianças têm um tempo reservado para brincar de maneira dirigida ou livremente (PROFESSORA B1 2011).

Nesse depoimento, o reconhecimento da professora com relação ao brincar como tudo o que a criança gosta nos remeteu ao processo de análise das observações, quando refletimos que, para a professora, a presença de cada um desses na sala de aula tem hora estabelecida.

O brincar nessa compreensão tem hora e espaço marcados para a criança aprender, o que nos remete à pesquisa de Barbosa (2009): "Brincar dentro de sala parece estranho, mas brincar lá fora não. Assim, tanto as crianças quanto as professoras estabelecem diferença entre o que se faz dentro e o que se faz fora: trabalhar e brincar" (p.117). No caso da professora B, as crianças estudam, mas têm a hora do brincar livre ou dirigido.

Estes registros nos mostram a circulação de saberes acerca do brincar e da ludicidade, a partir do olhar de professoras e formadora da escola nas funções que lhes são atribuídas, mas carecem de olhares mais indagadores, inquietos, considerando a realidade que é narrada, mas não problematizada, o que tem repercussão na constituição da profissionalidade docente, pela atribuição de novos significados a sua atuação docente (AMBROSSETI e ALMEIDA, 2007).

Destacamos também o relato de uma professora da escola B, na sua compreensão do brincar a partir do que pode oportunizar à criança, mas não a partir da própria criança: "A brincadeira é um processo educativo para a criança. É através da brincadeira que a criança aprende a cooperar e respeitar os seus limites e do próximo. É gratificante vê-las interagindo e se desenvolvendo socialmente com os colegas da sala" (PROFESSORA B, 2011).

Concordamos com a professora que o brincar é educativo. Contudo, emerge sutilmente a perspectiva da serventia, ressaltada em pesquisas de Fortuna (2012), uma vez que a ênfase se expressa nas justificativas para o brincar e não na criança que brinca porque gosta, porque é seu direito e, em brincando, vive situações significativas em que aprende e também ensina a outras crianças e aos adultos. Em meio a aprendizagens múltiplas, apontam caminhos para a intervenção, no sentido de sua formação integral, tal como reflete Freitas (2012).

Brougère (2004) ainda ressalta que o brincar não ocorre em uma *linha direta*, ou seja, o autor nos ensina que o brincar é também lugar de socialização na administração da relação da criança com o outro, mas que, essencialmente, sobre qualquer outra função, "[...] como espaço fabuloso e incerto" (p.36).

Ou seja, o brincar pode constituir-se em espaço de socialização, porém não se pode ter certeza quanto ao que a criança vai vivenciar ou o que pode aprender no momento da brincadeira, nem mesmo ter certeza se e de que maneira a criança vai brincar e se apropriar da realidade, uma vez que, segundo Wajskop (2001, p. 31, p.), o espaço da brincadeira é "[...] a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente [...]" (p.31). Ao mesmo tempo, diz a autora, "pelo seu caráter aleatório, a brincadeira também pode ser o espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente [...]" (p.31).

Dessa maneira, a brincadeira pode propiciar ou não a socialização em uma perspectiva de respeito às diferenças, mas também pode ser uma forma de perpetuação de uma cultura excludente, como Salgado (2010) e Magalhães (2009) refletem em sua pesquisa, quando tratam da influência da mídia no grupo de brinquedo, pois consiste em um fenômeno de cultura suscetível ao contexto.

Destacamos também um registro da formadora C2, referindo-se a um trabalho desenvolvido por um funcionário administrativo, o qual havíamos presenciado no momento de observação na escola. Vejamos o comentário da formadora C2, identificando a participação do eixo *Assim se Canta*, e, em seguida, o do próprio funcionário:

"O funcionário Antônio trouxe o seu violão para cantar e tocar junto com os alunos da educação infantil. Na oportunidade os alunos puderam tocar e sentir um instrumento de verdade" (REGISTRO DA FORMADORA C2, 2012). "Fiquei feliz por contribuir com o projeto Paralapraca, oportunizando aos alunos esse contato com o violão" (FUNCIONÁRIO, INSTITUIÇÃO C, 2012).

O comentário da formadora C2 ressalta a importância do Projeto Paralapraca, porém, no nosso entendimento, distancia-se de uma ideia de visibilidade da criança e sua ludicidade, na tentativa de mostrar que o projeto se sobrepõe à ação da instituição em prol da criança.

Nestes relatos, percebemos a diferença entre o foco da formadora e o que emergiu nos momentos em que procedemos à observação e ouvimos e vimos o mesmo funcionário cantando e tocando junto às crianças no pátio e também na sala de aula por reiteradas vezes. O prazer de estar com elas e os comentários que ele fez naqueles momentos denotavam um envolvimento com as crianças, que, como disse C2, puderam sentir, conhecer o instrumento e vivenciar, através da música, momentos de fruição e de alegria.

Esse momento nos remete também a Freire (2005a), quando ressalta como um dos saberes fundamentais na profissão docente a consciência da necessidade da passagem da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. Remetemo-nos a indagações que levantamos quanto à finalidade do registro por parte da escola, que, na busca de atender as recomendações na construção do portfólio, nos eixos e paisagem sonoras, minimiza a visibilidade que a criança alcançou, quando chamou a atenção do funcionário e de outras pessoas da escola e da comunidade, a partir de seu jeito de ser e interagir no mundo pelo brincar.

Outrossim, não observamos alusão a essas situações em pautas da formação continuada ou ainda nos momentos que estivemos observando a formação continuada na escola. "Na medida em que o profissional coloca para si questões do cotidiano como situações problemáticas, está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado (OLIVEIRA E GOMES, 2012 p.273).

Filiamo-nos a reflexões de Fortuna (2012) quanto a ampliarmos a nossa compreensão do lúdico, no conhecimento do que é singular na criança. No caso em tela, a formadora parece não refletir que o funcionário pode estar contribuindo com práticas lúdicas na escola e a favor das crianças, conforme aludimos na análise das observações.

Destacamos na **Instituição C** o registro da professora C1, ao referir-se a um momento da brincadeira das crianças, o que denota concepções do brincar como uma ação dirigida ou meio de controle, mas, para a professora, pareceu-nos que seria livre.

Os alunos foram levados para o pátio da escola e colocados à disposição deles vários brinquedos, inclusive duas cordas. Eles tiveram a iniciativa de brincar de corda. Houve momentos que iniciou-se uma discussão entre três alunos, disputando quem ficaria no jogo. A aluna Amarílis² puxou a corda,

² Nome fictício atribuído pela pesquisadora.

sempre solicitando a minha intervenção. Mesmo consciente de que eles deveriam resolver a situação, intervi com receio de que se machucassem. Aproveitando o momento, conversei sobre a importância da amizade. (PROFESSORA C1, 2012).

Continuando o relato:

O aluno João tinha muita dificuldade em se socializar e brincar. Era muito agressivo, destruía os brinquedos e não participava das brincadeiras em grupo. Hoje consegue compartilhar com os colegas vários objetos no momento do brincar livre. Surgiu um conflito entre ele e outra criança e eles conseguiram resolver a situação sem a minha intervenção. (PROFESSORA C1, 2012).

O registro da professora refere-se a uma postura atenta em observação das crianças em 2 (duas) situações diferentes: na 1ª (primeira), a disputa pelo brinquedo e sua intervenção; a 2ª (segunda), sua percepção do brincar como elemento mediador na interação entre as crianças, mesmo as que têm maior dificuldade de se relacionar, passando com o tempo a aprender a brincar para poder participar do grupo de brinquedo. Como afirma Pedrosa (2005), no próprio exercício do brincar a criança ensina e aprende com o outro.

O registro também suscitou nossa reflexão acerca do fato de os alunos terem sido *levados ao pátio*, e também por terem sido colocados *à disposição deles* brinquedos, o que revela uma compreensão do brincar como uma atividade diretiva, controlada e com hora e lugar determinados, ou seja, o espaço destinado à brincadeira considerada livre pareceu-nos ser apenas o pátio. Acerca dos brinquedos, remetemo-nos a Brougère (2004), na sua reflexão quanto à dimensão funcional do brinquedo, mas ressaltando que é a dimensão simbólica atribuída pela criança que denota a relação lúdica.

Ressaltamos que a ênfase da professora no sentido de atenuar conflitos nos remetia a outra realidade investigada, quando buscamos a importância do brincar em Freitas (2005), e percebemos que o medo das professoras de as crianças se machucarem limitava o brincar livre. O conflito é também valorizado pela professora C1, quando se refere à outra situação em que as crianças conseguem resolver conflitos sem a sua intervenção.

Acreditamos que depoimentos reflexivos constituem-se em conteúdo instigador a ser tematizado nos encontros de estudo, na formação continuada, porém pareceu-nos que, na situação destacada, encerrou-se no gesto da escrita. Ou, se for um registro considerado relevante e relacionado aos eixos de trabalho, poderá ser enviado ao Instituto C&A, que, por sua vez, avaliará ou aprofundará saberes das professoras acerca da temática.

Perguntamo-nos o quanto poderia ser construtivo para a atuação docente, no sentido de devolutivas à professora em suas reflexões ou explicações, uma vez que as crianças estão sempre entrando em conflito na brincadeira, o que pode requerer da professora intervir, especialmente como coparticipante, suscitando questões no grupo, ou ainda experimentando situações de brincadeiras mais turbulentas, conforme explicam Morais e Otta (2003), consideradas agonísticas por serem de lutas, engalfinhamentos ou perseguições, em que testam limites que buscam superar.

A observação, o diálogo com as crianças, no sentido de escutá-las e buscar compreender o que se passa e o que pode ser dito, conforme afirma Barbosa (2009), "[...] só será possível à medida que considerarmos a criança como esse outro capaz de produzir diferenças, de representar e significar a realidade" (p.111-112).

Na **Instituição D** selecionamos registros referentes a depoimentos de pais, que apontam para a circulação de saberes, possivelmente construídos nas interações com as professoras, atestando o reconhecimento da família com relação ao brincar como um direito da criança na escola. “Toda vez que eles chegam aqui em casa eles falam que brincam bastante na escola. No meu ver esse é um direito deles” (MÃE DA ESCOLA D, 2010).

Aqui, tal como já referimos na análise das observações, quando apresentamos o relato de uma avó da escola A e outro da funcionária da escola C, revelando uma compreensão do brincar na escola como direito e fonte de prazer, o registro da escola D com o depoimento da mãe revela o brincar como algo já estabelecido e uma visão de criança como um sujeito de direito na escola e também na família, tal como defendida no ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, nos documentos oficiais (RCNEIs/1998), e nos estudos da Sociologia da infância, entre os quais situam-se os de Borba(2006) e Kramer (2003, 2009).

A compreensão acerca do significado do brincar na vida escolar das crianças, pelo que vimos em uma representatividade menor no universo investigado, pareceu-nos perpassar pela concepção do brincar como direito da criança, alinhada a formulações teóricas de Kishimoto (1994), em sua defesa da liberdade no brincar, e de Fortuna (2012), quando afirma que as crianças devem brincar simplesmente pelo prazer que podem experimentar nessa vivência lúdica. Resultados aproximados encontramos em Vidal (2012), que aponta algumas situações em que os pais compreendem a brincadeira como direito da criança a ser vivenciado na escola, o que também revela a influência da escola.

O registro realizado pela formadora da **Instituição D** acerca do depoimento da mãe nos mostrou a construção de saberes acerca do brincar como direito da criança e como compartilhamento, porém, curiosamente, não suscitou comentários por parte da formadora

que incluiu esse depoimento no portfólio, o que também responde a uma indagação nossa quanto ao papel do portfólio no processo formativo que vem se desenvolvendo na escola.

Destacamos registros reflexivos da formadora da escola D, explicitando significações sobre o brincar e a ludicidade, que denotam uma compreensão do brincar como um elemento base no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, como ato de liberdade, que, ao mesmo tempo, ensina o adulto que a realidade é passível de ser transformada.

Podemos ver o brincar como (base) um forte componente para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Enfim, é preciso deixar que as crianças brinquem, é preciso aprender com elas a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, ampliando a afirmação de conhecimentos sobre o mundo, para que nós adultos e crianças possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos e fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca. (FORMADORA D 4, 2011).

Esse registro nos remeteu a momentos de análise das observações da escola D, no sentido de aproximações quanto ao interesse pelo brincar, nos seus modos e formas, remetendo-nos a formulações de Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012): "Especialmente interessante para o estudo do desenvolvimento humano é a brincadeira imaginativa, também chamada de faz de conta, ou de jogo dramático, em que a criança subordina o objeto, o local, o próprio corpo, etc., aos propósitos de sua imaginação [...]" (2012, p.192). Mas a situação imaginária tem também outra faceta. As crianças, de certa forma, estão 'transgredindo' as regras daquilo que está estabelecido, socialmente organizado, com significados construídos e compartilhados.

Salles e Farias (2012) consideram que as crianças no brincar mesclam diversas linguagens e, nesse movimento, para Freitas (2012), as crianças experimentam a possibilidade de quebrar, romper com o instituído, tal como diz a formadora D4, quando afirma que ao brincar a criança subverte a ordem das coisas. Refletimos que a brincadeira é uma experiência necessária para que nós adultos percebamos que é possível e necessário mudar o instituído.

Refletimos que as crianças têm alcançado visibilidade nas instituições, em relação ao brincar e à ludicidade, pois vimos registros que denotam uma visão mais crítica, da relação da instituição com o brincar da criança, o que denota avanços. No entanto, não percebemos que essas questões eram discutidas teoricamente nos momentos de estudo acerca do brincar.

Vejamos em seguida registros que aludem à relação entre o brincar, a escola e a comunidade.

5.2.1.2 O brincar e a ludicidade na interação e integração criança- escola e família

Como vimos percebendo desde a análise das observações, emergem nos portfólios registros de depoimentos de pais relacionados ao brincar e/ou atividades lúdicas, os quais destacamos, tendo em vista a sua repercussão na relação que estabelecem com e na instituição e também pela repercussão no trabalho docente da educação infantil, que se revela específica, tanto quanto na relação dialógica estabelecida com a família, tendo em vista que a criança gosta, conhece e transforma a sua realidade pelo brincar na vivência de situações lúdicas.

Tal como vimos na análise das observações na **Instituição A**, os registros no seu portfólios denotam um esforço de aproximação com os pais e/ou avós. Ressaltamos registros acerca da visita dos avós, que foram compartilhar histórias e cantigas passadas de pais para filhos. A formadora reflete que "foi um momento de verdadeiras trocas de experiências, resgate de histórias e cantigas, e de grande aprendizagem de ambas as partes". (PROFESSORA A1, 2012).

Esse registro revela que houve enriquecimento mútuo por parte das crianças, avós e escola, porém reiteramos que não percebemos no registro, e nem após o mesmo, uma reflexão a partir da realidade vivenciada. Ao que parece, os registros nos portfólios até onde acompanhamos se esgotam em si próprios como memórias, uma vez que não vimos serem tematizados como estratégia de formação, conforme aludem Sá-Chaves (2005) e Fortuna (2012), pois também divisamos um potencial reflexivo nos portfólios que não tem sido aproveitado nas escolas analisadas.

Não percebemos ações da **Instituição B** com relação ao brincar e à ludicidade em interações com a família.

Apresentamos um registro da **Instituição C**, em que se observa o comprometimento com o brincar por parte dos membros da comunidade interna e externa da instituição, o que pode constituir-se como uma ação estruturante na constituição da profissionalidade docente:

“Antes eu achava que as professoras, quando estavam com preguiça de dar aula, colocava os meninos para brincar. Depois que elas explicaram a importância da brincadeira para o meu filho aprender, até eu comecei a brincar com ele em casa” (MÃE DA ESCOLA C).

Decidimos trazer esse relato da mãe da escola C por ser representativo da relação que a instituição constrói acerca do brincar como meio de aprendizagem a partir de interações estabelecidas na escola, ou seja, saberes acerca do fenômeno circulam na escola e são

apropriados também pelos pais, que, por sua vez, retornam à escola a partir de posicionamentos que 'autorizam' ou conferem maior liberdade para a professora desenvolver junto às crianças práticas mais lúdicas, uma vez que a escola reconhece que a criança aprende no brincar.

No entanto, a compreensão da escola acerca do brincar como meio de aprendizagem implica que não podemos perder de vista, conforme alerta Fortuna (2012, p.28), “[...] o que, afinal caracteriza o brincar [...] uma vez que a compreensão do fenômeno como meio de aprendizagem da criança requer vigilância para não buscar considerá-lo como meio de ensino de conteúdos escolares, uma vez que à medida que a didatização se impõe, o brincar não acontece”.

O posicionamento dos pais parece ter repercussão na constituição da profissionalidade docente, pois incide na construção ou reconstrução de conhecimentos e fortalecimento de experiências lúdicas na ação docente da professora, e assim o brincar passa a ser um elemento constitutivo da rotina da escola, conforme vimos em episódios analisados a partir das observações, quando refletimos a relação entre escola e comunidade.

Essa integração, guardadas as suas diferenças contextuais, remete-nos ao trabalho realizado nas escolas da Reggio Emilia, mesmo que consideremos que se trata de uma realidade específica e consolidada com a coparticipação dos pais, que propõem ações para a escola, o que se mostrou distante da realidade analisada.

Destacamos registros que aludem à "Quarta encantada" na **Instituição C** como uma expressão da relação aproximada entre a escola, a criança e a família, mediada por sentidos da ludicidade, que já fora por nós observada e analisada.

Quarta Encantada. Uma das iniciativas de aproximar os pais da escola, de participarem e conhecerem o dia-a-dia do seu filho ou filha. Durante aproximadamente um mês as professoras trabalham um tema, podendo ser de acordo com o calendário festivo ou escolhido pelas crianças, de forma integrada entre os eixos. Toda primeira quarta -feira do mês os pais da educação infantil e comunidade escolar são convidados a assistirem a apresentação das crianças da educação infantil. De acordo com a necessidade ou circunstância, a data pode ser alterada. No entanto, procuramos mantê-la na data prevista, o que já está criando um bom hábito na comunidade em geral (REGISTRO DA FORMADORA C2).

Destacamos o desejo da escola pelo diálogo com a família, presenciamos e registramos alguns desses encontros e vimos a alegria contagiante da escola como um todo, a participação, a informalidade do encontro, que não correspondem ao registro da escola, preocupada em ressaltar que seu trabalho reflete um distanciamento com relação à

reciprocidade, que não percebemos, uma vez que testemunhamos encontros dessa natureza e víamos a empolgação dos pais na maneira lúdica como participavam desses encontros.

O que vimos *in loco* e analisamos como dados da observação difere do registro acima, uma vez que naquele momento destacamos na análise uma espécie de informalidade do encontro, que atraía os pais, mas, ao mesmo tempo, parecia ocultar possibilidades de um trabalho coparticipativo com os pais, no sentido da escuta e desenvolvimento de projetos que repercutissem em crescimento e enriquecimento mútuos, especialmente na atuação junto às crianças.

Contudo, ressaltamos que, tanto nos registros de momentos de observação, quanto no registro dos portfólios, cada encontro esgota-se em si mesmo, uma vez que se mostra restrito a uma atividade que pode ser colocada no portfólio e que revela interação da escola junto à comunidade. Porém, não nos pareceu uma ação estruturante entre a escola e a comunidade, pois perdem-se possibilidades de uma educação dialógica como uma ação cultural em uma atitude "[...] de quem não quer apenas descrever o que se passa como se passa, porque quer, sobretudo, transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente"(FREIRE, 2006b, p.114).

Um ponto em comum nos dois momentos de análise é que a escola não nos pareceu refletir coletivamente acerca do que tem sido ou do que pode ser melhorado nesses momentos. Reiteramos que encontros com a família poderiam ser objeto de estudo e reflexão crítica por parte da escola, uma vez que ainda não correspondem a uma aproximação de maneira mais sólida, como projetos elaborados mutuamente e assumidos também por estes, tal como nos ensina a pedagogia da Reggio Emília. Recorremos a Malaguzzi (1999, p.76), quando ressalta que "[...] a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisas [...]" são fundamentais na relação escola-família.

Dizemos que as experiências da Reggio Emília são inspiradoras na nossa análise, no sentido de que nos apontam possibilidades de olhar a realidade pelo prisma de uma prática mais voltada à emancipação das crianças, professoras e da própria escola, "[...] não como um modelo exato a ser copiado literalmente em outro local. Ainda assim, apresentam características comuns que merecem a consideração em escolas de qualquer lugar [...]" (GANDINI, 1999, p.157). Assim, também o brincar tem lugar como um elemento constituinte e constituidor de situações de mudanças, transformações, invenções e formas de expressividades.

É nesse sentido que situamos a experiência de tais escolas: não como uma cópia ou modelo a ser reproduzido, mas como uma inspiração a que recorreremos no sentido de aprofundamento de nosso olhar, em contextos específicos de realidades complexas, mas, ao mesmo tempo, dinâmicas em suas possibilidade de transformação, tal como Spaggiari (1999) ressalta, quando reflete sobre reconfigurações no educar a partir da relação escola e família.

No decorrer desta análise, refletimos sobre a visibilidade do brincar e da ludicidade na escola nas concepções de pais, funcionários, professoras, também como saberes que circulam nas relações entre a escola e a família. Em seguida, passaremos a tratar da importância da reorganização do espaço nos registros, destacando aspectos que concorrem para a constituição ou presença de um ambiente mais lúdico, em decorrência das funções e significações que também estão relacionadas e/ou repercutem na profissionalidade docente.

5.2.1.3 A visibilidade da criança na (re)organização do espaço e do ambiente lúdico

Nesta subcategoria, tal como vimos emergir na análise das observações, destacamos a intencionalidade das professoras nos registros dos portfólios em relação à organização de ambientes para que as crianças brinquem na escola como uma atividade desejada pelo coletivo da escola, e que repercute como uma ação instituinte da profissionalidade docente das professoras.

Para tratarmos dessa discussão optamos inicialmente pelo diálogo com Forneiro (1998), que ressalta o ambiente como "[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele" [...] (p.233). Diferentemente, a ideia de espaço diz respeito a locais identificados por objetos, materiais, mobília e decoração para a realização de atividade (FORNEIRO, 1998).

A autora contribui nessa discussão quando ressalta 4 (quatro) dimensões que se inter-relacionam na composição de um ambiente: a física, a temporal, a funcional e a relacional, que se entrecruzam a partir das relações que se estabelecem na escola. (FORNEIRO, 1998).

Dessa maneira voltamo-nos à emergência de situações acerca do ambiente como potencializador da atividade lúdica, em face de relações entre as professoras, escola e família, que vem despertando interesse em autores da pedagogia, tais como Forneiro (1998), Malaguzzi (1999), Horn (2004), assim como estudiosos de outras áreas, como Santos (2011), a quem já nos referimos sobre seu estudo no âmbito da arquitetura, que ressalta a organização

do ambiente a partir de necessidades da criança no espaço escolar. Essa diversidade de estudos confluí na defesa de que o ambiente precisa estar voltado às crianças nas suas necessidades, interesses, possibilidades, e, dessa maneira, o espaço mais lúdico da criança é instigador também para os professores e outros sujeitos da escola, conforme revela o estudo de Santos (2011).

No âmbito desta análise documental, os registros acerca da organização de um ambiente voltado à criança emerge nas instituições como um saber aparentemente consolidado pelas professoras, porém destacamos contribuições de Horn (2004) no sentido de que a organização do ambiente para a criança nunca representa uma atividade neutra, por ser uma ação humana impregnada de crenças, opções metodológicas, concepções de criança, de professor, de ambiente escolar, conforme apresentamos neste registro de uma professora da escola A:

Entendemos que precisamos proporcionar ambientes adequados que favoreçam o brincar das crianças. Planejamos, ainda, que cada sala ficaria responsável em montar esses ambientes. Com casinha, salão de beleza, pista de corrida e bandinha. Registrando a reação de cada criança na brincadeira [...] e ninguém melhor para oportunizar a brincadeira do que nós educadores (PROFESSORA DA ESCOLA A, 2011).

Consideramos relevante o registro da professora e nos remetemos a contribuições de Horn (2004) quanto à dimensão político-pedagógica inerente ao acompanhamento das crianças, que, para a autora (idem), requer cuidado. No registro vemos o posicionamento da professora a favor da organização de cantos de brincadeira, porém refletimos que a sua atitude tanto pode estar relacionada à busca da emancipação, como estar vinculada a um sentido do controle das crianças pela observação. Essa questão é muito interessante, quando a própria professora, nesse registro, questiona sua prática, em um processo metarreflexivo, como alude Sá-Chaves (2005).

O olhar da escola representado no registro da professora aponta que o estímulo ao brincar também tem sido uma realidade a partir da organização do ambiente. Vemos a visibilidade do brincar nessas escolas a partir da dimensão relacional (FORNEIRO, 1998), que emerge entre as professoras, formadoras, a própria família, conforme já nos referimos, como algo que está estabelecido. Não percebemos a participação das crianças nas definições dessa ação, pois, certamente, como a professora afirma, compete ao professor, porém não prescinde da atuação das crianças como coprotagonistas dessa ação.

Perguntamos se a ação não teria uma configuração mais próxima da criança, ao se considerarem suas necessidades, como ressalta Forneiro (1998), de modo a também ela participar, sugerir essa organização? E, ainda, indagamos o que as professoras modificariam na sua prática a partir da reflexão de seus registros, no sentido de uma atitude de maior criticidade da realidade documentada?

Retomamos Horn (2004), para indagar se a ênfase em organizar o ambiente para a criança brincar é por si uma necessidade para a criança, ou seria pela necessidade da documentação, considerando a construção dos portfólios com registros do brincar, que não tem suscitado uma prática metarreflexiva?

Em vista do que temos analisado, emerge que o registro para as professoras representa memória, uma documentação pedagógica de práticas da escola, mas não tem sido conteúdo para a sua emancipação. Essa questão nos remete a Freire (2005a), no tocante ao poder da ideologia, quando não conseguimos ir além da “[...] própria ‘miopia’ que nos acomete, dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida” [...] (p.19).

Nesse sentido, destacamos o olhar da **Instituição B** em registro acerca da organização de salas temáticas, que nos remeteu à análise das observações, quando analisamos essa realidade a partir do registro do nosso olhar e a da nossa escuta. Vejamos aproximações e ou distanciamentos entre o registro da pesquisadora e o olhar da escola no registro da referida ação:

Muito entulho foi eliminado e muitos objetos adquiridos pela comunidade e, pelo movimento da nossa equipe, foram compondo aquilo que estávamos visualizando, mas que não sabíamos ao certo como funcionaria. No entanto, sabíamos que a proposta das salas temáticas não poderia vir a limitar os princípios pedagógicos da educação infantil aos espaços específicos que estavam surgindo em nosso ambiente escolar. Em cada ambiente, de tudo um pouco caberia (PROFESSORA B1).

O relato da professora antes de tudo nos remete a Sá-Chaves (2004), para quem os registros do portfólio são uma ação humana, ou seja, “tem gente por dentro”. O olhar da escola nesse registro nos remete a Forneiro (1998), quanto à dimensão relacional na organização do ambiente, decorrente do envolvimento da escola, na busca de uma prática docente, inovadora, na qual percebemos a preocupação real em mudar o espaço, reorganizá-lo.

Indagamo-nos acerca da participação das crianças e o que estas teriam a dizer dos materiais constituintes das salas temáticas de Arte, Movimento e audiovisual, Brinquedoteca e Atividades Gerais? Seria uma atividade que a escola deveria desenvolver por si, tal como historicamente tem sido, em nome do bem-estar das crianças, sem dialogar com elas? A quem mais interessaria as mudanças?

Não podemos esquecer que a organização do ambiente, segundo Horn (2004), não é uma ação neutra. Nos registros acerca das salas temáticas não percebíamos a voz das crianças, que, a nosso ver, assumem o papel de expectadores. Remetemo-nos a Benjamin (1984, p.14), ao dizer que as crianças “[...] fazem a história a partir do lixo da história”, e a Barros (2003), em sua reflexão acerca das crianças como sujeitos criativos e criadores de cultura, colecionadores de desperdícios, pedras, flores, cartas, entre outros, sempre subvertendo a ordem das coisas. Na busca de aprender e criar formas diferentes no mundo, as crianças aproximam-se mais do “[...] artista, do colecionador e do mago do que de qualquer pedagogo bem-intencionado” (KRAMER, 2009, p.294).

Estranhamente víamos nos registros referentes às salas temáticas que as singularidades das crianças diluíam-se em meio à boa vontade de instituir mudanças de um grupo de professoras, impelidas a mudar e melhorar a sua prática docente. Porém, indagávamos se subjacente àquela ação não estaria implícita uma educação de controle das crianças? E a motivação para as professoras estaria no uso dos materiais da mala do projeto? Se assim for, a visão de criança e da prática docente ainda continua alinhada a concepções reprodutivistas de um sujeito contemplativo.

No tocante à **Instituição C**, não identificamos registros que aludissem especificamente à reorganização do ambiente na perspectiva do brincar e da ludicidade, mas emerge no portfólios um clima de compartilhamento e abertura a um ambiente lúdico, tendo como prerrogativa a influência do projeto de formação.

Em uma perspectiva aparentemente mais voltada ao brincar livre da criança, apresentamos um registro da professora D2 acerca da importância de organizar o ambiente como favorecedor do brincar de faz de conta: "A organização do ambiente é um fator essencial para os momentos de realização de faz de conta, onde podemos proporcionar situações que desenvolvam a imaginação e a criatividade das crianças" (PROFESSORA D2).

Essa fala revela saberes de ordem pedagógica e psicológica acerca da importância de organizar o ambiente para o faz de conta como momento relevante no desenvolvimento da imaginação e criatividade, o que nos remete a Vygotsky (1991), que se refere à imaginação como uma característica desse brincar da criança, por criar zonas de desenvolvimento

proximal. Porém, como já dissemos, mesmo quando nos deparamos com registros mais reflexivos, pareceu-nos não serem considerados documentos de estudo ou discussão de uma realidade registrada.

Dessa maneira, tal como na análise das observações e também neste processo de análise documental, emergiram mudanças na organização do ambiente, em face da visibilidade que as crianças alcançaram a partir do projeto de formação na escola, em meio a realidades específicas ou diferenciadas da presença do brincar e da ludicidade na escola.

Podemos dizer que ambos os momentos – a análise das observações nas 4 (quatro) instituições e esta análise documental dos portfólios – revelaram que cada uma das instituições têm desenvolvido experiências que concorrem para ambientes promovedores de atividades lúdicas voltadas às crianças, porém norteadas por concepções distintas em meio a um objetivo comum: desenvolver práticas vinculadas ao eixo "Assim se organiza o ambiente".

Outrossim, as distintas situações, em contextos diferenciados, revelam que o brincar e a ludicidade assumem funções e significações na escola, lugar em que emerge a visibilidade da criança no brincar e nas atividades lúdicas, nas relações entre família e escola e também na organização do ambiente, em perspectivas distintas, por serem mais diretivas e/ou mais progressistas, conforme vimos discutindo e refletindo.

Emerge nos relatos analisados uma reflexão descritiva, que alude a saberes das professoras e demais sujeitos da escola, especialmente através da influência da formação continuada na apropriação e materialização de práticas envolvendo o brincar e/ou outras atividades lúdicas na sua relação com a profissionalidade docente, como veremos a seguir.

5.2.2 Contribuições da Formação Continuada na Apropriação do Brincar e da Ludicidade

Oliveira et al., (2011) ressaltam a necessidade de o trabalho de formação favorecer a resignificação de concepções dos professores acerca das crianças em sua integralidade, no âmbito de seu aprendizado, a fim de que as práticas educativas possam ser continuamente qualificadas pelo seu enriquecimento, pela integração de saberes e pela construção de significados acerca das crianças como "[...] protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias" (EDWARDS, 1999, p.160).

Dentre as formas de realização, a criança adentra na brincadeira como em um território a ser explorado no relacionamento consigo mesma e com o(s) outro(s), de uma maneira não previsível e imponderável.

Nesse sentido, ser professor, especialmente de crianças pequenas, requer fundamentar-se teoricamente, para apropriar-se de estudos que aludem ao desenvolvimento integral da criança e, nesse âmbito, particularmente os relacionados ao brincar e à ludicidade se mostram como saberes que estão sempre sendo ressignificados na produção científica, em face da densidade e multiplicidade de possibilidades que a criança explora quando brinca, o que impõe desafios ao professor nas formas e no limite da intervenção, para não cercear a brincadeira, ao transformá-la em uma atividade dirigida.

Nessa categoria situamos saberes que vêm sendo construídos pelas professoras, revelados nas funções e significações atribuídas ao brincar e à ludicidade nos registros elaborados pelas professoras. Vimos nos registros saberes construídos acerca do brincar e da ludicidade alusivos a contributos da formação na escola. Algumas professoras chegam a mencionar a construção de saberes desde o primeiro encontro de estudos; outras relatam que a formação na escola veio fortalecer saberes que estavam construindo desde a formação inicial ou em outras redes de ensino em que também atuam na educação infantil.

Percebemos também nesses registros, tal como vimos na análise das observações, o reconhecimento das professoras quanto à importância do brincar e da ludicidade, tanto na prática pedagógica da educação infantil, como também na vida das crianças.

5.2.2.1 Aprendizagens das professoras a partir da formação

Inicialmente destacamos o registro de uma professora da **Instituição A**, que avalia a sua aprendizagem em um dos primeiros encontros de formação na escola: "Compreendi que há diversas formas de trabalhar o desenvolvimento da criança, em vários aspectos como: físico, psíquico, intelectual, social e emocional. E que foi muito proveitoso e se tornou essencial para a minha prática pedagógica" (PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO A, 2010).

No relato acima revela-se o reconhecimento da existência de saberes relevantes a sua prática pedagógica com as crianças, no sentido de atuar na sua formação integral. Acrescentaríamos, unindo-nos a Madalena Freire (1995), que através da reflexão acerca da prática a professora desenvolve a capacidade de criticar, discutir, indagar, questionar a realidade. A professora A1, em sua sensibilidade acerca da importância da formação na construção de saberes relevantes a sua prática, posiciona-se de uma maneira que nos faz

pensar que possivelmente a formação oportunizou o acesso a informações que poderão se constituir em conhecimento.

Defendemos que a formação de professores priorize questionamentos, confrontos, que suscitem a desestruturação defendida por autores como Aguiar (2004), quando refletem acerca do papel da formação continuada. Muitos dos registros e escutas nos momentos de observação que aqui apresentamos aludem a aprendizagens a partir da formação continuada, mas por vezes se mostram evasivos e muito gerais, remetendo-nos a Gauthier et al., (2006), quando postulam acerca do saber da ação pedagógica e da dificuldade do professor em socializá-lo.

Oliveira et al., (2011) e Tozetto (2011) aludem a saberes a serem construídos pelos professores e que requerem planejamento e experiências diversificadas, de modo a desenvolverem conhecimentos relevantes a sua profissão: o pensar crítico, a argumentação, a sensibilidade, a capacidade de tomar decisões e de trabalhar em equipe; o conhecimento necessário para estabelecer uma relação lúdica e criativa em sua prática com as artes; relacionar os conceitos construídos na formação com a sua prática docente; fazer registros de sua prática; reconhecer o valor da diversidade cultural e ainda se autoavaliar, ampliando a visão de criança e suas necessidades e peculiaridades, da educação infantil e de si próprio, remetendo-nos a Gauthier et al (2006), na sua reflexão acerca de conhecimentos e saberes especializados.

De uma maneira mais aproximada ao nosso objeto de estudo, destacamos esse registro: "A discussão foi boa, principalmente no foco dos nossos encontros: o brincar livre. Descobrimos que podemos e devemos dar mais liberdade às nossas crianças" (Professora A1, 2010).

Percebemos saberes sendo construídos acerca do brincar livre que se aproximam de formulações de Freitas (2012, p.237): "Se a formação traz para o professor um sentimento de fruição, de prazer e de estímulo, podemos pensar que ele se sente apoiado no que deseja, com relação aos fundamentos teóricos-metodológicos de uma prática mais lúdica". Esta fala reflete que os estudos, mesmo ainda iniciais, motivam o professor na direção do brincar livre como algo a ser estimulado ou desejado, mas ainda não avança para questionar por que a criança deve brincar livre.

Destacamos depoimentos que aludem a experiências lúdicas no trabalho em grupo em encontros de formação: "Aproveitando o entrosamento do grupo, foi sugerido criarmos brinquedos para as crianças da escola" (Professora A1, 2010).

O relato da professora A1 revela o relacionamento amistoso entre as professoras pelo diálogo, o que pode fortalecer o trabalho em grupo para desenvolver projetos coletivos na melhoria da escola. Perguntamo-nos, quanto ao estudo sobre o brinquedo, em vista de que este é discutido por Brougère (2004) acerca da dimensão funcional e simbólica, que contribui para compreendermos as transformações que as crianças fazem ao tornarem objetos com funções específicas em brinquedo.

Em uma perspectiva mais crítica, vejamos um registro da professora formadora A1:

Com as formações acontecendo na própria instituição otimizamos o nosso tempo e melhoramos/aprimoramos a nossa prática, passando inicialmente a ver nossas crianças como crianças (ser de direitos) e não alunos, como víamos e praticávamos, bem como refletimos sobre as nossas práticas e, neste caso, "um dia passado o susto de estar adulto, a gente descobre, outra vez a maravilha de brincar". Em se tratando de descobertas, posso assegurar que melhoramos muito, mas não estamos satisfeitas, queremos mais [...]. Inclusive o brincar, que é a linguagem mais significativa da criança, passou a ser parte da vida e rotina na creche, sem hora para começar e terminar (PROFESSORA A1, 2012).

O relato da professora e formadora A1 aborda o que vimos discutindo ao longo desta análise documental e acrescenta, na afirmativa de que as professoras estão avançando em sua prática, que um dos fatores que concorrem para tal é a circulação de saberes acerca da criança e do seu brincar, atribuindo-lhe visibilidade.

Outro aspecto que nos chamou atenção é a referência à descoberta do brincar como prazer, uma vez que, segundo compreendemos, as professoras vivenciam situações lúdicas, o que remete à homologia de processos a que já nos referimos na análise das observações, porém, tal como está posto, aproxima-se da ideia de homologia de processos epistemológicos e pedagógicos referidos por Oliveira-Formosinho (2005).

Ou seja, a vivência de situações lúdicas ajuda as professoras a se encantarem com o brincar e, assim, podem vivenciar situações lúdicas. Refletimos que nas situações de brincadeira na escola o que mais poderia ensinar a professora a partir de sua emergência é que não é algo controlado, não há certeza de a criança brincar. Dessa maneira, como explicar a homologia de processos?

Outro ponto que ressaltamos é a construção de saberes acerca do brincar como linguagem da criança na escola, que não tem horário para começar ou terminar, o que remete a postulações de Bruner, autor que é objeto de estudo de Kishimoto (2007), que vê a criança como multivocal, e o brincar como linguagem.

Vejamos o depoimento de uma professora da **Instituição A**, retratando um momento de formação continuada: "O projeto foi ótimo e nos encontros que participei a aprendizagem foi boa, pois vou aplicar em sala de aula, principalmente, 'o brincar aprendendo'. Ficou tudo esclarecido na minha concepção" (PROFESSORA DA INSTITUIÇÃO A, 2012).

Emerge nesse relato a satisfação por participar da formação e saberes acerca do brincar como meio de aprendizagem. "[...] brincar e aprender não são processos antagônicos, como muitas vezes os pais e professores dizem; ao contrário são processos necessários e complementares [...]" (SCHNEIDER, 2007, p.191).

Este registro revela a satisfação da professora, quando afirma que vai aplicar na sua sala o brincar aprendendo. Nesse caso, indagamos de que maneira irá aplicar o conhecimento do brincar aprendendo? Acreditamos que ela pode estar se referindo a deixar a criança brincar, e assim ela aprende, ou organizar o ambiente motivador para a criança brincar e aprender. Porém, quando diz que tudo ficou esclarecido, remete a uma ideia do conhecimento como pronto ou acabado.

Refletimos também acerca da aprendizagem no sentido de a criança, na brincadeira, estar sempre em situação de aprendizagem, e seus ganhos do ponto de vista da produção de conhecimentos acerca do brincar e da ludicidade que a formação continuada suscitaria, ao incluir os portfólios como estratégia de formação, uma vez que a reflexão acerca dos registros, o olhar da formadora acerca de sua prática formativa e o olhar da professora revelando a maneira como vem compreendendo a discussão acerca do brincar revelam duas realidades que se aproximam no entusiasmo pela formação e se distanciam na concepção de construção do conhecimento. Vejamos um registro da **Instituição B**: "A escola tem acordado para oportunizar os alunos para o brincar" (PROFESSORA B1).

Para Carvalho et al., (2012), a criança brinca porque gosta, é seu direito, pois, em brincando, a criança usufrui a companhia de outras crianças e se desenvolve nos aspectos que constituem a sua integralidade. Compreendemos que a aprendizagem na brincadeira ocorre de maneira dialética através de trocas sociais, ou seja, através da mediação da cultura como algo que está em movimento e é instituinte na relação entre as crianças na brincadeira, e assim o espontâneo é também cultural.

A professora explicita saberes acerca do brincar como uma ação espontânea, uma vez que quem decide é a criança, porém a mesma talvez não esteja considerando que essa ação, por ser construída na relação criança-mundo, tem condicionamentos dessa realidade, conforme nos dizem Vygotsky (1991) e tantos outros autores que compreendem a relação da criança com o brincar como uma relação intersubjetivamente mediada, revestida por

influências da cultura, como também Charlot (2000), quando ressalta a necessidade de apreender a relação do sujeito com o saber.

Esta discussão se situa no debate atual, a partir de olhares de estudiosos de áreas diversas, dentre esses Brandão (2006), que ressalta a importância de professores da educação infantil apropriarem-se do brincar como um saber plural, em concordância com Dagnoni (2012), que aponta a especificidade na construção de saberes experienciais na creche. Kishimoto (2001) e Fortuna (2012) refletem que não há uma definição única para a ocorrência do brincar e que não é algo que se enquadra em um domínio lógico, mas é sempre relacional, por sua subjetividade, mesmo com semelhanças familiares, conforme assegura Wittgenstein (2009), que também ressalta o jogo como algo que não podemos delimitar, controlar, encerrar a um modelo ou situação.

Na **Instituição C** destacamos um registro da formadora e outro referente à professora do 1º ano, também participante da formação na instituição:

O projeto Paralapraca entrou na minha vida e na vida de meu filho. Resignificou minha prática, não apenas como educadora, mas principalmente como pessoa, mulher e mãe, possibilitando um novo olhar sobre a educação, particularmente infantil, tornando-me mais crítica, consciente e aberta às belezuras do mundo (FORMADORA C2).

A professora Maria do 1º ano coloca suas dificuldades com relação à turma, referentes à falta de limites, e sugere intensificar na educação infantil o uso de massa de modelar e regras combinadas (PROFESSORA, INSTITUIÇÃO C).

Esses depoimentos materializam aprendizagens acerca do brincar e da ludicidade que nos pareceram estar em campos opostos do conhecimento. O da supervisora e formadora é uma declaração de reconhecimento aos benefícios do projeto de formação, não somente em sua prática pedagógica, mas também no seu modo ser. A mesma se reconhece crítica, consciente e aberta à vida. A professora que trata de buscar resolver os problemas em sua sala de aula a partir de soluções que remetem à "domesticação das crianças", a nosso ver, recorre a saberes experienciais para sugerir formas de controle das crianças e do seu brincar.

Os dois registros não se encontram, por conta de concepções aparentemente distantes. A da formadora, anunciando ressignificações de seus saberes, e a professora da **Instituição C** ainda muito arraigada em processos de subjetivação das crianças, tal como refere Alcântara (2006), a partir de ditames da escola, revelando concepções conservadoras, que não são confrontadas em um processo de estudo que defende a liberdade das crianças em suas formas

de expressividades, como o brincar. O registro da professora efetivamente cumpre o papel de memória, uma vez que não suscita inquietação no sentido de ser confrontado.

Assim, seguimos apresentando registros da professora D1, acerca da formação na escola: “Foi de grande proveito para a minha formação profissional com o qual pude obter muitas experiências” (PROFESSORA D1.2010). Oliveira et al(2011) ressaltam ser necessário ultrapassar uma “[...] compreensão generalizada do perfil de professor, como se a atividade docente fosse desenvolvida (ou devesse ser desenvolvida) de forma semelhante por todos os professores e garantir esforços de contextualização das ações de formação docente”. (p.2).

Outro relato representativo da satisfação da professora com relação à consolidação de saberes que vinha construindo a partir de experiências formativas anteriores é o seguinte: “O projeto de formação veio validar tudo que eu vivenciei e aprendi na minha graduação de Pedagogia e em escolas particulares de grande porte, em Recife, onde fiz estágio e hoje trabalho” (PROFESSORA D2, 2012).

Acreditamos que a formação continuada precisa ser uma continuidade da formação inicial, mas questionamos se esses 3 (três) universos, tão específicos, contribuem na consolidação de saberes, especialmente a experiência como professora. As questões que emergem na e da prática docente, as situações vivenciadas junto às crianças nos parecem não serem importantes, apesar de percebermos a sensibilidade da professora no cotidiano escolar e a sua satisfação com relação à formação continuada na escola, oferecida através do projeto de formação.

O registro da professora D2 suscitou o nosso interesse, por refletir a visão de conhecimento, remetendo-nos a uma ideia de continuidade na efetivação da prática, sem apontar para especificidades e/ou questões contextuais, assim como rupturas necessárias que estão relacionadas nesse processo. E ainda refletimos que o material de apoio pedagógico parecia também ser suporte nas ações da professora.

Parece-nos que o professor se conformou a uma ideia generalista, sem perceber que existe um caminho de aprofundamento, que não condiz com a maneira como se refere à construção de conhecimentos, o que remete à ideia de que a formação cumpre o seu papel de possibilitar a aquisição de saberes necessários a sua ação docente. Indagamos, por exemplo, o que teria sido mesmo construído pela professora no tocante ao brincar e à ludicidade?

Destacamos a construção de uma visão mais crítica com relação à dimensão político-pedagógica na relação ensino e aprendizagem junto às crianças, a partir dos estudos na formação continuada. Vejamos o depoimento da professora D3: “Aprendi que atividades,

atitudes e experiência podem ser benéficas no *aprendizado das crianças*; é preciso pensar na visão de mundo das *crianças* para elaborar a metodologia e a didática na educação infantil” (Professora D3, 2012). Essa professora explicita o que aprendeu na formação, especialmente destacando-se as vezes que alude à criança, as suas aprendizagens e o acompanhamento na sua visão de mundo para definir a metodologia.

Percebemos avanços revelados na visibilidade da criança, que nos remete a Madalena Freire (1995), ao referir-se ao papel do professor como um profissional que, por ter “[...] maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento [...]” (p.45). A autora ressalta a necessidade de estudos para poder encaminhar o seu trabalho junto às crianças, o que representa um desafio constante, com repercussão em sua profissionalidade docente.

Nesse relato podemos dizer que a professora reflete acerca do papel do professor na mediação de situações, a partir do que percebe das crianças, que podem impulsionar o seu desenvolvimento. E, ainda, a especificidade de saberes na educação da criança remete a especificidades da profissionalidade docente na educação infantil.

Porém não percebemos comentários no grupo ou questionamentos, uma vez que este relato poderia ser objeto de estudo na formação na escola, como provocação para suscitar interesse por parte do grupo de professoras, no sentido de discutir a importância e/ou necessidade de situações envolvendo a observação das crianças, registros de sua prática docente para a tematização, como se refere Sá-Chaves (2009).

Dessa maneira acreditamos que o aprofundamento acerca do brincar e da ludicidade é contínuo em face de ocorrer a partir de um momento de interação inter-relação, envolvendo a ação ou atuação da criança, ou seja, não depende do querer do professor, porém este, quanto mais se aprofunda, mas constrói possibilidades de atuar junto às crianças e provocar possibilidades de interações lúdicas, sendo, por isso, um saber constituinte da profissionalidade docente na educação infantil (FREITAS, 2012).

Freitas (2012) afirma que o brincar da criança pequena se constitui em saber desafiador por requerer ser mais bem compreendido e estimulado pela escola, conforme também ressalta Fortuna (2012), quando reforça ser a escola também o lugar do brincar. As professoras, conforme vimos, afirmam que a escola está se abrindo para o brincar.

Tal como analisamos nas observações, as professoras construíram saberes acerca do brincar como um elemento importante no desenvolvimento da criança, que está na escola, mas estas, aparentemente, não construíram ainda uma base de conhecimentos ou um repertório de saberes que lhes permitam dialogar com as várias áreas de estudo, que confluem

no significado do brincar, para compreender possibilidades desse fenômeno na vida das crianças e nas formas que elas desenvolvem para interagir, atuar e modificar a realidade.

Gauthier et al (2006) ressaltam o papel primordial do professor no desempenho das crianças na escola, o que requer saberes gerados a partir da leitura e do estudo em grupo, buscando a relação entre a teoria e prática. O registro da formadora registra essa relação, referindo-se à avaliação das professoras no tocante a aprendizagens acerca do brincar:

As professoras relataram a sua visão sobre a brincadeira, pontuando como bastante positiva. Foram apresentadas algumas dicas para o desenvolvimento das práticas de sala de aula. Houve a leitura compartilhada dos textos: as brincadeiras do faz de conta e seu importante papel, no livro educação infantil, 'Pra que te quero?' (FORMADORA D4, 2010).

Entre outros aspectos, emerge nesse registro a maneira aligeirada que a formadora relata as aprendizagens das professoras, em uma sequência que se esgota em cada informação e, por fim, não esclarece o que as professoras disseram acerca da brincadeira, assim como o que diz o texto acerca da brincadeira referida. O que fica claro é a leitura acerca da brincadeira de faz de conta. A sensação é que a formação segue a partir de atitude de abertura das professoras e também de amizade, pois há socializações de leituras, mas não há uma postura provocativa no sentido de confrontos, como vimos ressaltando.

Para Gomes (2009), a formação se torna reflexiva a partir de situações em que as professoras sejam instadas a "[...] protagonizar suas práticas, construir autoria dos atos de ensinar e de aprender [...]" (p.55), de maneira que tenham acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença como elementos no seu processo de profissionalização. Para tal a mediação da formadora, é fundamental propor situações que suscitem reflexão, crítica da prática, para que as professoras se reconheçam como sujeito da formação e não "[...] objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos dos outros" (IMBERNÓN, 2010, p.76).

A supervisora relata: "Bom mesmo é ver o grupo reunido para juntos refletirmos! Nossos encontros são verdadeiros momentos mágicos, que nos proporcionam refletirmos sobre nossas práticas, ampliando o nosso olhar sobre a educação infantil" (SUPERVISORA D4, 2012).

Para Oliveira et al., (2011, p. 23), "A formação deve propiciar aos professores em formação possibilidades de trabalhar sua autoestima, dar-lhes oportunidade de serem ouvidos e de se assumirem como protagonistas de seu processo de mudança, [...]". E ainda, as autoras referidas, ressaltam a importância de a formação ser espaço de criação de "[...] oportunidades

para os professores questionarem suas crenças e práticas institucionais, localizarem seus pontos de resistência a mudanças, considerando os docentes não como meros consumidores, mas como produtores de conhecimento" (2011, p. 23).

Quanto a considerar o encontro como mágico, por proporcionar reflexão como algo inusitado e muito bom, buscamos as afirmações de Contreras (2002), Aguiar (2004) e Oliveira et al., (2011), para os quais não parece existir intencionalidade de provocar confrontos, questões, entre as professoras. A ampliação do olhar sobre a educação infantil nos dá uma impressão de olhar por cima, ou ainda manter-se na superfície, aparentemente de maneira ingênua, em que as professoras não são instadas a abrir-se no olhar a sua prática, suas questões, inquietações, o que não suscita movimentos no reconhecimento de condicionantes na própria prática de formação que se assenta na homologia de processos e se distancia da reflexão crítica no processo de constituição da profissionalidade docente.

Destacamos o relato da professora D2, referindo-se à mediação da formadora D4, e a satisfação com a formação:

O texto 'Quero Brincar', de Maria Helena Penteado, nos levou a refletir sobre os ambientes familiares de nossas crianças, quando após a leitura a supervisora nos fala sobre a importância de proporcionarmos às nossas crianças, no ambiente escolar, momentos especiais em pedaços criados para eles e com o olhar voltado para eles (PROFESSORA D2, 2012).

Vemos aqui o relato de estudos acerca do brincar, a reflexão da professora em oferecer um ambiente voltado às crianças, e acrescentamos a importância da escuta, da participação das crianças na construção desse ambiente. Ressaltamos aqui contribuições de Carvalho et al., (2011), quando refletem que a própria organização do ambiente está relacionada a concepções de criança e de seu desenvolvimento. Para tal, recorremos a Grilo e Machado (2005), para dizer que requer uma ação metarreflexiva, no sentido de a professora reconhecer a natureza de sua relação com a criança.

Por fim, vimos que sempre havia o espaço para a socialização de experiências como um ponto de pauta na metodologia da formação continuada, conforme relato seguinte:

Assistimos o vídeo 'Assim se organiza o ambiente', onde pudemos refletir sobre os espaços ali apresentados, tomando alguns como sugestões diante de nossa realidade. E encerramos com a seção 'A quantas andamos', onde foi apresentado um varal com as fotos e registros escritos de nossa instituição, retirados de registros (PROFESSORA D4, 2012).

Em meio às possibilidades de estudo e reflexão, a questão da ausência de reflexão do registro permanece, uma vez que não se percebe um trabalho de apreciação dos portfólios na formação, pois percebemos que as professoras trazem suas práticas, refletem, socializam, mas não questionam ou confrontam.

É como se todos estivessem cumprindo o esperado, sem lugar para o inusitado, a partir das subjetividades.

Observando as pautas, havia sempre um momento de socialização, de partilha de experiências da sala de aula, que não deixa de ser uma oportunidade de reflexão e de aprendizagem, mas se esgotam como uma partilha sem questionamentos.

Refletimos assim que os registros, se analisados, poderiam ser instrumentos de crescimento no tocante à profissionalidade docente, tal como Contreras (2002) se refere destacando aspectos constitutivos de um sentido da autonomia na perspectiva transformadora, compromisso, desenvolvimento de competências técnicas, ente outras.

Indagamos, então, qual seria a finalidade desses documentos? Uma memória da escola? Um material para ser aproveitado por outros? E a escola continua a ser produtora de realidades sobre as quais ela não reflete, avalia ou redireciona?

Remetemo-nos a Aguiar (2004), para ressaltar que o processo de mudança não ocorre de maneira fácil, uma vez que implica desestruturações na construção de novos saberes. Assim, as rupturas são inevitáveis nas construções e reconstruções de saberes, em um movimento que pode possibilitar às professoras transformações mais profundas, a partir do enfrentamento de situações que lhes possibilitem questionar a sua prática, o que não foi percebido nas duas etapas de análise que realizamos.

Ressaltamos o mérito dos registros como uma memória representativa de uma realidade que até então não era prática da escola, e que possibilitou, dentro das possibilidades permitidas, adentrar no trabalho realizado, que a nosso ver, como estratégia formativa, requer ser revisitado, para daí se gerarem outras possibilidades, tais como repercutir na constituição da profissionalidade docente das professoras da educação infantil no tocante ao seu avanço na construção e reconstrução de saberes que constituem o conhecimento base, dentre esses, o brincar e a ludicidade.

Vejamos a seguir registros que apresentam a emergência de formas e modos do brincar na escola, que, conforme vimos, aludem a saberes acerca do brincar que continuam a apontar para perspectivas utilitaristas, mas, também, crítico-transformadoras.

5.2.3 Formas de Emergência do Brincar e da Ludicidade na Sala de Aula

O processo de análise nos mostrou que o brincar está nas escolas A, B, C e D e assume funções e significações que aludem a saberes construídos pelas professoras, a partir da formação continuada, materializados nas formas e modos de expressão em que emergem, com destaque para a brincadeira de faz de conta no pátio e também na sala de aula, que vem ocorrendo sob a observação e/ou participação das professoras, em atividades dirigidas, que, por vezes, desencadeiam formas de brincadeira livres, percebidas e registradas, entre as quais práticas de contação de história.

O registro de uma brincadeira de faz de conta na **Instituição A** dá indicações de que se esgota em si mesmo, conforme podemos ver:

Conforme havia sido combinado na formação, o ambiente da casinha foi preparado antes para estimular a brincadeira das crianças. Dafne resolveu logo ser a filhinha e Kemilly a mãe, e as duas se envolveram na brincadeira com muita facilidade. Dafne me pediu ajuda para colocar a bolsa nas costas dela, porque ia visitar o pai no presídio” (PROFESSORA, INSTITUIÇÃO A).

O registro cumpre com o sugerido na formação, mas se distancia de uma perspectiva epistemológica por parte da professora, que não insere reflexões ou questionamentos quanto à repercussão da brincadeira no desenvolvimento das crianças, e assim a realidade descrita se encerra na ótica do adulto. Refletimos que as crianças são sempre mais do que podemos ver, e a busca por compreendê-las requer estudo para que possamos atuar junto a elas, sem cerceá-las. Como diz Kohan (2007), não é uma questão “[...] normativa, mas ontológica e política [...]” (p. 95).

Na instituição B encontramos no portfólio um registro intitulado “O brincar no fazer pedagógico”:

A nossa experiência gastronômica realizada em 05 /10/2011 foi uma divertida brincadeira! No mundo da imaginação, estávamos em um restaurante com clientes famintos, aguardando uma salada de frutas bem fresquinha. O mestre cuca serviu em copinhos uma deliciosa salada de frutas regada com muito leite condensado, HUUUUUUUU delícia! Que delícia! Delícia mesmo foi transformar um simples momento de culinária na escola em uma brincadeira que pode envolver os pais (todos colaboraram) com um tipo de fruta e também com a comunidade escolar (nossa mestre-cuquinha, bastante feliz em seu personagem, serviu todos funcionários da escola (PROFESSORA B1).

A forma de brincar valorizada pela **Instituição B** também pode remeter ao controle da professor, e ainda não percebemos a decisão ou envolvimento das crianças, pois parecia tratar-se de uma ação que buscava atender a recomendações do projeto. Coube à criança assumir o papel de mestre-cuca para servir o lanche, que, segundo os comentários, ficou feliz, mas não percebíamos ali características do brincar a partir da ação e decisão das crianças.

Outrossim, não percebemos a participação de outras crianças, uma vez que os clientes famintos pareceu serem os funcionários em um "[...] jogo que valorizava a brincadeira contida, adestrada, dirigida, aquela em que as crianças aprendiam, ou aproveitavam seu tempo" (PRADO, 2009).

O relato seguinte na **Instituição C** também remete a recomendações do projeto de formação para registro e socialização:

A partir da leitura da história Caixas, peguei uma caixa que tinha ficado na merenda. Levei para a sala de aula e pedi que eles inventassem o que quisessem. Coloquei à disposição alguns fantoches e TNT e observei o que eles iriam inventar. No primeiro momento fizeram da caixa um chapéu e os outros acompanharam com fantoches. Construíram uma casa com TNT e começaram a brincar de casinha. Tão grande foi a minha surpresa ao perceber a iniciativa deles que chego a me emocionar toda vez que me lembro (PROFESSORA, INSTITUIÇÃO C).

A organização do ambiente é um elemento potencializador da brincadeira, mas a nossa reflexão acerca daquele momento recai no comando da professora "e pedi que eles inventassem o que quisessem". Subjugadas ao desejo do adulto, ao seu controle, a partir de sua ordem, as crianças ficam autorizadas a brincar e, nesse momento, vem a surpresa do adulto por algo que deveria ser corriqueiro em sua prática. Aquele momento suscitou deslumbramento e curiosidade, mas não questionamentos, pois restringiu-se a um registro descritivo e pouco reflexivo, tal como comentam Grilo e Machado (2005), quando se referem aos níveis de reflexão.

Vejamos o registro da professora D1, revelando nesse episódio estratégias das crianças:

Enquanto professora, observei um momento muito especial de brincadeira no parquinho, onde uma das crianças, ao invés de estar se balançando, escorregando, subindo e descendo como as outras, ficou parada na subida da escada e gritava: 'Guararapes, Cobal, Conjunto Muribeca', e começou aquele momento mágico, em que as crianças faziam de conta estar no micro-ônibus, que é uma realidade existente em Jabotão. Na brincadeira do faz de conta, surgiram situações de uso do dinheiro, questionamento sobre o troco, e durante o resto do tempo no parquinho aquele era o faz de conta das

crianças, onde todas começaram a brincar. Foi muito interessante, um momento mágico (PROFESSORA D1, 2012).

O registro da professora sobre o que ocorre no grupo do brincar de crianças, e a sua percepção no surgimento de uma brincadeira de faz de conta a partir da imaginação de uma criança, remete-nos a Pedrosa (2005), que ressalta ser a brincadeira de faz de conta um momento ecologicamente importante no estudo do desenvolvimento da criança, e a Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012), quando afirmam a ação lúdica como definidora de que pode ser um brincar.

Destacamos o registro da professora D1, que, ao dizer "[...] e começou aquele momento mágico, em que as crianças faziam de conta", revela a sua intimidade com a brincadeira das crianças. Ressaltamos a compreensão da criança vivenciando aspectos de sua realidade e utilizando conhecimentos acerca dessas brincadeiras de faz de conta, que, conforme afirma Vygotsky (1991), é a principal atividade da criança, por ser uma atividade que cria zonas de desenvolvimento proximal. Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012) também contribuem com fundamentos nesse âmbito.

Dentre outros, os desafios surgem com relação à definição do percurso, do pagamento, do troco, do acesso das crianças ao micro-ônibus, pois, conforme Borba (2006) e Salgado (2010), as crianças elegem critérios de acesso nos seus grupos sociais, em vista da função da brincadeira, que é também mediadora da cultura e dos vínculos no mundo dos adultos.

Ressaltamos também que o registro da professora não revela a sua interessante intervenção que, a nosso ver, pode ter sido significativa para as crianças e também para ela própria, na potencialização de saberes recíprocos, ao compartilhar aquele jogo, ao mesmo tempo interagindo com as crianças, a pensar e dizer o roteiro, as paradas, o preço das passagens, o troco através de questões que ela ia introduzindo no decorrer da brincadeira.

Encontramos também um interessante registro com relação a uma atividade dirigida em uma aula acerca da saúde dos dentes, em que a professora D3 relata uma experiência que as crianças vivenciaram com a equipe de saúde de um posto próximo à escola, quando estavam ouvindo explicações da dentista acerca da higiene bucal, e as crianças transformam aquele momento em um faz de conta. O registro se justifica pelo fato de que as iniciativas das crianças foram percebidas e valorizadas pela professora.

As crianças receberam fantoches dos dentinhos (dentinhas de papel laminado colados em um canudinho) e algumas crianças apontaram para as outras como se estivessem com uma varinha de condão e até diziam

‘PLIM!’. Para elas tudo é uma brincadeira e nessa brincadeira também se aprende (PROFESSORA D3).

A professora observa ainda que durante a aula as crianças descobrem que o reflexo da luz do sol incide nos dentinhos, que se transformavam em sombras luminosas, causando-lhes grande euforia: "Isso são verdadeiras descobertas das crianças, que nos incentivam cada vez mais a observar com olhos sensíveis o brincar das crianças" (PROFESSORA D3).

Aqui nos chama atenção o relato da professora, pela observação atenta, o foco na criança e nas suas descobertas, pelo brincar como algo valioso ao seu desenvolvimento, especialmente na inversão do instituído, trazendo o brincar como instituinte de novas formas de olhar e perceber a realidade. Esse relato nos remete a outros relatos de professores da Reggio Emília, referindo-se a uma experiência em que também as professoras percebem crianças descobrindo sombras projetadas pela luz do sol, que revelam também a sua atitude de escuta.

Katz (1999, p. 49) defende que, "[...] quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas".

Ressaltamos o registro da professora (D1) de uma atividade que revela formas de emergência da ludicidade, envolvendo os eixos de estudo da formação, através de um projeto que foi fundamentado nos materiais do projeto Paralapraca. Ela inicia o registro referindo-se a uma atividade com as crianças utilizando o livro de literatura "O que é que tem meu cabelo?":

O trabalho inicia com a leitura do livro que traz como personagem principal o leão com sua juba exuberante; escutamos a música Leão, de Vinicius de Moraes, e as crianças indagaram por que o leão mata? O leão tem raiva? O que ele come? Conversamos e depois confeccionamos um leão com material de sucata e brincamos. Foi um momento lúdico e maravilhoso, onde criamos um ambiente favorável à aprendizagem e tornamos o conhecimento próximo da realidade e o despertar pelo desejo do desconhecido. (PROFESSORA D1, 2011).

A este respeito, Pavani (2010) destaca a importância de a professora proporcionar às crianças a leitura de textos, atentando para a sua dimensão lúdica, porém no registro da professora, a preocupação também parecia residir em percorrer os eixos de estudo em uma sequência didática permeada pela ludicidade, que se faz presente na história que diverte e surpreende as crianças.

Nessa atividade, que também foi presenciada por nós quando estivemos desenvolvendo observações no campo, a intenção da professora pareceu-nos ser que as crianças se desenvolvam, vivendo momentos de prazer experimentados a partir da leitura como uma atividade lúdica, o que nos faz voltar a Pavani (2010, p.2): "[...] além da função estética que a constitui em arte da palavra e expressão do belo, a literatura pode possuir, concomitantemente, a função lúdica, provocando prazer [...]".

Esse livro faz parte do acervo recebido pela escola e agrada muito às crianças pelo elemento surpresa do jogo que se estabelece pelas repetições nas diversas formas de cabeleira que o leão experimenta, gerando expectativa nas crianças e divertimento pelas reações do leão até que encontre a cabeleira ideal.

Para Pavani (2010), a literatura pode ser entendida como brinquedo, pois desde tenra idade a criança deleita-se em ouvir histórias e poemas como um jogo em diferentes níveis de linguagem. O relato se encerra, revelando entusiasmo da professora, mas não alude a saberes construídos com relação à função lúdica na literatura infantil, como um saber relevante a sua atuação docente, o que nos remete aos registros avaliativos da formação continuada no portfólio, quando não percebíamos estudos a respeito da dimensão lúdica na literatura.

Destacamos um registro que revela uma visão confusa ou equivocada a respeito da brincadeira de faz de conta, a partir de um relato da professora D3:

Após a história, ainda usamos o faz de conta, usando fantoches de sapo; para finalizar, construímos um painel em sala com desenhos feitos pelos alunos com sapos de todos os tipos, tamanhos e formas. Momento importante: quando os alunos desenhavam os sapos, iam cantando tudo quanto eram canções sobre sapos (PROFESSORA D3, 2011).

Esse registro nos remete a uma sequência didática permeada por elementos lúdicos mais vinculados ao prazer, ao riso, à imaginação, que aparecem quando as crianças encenam a história em uma atividade dirigida, mas não nos parece ser a brincadeira de faz de conta, que, dentre outros, se caracteriza pelo protagonismo das crianças e não das professoras.

Porém, percebemos que foi uma atividade prazerosa, pela maneira que a professora a ela se refere, e também pelas atitudes das crianças, cantando enquanto faziam as suas produções. Indagamos, entretanto, o que seria para a professora uma brincadeira de faz de conta? E o que seria uma atividade lúdica?

Acreditamos que a importância dos saberes acerca do faz de conta recaem também sobre como as professoras compreendam e o que revelam as crianças nas suas estratégias,

invenções, representações, recontextualizações do mundo em que vivem, ao quererem atuar e transformar, que caracterizam o faz de conta.

Remetemo-nos a Wittgenstein (2009), ao se referir acerca do significado do jogo da linguagem, que traduz a impossibilidade de controlar a emergência do jogo de faz de conta: "Alguém me diz: 'Mostre um jogo às crianças!' Ensino-lhes a jogar dados a dinheiro, e o outro me diz: 'Eu não tinha em mente um tal jogo'. Era necessário que estivesse em sua mente a exclusão do jogo de dado quando me deu a ordem?"

Em registros distintos e em diferentes portfólios encontramos relatos que nos deram a impressão de que o faz de conta resumia-se a uma encenação da criança a partir de decisões dos adultos, o que se distancia de características específicas dessa brincadeira, uma vez que nesse momento é a imaginação da criança que define o desenrolar da brincadeira.

A este respeito Vygotsky (1991) considera como um aspecto definidor do brincar a situação imaginária criada pela criança, o que já nos diz que não é algo decidido pelo adulto. Para Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012): "A brincadeira de faz de conta propicia a descoberta de que outros sentidos podem ser atribuídos às coisas e potencializa o exercício de poder criar e imaginar novos atributos para os mesmos espaços, as mesmas situações [...]" (p.193). Além disso, devemos levar em conta que "o brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade [...]" (KISHIMOTO, 2001, p.60).

Ainda a esse respeito, o aprofundamento na discussão do brincar e da ludicidade em uma perspectiva crítico-reflexiva suscita e/ou possibilita a atuação da professora como mediadora: na organização do ambiente; nas questões que propõe às crianças no momento da brincadeira; na maneira como se aproxima e participa das brincadeiras junto às crianças; na maneira como seleciona materiais para compor o ambiente, dentre outras ações que requerem conhecimento.

O registro da prática requer continuidade, como um processo formativo que pode repercutir em aprendizagens acerca do brincar das crianças, mas requer da formação do professor uma metodologia de problematização de sua prática, no sentido de viabilizar "[...] o desenvolvimento metarreflexivo das pessoas envolvidas no processo, conduzindo ao desenvolvimento das dimensões metacognitiva e metaprática, que desencadeia os processos de transformação dos próprios contextos de trabalho" (SÁ-CHAVES, 2005, p.18).

Conforme já dissemos, acreditamos que esses registros não têm repercutido como estratégias formativas para uma prática metarreflexiva e, dessa maneira, não provocam tensões, contradições, descobertas, avanços, advindos da tematização da prática docente como uma atividade de aprendizagem na formação continuada.

Vimos nos registros dos portfólios que especialmente as professoras e supervisoras puderam construir saberes relativos ao exercício de sua função no tocante ao brincar e à ludicidade, mas encontramos inúmeros registros muito gerais que não explicitam conceitos construídos, apenas revelam o interesse e o valor atribuído aos momentos de estudos na escola para o desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em vista que: "[...] Todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado a partir da apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para a sua ação [...]" (OLIVEIRA et al., 2011, p.24).

Porém, reiteramos que a tematização desses registros, como conteúdo de reflexão, nos momentos de formação continuada poderiam ser significativos, no sentido de suscitar na relação entre professoras-formadora uma postura investigativa, desafiadora a um mergulho em águas mais profundas, o que repercute na constituição de uma profissionalidade crítica.

Queremos destacar que a análise desenvolvida revela contradições quanto aos objetivos definidos para os portfólios, que, no nosso entendimento, são preciosos, por serem representativos de “gente por dentro”, como ressalta Sá-Chaves (2005), mas, ao mesmo tempo, não cumprem o papel de fomentador de problematização, questionamentos, conflitos, necessários ao avanço de saberes docentes e que repercutem na constituição da profissionalidade docente na educação infantil.

Por fim, respondendo à epígrafe que abre a discussão, recorremos a Nunes e Moreira (2005, p.55): “[...] um portfólio deve apresentar características de abrangência, profundidade e desenvolvimento conceptual”. E assim se constitui em estratégia de investigação-ação-formação, ao ser objeto de questionamentos e indicadores de mudanças.

Refletimos que nesta análise os portfólios constituíram-se como memória para as instituições, assim como contribuições para o Projeto Paralapracá, uma vez que as instituições esforçaram-se para atender as recomendações.

Convocamos Freire para dizer que:

[...] o curioso nisso tudo é que, as vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes, chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seus discursos, que um dos seus objetivos precípuos dos pacotes que não chamam a si, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras e a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras (FREIRE, 2006, p.16).

Refletimos que a mobilização das instituições no atendimento às solicitações do projeto Paralapracá revela um aspecto positivo: instigar a escola nas formas de expressividade da criança, que permeiam atividades envolvendo os eixos de estudo com ênfase no lúdico. Contudo, na nossa interpretação, parece não avançar na perspectiva crítico-dialética, ou seja, não desafia as professoras a refletirem criticamente o seu desenvolvimento profissional, a partir da sua ação docente, no que ela significa nas inter-relações mais amplas, ou mais específicas, em uma perspectiva ecológica, se podemos usar este termo de Bronfenbrenner (1996), relacionando questões locais aos contextos da macroestrutura, como também ressalta Freire (2006).

Para Kohan (2007): “[...] Trata-se de instaurar uma outra política, em primeiro lugar no pensamento, uma política da experiência e não da verdade, uma política de interrogação permanente sobre a possibilidade e as formas da própria política, que a desinstale do lugar da impossibilidade” (p.52).

Encerramos mais uma etapa do processo analítico, em que estivemos buscando nos registros da escola e da professora, o brincar e a ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente. Continuamos o processo detendo-nos na 3ª (terceira) etapa da análise, com as entrevistas, a partir de interrogações que se inscreveram nesse processo de busca de respostas e que sabemos serão sempre aproximativas dada à complexidade do objeto, que se constitui também na incompletude de nossa subjetividade.

5.3 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber.

Paulo Freire

As reflexões de Freire (2005) reavivam o nosso propósito de manter uma atitude de vigilância epistemológica em todo o processo de nossa pesquisa, quando fazemos as seguintes indagações: de que maneira o brincar e a ludicidade, como saberes da profissionalidade

docente, estão sendo apropriados por professoras de educação infantil a partir da formação continuada na escola? De que maneira o brincar e a ludicidade vêm sendo significados a partir do processo de formação continuada nas escolas envolvidas?

Na perspectiva de construir respostas, temos desenvolvido a análise, que neste momento, cumpre a sua 3ª (terceira), etapa, com os dados das entrevistas, aqui sistematizados à luz da abordagem de Bardin (1977), que nos possibilitou viver conforme afirma Minayo (2000) um “[...] processo dialético entre o sentido subjetivo contido na objetividade e o sentido objetivo da criação [...]”. Esse processo exigiu cuidado por parte da pesquisadora no sentido de “[...] ultrapassar o nível dos dados aparentes e alcançar a compreensão mais profunda dos significados” (MINAYO, p.229).

Assim, os dados obtidos na análise da observação e também nos registros dos portfólios nos apontavam a existência de saberes acerca do brincar e da ludicidade que indicavam estar relacionados com a participação na formação continuada em cada uma das instituições.

Porém, indagávamos acerca do dizer das professoras quanto à contribuição da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente, pois o processo de análise das observações dos portfólios nos apontava abranger significações atribuídas aos fenômenos, interações entre família e instituição, a (re) organização do ambiente, a percepção das aprendizagens das participantes acerca do brincar e da ludicidade, e, por fim, também na emergência das formas e modos do brincar e da ludicidade nas instituições como elementos inter-relacionados na constituição da profissionalidade docente.

A concatenação dos dados nos trouxe mais uma vez as categorias e subcategorias com que vínhamos trabalhando, em suas peculiaridades, conforme tratamos a seguir.

A sistematização retrata o percurso dessa experiência, que se objetiva nas categorias e subcategorias através de diálogos com participantes das entrevistas, com análises feitas com base em estudos de autores da contemporaneidade, com cujas opções teóricas e metodológicas nos alinhamos e que têm nos provocado a intensificar o olhar nas concepções das professoras, quando retratam a presença do brincar e da ludicidade, nas contribuições da formação continuada relativas a aprendizagens no brincar e na ludicidade e nos modos e formas de emergência dos fenômenos que sinalizam respostas ao nosso interesse de pesquisa.

5.3.1 A Escola como Lugar do Brincar e da Ludicidade

Como um dado recorrente nas etapas desta análise, a escola emerge como lugar do brincar e da ludicidade na 2ª (segunda) questão, quando buscamos saber acerca de conhecimentos necessários, e na 3ª (terceira), em que indagamos acerca da finalidade e também da compreensão do brincar e da ludicidade a partir desses encontros. Assim, os fenômenos emergiram como importantes e incorporados à ação pedagógica na sala de aula, e também no espaço escolar como um todo, mas expressando-se em concepções distintas e, tal como em Freitas (2005) ressalta, os fenômenos alcançam visibilidade nas instituições, inter-relacionados à concepção de criança; à interação e integração criança-professora-escola e comunidade e à organização do ambiente das instituições, como algo desejado e intencionalmente vivido pelas professoras junto às crianças, o que pareceu-nos indicativo da superação de situações de marginalidade do lúdico.

Compreender a escola como lugar do brincar e da ludicidade mostrou, como nas etapas anteriores, um misto de compreensões que ora se aproximavam de reflexões de Horn (2004), ao comentar que os professores parecem estar abandonando "[...] a postura de trabalhar ‘para’ a criança e incorporando a de trabalhar ‘com’ a criança [...]" (p.76), e, paradoxalmente, ora avançavam na abertura da escola a práticas lúdicas, entremeadas em concepções híbridas, no tocante ao reconhecimento da liberdade do brincar da criança e o controle da professora.

Em relação ao controle, percebíamos nas situações apontadas nas falas resquícios da influência ideológica mercantilista, que emergiam como situações de cerceamento do brincar, fazendo-nos refletir que isso se dava, entre outras razões, talvez pela resistência das professoras ao traço da improdutividade do fenômeno e também às linguagens expressivas, como uma influência da cultura escolar. Remetemo-nos a reflexões de Fortuna (2012) de que, além do jogo, as áreas de conhecimento e atividades que não se alinharem com o projeto utilitarista da escola experimentação a segregação.

A autora refere-se à divisão do espaço e tempo na relação que a escola estabelece com o brincar e a ludicidade, ou seja, ainda se enfrenta o dilema entre o sentido de sua função social na mediação do conhecimento esperado e a abertura ao inusitado, por exemplo, a brincadeira como algo que, para as professoras, historicamente esteve relacionado à perda de tempo.

Dessa maneira, a mudança percebida nas instituições pela presença do brincar e da ludicidade ocorre pelo reconhecimento de práticas lúdicas da escola como algo próprio

desses espaços, porém, em meio a uma diversidade de significados, sob a tutela de sua importância na vida escolar das crianças.

A realidade do brincar e da ludicidade na educação infantil revela-se como promessa de nova configuração, ou mesmo novo tempo vivido e percebido a partir da referência a situações distintas. Porém, emerge ainda um conhecimento pouco aprofundado das professoras acerca da dimensão política, pedagógica, epistemológica e ontológica, que subjaz ao vivido nas concepções que permeiam a presença do brincar e da ludicidade, no sentido da experiência de uma prática lúdica emancipatória junto às crianças.

Assim, a escola como lugar do brincar e da ludicidade constituiu-se como categoria empírica neste estudo e se materializa nas subcategorias que sistematizamos a seguir, revelando a nossa interpretação no tocante aos sentidos e significados atribuídos pelas participantes da pesquisa, possibilitando-nos interpretações no processo de construção de aproximações ao objeto de estudo.

5.3.1.1 A visibilidade das crianças no brincar e na ludicidade em suas significações.

A visibilidade da criança vinculada ao brincar e à ludicidade inscreve-se nas falas das participantes a partir da relação que as professoras têm estabelecido com as crianças no cotidiano da instituição, na qual ora prevalece a autoridade da professora, que deixa, decide, resolve quando e do que a criança pode brincar na sala de aula, ora se define como meio de aprender com prazer, como direito da criança e ainda como experimente.

Vejam as distintas significações que as professoras atribuem ao brincar e à ludicidade na escola em sua relação a concepções de criança e, que, conforme dissemos emergem nas respostas da 3ª (terceira) questão da entrevista: O brincar e a ludicidade têm sido tratados nesses encontros na escola? Com que finalidade? Como você define o brincar e a dimensão lúdica a partir desses encontros? Qual a sua importância para as crianças e para os professores?

À guisa de organização, optamos, na sistematização dessa subcategoria, apresentar as falas das participantes, tendo em vista as significações atribuídas aos fenômenos pela intensidade que emergiram na instituição aludida.

- **O brincar e ou a ludicidade como meio de controle**

Esta significação aparece em falas de professoras das Instituições A, B e C, quando instadas a falar acerca de uma definição do brincar e da ludicidade e sua importância. Como exemplo, trazemos uma fala da professora A1:

O brincar pra mim é uma atividade divertida, direcionada e organizada. Diversão direcionada, livre, mas direcionada, porque eu dou o direcionamento, a gente vai fazer isso agora, mas eu deixo à vontade para que eles façam da forma que eles queiram, mas agora a brincadeira tem um significado; você fica junto para brincar com eles para saber do que é que eles estão brincando; não é uma brincadeira livre; é uma brincadeira livre no sentido de que você vai só direcionar, mas deixar que eles brinquem; não é jogar os brinquedos e deixar que eles, brincando ali, não tem uma direção (PROFESSORA A1).

Podemos observar nessa fala contradições do brincar como diversão ou brincadeira livre, mas que, ao mesmo tempo, requer ser controlada, inscreve-se a compreensão de que o fenômeno é uma ação que necessita ser direcionada pela professora, o que remete também a uma ideia equivocada por mostrar-se cerceadora na relação da criança com o brincar como um ato de liberdade.

Destacamos recortes da construção da fala da professora, especialmente, se observarmos expressões como: "eu dou o direcionamento", "deixo à vontade", "deixar que eles brinquem", "você fica junto para brincar com eles, para saber do que é que eles estão brincando", em que demonstra, em meio a uma relação afetiva, uma ação diretiva que cerceia a autonomia das crianças, revelando uma compreensão do brincar como algo previsível, que precisa ser direcionado e ou controlado, remetendo-nos à realidade encontrada por Wajskop (2001) e Martins (2009), quando a brincadeira valorizada pela professora consistia naquela em que podia exercer o seu controle.

As afirmações da professora nos lembram reflexões de Fortuna (2012), quando ressalta a dificuldade do professor em lidar com a imprevisibilidade, não literalidade e imponderabilidade do brincar, conforme veremos a seguir, quando tratarmos da importância atribuída aos fenômenos.

- **O brincar e ou lúdico como algo importante**

No tocante ao brincar na escola como importante para a criança, refletimos que os professores reconhecem a importância do brincar no desenvolvimento das crianças pequenas, conforme foi encontrado por Freitas 2005. Essa subcategoria, conforme dissemos, emerge da 3ª (terceira) questão, e dentre as respostas dos sujeitos das 4 (quatro) instituições, apresentamos a fala da professora B1, que nos pareceu trazer a importância do brincar sendo reconhecida pela escola de educação infantil como um todo, como algo que precisa estar presente na educação da criança. “A visão da escola era bastante diferente; essa mudança foi muito

boa para as crianças, principalmente a questão do brincar, você perceber o brincar como algo muito importante dentro da educação infantil” (PROFESSORA B1).

Fortuna (2012) comenta que os professores de crianças mais novas têm afirmado a importância do brincar no desenvolvimento do ser humano, contudo, convencê-los dessa importância na aprendizagem das crianças tem sido desafiador, uma vez que revelam uma oposição entre o brincar e estudar ou, na tentativa de superar tal dicotomia, por vezes se definem pelo brincar dirigido, atribuindo uma ideia de passividade às crianças, descaracterizando-o naquilo que pode representar para a criança conhecer, atuar, interagir e transformar a realidade.

- **O brincar e a ludicidade como *meio de a criança aprender com prazer***

Apresentamos falas da professora C1 que, a nosso ver, aproximam-se da imagem romântica da criança brincante, ao expressarem a sua defesa de que a escola seja um lugar da e para a criança, uma vez que para ela:

O brincar é despertar para o mundo é viver o mundo da criança é eles viverem a fase de criança deles e nem por isso deixarem de aprender e a criança viver o mundo dela. É isso, é fazer a escola um momento agradável, prazeroso, onde a criança se encontre enquanto criança. O lúdico é a criança aprender de forma agradável, com prazer e satisfação (PROFESSORA C1).

Vemos nessa fala a exaltação do brincar da criança, que nos remete a um misto de uma concepção idealista e protetora da infância, e, ao mesmo tempo, a significação do lúdico nos parecendo tributária de uma perspectiva utilitarista.

Refletimos, ainda, que essa maneira de dizer o brincar da criança na escola pode estar vinculada a uma visão ingênua de que a brincadeira é vista em uma perspectiva de prazer sem considerar os conflitos inerentes e necessários às crianças, quando estão junto a outras crianças, e as estratégias que desenvolvem para alcançar seus objetivos, ou seja, acreditamos que o prazer é um aspecto da brincadeira, mas que não se esgota apenas nessa dimensão.

Remetemo-nos a Fortuna (2012), quando alerta para o perigo do culto ao hedonismo, em detrimento de uma construção coletiva. A autora reflete acerca da ênfase no prazer da criança como algo positivo, mas alerta para que o “[...] imperativo do prazer, longe de transformar criativamente as relações na escola, pode aprisioná-los em um individualismo

crônico no qual o que importa é apenas o bem estar de cada um, pondo na dependência de sentir-se bem na escola a legitimidade do trabalho pedagógico realizado” (p.26).

França (2008) trata do sentido de ludicidade, vinculado ao jogo e à brincadeira como uma forma de harmonia entre razão e sensibilidade, sem destacar tensões e conflitos inerentes a vivências lúdicas entre as crianças. Dessa maneira, a relação prazerosa apontada pela professora parece não considerar as implicações desse processo. Ou, ainda, Castro e Silva e Flores (2007), que alertam para a reflexão de que “[...] o embate com o outro, que a brincadeira proporciona, facilita a construção de limites e regras sociais, através de situações vivenciadas de forma prazerosa” (p.37).

Acrescentaríamos que através da brincadeira as crianças são instadas a submeterem-se a regras, assim como desenvolvem estratégias para conseguir aquilo que desejam no decorrer de uma brincadeira. Dessa maneira, refletimos sobre a importância de aprofundar a discussão acerca dessas concepções, para não restringirmos o brincar como uma situação harmoniosa, apesar de normalmente conhecida como prazerosa.

Outrossim, quando a formadora D4 comenta para não deixar morrer nunca a criança que traz dentro de si como garantia de a criança brincar, também remetendo ao prazer, suscitou-nos as reflexões de Wittgenstein (2009), quando alerta que por “[...] falta de compreensão é não dominamos com uma clara visão o uso de nossas palavras [...]” (p.74).

Recorremos a este autor para refletir que não se trata de voltar ou manter a criança dentro de si, mas, como afirma Fortuna (2012), para “[...] compreendê-la e a partir daí interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos [...]” (p.27). A autora ressalta que muitas vezes o desejo de voltar a ser criança pode estar atrelado ao desejo de prolongar a infância indefinidamente.

- **O brincar como experimento**

Emergiram também concepções do brincar na escola como *experimento da vida*. Esse modo de pensar os fenômenos nos remeteu à imponderabilidade e/ou à imprevisibilidade do brincar a que Fortuna (2012) se refere, quando comenta que não se pode determinar a brincadeira. “O brincar para mim é como a criança... É a forma dela experimentar a vida, é basicamente isso. Através do brincar eles experimentam situações da vida. Então eu noto assim” (PROFESSORA FORMADORA C2).

Dessa maneira a professora formadora C2 relaciona o brincar a uma imagem de criança ativa, que age no mundo através da brincadeira, mas não explicita o que ocorre

nessa relação de experimentação da criança, uma vez que nesse movimento a ordem das coisas é subvertida, na busca de transformá-las. Remetemo-nos a Carvalho et al., (2012, p.188), ao afirmarem que as crianças, quando estão brincando, transformam "[...] objetos em cooperação com o outro, como se estivessem realizando verdadeiros experimentos; compartilham significados e elaboram temas em comum; fazem antecipações sobre o comportamento do outro ou incorporam, ajustadamente, uma nova ação ou objeto à brincadeira em curso; [...] (p.188)".

Interpretamos que existe uma compreensão de que as crianças experimentam situações diversas, mas nos parece que a observação e o conhecimento do que fazem, com quem fazem e o que aprendem as crianças nesses momentos de experimentação não tenha suscitado inquietações para um maior aprofundamento nesse âmbito, residindo, nesse aspecto, uma questão que incorporamos na análise, na busca de aproximações ao objeto de estudo da pesquisa.

- **O brincar na escola como direito**

Esta significação emerge também nas respostas da questão 3 da professora-formadora D4, ao referir-se ao brincar na escola como direito, revelando uma significação do brincar que se alinha ao que está preceituado nos documentos legais, a exemplo das DCNEI/2009, assim como à própria literatura atual. “O brincar nesta escola hoje eu vejo como um crescimento, um desenvolvimento, um alerta, dizendo assim: ‘ei, eu sou criança; ei eu preciso; ei eu vou crescer e quero levar pra frente, eu quero estar mais à frente crescendo, tendo certeza de que foi ali que eu aprendi” (FORMADORA D4).

A forma de a professora expressar o brincar nos remete a uma compreensão de direito da criança, como alguém a quem se deve escutar, o que revela um processo de construção que emerge a partir de estudo e que, como discussão, vem sendo percorrida desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, o reconhecimento dos jogos e brincadeiras como direito pleno da criança na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, (1999) e (2009), que prescrevem a brincadeira como eixo estruturador do currículo da Educação Infantil.

Destacamos na fala da professa D4 a importância da mobilização da escuta da criança, o que revela o desejo de mudanças no contexto da escola a partir dessa escuta e do brincar como direito. A esse respeito, destacamos estudos de Borba (2006), que trata da escuta como elemento vital do desenvolvimento integral da criança, de Silva (2006), que relaciona o direito

do brincar à autoria do pensar, e de Franco (2008), que se refere ao direito do brincar da criança na escola, a ser contemplado como um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico.

Face às formas de significar o brincar pelas professoras aqui referidas, extraídas da 3ª (terceira) questão da entrevista, podemos considerar que o brincar e a ludicidade se fazem presentes no cotidiano das instituições como algo desejado, assumindo papéis diferenciados à luz de concepções distintas, que subjazem às suas formas de compreensão e de vivências, o que nos revela avanços e permanências quanto a essas compreensões, se pensarmos em pesquisas recentes, como as de Freitas (2005 e 2008) e Fortuna (2012), que apontam para críticas no tocante a realidades cerceadoras do brincar na escola.

Percebemos concepções mais críticas por parte das professoras, mas refletimos que não avançam, a nosso ver, porque não explicitam dúvidas ou inquietações como impulsos na direção de buscar aprofundamento naquilo que dizem ou revelam como significações do brincar.

Em meio a ambivalências, as respostas da questão 3 nos revelaram que o brincar se institui como um elemento vinculado à criança que encontrou espaço na escola, mas ainda vinculado à influência das recomendações do projeto de formação, que buscou impulsionar práticas lúdicas nas escolas.

5.3.1.2 O brincar e a ludicidade na interação e integração criança- escola e família

Esta subcategoria emerge a partir das respostas da questão 3, quando buscamos apreender fatores que têm favorecido ou limitado a maneira de a professora compreender e de vivenciar na sala de aula o brincar e a ludicidade na escola e na sala de aula, e, dentre estes, pelo reconhecimento da família, por acreditarmos que são indicativos também da compreensão e da prática das professoras

No tocante à professora A1, não conseguimos perceber referências de contribuições acerca da importância do brincar e da ludicidade, no sentido da relação com a comunidade, sendo revelador de que a professora não havia percebido aproximações de avós na **Instituição A**, o que testemunhamos nos momentos de observação como ações de integração com a comunidade a partir do lúdico, conforme também foram registradas no portfólio situações acerca da participação das avós na contação de histórias para as crianças como momento lúdico.

A professora B1 pontua que a escola nas suas atividades cotidianas não conseguiu estabelecer aproximação com as famílias, aludindo apenas a datas comemorativas, sem

ressaltar a importância da perspectiva cultural, que pode enriquecer as construções lúdicas das crianças nas trocas estabelecidas entre escola, família e criança, permeadas pela ludicidade. “Infelizmente a gente não teve... A gente até pensou em trazer as avós no dia da avó, em agosto, mas terminou não dando. Eu não lembro qual foi o evento, teve alguma coisa aqui na escola mesmo, tive que mostrar alguma coisa” (PROFESSORA B1).

Pareceu-nos que a professora B1 refere-se à própria instituição quanto à importância da relação com a família, para poder fazer registros das ações da escola no portfólio.

Assim, considera essa aproximação importante, mas ao dizer que não houve tempo para tal, expressa, a nosso ver, o lugar secundário dessa ação para a escola, conforme interpretamos na sua fala. Ela parece não compreender, também, o significado dessa relação no sentido de estreitar vínculos de afeto e das avós como pessoas que trazem, em sua história, episódios, experiências, contadas por elas, e assim oportunizar momentos de aprendizagens mútuas com as crianças, pelas trocas que ocorreriam entre as mesmas. Essas trocas poderiam, também, repercutir no redimensionamento da atuação docente.

A fala da professora **B1** indica que os aspectos realmente valiosos para a **Instituição B** dar prosseguimento ao seu processo estão mais centrados em ações vinculadas ao brincar, definidas pela equipe de gestão e professoras, como uma ação fechada nos muros da própria instituição.

Não percebemos na fala que na organização de sua prática pedagógica a instituição expresse a necessidade de alimentar-se também da relação com a família, que aparentemente ocupa um lugar de expectador ou de outro, um estranho ou estrangeiro (KOHAN, 2007), com o qual a instituição não vem dialogando. O autor ressalta: “[...] Talvez valha a pena pensar se, por acaso, pensamos na naturalidade, no normal, na nossa terra, no espaço de todos os dias ou devamos, ao contrário, sair desse território, andar por outros lugares e, talvez muito mais interessante ainda, inventar outros lugares! [...]” (p.55).

Acreditamos que junto a outros interlocutores que estão mais próximos, a família tem um papel de coparticipante, pelas contribuições que tem a dar e receber no âmbito do projeto de ensinar as crianças, em uma perspectiva de formação integral, tal como vem sendo defendido por estudiosos da atualidade, especialmente os que se voltam à educação da criança pequena, dentre esses, Santos (2005), que a escola deve realizar “ações educativas e de cuidado complementares à família e, portanto, em parceria, abrindo espaço para que os pais participem do processo educativo da instituição” (p.95).

Na **Instituição C**, a professora C1 ressalta a experiência junto à comunidade com a “Quarta Encantada”, cujo nome nos remete a momentos de magia. “A gente teve a Quarta

Encantada e era um momento em que a gente compartilhava todo esse aprendizado com a comunidade, e foi muito bom, foi um ano muito proveitoso” (PROFESSORA C1).

A “Quarta encantada” a que a professora se refere foi observada por nós durante dois momentos na escola, em 2012, e ali emergia uma relação lúdica e amistosa entre as crianças, o pessoal da escola e as famílias. Para a professora C1, aqueles momentos eram de compartilhamento, uma palavra que permeia toda a entrevista da professora.

A este respeito Oliveira-Formosinho ressalta que a escola precisa ser o espaço do trabalho coletivo, de modo a envolver “[...] níveis complexos diferenciados evolutivos e interdependentes de interações, relações e integrações” (2002, p.134), o que requer ser tratado em espaços formativos.

A autora defende uma compreensão de profissionalidade docente que se constitui na cotidianidade da atuação da professora de educação infantil junto às crianças, suas famílias, baseada em conhecimentos, competências e sentimentos, vinculados à dimensão moral de sua profissão, e, nesse sentido, remete-nos à ideia de profissionalidade crítica de Hoyle (1980), quando afirma que o desenvolvimento profissional se constitui de uma dimensão individual e também coletiva, tal como Bourdoncle (1991), ao indicar que neste processo o profissional vai construindo conhecimentos e competências necessárias para desempenhar bem a sua ação docente.

Acreditamos que a **Instituição C**, a partir do que afirma a professora C1, tem sido um espaço de encontro, envolvendo a ludicidade entre os membros da comunidade interna e externa, mas a ideia de compartilhamento da professora pode estar ainda situada em níveis menos complexos dos que aqueles aludidos em Oliveira-Formosinho (2002), especialmente no tocante ao que presenciamos no período de observações.

Porém, podemos dizer que percebemos na fala da professora que a constituição de uma profissionalidade mais crítica pode estar em curso, pela relação dialógica que se estabelece na instituição, em razão de ter esse encontro uma repercussão para ambos os lados, enquanto processo histórico e também dialético, que começa a se estabelecer. Uma vez que não se trata de um processo unidirecional, mas situado também na coletividade, implica um convívio com a diferença e possibilidade de aprendizagens recíprocas.

Acreditamos que as professoras e outros membros da **Instituição C**, fundamentados na relação teoria e prática do brincar da criança, em um processo de estudo, que considere efetivamente a tematização da prática, podem também criar possibilidades de aprofundamento junto às famílias, observando as crianças em situações de brincadeira, no sentido de a família

passar a melhor compreender a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças.

O estudo também remete a Pantalena (2010), que investigou relações tríades, família-criança-escola, apresentando nos seus resultados nas relações díades em interações lúdicas, em que a escuta das crianças não é percebida pela pesquisadora.

Quanto à professora-formadora D4, destacamos em sua fala situações vivenciadas na escola que vêm despertando a compreensão dos pais, no tocante ao brincar como elemento importante para a aprendizagem das crianças e para uma prática lúdica mais emancipatória, na superação de práticas mais conservadoras:

Uma mãe foi pegar a filha mais cedo e ficou observando o envolvimento das crianças; começou a se lembrar da infância dela ... começou a contar que a filha pegava as bonecas e brincava, cantava e dançava o tempo todo e disse que uma professora assim parece uma criança no meio deles (as)... Aí a gente pode trabalhar também com os pais ... a maioria já entende essa importância desse brincar, de que a criança aprende brincando, de que a gente não pode estar naquele processo, cópia, quadro, giz (PROFESSORA D4).

No tocante à relação com a família apontada pela professora D4, refletimos que a aproximação entre pais e escola pode repercutir em possibilidade de compreensão de que práticas lúdicas são práticas formativas, assim como suscitar a sua participação nessas. Nesse sentido, a professora reflete que momentos como aquele podem resultar em uma "porta" de acesso junto aos pais, no sentido de superar práticas educativas diretivas na Educação Infantil.

Consideramos importante a retomada daquele momento com os pais, no sentido de que de fato ocorre nos momentos da brincadeira, o que remete a Malaguzzi (1999), nas suas afirmações de que "[...] no nível prático devemos manter e reinventar continuamente nossa rede de comunicação e encontros. Temos reuniões com as famílias para discussão do currículo [...] trabalhamos com os pais na construção de móveis e brinquedos, encontramos com eles para discutir nossos projetos e pesquisas [...]" (p. 75).

A relação entre a família e a escola, mediada pelo brincar, revelou nas **Instituições A** e **B** (principalmente nesta última) a existência de atitudes pouco críticas em relação à da escuta das crianças e das famílias no âmbito da definição de projetos coletivos envolvendo a ludicidade em práticas educativas. Na **Instituição C** existe um movimento concreto, materializado na “Quarta Encantada”, e na **Instituição D** a professora-formadora enfatiza a importância dessa relação, porém não conseguimos perceber como uma das ações prioritárias da instituição, apesar de termos registrado depoimentos favoráveis da família.

5.3.1.3 A visibilidade da criança na (re) organização do espaço e construção do ambiente lúdico

A reorganização do espaço a partir da busca por uma pedagogia mais lúdica é uma ação que aparece nas falas das professoras em resposta à 2ª (segunda) e à 3ª (terceira) questão, respectivamente: Os encontros de formação têm contribuído no sentido de ampliar conhecimentos necessários a sua profissão de professora de educação infantil? O brincar e a ludicidade têm sido tratados nesses encontros na escola? Com que finalidade?

Foi emergindo nas respostas o desejo da escola de abrir-se a uma nova perspectiva, como finalidade do trabalho que envolvia a reorganização do ambiente para as crianças, mas também é reveladora de concepções de criança, de ensino, de sociedade, que podem ser apreendidas nas motivações mobilizadoras nas mudanças, que estavam relacionadas ao estudo dos eixos, especialmente o que trata da organização do ambiente.

Neste sentido, apresentamos a seguir exemplos do que ocorreu nas 4 (quatro) instituições, analisados a partir de falas das professoras participantes da entrevista, iniciando pela professora A1:

Eu gosto muito de ver essa questão dos cantinhos. A gente trazia o material, o cantinho da beleza, vidro de perfume, pote de creme, de xampu, escova, lulu de cabelo. Hoje a gente vai brincar de salão de beleza, até esmalte traz. Então cada um tem a sua função de fazer ali; então a gente fez esse cantinho. Eu acho que o ambiente mais lúdico é aquele que favorece a brincadeira. Como é que eu quero que a criança brinque se eu não ofereço material para que ela brinque? (PROFESSORA A1)

Para Carvalho Pedrosa e Rosseti-Ferreira, uma pedagogia lúdica também se expressa na organização do espaço, no sentido de que reflete concepções e desejos do professor em relação ao desenvolvimento da criança, o que também nos remete a Horn (2004), quando ressalta a importância de a criança poder ter acesso a um espaço organizado, com objetos com os quais possa criar, construir e transformar.

A autora também acrescenta que a própria organização do espaço revela uma concepção pedagógica e política, de modo a favorecer escolhas das crianças, possibilidades de interagir com materiais e parceiros, e, dessa maneira, posturas pedagógicas das professoras, o que nos faz pensar que a organização do ambiente tem como prerrogativa possibilitar às crianças interagirem com seus companheiros de brincar e terem acesso a objetos com os quais possam desenvolver seus experimentos.

A professora B1 refere-se à importância da reorganização do espaço, relatando que em sua instituição optaram por uma nova organização, que denominara de salas temáticas, às quais já nos referimos quando analisamos os registros de observação e na análise documental. Vejamos o que relata a professora:

Eu vi o que tinha muitas coisas e se aproximava do que eu acredito, enquanto professora da educação infantil, trabalhar o brincar, a gente realizar um trabalho voltado para a criança, relacionando cada ambiente a uma forma de trabalho. Isso facilita para as crianças em termos de atividades, facilita a aprendizagem a partir do próprio ambiente. Eu acho que esse trabalho que a gente resolveu fazer do ano passado (salas temáticas), a gente começou a pensar: onde podemos melhorar? [...] Nós precisamos mexer na estrutura; no formato de fazer em cada sala um pequeno ambiente não dava mais certo, então foi discutido no grupo sobre as salas temáticas, que foi muito fortalecido nos momentos de paradas que a gente tinha de planejamento (PROFESSORA B1).

Conforme a professora B1 relata, o formato de cantinhos não atendia mais as expectativas do grupo de professoras, que resolvem mudar radicalmente o ambiente das 4 (quatro) salas de aula da educação infantil com as salas temáticas, que passam a funcionar em uma organização de rodízio, conforme já dito, de maneira que a cada dia de aula uma turma de criança frequenta dois ambientes, o que vem ocorrendo desde o início de 2012.

A fala da professora retrata uma ação organizada da escola, cujo desejo de mudança compartilhado viabilizou a organização de outra realidade no cotidiano escolar. No entanto, não percebemos nesse relato o que as crianças e os pais dizem acerca da mudança, Será que foram ouvidos? Se considerarmos o que já foi mencionado por esta professora, a escola não teve tempo para estabelecer laços com a família, e, por conseguinte, a resposta seria negativa.

E ainda que ressaltemos o desejo coletivo da escola, no sentido de as crianças brincarem tendo o ambiente como propiciador de aprendizagem, não percebemos alusão à ação interativa da criança, sua autonomia. Horn (2004) reflete que o fato de a criança estar em um espaço organizado não garante o seu desenvolvimento, pois é "[...] preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente [...]" (p.15). Dessa maneira, segundo a autora, o adulto pode reorganizar espaços que promovam interações entre as crianças e o meio: "[...] Nessa dimensão, o espaço se constitui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro" (p.20).

A professora C1 refere-se a um ambiente mais lúdico, ressaltando o gostar das crianças pelo jogo e, ao mesmo tempo, remete-nos a uma visão compensatória de educação a partir da

mobilização da professora, para suprir as condições precárias da escola através de atividades prazerosas.

Os jogos, eles também amam os jogos e aí, eles... eu sinto assim, que eles se sentem como se estivessem em casa, eles ficam à vontade e isso é maravilhoso para a escola, porque eu acho, assim, que a escola tem essas paredes, esses quadrados, essas cadeiras desconfortáveis e se você pode proporcionar para as crianças um momento em que elas ficam bem felizes, ficam interagindo ali, eu acho isso maravilhoso... os jogos, a leitura, eles também gostam muito (PROFESSORA C1).

A mesma revela toda a sua afetividade pelas crianças, no desejo de proteção e de proporcionar a elas um ambiente de prazer, que nos parece ser uma busca permanente com relação à vivência das crianças na escola, especialmente em vista de uma realidade de precariedade de espaços destinados à educação das crianças, e, nesse momento, sua fala nos faz indagar a razão pela qual, ainda na 2ª década de 2000, defrontamo-nos com situações de descaso que tratam a escola como depósito de crianças como ideia de educação da criança pequena.

As contribuições de autores da Sociologia da infância, como Kramer (2003, 2005, 2009), Alcântara (2006), Stemmer (2012), dentre outros, e a própria mobilização de segmentos da sociedade, a exemplo dos movimentos sociais e as universidades, tem ajudado a desvelar histórias das crianças das camadas populares, sempre vinculadas a uma situação de educação precária. Apesar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a situação de marginalidade continua a ser uma característica deplorável na educação das crianças brasileiras, remetendo a aspectos da história social da criança que continuam vivos ainda em muitos lugares do país, mesmo em instituições de cidades próximas à capital, como é o caso do município em tela.

Contraopondo-se a essa realidade Kramer (2003, p 106) indaga: "[...] Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade"? A autora considera que "[...] aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante [...]. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações " (p. 106).

Dessa maneira, acreditamos que o ambiente lúdico, pensado pela professora C1, para oferecer as crianças e que nos pareceu assemelhar-se a uma recompensa, dada a precariedade dos espaços da instituição, pode passar a ter outro sentido se for provocada nos momentos de estudo e/ou de planejamento junto aos seus pares de forma a questionar e refletir que se trata de uma realidade a ser modificada. São situações que requerem lutas, transgressões, no sentido de mudar o instituído, tal como fazem as crianças (ALCÂNTARA, 2006).

Trazemos ainda a fala da professora C2 também ressaltando a precariedade do espaço escolar, o que a impulsiona a reorganizar o ambiente em função de uma prática mais lúdica.

Agora está tendo que buscar, sempre estar resgatando, porque agora passamos um semestre complicado; a escola estava cheia de buracos, as crianças não saíam da sala, porque quando saíam, caíam dentro do buraco, mas aí a gente trouxe poesias, trouxe fantasias, por exemplo, para ficar na sala, e o que podia ser feito, mas, assim, cantinhos como a gente tinha, não teve muito, não (PROFESSORA C2).

A fala de C2 parece pontuar com maior clareza a precariedade do espaço físico da escola, mas, na mesma direção, busca minimizar as condições adversas com a vivência de momentos lúdicos junto às crianças, o que nos remeteu a reflexões de Fortuna (2012), quando se refere ao filme "A vida é bela", quando "a atividade lúdica presta-se à alienação da realidade [...]" (p.21), além de não se referir ao que as crianças podem ensinar no tocante à busca de mudanças, tal como afirma Kramer (2003).

Vejamos o depoimento da professora D3, que ressalta a importância de buscar propiciar situações de prazer, agora não mais pelo motivo apresentado pelas professoras da **Instituição C**, mas esclarecendo ser esta uma recomendação do projeto Paralapraca:

Uma das coisas do projeto também é que a criança tenha prazer em estar na escola, de conviver na escola, porque se a criança gosta de vir à escola, a tendência é que ela vai gostar sempre, essa fase de brincadeiras, de atividades lúdicas, pra que ela ame a escola, pra que ela goste de vir à escola [...], porque a educação infantil traz tanta atividade. Na escola particular que eu trabalhava [...], muitas vezes a criança ia, mas não era do mesmo jeito, com a mesma vontade de aprender (PROFESSORA D3).

A professora D3 defende que o ambiente escolar seja um espaço em que as crianças gostem, sintam prazer de estar ali, recorrendo várias vezes a expressões "prazer em estar na escola", "pra que ela ame a escola", "goste de vir à escola", e, dessa maneira, queiram aprender, o que pode estar apontando para uma ideia de mercantilização, cuja finalidade última é a aprendizagem de conteúdos escolares.

Kohan (2007) contribui para que alertemos para o risco da mercantilização, na forma como nos relacionamos com as crianças e, acrescentemos, também, com o brincar, quando afirma que: “[...] Nada no pensamento pode negar, do direito a possibilidade da educação. Ao contrário, nós nos perguntamos insistentemente pelas condições que tornam a educação possível” [...] (p.53).

Concordamos com Fortuna (2000), quando comenta que jogar remete ao aprender com prazer, mas esclarece a autora que o prazer do jogo se assenta na improdutividade, espontaneidade e no trânsito entre a realidade interna e externa, na interatividade e no simbolismo constantemente recriado pela criança, na imponderabilidade, na surpresa, no mistério.

O ambiente como locus de prazer mostra-se, tal como ressaltamos na fala de D1, como um aspecto muito presente na fala das participantes das entrevistas, contrapondo-se, ao que nos parece, à compreensão do prazer no brincar, no sentido do direito da criança ao brincar na escola, tal como já nos referimos ao que está preceituado em documentos legais.

A fala dessas professoras fazem-nos evocar formulações de Fortuna (2012), nas suas reflexões de que culturalmente o que denigre o jogo, no sentido de desvalorizar a sua importância em relação a outras atividades da escola, é a sua não seriedade, o prazer que implica, sua imponderabilidade, o que pode ser a razão pela qual as professoras trazem o brincar como mobilizador de desejo de gostar da escola e de aprender. Ainda para Fortuna (2012), “[...] a contribuição do jogo para a educação ultrapassa o ensino de conteúdos de forma lúdica sem que os alunos percebam que estão aprendendo [...]” (p.30).

Na tentativa de situarmos a discussão que desenvolvemos na análise desta 1ª (primeira) categoria “A escola como um lugar do brincar e da ludicidade”, consideramos que as interpretações aqui inscritas trazem a perspectiva de aproximação, face à complexidade de compreender um objeto que se mostra intersubjetivamente, pela própria dificuldade de nos reconhecermos naquilo que somos e acreditamos, nossa insegurança, que permeia o modo de abertura para o outro, a quem normalmente não se reconhece.

Destarte, queremos mais uma vez afirmar o reconhecimento do brincar na fala das professoras, mas ressaltamos que existem diferenças no âmbito de visões mais ou menos críticas percebidas na fala das participantes da pesquisa, o que vai sendo reafirmado no avanço da discussão, no tocante ao relacionamento com a família e também na organização de um ambiente mais lúdico.

A esse respeito, vimos que emergem concepções mais ingênuas, outras próximas a ideias utilitaristas e/ou conservadoras, de modo a justificar o brincar na posição de controle da

professora e, por fim, vemos posicionamentos mais críticos, ressaltando a criança e o seu brincar como ponto de partida na organização e reorganização de ambientes mais voltados a uma educação crítica e transformadora, o que, em uma perspectiva ou em outra, revela saberes acerca do brincar e da ludicidade, repercutindo na constituição da profissionalidade docente das professoras participantes.

5.3.2 Contribuições da Formação Continuada na Apropriação do Brincar e da Ludicidade

A emergência e também a consolidação dessa categoria se inscreve a partir das respostas às questões: Como tem sido sua participação nos encontros de formação continuada na escola? Nos encontros de formação ou a partir deles existe algum tipo de intervenção de ordem externa ou interna que tem favorecido ou limitado a sua compreensão e sua ação com relação à presença do brincar e da ludicidade na escola e na sala de aula? Se existem, quais são eles? De que maneira intervém? A formação continuada na escola trouxe ou oportunizou a você ampliar sua compreensão acerca do brincar e da dimensão lúdica como um saber relevante na sua profissão de professora de Educação Infantil? Explique.

A análise se mostrou profícua em função de ampliar interpretações e inferências que vínhamos desenvolvendo, desde o material coletado das observações nas 4 (quatro) instituições, como também dos relatos dos portfólios, e, neste momento, emerge através das entrevistas a diversidade de saberes de cunho mais ou menos progressista que as professoras e formadoras dizem ter construído, a partir da sua participação na formação na escola, os quais dizem respeito a sua profissionalidade docente, pelo que referem da contribuição na sua prática: a compreensão acerca das crianças; a reflexão sobre o significado de sua ação na sua relação com o brincar e ludicidade na escola; a ludicidade no ambiente; o papel do professor na brincadeira; e, ainda, a formadora junto às professoras.

5.3.2.1 Aprendizagens das professoras a partir da formação continuada

A professora A1 quando instada a explicitar o que aprendeu no decurso de sua participação nos encontros de formação na escola, mais especificamente no brincar, ressalta a ajuda na construção de saberes acerca do brincar, das crianças e do sentido daquilo que propõe às crianças.

A formação foi um ajudador para mim, porque até então, como eu disse, a brincadeira não era brincadeira de sentido, era brincadeira para preencher um espaço no tempo: agora é o momento do brincar, agora é o momento de você trabalhar a questão da ludicidade dentro da sala de aula, mas depois vem o consentir...Você, sim, porque na questão do significado, você tem que entender aquilo que você está fazendo com a criança; você tem que pensar se aquilo que você vai propor a ela de brincadeira, seja de transformar ou não, se vai ter algum sentido pra ela, pra você fazer isso; você tem que ter interagido com ela; você tem que pelo menos conhecer um pouco da criança (PROFESSORA A1).

A fala reflexiva da professora aponta que vem refletindo sobre a presença do significado do brincar como algo consentido e também no que propõe às crianças como brincar, emergindo uma atitude de abertura e de crescimento, quando relata a contribuição da formação em sua prática docente e a sua atuação junto às crianças. Quando reflete que é preciso interagir com a criança, pareceu-nos deixar espaço para as crianças se posicionarem. No entanto, ainda em uma perspectiva de controle, "você tem que pensar se aquilo que você vai propor a ela de brincadeira, seja de transformar ou não, se vai ter algum sentido pra ela, pra você fazer isso; você tem que ter interagido com ela", a nosso ver é como se fosse possível determinar algo que é não controlado.

Indagamo-nos se nessa compreensão há espaço para a criança desestabilizar, surpreender, apontar caminhos para a professora ou até mesmo redirecionar ou ressignificar seus saberes acerca do lúdico.

Freitas (2012) ressalta a importância de a formação continuada na educação infantil considerar como um conteúdo de estudo e constitutivo do repertório-base a experiência da professora, ao relatar o que propõe como prática, na relação com a criança e o brincar em sua sala de aula, como um saber experiencial, que pode contribuir para que possa olhar a sua prática naquilo que permite, propõe, controla, percebendo se tem a possibilidade de crescer na relação que estabelece com a criança e o brincar, o que pode repercutir em sua profissionalidade docente.

A professora B1, comenta:

Eu comecei a ver com outros olhos, um olhar mais técnico essa brincadeira. O projeto veio embasar o que eu já fazia, de novo, foi a questão do movimento. Minha prática já era nessa perspectiva. Eu acho que as leituras com elas, atividades na sala de movimento, foi onde eu ganhei mais em relação ao projeto. Eu não tinha esse conhecimento de movimento; por exemplo, eu gosto muito de dançar, mas eu não conseguia levar isso para minha sala; a musicalidade era mais oral, não tinha movimentos (PROFESSORA B1).

A professora ressalta suas aprendizagens relativas ao brincar, no sentido de um olhar mais técnico, mas não explicita o que seria esse olhar, mas destaca sua aprendizagem acerca de movimento. Nesse âmbito, a mesma pareceu-nos estar se referindo a aprendizagens do eixo “Assim se canta” e a dança como práticas que a mesma passou a adotar em sua sala de aula, mas não explicita o que construiu, os saberes adquiridos acerca de cada um desses eixos de estudo, a partir do processo de formação. Emerge o entusiasmo da professora em trazer para a sua sala de aula a música e a dança, ao que parece, pelo prazer que suscitam a ela própria e também às crianças

O relato entusiasmado da professora nos provoca a refletirmos que a mesma explicita o que aprendeu, e a sua superação para perceber que podia oportunizar a música e a dança na sala de aula certamente foi algo positivo para ela e para as crianças, mas acreditamos que por requereria parte da professora uma busca de aprofundamento para melhor compreender esses eixos de estudo, que aparentemente situam-se em uma perspectiva recreativa.

Remetemo-nos a estudos de Kishimoto, que ressaltam a inserção de linguagens expressivas na formação de professores da educação infantil, e de Lima (2009), Gouveia (2009) e também Moura (2012), que investigaram a música e a dança como linguagens lúdicas, apontando o não aprofundamento de professoras que atuam com crianças pequenas, no sentido de perceber a dança, a música, o jogo dramático e as artes como linguagens lúdicas, em face do prazer, envolvimento, imaginação, emoção, fruição interações e também reconstruções que suscitam naqueles que vivenciam essas linguagens permeadas pela ludicidade.

Moura (2012) alerta que professoras e crianças têm vivenciado experiências com essas linguagens como atividades isoladas e, dessa maneira, não mobilizam as crianças e elas próprias a buscarem conhecer e reinventar outras possibilidades com essas linguagens.

Assim, percebemos que as professoras referem-se a aprendizagens, mas na maioria das vezes não conseguem explicitar o que aprenderam, no que avançaram, em sua formação e atuação profissional.

Acreditamos que também a professora B1 revela entusiasmo com as mudanças em sua prática, envolvendo saberes acerca do movimento, mas parece-nos uma "prática pronta", desprovida de comentários acerca das crianças e suas experiências, e não expressa questionamentos ou inquietações sobre o que aprendem e ensinam às crianças, quando envolvidas nas atividades que ela propõe, distanciando-se da ideia de incompletude, como defende Freire (2005a).

Emerge uma perspectiva centrada no prazer, mas não percebemos questionamentos acerca da natureza de sua interação junto às crianças, o que lembra o que dizem Guimarães e Barbosa (2009), quando comentam a importância de escutar a criança, tendo em vista que a partir do social a criança interage com a cultura e, dessa maneira, também com ideologias, internalizando conceitos e construindo sua individualidade.

A professora C1, refere-se a mudanças na maneira como compreendia o brincar, e o que o fenômeno passa a representar um conhecimento importante da profissão de professora de educação infantil, mas ressalta que o mesmo passa a ter um direcionamento com vistas a um melhor aproveitamento, o que parece revelar uma perspectiva de controle.

Conhecimentos, importantes para a profissão, por exemplo, o brincar na escola, a gente via isso como uma forma muito... não tinha direcionamento, a gente deixava eles brincando ... mas o que foi que eu aprendi? Eu aprendi que essa criança brincando eu posso observá-la, eu posso trabalhar a escrita, a oralidade, eu vi uma infinidade de coisas. Ela pode produzir uma história aí, e a gente brincava de faz de conta e aquele menino representava ali, então tudo isso foi muito bom e tudo isso veio baseado com teorias. E pra gente foi muito bom (PROFESSORA C1).

Percebemos paradoxos na fala da professora C1, quando se refere ao processo de construção de conhecimento acerca do brincar como um lugar de conhecimento da criança, e do modo de direcionar, entre outros, para ensinar conteúdos escolares diversos. A partir da história, e de maneira previsível, comenta que vai brincar com as crianças de faz de conta, ressaltando que suas aprendizagens baseiam-se em teorias trabalhadas no projeto de formação.

O relato da professora C1 nos remete ao estudo de Prado (2009), que trata de paradoxos que encontra em seu estudo, no sentido da função e significação da brincadeira como expressiva fonte de conhecimento, e a realidade encontrada na creche, que ora cerceava as brincadeiras do grupo de criança, ora circunscrevia-se como uma ação compartilhada entre professores e crianças, delineando “[...] espaços extremamente nuançados que abrigavam experiências solitárias e compartilhadas, espaços do brincar, em que a imaginação ganhava dimensões variadas, estabelecendo um terreno comum balizado pelos padrões culturais que ganhavam e davam formas à inventividade infantil e adulta” (PRADO, 2009, p.107).

Os estudos de Prado (2009) nos fazem refletir acerca de condicionamentos que a escola e os professores vêm sofrendo com relação à organização de seu trabalho pedagógico. Nesse processo, encontra práticas híbridas na educação infantil relativas a concepções do

brincar, que revelam contradição no relato de professoras que tendem entre o desejo do controle e da liberdade, tal como nos revela a fala da professora C1.

Vejamos a fala da supervisora-formadora C2, que aponta para aprendizagens que construiu no âmbito do brincar, trazendo a criança que se desenvolve a partir da brincadeira, e ainda referindo-se ao processo de compreensão do brincar pelas professoras:

Antes a minha compreensão do brincar era uma brincadeira, era como se fosse uma forma de me extravasar. Entendia até da possibilidade de aprendizagem, mas não como vejo hoje, do conhecimento deles, que está ali se ressignificando, através das brincadeiras, dentro do universo deles, das possibilidades. Eu vejo essa compreensão agora do brincar, da importância do brincar, eu levo para a minha vida, minha vida pessoal. Então, a vida com o brincar, não com brincadeira (SUPERVISORA-FORMADORA C2).

Com relação às professoras:

Eu acho que foi uma relação que foi se construindo; a princípio elas tinham um entendimento do brincar como uma coisa solta, um momento de relaxamento, embora tivesse uma ou outra que já tivesse uma concepção disso, mas a partir das formações e das vivências nas salas de aula, eu vejo três momentos: momento em que chegou e a novidade do brincar que **chegou como estruturante, chegou como novidade**, e depois não era mais novidade, fazia parte da **prática** dentro da prática, e hoje em dia é fundamental na prática deles[...] (FORMADORA C2).

Percebemos o percurso de aproximações das professoras na inserção do brincar, ressaltando as mudanças em um processo crescente, no qual o brincar lhes é apresentado como novidade, como elemento estruturante, que vai sendo incorporada, no decorrer das formações, em sua prática docente, e passa a ser uma prática fundamental na prática docente.

Estranhamos a ausência de resistências das professoras, de conflitos, e acreditamos que houve, mas a formação sistemática na instituição e a disponibilização de material pelo projeto consistiu em fatores importantes para o processo de abertura das professoras, que, em meio a essa descrição, não é percebido. Ressaltamos Aguiar (2004), quando se refere à importância de o processo de formação ser provocativo, no sentido do conflito, para que os professores possam avançar em um processo que se caracteriza por desequilibrações, e dessa maneira não compreendemos como acumulativo, nem linear.

Neste sentido filiamo-nos também a Solé e Coll (2001), quando dizem que se trata de um processo em que existe uma "[...] motivação, em que se rompe um equilíbrio inicial, provocando um desequilíbrio que obriga o indivíduo a levar a cabo determinadas ações [...]

para conseguir um novo estado de equilíbrio (reequilíbrio) [...]" (p.31). Não percebemos na fala da professora C2 alusão ao movimento de rupturas e reequilibrações inerentes à aprendizagem a que se referem os autores acima citados, o que nos faz pensar que as práticas referidas pela formadora em relação ao brincar podem também integrar situações de controle, conforme já discutimos anteriormente, mesmo que esta não perceba. Remetemos, assim, a Fortuna (2012): "[...] dependendo de quais e como são fixados seus fins pedagógicos, o jogo desfigura-se, porque se transforma não só em atividade dirigida, mas manipuladora [...]" (p. 24-25).

Trazemos a seguir falas de professoras da **Instituição D**, dizendo dos saberes que construíram a partir da formação continuada na escola e que também nos fizeram refletir acerca da complexidade da pesquisa nas Ciências Humanas, dadas as subjetividades que permeiam o processo, o que foi percebido no conjunto de vozes da **Instituição D**. Nossa interpretação é que o brincar e a ludicidade são saberes considerados importantes da prática docente junto às crianças, mas, ao mesmo tempo, em relatos anteriores, demonstravam concepções ainda muito híbridas, especialmente ao inscreverem-se visões românticas das crianças e do brincar.

Emerge, entretanto, uma visão do que vivem e compartilham momentos de estudo e no seu prolongamento no dia-a-dia, como sendo decorrente de relações dialógicas que estabelecem na instituição, o que pode representar indícios da construção de uma visão mais crítica acerca do brincar e da ludicidade, relacionada a uma imagem de criança interativa, em uma escola viva.

Nessa compreensão destacamos, respectivamente, as falas seguintes: da professora D1, que ressalta o repensar do brincar na aprendizagem da criança; da professora D2, sobre a importância da escuta da criança na reorganização do ambiente; da professora D3, que se refere ao brincar e à ludicidade na mudança de sua visão de escola de educação infantil; e, por fim, a fala da formadora D4, que ressalta de maneira reflexiva o repensar da brincadeira e do lúdico como elos entre as linguagens que permeiam a educação infantil e sua repercussão na aprendizagem e desenvolvimento da criança brincante, tal como Freitas (2005) encontra na sua investigação.

Trouxe um repensar para a prática pedagógica com relação à brincadeira e ao lúdico na educação infantil. Por que não é que a gente não brincasse, não é verdade? A gente sempre brincou em escola, sempre, mas o que é que ele fez repensar? Como a brincadeira é importante e como é que ela ajuda na aprendizagem. Muitas práticas a gente já fazia, mas como a gente faz agora,

do jeito que a gente faz é que mudou, quer dizer, mudou por dentro, o olhar, você agora vê diferente (PROFESSORA D1).

Então foi isso que a gente veio aprendendo o tempo todo com esse projeto: de que esse ambiente, ele deve estar de acordo com as necessidades da criança e de que a gente precisa ser acessível a perceber o que elas estão apontando, porque são elas que apontam as suas necessidades, então, a partir do que elas apontam, das necessidades delas, é que a gente vai seguir por aí, sabendo que a gente tem uma proposta, existe um currículo, mas a gente sabendo que aquilo a todo momento pode ser modificado (PROFESSORA D2).

A gente gira em torno desse construtivismo, mesmo, dessa coisa, desse respeito mesmo, do tempo da criança, dessa ludicidade, dessa arte, assim, da criança fazer realmente do que a gente direcionar, tanto, claro, que a gente norteia, mas a gente não é como no ensino tradicional, claro que pra ele [o professor] fica muito mais fácil, entendeu? Ele fica mais próximo da turma, com certeza (PROFESSORA D3).

São todas as linguagens, sendo trabalhadas com base nesse brincar, é isso. Muitas vezes a gente não entendia que o brincar traz todos esses benefícios; ele vai entrelaçando, todas essas linguagens perpassam o brincar, perpassam por todas e desenvolvem mesmo a criança (SUPERVISORA-FORMADORA D4).

As falas das professoras e da formadora revelaram uma perspectiva um pouco mais crítica no tocante à compreensão do brincar e da ludicidade presentes nas linguagens que são vivenciadas com as crianças. Entretanto, chamou-nos a atenção a escuta da criança em uma concepção de sujeito interativo, ressaltando a dimensão ativa daquele que aprende e também ensina à professora, no sentido do que fazer, replanejar e/ou reorganizar o currículo em função da criança e do brincar, como base nas demais linguagens.

Nesse aspecto, emerge a superação da postura "[...] diretiva, tributária do empirismo, e à perspectiva espontaneísta [...]" (FORTUNA, 2012, p.31), que vimos observando nas falas de algumas participantes, conforme apresentamos no decorrer desta discussão, no tocante ao brincar e à ludicidade na escola de educação infantil.

Nas falas das professoras da **Instituição D**, ao que parece, inscreve-se a busca pela superação de práticas de controle, como diz Fortuna (idem), de uma postura centralizadora, onisciente, em favor de atribuir às crianças o papel de apontar caminhos, sem que isto signifique a anulação do seu papel como mediador na relação criança-mundo, em meio a uma ideia de currículo continuamente retomado em função da escuta da criança.

Destarte, também queremos dizer que, em um sentido geral emerge a influência da formação continuada na apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade,

proporcionando às professoras, de certa maneira, compreenderem a sua importância, agora mais relacionada à criança.

Percebemos, assim, que as professoras estão se apropriando da compreensão de que o brincar é importante para a aprendizagem da criança, em aspectos múltiplos, mas ainda emerge em algumas falas a importância do brincar na aprendizagem de conteúdos escolares, mesmo que em falas de outras professoras possamos interpretar posicionamentos mais críticos com relação à escuta da criança, a exemplo das falas do conjunto de participantes da **Instituição D.**

Não percebemos aprofundamento, por exemplo, na relação entre a música, a arte, a literatura e a brincadeira, no tocante ao reconhecimento de elementos lúdicos que emergem especialmente na interação das crianças nas histórias, assim como nas práticas com músicas, nas artes em geral e especialmente na leitura e contação de histórias, a dimensão sociocultural, pedagógica e política.

Nessa direção, temos recorrido a Pavani (2010), que ressalta a importância de as professoras apropriarem-se de fundamentos acerca da dimensão política que reconhece nessas narrativas, tal como apontam Brougère (2001, 2004) e Salgado (2010), referindo-se à dimensão política do jogo, que se constituem em saberes da profissionalidade docente em uma perspectiva emancipatória, no que podem significar na qualidade da mediação docente junto às crianças.

Por fim, acreditamos que os pressupostos do projeto de formação continuada assentados na homologia de processos formativos distanciam-se daqueles defendidos por Oliveira-Formosinho (2005), que se refere à homologia de processos formativos epistemológicos e pedagógicos, uma vez que se assenta na concepção de um sujeito ativo, que faz “[...] uma construção ativa do conhecimento e recusa a passividade transmissiva [...]” (p.22).

As professoras, cada uma a seu modo, trazem à criança a todo o momento, em perspectivas diferentes, o que poderia ser objeto de estudo na formação, assim como os registros dos portfólios, ou registros de situações junto às crianças e seus pares.

Vejam a seguir nas falas das professoras, referindo-se aos saberes que construíram, o que conseguimos apreender acerca das formas e modos de as crianças brincarem na escola, a partir do processo de formação continuada.

5.3.3 Formas de Emergência do Brincar e da Ludicidade na Sala de Aula

Esta categoria vem se inscrevendo na análise nos momentos anteriores e inscreve-se nesta etapa em face de emergir na 4ª quarta questão nas falas das professoras acerca de formas de as crianças brincarem na sala de aula, quando buscamos apreender a emergência do brincar e da ludicidade, a partir de sua participação nos encontros de estudos na escola. Dessa maneira, buscamos, especialmente, através desta sistematização, construir respostas acerca de sua visão das formas de brincar das crianças, uma vez que oscila entre ações de controle e/ou direção no ensino de conteúdos ou o brincar livre - brincar por brincar.

A professora A1 relata momentos de brincadeira em sua sala de aula, nos quais emergem a sensibilidade e, ao mesmo tempo, o cuidado e/ou a necessidade de direcionar a brincadeira, como vimos discutindo ao longo da análise:

A brincadeira da casinha, vamos construir uma casinha agora como se estivesse em nossa casa, vamos todo mundo ali; aí jogava as bonecas dentro, aí era mamãe, era titia, comidinha... teve um momento que eu peguei aqueles matinhos ali, fui cortando e dando a eles, para irem colocando dentro da panela, e fazia a comidinha: 'vou fazer cuscuz, vou fazer sopa'. Eu e as auxiliares, a gente participava muito, porque era essa a exigência que a supervisora pedia, para que a gente não deixasse os meninos soltos, mas que a gente participasse das atividades. (PROFESSORA A1).

A professora A1 relata práticas que considera lúdicas, vivenciadas pelas crianças na sala de aula, em que resolve brincar de casinha e direciona todo o tempo o que as crianças devem fazer. A situação descrita nos mostra que a professora ainda está arraigada a uma prática de controle, em que resolve quando, onde, com que, com quem e de que as crianças brincam, remetendo-nos a situações encontradas em Freitas (2005), quando professoras de educação infantil relatam situações de brincadeira.

Pareceu-nos que a prática lúdica narrada pela professora A1 seria para ela uma brincadeira ou brincadeira de faz de conta, porém não percebemos um traço peculiar a essa forma de brincar, que se caracteriza pela iniciativa da criança e espaço em que as crianças constroem e/ou ressignificam diferentes aprendizagens acerca de sua realidade, especialmente na relação com o outro. Perguntamos o que cabe à criança, além de acatar as orientações da professora?

Assim o relato de A1 aproxima-se, aparentemente, mais de uma atividade dirigida. Buscando aproximar-se do universo das crianças, a professora distancia-se de uma prática de

liberdade e ainda de uma atitude epistemologicamente curiosa de conhecer as crianças em interação com o outro (FREIRE, 2005a). E ainda ao que formula Pedrosa, quando socializa o que seria e o que aprendem as crianças quando estão brincando de faz de conta:

A brincadeira é uma atividade de alta prioridade motivacional para as crianças e muitas estratégias são postas em ação quando elas querem realizar seus propósitos lúdicos: criam cenários e tramas fantasiosas; disputam objetos, papéis e posições no enredo criado; buscam convencer, conquistar e intimidar os parceiros, estabelecem alianças; propõem acordos; promovem trocas; buscam prestígio de outros para apoiar seus objetivos e muitas outras estratégias são evidenciadas no brincar (2005, p.37-38).

A riqueza de detalhes que aludem ao que aprendem e ensinam às crianças no brincar com o outro nos faz pensar que as professoras ainda não estão sendo desafiadas e motivadas a adentrar nesse lugar que Pedrosa (idem) define como "[...] 'ecologicamente' relevante para o estudo da criança".

Acreditamos que a tematização da prática defendida como uma ação da formação continuada não tem suscitado o aprofundamento para as professoras estudarem situações de brincadeira como observadoras e aprendizes da criança, o que requer, por outro lado, aprofundamento em estudos culturais no diálogo com outras ciências, especialmente no âmbito do desenvolvimento ontogenético da criança.

Uma maneira de conhecer mais a criança é ter curiosidade sobre ela; é observar o que ela faz, de que maneira faz, com quem faz, como ela se comunica, como ela reage ao ambiente e aos parceiros, quais são suas curiosidades e suas preferências e muitas outras perguntas que se podem fazer e que podem orientar observações mais acuradas [...] (PEDROSA, 2012, p.36).

Para que isso aconteça, a autora afirma que, tal como um pesquisador, a professora precisa aprender a olhar a criança. Outrossim, a justificativa da Professora A1 com relação a sua participação na brincadeira corrobora as nossas suposições de que em meio a sua atitude amorosa com as crianças ainda emerge o controle, talvez pelo excesso de cuidados ou mesmo, conforme ela diz, por recomendações para que não entrem em conflito ou se machuquem na sala de aula.

Com relação à Professora B1, lembramos que durante a entrevista ela buscava todo o tempo tratar das salas temáticas como uma mudança positiva na escola e, em meio a nossa insistência em saber se e de que maneira as crianças brincam na escola e na sala de aula, disse que as crianças têm uma rotina na qual o brincar tem hora e lugar:

Nós também temos a brinquedoteca, onde funciona como biblioteca e brinquedoteca; temos os tipos de atividades. Elas ouvem a história e também contam história. Tem um cantinho lá que a gente senta na roda e tem o momento do brincar; a brinquedoteca não é só um momento do brincar livre; são momentos bem divididos; tem também o brincar dirigido, a gente aproveita para executar jogos... às vezes atividades que elas não têm noção, por exemplo, um jogo de memória, elas não sabiam como jogar, mas hoje já jogam, pois já aprenderam a respeitar as regras; porém nós temos que estar junto, construir junto com elas, falando sobre as regras, que não eu posso passar na frente do outro; tudo isso a gente vai construindo aos poucos com elas (PROFESSORA B1).

O relato da professora revela toda uma rotina que contempla o brincar de maneira livre e dirigida, sendo que a brincadeira livre acontece na roda, porém sentadas, e também ressalta outro modo de brincar, que seria o dirigido, com jogos de regras mais explícitas, como o da memória, momento em que as crianças aprendem a conviver com o outro.

A fala da professora nos remete a reflexões de autores como Barbosa (2009), que em sua pesquisa aponta a brinquedoteca como lugar que se mostra diferenciado, uma vez que a "[...] recreadora assume o lugar de quem controla, quem dá tarefas. Nesse espaço, é possível ser encantado pela imaginação, pela fantasia, pelo olhar da criança, que transcende o que está dado". (p.80). A autora comenta a atitude cerceadora da recreadora da creche, mas o que queremos ressaltar em seu comentário é a imagem de criança transgressora, que encontra brechas para subverter o instituído em meio a situações de subjetivação, criando uma outra ordem.

Considerando o que disse a Professora B1 com relação ao brincar livre no momento em que as crianças estão sentadas na roda, na sala da brinquedoteca, também buscamos dialogar com Fortuna (2012), quando comenta que, mesmo em salas de educação infantil, o brincar ainda é cerceado pelo modelo de organização do espaço centrado no adulto, nesse caso, no professor.

Essa reflexão é necessária nesse momento da análise, porque queremos ressaltar a importância do movimento de invenção e resistência das crianças quando estão subvertendo a ordem instituída. A autora ressalta que espaços circunscritos e semiabertos, organizados em função da criança e do seu brincar, oportunizam a "[...] focalização no parceiro e na atividade [...]" (p.39) e, ao mesmo tempo, permitem à professora conhecer as crianças, em suas estratégias e trocas sociais que ocorrem na brincadeira, em busca de compreender e dominar situações que trazem de sua experiência no convívio do dia-a-dia.

Fortuna (idem) aponta intervenções da professora no sentido de potencializar a ação docente a favor da brincadeira, o que também vai representar desafios, para a professora

perceber as suas ações diretivas, a sua percepção do brincar como algo diferente do aprender e, ainda, o limite de sua intervenção sem "quebrar" a brincadeira das crianças.

A professora C1, em sua fala, pareceu-nos reforçar a ideia da hora de estudar e da hora de brincar:

Hoje eu vejo que eles têm mais prazer de estarem na escola. Eles dizem: ‘tia, vem brincar, tia’. Eu digo: ‘Calma. Vamos fazer isso e isso’. Aí, quando vem a hora do brincar... a escola já faz parte de um momento de satisfação para a criança; eu acho que brincar na escola é isso. É fazer a escola um momento agradável, prazeroso, onde a criança se encontre enquanto criança. Não é porque ela está na escola que ela tem que ser um robzinho. Ela é criança aqui e lá fora também, aí nesse momento é que ela se interessa muito mais, elas aprendem com muita facilidade, pois elas são inteligentes, são perspicazes (PROFESSORA C1).

O brincar na escola para a professora C1 passa a fazer parte da rotina como momento de prazer, conforme já vimos ressaltando ao longo da análise, porém, neste momento, queremos ressaltar na fala que para a professora a atividade lúdica tem hora marcada para acontecer, tal como Silva (2008), Martins (2009) e Barbosa (2009) apontam em suas pesquisas: que o brincar na escola é considerado diferente de trabalhar, ou seja, primeiro o estudo, depois a brincadeira.

A professora C1 ressalta todo o tempo a sua preocupação com as crianças, e nos dá a entender que se refere a uma imagem de criança ativa, que aprende com facilidade, porém, na sua rotina, o direito à brincadeira parece estar relacionado ao cumprimento de determinadas atividades pelas crianças antes do momento do prazer com o brincar.

Ainda destacamos a fala da C1, que traz o que para ela é uma forma de brincar das crianças de sua turma:

Então tem hora que eu estou fazendo assim: eu conto uma história e é o que todo mundo está fazendo, e depois eu deixo o livro com eles para eles se deleitarem; então ali eles estão brincando de contar história e aí eles não deixaram de brincar, porque aí eles estão lá, pegaram o livro, leem e depois fazem assim... Eles estão se sentindo a própria professora (PROFESSORA C1).

A Professora C1 relata formas de brincar na sua sala de aula a partir da leitura de histórias, mas não parece perceber ou considerar que as crianças podem se sentir mobilizadas pelas histórias em função da existência de elementos lúdicos que encantam as crianças, conforme já nos referimos anteriormente, subsidiando-nos em autores como Araújo (2009), Pavani (2010), dentre outros, nas suas defesas de que as narrativas literárias têm

potencializado a imaginação das crianças e suas formas de expressão lúdica, entre estas o assumir o lugar da professora para contar a história que a fascinou, dentre outras razões.

Vejamos a Professora D1 em um relato que revela o que consideramos uma visão mais crítica no tocante ao que fazem as crianças, quando, com que e com quem brincam.

Porque a gente diz assim: ‘Agora terminou a brincadeira, é hora da atividade’. E para a criança, tudo é uma brincadeira; a criança brinca comendo, a criança brinca fazendo a tarefa; tudo ela está brincando. Então, como a gente fazer dessa brincadeira também o aprendizado, não é? Não terminou a brincadeira, a gente vai continuar agora, a gente vai através da brincadeira fazer atividades do lúdico, vai contar a contação de histórias, tudo isso vai fazer parte [...] (PROFESSORA D1).

A professora D1 faz uma síntese de que as crianças têm o brincar como traço peculiar na sua relação no mundo e, dessa maneira, também na escola, pelo que refletimos que a brincadeira é um traço relevante das singularidades da criança, reconhecido pela professora D1, ao que parece, a partir da formação. Essa reflexão da professora D1 nos remete a Magnani (2012), que defende uma práxis-lúdica, em que a escola é um espaço interacional lúdico.

Contudo, em meio a essa visão que está se consolidando, conforme vimos, também para outras professoras, o brincar é considerado importante por ser direito da criança, modo de estar no mundo.

Recorremos a Borba (2006) para dizer que também não podemos simplesmente nos conformar a uma visão de que as crianças brincam todo o tempo, em todos os momentos, sem que procuremos nos perguntar: “[...] De que forma a compreensão sobre o significado do brincar na vida e constituição dos sujeitos situa o papel dos adultos e da escola na relação com as crianças e os adolescentes?” (p.34). E ainda dizer que o brincar é modo de ser/estar no mundo pode configurar uma visão ingênua: “[...] a brincadeira como a forma de a criança estar no mundo: próxima da natureza e portadora da verdade” (FORTUNA, 2011, p.79).

Borba reflete que “[...] podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da ‘importância do brincar’ presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais [...]” (p.34). Continua a sua reflexão, indagando: “[...] nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento humano? Ou tem privilegiado o ensino das habilidades, e dos conteúdos básicos das ciências desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola?” (p.34).

Essas reflexões que trazemos foram provocadas pela fala da professora D1, pois percebemos que existe uma compreensão do brincar como algo da criança. Contudo, não percebemos clareza no tocante ao brincar como algo que se constitui dialeticamente na relação que as crianças estabelecem com o outro e que ocorre nessas trocas sociais, o que as crianças aprendem e ensinam aos parceiros de brincar, e também a própria escola nos momentos de brincadeira.

Recorremos a Fortuna (2012) para dizer, com a autora, que: "[...] O brincar permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem e, quando o professor o instrumentaliza, intervém no aprender. É, todavia, uma intervenção aberta: não há como delimitá-la, sob pena de acabar com o brincar" (p. 43).

Feitas essas considerações, refletimos que a fala da professora D1 representa saberes construídos que têm repercussão em sua profissionalidade docente, mas que requer a busca contínua acerca do equilíbrio tênue, como ressalta Fortuna (idem), entre os objetivos pedagógicos e a ludicidade, para que a didatização, como disseram Wajskop (2001) e Fortuna (2012), não cresça e o brincar desapareça.

Vejamos na mesma instituição a fala da Formadora D4:

Eu acho que o brincar na verdade, existia, sim, mas de uma maneira que a gente só brincava na hora do recreio; iniciou a aula, 'que horas é o recreio? As 9h'. Então só iam brincar às 9h. Passou o recreio, volta para a sala. Se via muito assim o brincar, e brincar na hora do recreio era visto pelas professoras como um descanso, de ter saído da sala de aula: 'as crianças vão estar livres e eu vou poder conversar com as amigas' naquele momento de recreio. Aí chega o projeto, despertando que o brincar tem que estar presente desde o momento que as crianças chegam à escola. Entrou na sala, o brincar tem que estar ali, nas aulas, que o desenvolvimento das atividades tem que ser baseado no brincar. No momento que as crianças forem ter uma recreação fora, elas vão estar bem mais tranquilas, sem aquela agitação, porque elas tinham só aquele momento para gastar suas energias, aí hoje a gente vê que está bem diferente, elas têm esse momento na sala de aula, elas têm aquele cantinho (SUPERVISORA-FORMADORA D4).

A supervisora-formadora ressalta o direcionamento do projeto, quando afirma que o brincar tem que estar em todos os momentos na sala de aula, o que, ao mesmo tempo, remete-nos a Morais (2014), quando se refere aos pacotes que grupos empresariais oferecem para treinar professores, em situações em que não são ouvidos e lhes cabe obediência para fazer o que está prescrito na sala de aula, tornando realidade situações que não foram pensadas e/ou escolhidas.

Destacamos também a justificativa para a brincadeira na sala para que, quando estiverem brincando no pátio, fiquem mais tranquilas. Ou seja, o discurso que tem sido assumido pelas professoras acerca do brincar como o modo de a criança estar no mundo, aparentemente apresenta uma perspectiva ingênua do ponto de vista da compreensão do porquê as crianças estão sempre brincando, a própria questão do conflito, e assim emerge mais uma vez na análise a importância do aprofundamento nessa discussão e, ao mesmo tempo, o limite da ação pedagógica, para não incorrer em ações diretivas, pelo desejo de que as crianças brinquem e sejam felizes.

Optamos por pensar o brincar e a ludicidade como saberes instituintes na e da profissionalidade docente na educação infantil, tendo em vista tratar-se de saberes que se entrecruzam no repertório-base que se constitui no âmbito do brincar e da ludicidade, também pelo sentir, e por isso estamos sempre sendo surpreendidos e com oportunidade de aprender mais, à medida que nos abrimos a esta realidade.

Ao que parece, as falas estão mais relacionadas a recomendações do Projeto de formação, revelando-nos que ainda têm um caminho a percorrer na perspectiva da internalização de saberes acerca do brincar e da ludicidade, que possibilitam a interação com as crianças e trocas significativas, assumindo "corresponsabilidade" no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial, social, cultural e político que o brincar favorece. Ao mesmo tempo, é preciso respeitar o rumo das brincadeiras, o fim que tomará a atividade, admitindo o componente da aleatoriedade na dimensão da autonomia das crianças (FORTUNA, 2012).

É dessa maneira que consideramos a discussão do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente, que podem ser mediados na formação continuada, em um processo de homologia que considere a não prescrição como base do estudo, e a criança e o seu brincar, na imponderabilidade, imprevisibilidade e não literalidade, que caracterizam sua ação lúdica.

A análise nos foi mostrando uma diversidade de situações, explicitando concepções, aprendizagens acerca do brincar e da ludicidade, a partir das falas das professoras remetendo-se à formação continuada, que parece ter cumprido o papel de sensibilizá-las e as instituições de que as crianças existem na escola e que têm, querem e precisam brincar como direito, meio de aprender como uma lição que elas precisam dar forma, o que nos remete a Brayner (2014), quando reflete acerca dos "Kits" pedagógicos que vêm sendo anunciados por ONGs como solução para os problemas da educação nos municípios.

A análise também revelou a fragilidade nas falas das professoras, que demonstram uma postura em que o controle para ajudar a criança a brincar emerge em traços pragmatistas ou românticos, ou, ainda, em perspectiva mais crítica, mas se perdendo pela generalização de um discurso que pode avançar muito mais pela continuidade de estudos acerca do brincar e da ludicidade, que, sem aspirar a nada, contribui para interromper o que está dado e provocar novos inícios, como afirma Kohan (2007), ao tratar da necessidade de a escola voltar-se para o encontro de devires minoritários.

Voltamo-nos para todo o processo de análise, de forma a estabelecer uma triangulação dos dados que emergiram entre as 3 (três) etapas da análise, de forma a captar a contribuição da formação continuada na escola na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil.

5.4 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Assim, interessa também pensar a nossa relação com o perguntar, o sentido que lhe damos, em nosso pensamento, no encontro com o pensamento do outro, com o outro pensamento [...] (KOHAN, 2007, p.130).

Inspirando-nos em Kohan (2007), procedemos ao confronto dos resultados obtidos da análise das observações, dos portfólios e das entrevistas na construção de respostas à questão norteadora da pesquisa, que consistiu em saber de que maneira o brincar e a ludicidade vêm sendo apropriados por professoras de educação infantil como saberes de sua profissionalidade docente, a partir da formação continuada em escolas do município de Jabotão dos Guararapes.

O caminho percorrido nos 3 (três) momentos da análise mostrou-nos que a presença do brincar e da ludicidade nas instituições é uma realidade construída sob a prescrição do projeto de formação, mas que passou a ser desejado não somente pelas crianças e professoras, atores sociais das instituições, como também pela família das crianças. O brincar e a ludicidade emergem como saberes que se constroem e circulam no ambiente escolar, o que nos parece ter repercussão na constituição de uma ideia de profissionalidade docente, pouco crítica uma vez que não se aproxima de um projeto de formação compartilhado que conduza à reflexão crítica, no sentido da modificação dessas mesmas práticas, tal como vimos em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), Contreras (2002), Gauthier et al., (2006), Kramer (2009), dentre aqueles

que ressaltam a importância do reconhecimento da professora dos aspectos constitutivos de seus saberes na sua prática, no sentido de que possam ser questionados, compartilhados e ressignificados.

Queremos ressaltar, entretanto, que, na perspectiva de uma visão de totalidade que concebe a contradição como elemento constitutivo, fomos refletindo que em meio a significações e práticas distintas emergiam visões ambíguas, envolvendo a relação das professoras com a sua formação, com situações do brincar e da ludicidade, percebidas nos registros dos 3 (três) momentos da análise: no modo de envolvimento das professoras e no movimento das escolas, na busca de organizar um ambiente mais lúdico, houve "ganhos" para as crianças e também, de certa maneira para as professoras, pela participação na formação sistemática, pelo trabalho em grupo e pelo fato de o brincar ser eixo de estudo, o que suscitava a busca por situações lúdicas nos eixos subsequentes, envolvendo linguagens expressivas, cuja maior repercussão foi a inserção da prática de leitura e contação de história no dia-a-dia da sala de aula.

Daí confirmarmos a escola como lugar do brincar e da ludicidade como a 1ª (primeira) categoria empírica, e, como desdobramento dessa categoria, o cruzamento dos dados nos oportunizou uma visão da totalidade do trabalho, assim como a possibilidade de estabelecer inferências que representam aproximações ao nosso objeto de estudo.

Na triangulação, trabalhando com as mesmas subcategorias, emergiram inicialmente resultados em comum nos 3 (três) momentos da análise e nas 4 (quatro) instituições, em meio às subjetividades envolvidas, assim como aspectos diferentes nos 3 (três) momentos de análise e ou nas 4 (quatro) instituições.

A observação, por exemplo, permitiu-nos testemunhar situações nas instituições que possivelmente não apreenderíamos, se optássemos apenas pela análise documental e/ou mesmo pela entrevista, especialmente para analisar as situações envolvendo práticas lúdicas na instituição, envolvendo a relação escola, criança e família que a instituição tem desenvolvido, nas formações e nas práticas.

Percebemos escolas envolvidas em promover práticas lúdicas para as crianças, no decorrer das observações, assim como observamos o cuidado com o registro, como um cartão de apresentação das instituições.

Destacamos a necessidade das questões da entrevista após a nossa ida ao campo e, dessa maneira, buscamos compreender, a partir da fala das participantes, a contribuição da formação continuada no seu processo de apropriação do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente.

Vejamos, a seguir, o que emerge da triangulação:

O primeiro quadro trata da visibilidade das crianças no brincar e na ludicidade em suas significações que emerge a partir da categoria 01: A Escola como lugar do brincar e da ludicidade.

QUADRO 13 - Paradoxos nos significados do brincar na escola

CATEGORIA 1	OBSERVAÇÃO	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA
A Escola como lugar do brincar e da ludicidade	Mudanças apontadas pela escola acerca da importância do brincar e da ludicidade na escola como algo permitido e ou desejado.		
Subcategoria 1	RESULTADOS COMUNS		
	O brincar e a ludicidade como importantes e incorporados à ação pedagógica na escola e na sala de aula em concepções distintas; Como meio de a criança aprender tudo com prazer.		
As significações do brincar e da ludicidade.	RESULTADOS DIFERENTES		
	<p>A cisão na hora do brincar e na hora de aprender;</p> <p>O brincar livre, como direito, meio de expressão, atividade dirigida, controlada e organizada pela professora;</p> <p>O brincar livre como meio de expressão, e o brincar dirigido para o ensino e controle.</p>	<p>A cisão na hora do brincar e na hora de aprender;</p> <p>O brincar livre, como meio de expressão, e o brincar dirigido, para o ensino e controle;</p> <p>O brincar como tudo o que a criança gosta e componente- base do desenvolvimento da aprendizagem da criança;</p> <p>O desenho animado como atividade lúdica e educativa;</p> <p>O brincar como prática da instituição sem hora para começar e nem terminar.</p>	<p>A cisão na hora do brincar e na hora de aprender;</p> <p>O brincar livre, como direito, meio de expressão, atividade dirigida, controlada e organizada pela professora;</p> <p>O brincar livre, como meio de expressão, e o brincar dirigido para o ensino e controle;</p> <p>O brincar como experimento;</p> <p>O brincar como meio de prolongar a própria infância;</p> <p>O brincar como meio de aprender sobre si mesma e o outro e meio de aprender conteúdos;</p>

Fonte: a autora.

Na categoria “A escola como lugar do brincar”, a subcategoria 01 trata da visibilidade das crianças no brincar, através significações do brincar e da ludicidade que emergem em aspectos comuns e diferentes.

Como resultados comuns

O brincar e a ludicidade emergem como importantes e incorporados à ação pedagógica na escola e na sala de aula, e também como meio de a criança aprender tudo com prazer. Estes aspectos mostram-se como saberes da prática, que aparecem nas 4 (quatro) instituições e também nos 3 (três) momentos da análise.

Destacamos, porém, que encontramos resultados que emergem em concepções distintas e paradoxais no âmbito das significações atribuídas. Estas significações mesmo que apareçam nos outros momentos da análise, não são comuns a todas as instituições, por isso é que foram identificadas como resultados diferentes.

Como resultados diferentes

Na Observação encontramos: a cisão na hora do brincar e na hora de aprender; o brincar livre, como direito, meio de expressão, atividade dirigida, controlada e organizada pela professora; o brincar livre como meio de expressão, e o brincar dirigido para o ensino e controle.

Na Análise Documental a cisão na hora do brincar e na hora de aprender; desenho animado como atividade lúdica e educativa; o brincar livre, como meio de expressão, e o brincar dirigido, para o ensino e o controle; o brincar como tudo o que a criança gosta e componente-base do desenvolvimento da aprendizagem da criança; o brincar como prática da instituição sem hora para começar e nem terminar e o brincar como prática da instituição sem hora para começar e nem terminar.

Na Entrevista: a cisão na hora do brincar e na hora de aprender: o brincar livre como direito, meio de expressão, atividade dirigida, controlada e organizada pela professora; o brincar livre, como meio de expressão e o brincar dirigido para o ensino e controle; o brincar como experimento da criança e o brincar como meio de prolongar a infância da professora.

A presença do brincar e da ludicidade nas instituições pesquisadas se mostra em uma perspectiva híbrida, revelando contradições, quando encontramos a cisão entre o brincar livre e ou dirigido na hora de aprender na observação, na análise documental e na entrevista, em uma perspectiva que tende ao pragmatismo na dicotomia brincar e aprender, em que há horário e materiais definidos para cada uma dessas ações, mas apesar de emergir nos 3 (três) momentos da análise não aparece em todas as instituições.

O brincar livre como direito, meio de expressão, atividade dirigida, controlada e organizada pela professora não é comum para todas as instituições, nem nos momentos da análise, aparece na observação e na entrevista. Emerge o paradoxo de uma atividade que, apesar de ser livre precisa ser, ao mesmo tempo, controlada e encaminhada pela professora.

O brincar livre como expressão e o brincar dirigido para o ensino e controle não é comum nas 4 (quatro) instituições, mas aparece nos 3 (três) momentos da análise e realça a cisão entre o que é importante na função social da escola, remetendo-nos a uma ideia pragmatista e uma visão de criança que precisa ser considerada como criança e também como aluno, o que aparece nos 3 (três) momentos.

O brincar como tudo o que a criança gosta, componente-base do desenvolvimento da aprendizagem da criança não aparece nas 4 (quatro) instituições e emerge na análise documental e na entrevista, em uma perspectiva que se aproxima de saberes da ontogenética, discutidos em Carvalho et al., (2012), e revela um pensar no brincar e na ludicidade a partir da criança.

O brincar como prática da instituição sem hora para começar e o brincar como experimento não aparece nas 4 (quatro) instituições. Emerge na análise documental apontando que o fenômeno passa a fazer parte da instituição, vinculado à ideia de direito da criança.

O brincar como meio de prolongar a própria infância não foi percebido como aspecto comum nas 4 (quatro) instituições.

Emerge na entrevista através da defesa de a criança viver situações lúdicas, a partir das experiências da professora: o brincar como meio de aprender sobre si mesma e o outro e meio de aprender conteúdos, mais uma vez revela a visão híbrida e também utilitarista acerca do brincar.

Vejamos os resultados da 2ª (segunda) subcategoria: brincar e a ludicidade na interação e integração criança- escola e família, nos seus aspectos comuns e nos aspectos diferentes no QUADRO 14:

QUADRO 14 - O brincar e a ludicidade na interação e integração com a família

CATEGORIA 01	OBSERVAÇÃO	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA
Escola como lugar do brincar e da ludicidade	Mudanças apontadas pela escola acerca da importância do brincar e da ludicidade na escola como algo permitido e ou desejado.		
Subcategoria 2 O brincar e a ludicidade na e	RESULTADOS COMUNS		
	Intencionalidade de estabelecer interação com as famílias a partir de práticas lúdicas		
	RESULTADOS DIFERENTES		
	A contação de histórias por avós das crianças de algumas das instituições; A compreensão da família (pais, mães) da importância da prática lúdica como formativa; A atuação da família como participante.	Encontro com a família com histórias e cantigas como aprendizagem de ambas as partes; O reconhecimento da importância do brincar e da ludicidade pela família; a presença dos pais na apresentação das crianças na Quarta Encantada; A participação das avós na contação de histórias para as crianças como troca de experiências.	A centralidade da escola; A relação com as avós não é mencionada pela professora; A relação de compartilhamento de aprendizagens entre crianças, pais e escola.

Fonte: a autora

Como resultados comuns

Nos 3 (três) momentos da análise e nas 4 (quatro) instituições a análise demonstra que emergem a intencionalidade de interações lúdicas nas práticas junto às famílias como um resultado comum em meio a concepções distintas.

Como resultados diferentes

Na Observação destacamos: a contação de histórias por avós das crianças de algumas das instituições; a compreensão da família (pais, mães) da importância da prática lúdica como formativa e a atuação da família como participante.

Na Análise Documental: Encontro com a família com histórias e cantigas como aprendizagem de ambas as partes; o reconhecimento da importância do brincar e da ludicidade pela família; a presença dos pais na apresentação das crianças na “Quarta Encantada” e a participação das avós na contação de histórias para as crianças como troca de experiências;

Na Entrevista: a centralidade da escola; a relação com as avós não é mencionada pela professora; a relação de compartilhamento de aprendizagens entre crianças, pais e escola.

Na observação e na análise documental aparece a contação de história por familiares das crianças como prática comum nesses dois momentos da análise. Na entrevista encontramos como destaque reconhecimento da família acerca da importância de práticas lúdicas em 3 (três) das instituições pesquisadas.

Ressaltamos, ainda, que na análise documental dialogamos com Sá-Chaves (2004) que contribuiu para a nossa reflexão acerca do registro e sua importância na construção de uma reflexão crítica. Nos 3 (três) momentos da análise refletimos que aparece a relação de compartilhamento entre família – criança e escola, como uma ação de interação e integração, mas não ocorre nas 4 (quatro) instituições.

Na entrevista emerge a centralidade na falta de tempo de a instituição estabelecer vínculos com a família, mesmo reconhecendo que é uma recomendação do projeto para resgatar a história da comunidade na entrevista.

Vimos que nessa subcategoria, à exceção de uma, as instituições desenvolveram de alguma maneira uma relação de interação criança-escola e família, porém somente uma delas desenvolveu práticas lúdicas sistemáticas nessa direção.

Vejamos a visibilidade da criança na (re) organização do espaço e do ambiente, no próximo quadro, no qual os resultados comuns aparecem nos 3 (três) momentos da análise e nas 4 (quatro) instituições e os diferentes emergem em função de resultados que podem ser diferentes nos 3 (três) momentos da análise, assim como, no tocante as instituições.

QUADRO 15 - A visibilidade da criança na (re)organização do espaço e construção do Ambiente lúdico

CATEGORIA 1	OBSERVAÇÃO	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA
Escola como lugar do brincar e da ludicidade	Mudanças apontadas pela escola acerca da importância do brincar e da ludicidade na escola como algo permitido e ou desejado.		
Subcategoria 3 A visibilidade da criança na (re)organização do espaço e construção do ambiente lúdico	RESULTADOS COMUNS		
	Intencionalidade na organização de um ambiente lúdico para as crianças no atendimento às prescrições do projeto Paralapraca; A instituição escolar como espaço de a criança brincar e aprender.		
	RESULTADOS DIFERENTES		
	O ambiente para o brincar dirigido e a criança subvertendo a ordem social no brincar livre; A organização do ambiente lúdico em cantinhos para a criança e não com a criança; O ambiente favorecedor das linguagens expressivas em um clima de ludicidade; A organização de salas temáticas para acrianças e não com as crianças.	A organização do ambiente lúdico para a criança em cantinhos e não com a criança; A organização do ambiente para proporcionar o faz de conta; A organização de salas temáticas, em vista dos princípios pedagógicos da educação infantil.	Ambiente lúdico através de cantinhos para a criança e não com a criança; As salas temáticas para facilitar a aprendizagem das crianças; A organização do ambiente lúdico para compensar a criança de precariedades do ambiente físico; A organização do ambiente como mobilizador da brincadeira de faz de conta.

Fonte: a autora

Como resultados comuns

Nos 3 (três) momentos de análise e nas 4 (quatro) instituições destacamos a intencionalidade na organização de um ambiente lúdico para as crianças e, a instituição escolar como espaço de a criança brincar e aprender. Ao mesmo tempo, emerge o atendimento das instituições às prescrições do projeto Paralapraca, como resultados comuns.

Como resultados diferentes

Na Observação: o ambiente para o brincar dirigido e a criança subvertendo a ordem social no brincar livre; a organização do ambiente lúdico em cantinhos para a criança e não

com a criança; o ambiente favorecedor das linguagens expressivas em um clima de ludicidade e a organização de salas temáticas para as crianças e não com as crianças.

Na Análise Documental: a organização do ambiente lúdico para a criança e não com a criança; a organização do ambiente para proporcionar o faz de conta e a organização de salas temáticas, em vista dos princípios pedagógicos da educação infantil.

Na Entrevista: Ambiente lúdico através de cantinhos para a criança e não com a criança; as salas temáticas para facilitar a aprendizagem das crianças; a organização do ambiente lúdico para compensar a criança de precariedades do ambiente físico e a organização do ambiente como mobilizador da brincadeira de faz de conta aparece em 3 (três) das 4 (quatro) instituições. Assim como estratégias das crianças ao subverter o proposto.

A organização do ambiente lúdico em cantinhos para a criança e não com a criança aparece nos 3 (três) momentos, mas não da mesma maneira nas 4 (quatro) instituições revelando a intencionalidade de promover o lúdico a partir das linguagens expressivas na observação, mas há ainda à cisão da hora de trabalhar (estudar e brincar). As professoras não parecem valorizar as invenções das crianças como algo a ser investigado, tal como refere Alcântara (2006).

Em uma das instituições encontramos o ambiente como favorecedor das linguagens expressivas em um clima de ludicidade, emergindo a criança e sua vocação para o lúdico.

Emergiu também na entrevista a organização do ambiente lúdico para compensar a criança de precariedades do ambiente físico aparece na entrevista e revela uma visão de certa maneira conformista acerca das condições de estrutura e ainda uma visão do brincar como elemento de compensação para a criança, em função de precariedades da instituição e da família, remetendo-nos a Kramer (2002), quando ressalta a relação das ações da instituição com concepções de criança.

Por fim, a organização do ambiente como mobilizador da brincadeira de faz de conta aparece em duas etapas da análise: a Análise Documental e na Entrevista em concepções distintas, desde o utilitarismo, a visão ingênua e também, a relação de reconhecimento da importância do faz de conta no desenvolvimento da criança nas 4 (quatro) instituições.

A organização das salas temáticas emerge nas 3 (três) etapas da análise, mas não é comum a todas as instituições.

Vejamos a 2ª (segunda) categoria no QUADRO 16, a seguir:

QUADRO 16 - Contribuições da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade

CATEGORIA 2	OBSERVAÇÃO	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA
<p>Contribuição da Formação Continuada na apropriação de Saberes das Professoras</p>	RESULTADOS COMUNS		
	<p>Satisfação pela homologia do processo formativo pelas formadoras: eixos, conteúdo, metodologia e materiais seduzem as professoras; A satisfação na socialização das práticas; Clima de afetividade entre as participantes; Transformação no olhar o brincar.</p>		
	RESULTADOS DIFERENTES		
	<p>A participação e envolvimento de professoras e auxiliares na formação continuada;</p> <p>Participação e envolvimento de todo os profissionais da instituição na formação;</p> <p>A pontualidade e frequência das professoras.</p>	<p>Estudo das linguagens expressivas;</p> <p>Ressignificação da prática como educadora e pessoa; Socialização de dificuldades e ausência de conflitos;</p> <p>O projeto supriu necessidades, assemelhando-se à experiência em escola de grande porte do ensino privado;</p> <p>O brincar como elemento de seu processo de profissionalização e a não explicitação do que significa;</p> <p>Documentação de práticas como memória e contribuição no projeto de formação;</p>	<p>Desenvolvimento profissional com repercussão na prática docente;</p> <p>A construção de aprendizagens pelas trocas de experiências;</p> <p>Os eixos de estudo contemplavam lacunas da formação inicial;</p> <p>Repensar na sua prática o sentido brincar e lúdico na educação infantil.</p>

Fonte: a autora

Como resultados comuns:

Emergiram nos 3 (três) momentos de análise e nas 4 (quatro) instituições a satisfação pela homologia do processo formativo pelas formadoras: eixos, conteúdo, metodologia e materiais seduzem as professoras; a satisfação na socialização das práticas; o clima de afetividade entre as participantes; transformação no olhar o brincar.

Nos **resultados diferentes** entre as instituições, destacamos:

Na **Observação**: percebemos que houve a participação e o envolvimento de todos os profissionais em uma instituição e em outra, a participação de professores e auxiliares. Outro elemento percebido foi a pontualidade e frequência das professoras em duas das 4 (quatro) instituições.

Na **análise documental**: o estudo das linguagens expressivas; a ressignificação da prática pela formadora não só como educadora e pessoa; favoreceu a socialização de dificuldades, mas não percebemos ênfase de conflitos. O projeto supriu necessidades também pelo material, assemelhando-se à experiência da professora em escola de grande porte do ensino privado; o brincar como elemento de seu processo de profissionalização sem explicitar do que significa e, ainda, a documentação da prática emerge como memória. Destacamos que aparece nas 4 (quatro) instituições, mas não nos demais momentos da análise, assim como não percebemos um trabalho de reflexão acerca desses registros.

Na **Entrevista**: emergiu o desenvolvimento profissional com repercussão na prática docente; a construção de aprendizagens pelas trocas de experiências; os eixos de estudo contemplavam lacunas da formação inicial e o repensar da sua prática no sentido do brincar e do lúdico na educação infantil.

Conforme podemos perceber, a formação continuada propiciou ganhos para a instituição, as professoras e a formadora, no tocante aos aspectos elencados, os quais já nos referimos nas etapas anteriores da análise. Queremos destacar aqui o reconhecimento do brincar como um saber importante na formação e na prática da professora, as lacunas de sua formação inicial, o repensar da prática, mas também a não referência ao processo de construção de saberes às questões tratadas.

Nos exemplos na análise documental vimos como a formadora relata o seu processo de apropriação do brincar, assim como o das professoras, porém, no mesmo portfólio, aparece um relato de uma professora solicitando a recomendação da massinha de modelar e ensino de regras pelo brincar para as crianças aprenderem a se comportar. Vemos os paradoxos em um processo que não buscou na escuta um momento de questionamentos, confrontos, conflitos. As aprendizagens ocorreram certamente, mas emergem ainda ambivalências, especialmente pela maneira como os cadernos de registros não foram considerados como material valioso para o processo de reflexão.

Vejam os aprendizados das professoras no brincar e na ludicidade como uma subcategoria que emerge a partir das **Contribuições da Formação Continuada** na apropriação de Saberes das Professoras.

QUADRO 17 – As aprendizagens das professoras no brincar e na ludicidade

SUBCATEGORIA 1	OBSERVAÇÃO	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA
<p>Aprendizagens das professoras no brincar e na ludicidade</p>	RESULTADOS COMUNS		
	<p>A importância da leitura e da contação de histórias para a criança e o não aprofundamento de elementos lúdicos nos livros.</p>		
	RESULTADOS DIFERENTES		
	<p>Compreensão de que a brincadeira é transformada em aprendizado;</p> <p>As crianças como objeto de observação e a ausência de hipóteses, novas propostas de trabalho</p> <p>A visão do brincar como a criança que brinca ao tempo todo.</p>	<p>O brincar como elemento compensador das carências do ambiente familiar;</p> <p>O brincar no entrelaçamento das demais linguagens. Aprendizagem do brincar como algo a ser aplicado na sala de aula, 'o brincar aprendendo';</p> <p>A importância de pensar na visão de mundo <i>das crianças</i> para elaborar a metodologia e a didática na educação infantil;</p> <p>Reconhecimento da cultura lúdica das crianças e a não alusão aos estudos culturais, históricos e institucionais que tematizam o brincar da criança;</p> <p>A observação das crianças no brincar como momento de aprendizagem para a criança e resistência da professora ao conflito.</p>	<p>Saberes da profissão em uma visão generalista;</p> <p>As crianças como objeto de observação; ausência de hipóteses e novas propostas de trabalho;</p> <p>A construção de saberes acerca da brincadeira como algo que deve ser proposto para a criança;</p> <p>O brincar como conhecimento e como meio de a criança se resignificar;</p> <p>A descoberta da brincadeira como meio para a aprendizagem;</p> <p>Visão das crianças como crianças (ser de direitos) e não como alunos;</p> <p>A compreensão de que não se deve direcionar tanto as crianças.</p>

Fonte: a autora

Como resultados comuns

Nas 3 (três) etapas, observamos a importância da leitura e da contação de histórias como uma atividade lúdica que também aparece nas 4 (quatro) instituições

Nos **resultados diferentes** entre as instituições e ou nos momentos de análise, destacamos:

a) Na **observação**: a brincadeira é transformada em aprendizado. As crianças, como objeto de observação e ausência de hipóteses e a visão do brincar associado a criança que brinca ao tempo todo.

b) Na **análise documental**: a liberdade para a criança pela ampliação do olhar na educação infantil; o brincar como elemento compensador das carências do ambiente familiar; o brincar no entrelaçamento das demais linguagens; aprendizagem do brincar como algo a ser aplicado na sala de aula, 'o brincar aprendendo'; a importância de pensar na visão de mundo *das crianças* para elaborar a metodologia e a didática na educação infantil; reconhecimento da cultura lúdica das crianças e a não alusão aos estudos culturais, históricos e institucionais que tematizam o brincar da criança; a observação das crianças no brincar como momento de aprendizagem para a criança e a resistência da professora ao conflito aparecem na observação e na Análise Documental.

c) Na **entrevista**: a apropriação de saberes da profissão remete a uma visão generalista; as crianças como objeto de observação; ausência de hipóteses e novas propostas de trabalho; a construção de saberes acerca da brincadeira como algo que deve ser proposto para a criança; o brincar como conhecimento e como meio de a criança se ressignificar; a descoberta da brincadeira como meio para a aprendizagem; visão das crianças como crianças (ser de direitos) e não como alunos; a compreensão de que não se deve direcionar tanto as crianças.

Refletimos que os dois anos de formação na instituição trouxeram para as professoras oportunidades de estudos e de olhar a prática que possibilitaram apropriação de saberes, mas, se formos analisar os exemplos, veremos a diversidade de concepções que permeiam essa apropriação, o que requereria reflexões no próprio momento da formação, se tais questões fossem interessantes como conteúdo de estudo no projeto de formação.

Apresentamos a seguir os resultados da triangulação dos resultados da 3ª (terceira) e última categoria: Formas de emergência do brincar e da ludicidade na sala de aula.

QUADRO 18 - Formas de emergência do brincar e da ludicidade na sala de aula

CATEGORIA 3	OBSERVAÇÃO	ANÁLISE DOCUMENTAL	ENTREVISTA
Formas de Emergência do Brincar e da Ludicidade na Sala de Aula	RESULTADOS COMUNS		
	Práticas de leitura e de contação de história; A brincadeira de faz de conta no pátio e na sala de aula com finalidades múltiplas; O brincar dirigido a partir de histórias e músicas.		
	RESULTADOS DIFERENTES		
	<p>Compreensão da contação de história como motivação para o brincar de faz de conta;</p> <p>A pintura de desenho mimeografado como lúdico na sala da brinquedoteca;</p> <p>Encenação de história para apresentação na instituição;</p> <p>Cantar e dançar através de materiais do projeto, em um clima de ludicidade</p>	<p>A brincadeira de faz de conta em situações paradoxais da professora;</p> <p>A contação de história com finalidades diversas;</p> <p>Práticas gastronômicas explicadas como brincadeira;</p> <p>O uso da brinquedoteca pelas crianças a partir do controle das professoras;</p> <p>A brincadeira como uma atividade permanente na escola e na sala de aula.</p>	<p>A brincadeira de faz de conta no direcionamento da professora e da supervisora;</p> <p>O brincar livre e o brincar dirigido na brinquedoteca;</p> <p>Contação de história como brincadeira para direcionar, fazer atividades, envolvendo o lúdico;</p> <p>A partir do projeto as atividades são baseadas no brincar</p>

Fonte: a autora

No tocante as formas de emergência do brincar, vejamos os resultados comuns e diferentes.

Como resultados comuns:

Práticas de leitura e de contação de história; A brincadeira de faz de conta no pátio e na sala de aula com finalidades múltiplas e o brincar dirigido a partir de histórias e de músicas.

Como resultados diferentes:

Na Observação: a compreensão da utilização da contação para motivar o faz de conta, pinturas desenhos mimeografados na sala do brincar, encenação de histórias para apresentar na instituição, cantar e dançar através do uso de materiais do projeto.

Na **Análise Documental**: a brincadeira de faz de conta aparece em situações paradoxais, tal como convidar as crianças para brincar de faz de conta, organizar a sala e pedir que eles brinquem, e o assombro quando as crianças, junto aos colegas, pegam os materiais e os transformam, pela natureza de aleatoriedade, de imprevisibilidade do brincar. A contação de história se apresenta com finalidades diversas, assim como as práticas gastronômicas são explicadas como brincadeira e o uso da brinquedoteca pelas crianças é feito a partir do controle das professoras. A brincadeira aparece como uma atividade permanente na escola e na sala de aula.

c) Na **Entrevista**: a brincadeira de faz de conta é direcionada pela professora e supervisora; o brincar livre e o brincar dirigido no fazer atividades envolvem o lúdico, a partir de experiências com o projeto, que integram o brincar, a exemplo dos animais, quando as crianças participam como executoras.

Dessa maneira o cruzamento dos dados revela significações atribuídas ao brincar que remetem a concepções híbridas, com tendências românticas, pragmatistas, e também em uma perspectiva crítica, situando as crianças como seres carentes, inocentes. Mas também emergem concepções de crianças ativas e sujeitos de seu tempo. Assim, em alguns momentos apreendemos significações que se aproximam da dimensão ontogenética e ontológica do brincar na fala de professoras, mas ainda situadas em uma perspectiva de pouco aprofundamento.

Remetemo-nos a Charlot (2000), que ressalta: "[...] O sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar [...]" (p.60). As significações acerca do brincar e da ludicidade denotavam a presença do brincar como algo resolvido, mas o que estava subjacente a esse fato não foi, segundo o que os dados nos mostraram, objeto de discussão, remetendo-nos a Wajskop (2001) e Fortuna (2012), quando alertam que a presença do lúdico na escola também pode representar fortalecimento de práticas conservadoras e a favor do controle da criança, em nome de práticas lúdicas livres.

Ao mesmo tempo também defendemos que pensar a brincadeira livre na escola é pensar na autoridade da professora, no sentido de compactuar com as crianças, oferecendo-lhes um ambiente acolhedor e instigante para as suas brincadeiras, sem a necessidade do controle, "[...] transformando as escolas num espaço de maior criatividade, liberdade e ludicidade, no qual a criança pudesse desenvolver sua autonomia, tornando-se agente do seu próprio caminhar, construtora de si mesma durante o brincar" (HORN et al., 2012, p.143).

Em meio aos paradoxos que circundam as concepções do brincar e da ludicidade, reiteramos também como ganhos para as crianças o movimento de acolhimento da escola como um todo, a favor de práticas lúdicas, embora, em meio a toda a abertura ao lúdico, também emergisse com intensidade a preocupação em inserir e vivenciar o brincar ou atividades lúdicas na rotina da escola, a partir da vivência com os eixos prescritos no projeto de formação, como pacotes endereçados às escolas, o que nos remete a Moraes (2014) e a Brayner (2014), quando se referem à invasão de projetos nos municípios

O brincar na relação escola, criança e família mostrou-nos que as práticas propostas são ainda muito pautadas por uma ideia de recreação ou ainda em eventuais encontros envolvendo a família.

No tocante aos espaços, percebemos a intenção de se oferecer um ambiente mais lúdico para as crianças, que oscila entre o desejo de um trabalho mais lúdico e também de atender o projeto no eixo ambiente.

A análise possibilitou refletir que a própria natureza do brincar e da ludicidade na escola e na sala de aula se modifica quando passam a ser reconhecidos como elementos da escola, e esse reconhecimento pode repercutir no processo de constituição da profissionalidade docente, por razões várias, dentre estas, a maneira como os professores passam a atuar para buscar ou mesmo permitir em sua sala de aula situações lúdicas junto ou a partir da criança como algo permitido e desejado pela escola e também pela família. Isso pode representar outros desafios, no sentido de o professor refletir criticamente a presença dos fenômenos em sua prática, o que requer estudo, um pensar mais crítico, e a formação continuada pode ser um espaço que fomente essa reflexão.

A 3ª (terceira) subcategoria se inscreve em função da emergência de ações diferenciadas e com um objetivo comum: favorecer expressividades das crianças entremeadas ou voltadas ao brincar ou a práticas lúdicas, envolvendo a música, a dança, o movimento, dentre outras. O cruzamento dos dados possibilitou-nos também perceber que a preocupação com a reorganização do ambiente era também consequência do estudo nas formações. A mudança no ambiente denotava a presença do lúdico, mas pouco percebíamos a participação das crianças em proposições sobre as formas de intervenção na sua organização.

Quanto às contribuições da formação e as aprendizagens apontadas, emerge a satisfação das formadoras e das professoras quanto aos eixos, ao conteúdo, a metodologia e aos materiais que apoiam as práticas da formação e das salas de aula. O clima, as socializações das experiências, o estudo, tudo isso tem agradado às professoras, segundo o que percebemos nos instrumentos de análise, especialmente na análise documental e nas

entrevistas, em que as professoras destacam a contribuição da formação na apropriação do brincar como um saber relevante no seu processo de profissionalização docente. Porém, não percebemos na maioria das falas alusão a desestabilizações, confrontos, conflitos, a nosso ver, tão necessários à construção de saberes que possibilitariam à professora uma metarreflexão, assim como a construção de uma autonomia na perspectiva crítica, conforme apontada por Contreras (2002).

Destacamos que as professoras se apropriaram de fundamentos acerca da brincar e da ludicidade, bem como desenvolveram uma sensibilidade para a educação da criança, tendo o brincar como um elemento importante na aprendizagem e no seu desenvolvimento, mas não percebemos no aprofundamento da análise a correspondência quanto aos saberes, tal como dizem terem construído. Remetemo-nos a Gauthier (2006, p.33), quando afirma que "[...] seu julgamento e as razões nas quais se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente [...]". O autor ressalta que, dessa maneira, professores podem dar explicações que não correspondem ao seu modo de agir.

Buscávamos perceber também o significado da homologia do processo formativo, que encontrou receptividade nas instituições, que seguiam o modelo definido na formação geral no tocante aos eixos e à forma de abordá-los. Emerge que a homologia de processos formativos desenvolvida na formação não busca o aprofundamento do brincar e da ludicidade, especialmente nos aspectos a que nos referimos, acrescidos dos estudos culturais.

Dentre os pontos que chamaram a nossa atenção na observação, elencamos como um primeiro a maneira prescritiva do programa de formação continuada, uma vez que, na nossa reflexão, não permitia à instituição transgredir, especialmente porque as pautas da formação eram sempre elaboradas na formação geral, o que agradava as formadoras, uma vez que estava sendo instaurada uma nova cultura nas instituições, tornando as supervisoras também formadoras.

Outrossim, conforme já dissemos, percebíamos o norteamento na ideia dos eixos, especialmente nos portfólios, quanto ao direcionamento na maneira do como fazer a abordagem na instituição, e nas prescrições na organização dos próprios portfólios, que também eram memória para a instituição e instrumentos de controle do projeto de formação, o que nos remetia a Morais (2014), uma vez que as professoras não recebiam devolutivas, mas produziam material de interesse para a ONG e também para a C&A, elaboradores do projeto Paralapraca.

Como dados também produzidos da observação e na Análise Documental dos portfólios havia o material da mala, destinado à formação e também às salas de aula, mas não

percebíamos aprofundamento nas questões que permeiam a compreensão do brincar como um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças.

Emergia a ideia do professor reflexivo inspirada em postulados de Shön (1992) e defendida em documentos do MEC, que, tal como afirma Contreras (2002), consiste em que a realidade que os professores enfrentam no âmbito de sua atuação e desenvolvimento profissional não possibilita aos mesmos acederem a níveis mais profundos de reflexão, o que repercute de maneira negativa na constituição de sua profissionalidade docente, tendo em vista que, na compreensão crítica de Hoyle (1980), passa também pela percepção de precariedades nas condições de trabalho e pela condição oferecida na formação, dentre outros. Assim questionamos sobre o que estão aprendendo as professoras da educação infantil, no tocante ao brincar e à ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente.

Refletimos que a formação dos professores é concebida como algo prático, o que tem agradado às professoras e, dentro de suas expectativas, às crianças. Porém, pode estar cerceando o acesso das professoras a um repertório de saberes necessários para analisar criticamente a sua prática. Remetendo-nos ao repertório de saberes em Gauthier (2006), as professoras constroem saberes "[...] que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula [...]" (2006 p.27). E, dessa maneira, resguardam os seus saberes experienciais.

Ressaltamos que a mediação da formação continuada desses e de outros saberes se efetiva na medida em que provoque conflitos, desequilibrações, autoavaliação, o que requer considerar os saberes dos professores, também pelo registro de sua prática, ou seja, "[...] os dados que eles extraem do que veem e vivenciam no cotidiano da escola; isto deve ser construído e transformado em conteúdos da formação" (AGUIAR, 2004 p.118).

Nesse sentido, o estudo do registro nos portfólios das situações vividas poderia representar para as professoras "[...] uma dimensão antes inexistente para elas: de autoavaliação, de recurso que busca ressignificar o real com base nos sentidos que cada um lhe atribui" (GOMES, 2009, p.186). Nas formas do brincar e da ludicidade emergem os limites nas aprendizagens das professoras, que buscam seguir o script da formação e revelam situações paradoxais entre o viver a alteridade junto às crianças e o cumprimento do que julgam ser a função social da escola.

Podemos dizer que as práticas lúdicas nas formas de brincar que analisamos se assentam principalmente na leitura e na contação de histórias de livros de literatura infantil, brincadeiras com parlendas, trava-linguas, jogos verbais, CDs com músicas voltadas para as

crianças, que tem agradado também as professoras, mas elas não demonstram perceber os elementos implícitos nessa prática.

Percebíamos que as práticas lúdicas eram também motivo de aprendizagem de conteúdos disciplinares, em meio à visão de direito. Registramos professores planejarem projetos para vivenciar com as crianças sem nenhuma participação das mesmas em relação a definições. Pedrosa (2012) defende a importância de as professoras de educação infantil terem uma formação específica no sentido de aprofundar-se de que a criança é sujeito de seu desenvolvimento, ou seja, é ativa, é capaz de aprender, construir, duvidar, questionar e discordar.

Assim refletimos que a formação continuada pode contribuir para as professoras desenvolverem sua competência profissional, possibilitando a apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade que não se restringem à competência técnica, mas também no âmbito de uma razão sensível, como ressalta Magnani (2012) que diz respeito a uma compreensão do brincar como uma construção lúdica interativa entre a criança e o mundo.

E ainda, conforme ressalta Fortuna (2012), requer aprender a envolver-se e aventurar-se, sem perder-se, renunciando a centralização, onisciência e ao controle onipotente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
 Não ser apenas um sujeito que abre portas,
 que puxa válvulas, que olha o relógio,
 que compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora, que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.
 Manoel de Barros

Convocamos uma vez mais Manoel de Barros para concluir nossa caminhada, pois é chegado o momento de colocamos o ponto final na incompletude de um processo de construção, que nos impulsiona a dizer que não é o término, porque sabemos que se voltássemos e tentássemos refazer o mesmo caminho, certamente não veríamos da mesma maneira a realidade investigada, tanto por nossa subjetividade, como pela dinamicidade de uma realidade que se renova na ação humana.

Remetemo-nos a Heráclito de Éfeso na sua frase emblemática de que não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio, tanto porque o rio não será mais o mesmo e nem tão pouco nós seríamos os mesmos. Tanto o rio quanto o ser humano estão sujeitos às transformações impostas pelo passar do tempo. Dessa maneira, identificamos a incompletude do conhecimento e a compreensão da complexidade da pesquisa nas ciências humanas, por ser prenhe de intersubjetividades, que requerem cuidado com a coerência epistemológica, o que implica a busca de respaldo científico para as subjetividades de nossas inferências e interpretações atribuídas aos fenômenos investigados.

Dessa maneira, o olhar para o que vivemos nos revela que a experiência desta pesquisa foi e é uma profunda e instigante aventura existencial. Não se vive esta aventura sem uma entrega total e persistente, sem um mergulho intenso, prenhe de inquietudes, mas sem perder a esperança de chegada a algum lugar significativo.

Em seu acontecer, nosso trabalho buscou a todo o instante apurar o olhar, no sentido de ver de novo e mais uma vez, na busca de aproximação com uma realidade que teimava em se mostrar estranha e, por isso, instigante, exigente de interpretações, as quais eram alimentadas pelos desafios e possibilidades que nos impunha o objeto de estudo: o brincar e a

ludicidade a partir da formação continuada, como saberes da profissionalidade do docente na educação infantil, como um objeto que tem nos impulsionado nessa caminhada de estudos.

O caminhar desta aventura foi instigado pela busca de respostas à questão norteadora da pesquisa: de que maneira o brincar e a ludicidade, como saberes da profissionalidade docente, são apropriados por professoras de educação infantil, a partir da formação continuada na escola? Ou seja, como o brincar e a ludicidade vêm sendo significados na escola, a partir do processo de formação continuada, que acontece em escolas do município de Jaboaão dos Guararapes desde 2010?

O adentramento foi oportunizando olhar essa realidade por outros ângulos de maneira sistemática e em situações distintas. Especialmente no tocante à intervenção da formação continuada junto às professoras, fomos estranhando a não valorização de ambiguidades que emergiam nos momentos de formação e também no cotidiano da escola, o que nos intrigava, mas, ao mesmo tempo, também nos impulsionava a olhar a realidade por dentro, de forma a perceber a recorrência e a natureza das ambiguidades no tocante a posicionamentos das professoras.

Assim, fomos encontrando fatores que nos "falavam" de uma realidade que durante todo o tempo se mostrava em suas contradições, pela exaltação do brincar como um elemento inerente às práticas da instituição, por ser legitimado como direito da criança e, ao mesmo tempo, uma ação vigiada pela professora, com sua defesa da brincadeira e a negação do conflito, bem como o direcionamento do projeto e a sedução das professoras pelo discurso em favor da prática brincante e pelos materiais disponibilizados na mala do Projeto Paralapraca.

O mergulho na análise nos possibilitou leituras críticas e indagações que nos impulsionavam a adentrar o olhar aquela realidade, que requeria da pesquisadora cuidado e respeito pelas expressões singulares que íamos encontrando e que nos mostravam a complexidade da pesquisa nas Ciências Sociais, porque constituída de "gente por dentro".

Dessa maneira, fomos construindo este estudo na apreensão de respostas aproximativas aos nossos objetivos da pesquisa e, nessa perspectiva, o processo de análise possibilitou-nos identificar e interpretar fatores decorrentes da formação contínua e sistemática na escola, no sentido de avaliar em que medida contribuem no processo de apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente das professoras de educação infantil.

Assim, refletimos que o agrado das professoras pela formação também se explicava pelo fato de que foram instadas a enfrentar confrontos, porém em níveis menos complexos, estabelecidos na e a partir da formação na instituição, que, a nosso ver, provocaram inquietude no sentido de buscar vivenciar práticas mais lúdicas, o que incidiu em mudanças nas atitudes de abertura ao brincar, nas práticas das instituições, pela circulação de saberes que, conforme vimos, denotavam o reconhecimento de que o brincar é direito da criança, especialmente, se refletirmos que o fenômeno esteve sempre em uma situação de marginalidade na escola, em detrimento da ação da criança que brinca, independente de a escola permitir ou não.

Dizemos que a atitude de reconhecimento do brincar pode ser interpretada como um fator de superação do obstáculo de sua marginalidade ao processo educativo, que historicamente incidia em constrangimentos para as professoras, que buscavam práticas mais lúdicas e eram olhadas com discriminação por seus pares, gestores da escola e também família. Nesse sentido, podemos dizer que a formação continuada possibilitou a entrada autorizada do brincar e da ludicidade como elementos pertencentes ao currículo dessas instituições.

Outro fator que aparentemente favoreceu uma realidade mais lúdica nas instituições, com repercussão na constituição da profissionalidade docente, em um sentido restrito, tal como refere Hoyle (1980), e que de alguma maneira nos chamou a atenção, consistiu *no acompanhamento* do projeto, que, a nosso ver, materializava-se:

- Na socialização de práticas na formação, envolvendo o eixo trabalhado sem confrontos desestruturadores.
- Nos registros de cada instituição acerca de atividades, envolvendo os eixos de estudo, com ênfase no brincar e na ludicidade nos portfólios.
- No monitoramento exercido tanto através de visitas frequentes (às instituições envolvidas) pela formadora geral, também pela representante da Secretaria de Educação responsável pelo projeto e, ainda, de maneira mais esporádica, pela equipe de avaliação da C&A e da ONG que coordena o projeto.

Esses elementos consistiram, dentre outros, em mecanismos de controle do projeto de formação, que buscava retornos que incidiam na construção de saberes acerca do brincar e da ludicidade com repercussão na constituição de uma profissionalidade docente restrita, uma vez que a socialização de práticas envolvendo o brincar e a ludicidade não possibilitou aprofundamento para a maioria das participantes no sentido de refletir criticamente a natureza e as consequências da sua própria atuação junto às crianças, mas repercutiu para

que as professoras se sentissem contempladas com relação a aprendizagens construídas e pelo material disponibilizado. Uma prova disso é que, em sua maioria, encontramos depoimentos favoráveis e generalistas, ou ainda acentuadamente ambíguos.

Conforme dissemos no desenvolvimento da análise, o próprio encaminhamento da formação não suscitava confrontos provocadores de desequilibrações necessárias às reconstruções de saberes no âmbito teórico, epistemológico e ontológico, requeridas no desenvolvimento de uma postura gnosiológica pela professora.

Ressaltamos que fatores como o tempo de estudo dos encontros de formação concorreram na compreensão da importância de interações com os pares, com as crianças, entre elas e, em menor intensidade, com as famílias, assim como em um sentimento de integração pelo compartilhamento, participação entre os membros da instituição, que repercutiu na inserção de práticas mais lúdicas nas instituições. Porém não concorreram:

- No domínio de saberes que possibilitassem à professora o reconhecimento da natureza e do limite de sua intervenção docente nas interações com e entre as crianças e família e demais membros da instituição em situações lúdicas.
- Na construção compartilhada de saberes acerca do que ocorre entre as crianças, o que expressam, desenvolvem, aprendem e ensinam quando brincam e/ou vivenciam situações lúdicas.
- No significado e limites da organização do ambiente voltado à criança.
- Na avaliação do lugar do brincar e da ludicidade no currículo, no tocante a dicotomias que observamos no planejamento (a hora de brincar e a hora de estudar).
- Nas concepções que subjazem a sua presença nas práticas pedagógicas.

Assim a realidade analisada mostrou-nos que a homologia de processo formativo alude a um tipo de organização didática a ser seguida, que favoreceu a participação, mas dissociada de uma perspectiva de aprofundamento pedagógico e epistemológico, ou seja, em uma perspectiva transformadora. A formação se constitui como espaço de busca de situações que incitem a dúvida, problemas, conflito, confusão, debate, discussão e diálogo. Acreditamos que a tematização da prática no âmbito da discussão de uma epistemologia do brincar provocaria nas professoras buscar compreender o sentido do brincar e da ludicidade em sua prática, o que poderia ser ponto de partida na apropriação desses fenômenos como saberes da profissionalidade docente.

Consideramos mister que a formação da professora ou do professor para atuar na educação infantil, na perspectiva da constituição da profissionalidade docente, busque adotar uma proposta que se assemelhe aos demais professores em alguns aspectos, mas que também se diferencie em função das características da criança pequena, no tocante ao estágio de seu desenvolvimento, processo de crescimento e vulnerabilidade, na interação desses com outros sujeitos sociais, vinculados aos seus contextos de atuação, assim como pela integração de saberes e de equipes nesses contextos de trabalho.

Percebemos que as professoras apreciavam o conteúdo proposto e a mediação da formadora na formação, no sentido de que atendia a necessidades de sua prática cotidiana, porém, a maneira como se referiam a sua experiência com o brincar e a ludicidade junto às crianças nos revelava uma ideia de conhecimento como algo que fora transferido, parecendo distanciar-se da ideia de que a formação deve buscar provocar desequilíbrios no equilíbrio inicial de esquemas de conhecimentos das professoras, no sentido de "sacudir" para superar práticas mais conservadoras que têm pautado a aprendizagem a um processo gradativo, linear e pouco reflexivo.

Nesse sentido, não percebemos as professoras como sujeitos passivos, pois também exercem resistência, mas não percebemos, na formação geral e nem na da instituição, uma atitude de confronto a práticas dissonantes.

Ressaltamos, entretanto, que a ideia de homologia de processo se inscreveu também como um fator que incidiu na constituição de uma ideia mais restrita da profissionalidade docente, em vista de que não parecia suscitar no professor inquietações e nem oferecia material teórico necessário a uma reflexão mais crítica, no sentido de reconhecer condicionantes de controle em sua prática docente, o que aparentemente contribuiu para uma perspectiva pragmatista e ingênua, quando busca serventia para o brincar. Nesse sentido, percebemos que a reflexão sobre a prática pode emergir como potencializadora na apropriação do brincar como saber da profissionalidade docente.

Quanto à instauração das salas temáticas, as vivências nesse novo contexto não oportunizaram desvencilhar-se do velho, que aparecia na dicotomia de uma sala de brincar, compartimentada, sem perceber a riqueza das interações lúdicas entre as crianças. O exemplo do envolvimento da criança com deficiência mental não nos pareceu ser objeto de reflexões mais críticas, talvez por não serem percebidas como passíveis de confrontos ou possibilidade de reorganizações do proposto, na perspectiva do desenvolvimento da profissionalidade profissional.

Por fim, reconhecemos o brincar e a ludicidade como saberes instituintes da profissionalidade docente, na medida em que a formação continuada possa provocar junto às professoras situações de problematização no reconhecimento de vivências lúdicas como experiências significativas, que estão suscetíveis a condicionantes de ordens diversas, mas que são passíveis de serem desveladas na confrontação da prática e do que se pensa acerca dela, em um exercício do olhar por dentro para desconstruir certezas.

A formação continuada contribui na apropriação de brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente à medida que promove situações de aprofundamento teórico que possam repercutir na apropriação de saberes integrados de cunho teórico, epistemológico e pedagógico, relacionados ao brincar e à ludicidade, produzidos no campo das ciências sociais, que investigam esses fenômenos no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e no cultivo da sensibilidade de um professor que também se deixa envolver pelo saber lúdico.

Refletimos que o reconhecimento do significado de interações lúdicas entre criança-criança e criança-professora não se resume a um saber-atividade, que se busca caracterizar como algo definido, mas como um saber-objeto, que requer adentramento e redescobertas contínuas pela própria natureza de um saber que se faz instituinte no repensar do limite da intervenção pedagógica para possibilitar uma prática lúdica e de aprendizagem pautada na convivência com a imponderabilidade e aleatoriedade que nos dizem que ali vive o brincar.

Ressaltamos que a formação continuada para professoras de educação infantil precisa ser pensada a partir de um repertório-base, que, conforme dissemos, diz respeito a um conjunto integrado de saberes produzidos no âmbito da ciência, mas que precisam ser validados pela professora no movimento de aprender a interpretar, compreender e refletir a dimensão política, pedagógica, epistemológica e social que permeia a formação de professoras.

Assim, refletimos a necessidade de continuidade da formação na escola, assumida pela Secretaria de Educação, no sentido de possibilitar o suporte de materiais e de intervenções, mas que possam concorrer com uma reflexão mais crítica acerca do significado da apropriação do brincar e da ludicidade e a sua repercussão na constituição da profissionalidade docente em uma perspectiva crítica, que também está em dependência de os municípios tomarem a si a responsabilidade de oferecer o respaldo legal, teórico, epistemológico e pedagógico necessário para que as professoras possam construir um sentimento de autoridade na sua prática lúdica.

O projeto de formação que acompanhamos na escola seduziu as professoras pelo conteúdo da formação, pela mediação da formadora geral e pelos materiais recebidos em cada instituição. Porém, na sua temporalidade e intencionalidade, assemelhava-se a outros projetos de formação, especialmente, pela homologia de processos na defesa de uma organização didática, que viabilizam pacotes de forma a ajustarem-se a prescrições que não formularam, nem escolheram.

Refletimos que a ausência do conflito, da busca de provocar desestruturações, cumpria o esperado, uma vez que as professoras não deveriam ser instadas a lutar por condições de trabalho ou questionar a profusão de projetos na escola, em meio a desresponsabilização do município em implementar políticas de formação para provocar as professoras de modo a que se tornassem mais críticas e inquietas.

Refletimos que na proposta que investigamos emergia como objetivo construir, a partir do registro de experiências, uma espécie de vitrine com o uso de materiais da mala, para que vendessem a ideia para outros municípios de que o projeto era sinônimo de felicidade e aprendizagem, além da possibilidade de produção de cadernos de experiências nos quais o aprofundamento teórico não cabia à professora, mas sim a sua produção de exemplares de práticas.

Ou seja, fatores de ordens diversas atuam para desestabilizar um trabalho que poderia ser tematizado a partir da riqueza de materiais produzidos nas instituições, que seguem ao proposto no *script* traçado pelo projeto de formação, ao invés de constituírem-se como matéria de estudo e formação para as professoras e demais membros da instituição, especialmente a partir dos registros escritos dos portfólios.

Por fim, refletimos que a formação continuada pode possibilitar aos professores a apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente, na medida em que for decorrente de uma política democrática de formação de professoras, como proposta elaborada pela Secretaria, mas também com a participação das professoras, pautada em uma política de valorização da escola como contexto ideal para o estudo e valorização do professor, e de sua prática como um objeto de conhecimento, no sentido de que lhe possibilite refletir sobre a própria prática

Defendemos que a apropriação do brincar e da ludicidade constituem-se em saberes instituintes, na medida em que a formação possa concorrer para desestabilizar as professoras em suas certezas, lhes dê a condição necessária para a busca de respostas a questões que vão emergindo em sua prática, provoque confrontos, ao mesmo tempo que a própria professora possa também trazer questões desafiadoras nos espaços de formação.

Sabemos que a formação continuada em si não pode resolver as questões da escola; sabemos que a educação infantil ainda busca se consolidar em muitos âmbitos; sabemos que uma política de formação não transfere para a escola responsabilidades de dar conta de questões estruturais. Porém, o que vimos na realidade nos revela que é possível a contribuição da formação, no sentido de as professoras acederem a uma postura investigativa, que não ocorre individualmente, mas necessariamente requer ser compartilhada e dialeticamente alimentada com questões advindas da prática, também da própria ciência, estendendo-se para uma razão sensível.

Assim, procuremos todos nós que acreditamos no processo formativo um que-fazer que nos aproxime de uma prática mais lúdica e indômita, tal como nos mostram as crianças, no sentido de que possamos sair de nossos contextos de ação e de produção, para envidarmos esforços no âmbito de uma formação mais transparente, que possa suscitar o espírito crítico com relação aos valores e às visões de mundo e da educação. E, nessa perspectiva, as crianças nos ensinam todos os dias, com a sua brincadeira, que podemos subverter a ordem das coisas a partir do momento que aprendemos a olhá-las, aprender com elas o desejo de mudança.

Dessa maneira dizemos, neste momento, que:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 1997, p.387).

Tal como Saramago nessa aventura intensa, passos foram dados, e podem ser recriados para traçar caminhos novos, e isso nos diz que é preciso continuar a viagem, sempre.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição C. de. **A Formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade.** 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2004.

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

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. p. 1-12. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

ALVARENGA, Vanessa C. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ALVES, Alda J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p. 53-60, maio 1992.

ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMBROSETTI, Neusa B.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16. Grupo de trabalho formação de professores.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Farewel.** Rio de Janeiro: Record, 1996

ARAÚJO, Ana Nery B. de. **A narrativa oral literária na educação infantil:** quem conta um conto aumenta um ponto. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. Introdução. In. ARCE, Alessandra, JACOMELI, Mara R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACELAR, Vera L. da E. **Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BACHELARD, L. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertand, 1989.

BANDEIRA, Manuel. Meninos carvoeiros. **Jornal de Poesia**. Disponível em: <www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira02.html>. Acesso em: 5 abr. 2013.

BARBOSA, Raquel F. M. **Influências brincantes: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

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

BARBOSA JUNIOR, Donizeti Ferreira. **O brincar de crianças acometidas pelo câncer: efeito e saberes**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

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

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Record, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. O estatuto da criança e do adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In. BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, v. 17, 1984.

BLANCO, Marcilene R. **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONETTI, Nilva. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua

especificidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-18. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, 2006b.

_____. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. , 2006. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006a. p. 1-16. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 22, n.74, p. 59-76, abr. 2001.

BOURDONCLE, Raymond. A profissionalização dos professores: análises sociológicas inglesas e americanas. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan./fev./mar. 1991.

BRANDÃO, Luciana A. **Projetos transdisciplinares e vivências lúdicas: desafios, caminhos e contribuições à educação infantil.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 06 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument>. Acesso em: 06 fev. 2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 06 fev. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 06 fev. 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 fev. 2013.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 06 fev. 2013.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Lei nº 11.494, 20 de junho de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 13 mar. 2013.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares para a educação básica**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999a. v. 2. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação Infantil**. Brasília, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros em ação para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_eduinf.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006a. 2 v. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> >. Acesso em: 06 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> >. Acesso: 13 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf >. Acesso em: 7 fev. 2013.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: A Secretaria, 1999c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf >. Acesso em: 06 fev. 2013.

BRAYNER, Flávio. A cabeça de João Batista. **Jornal do Comércio**, 27 mar. 2014. Caderno Opinião, p. 10.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Ana Maria. A.; PONTES, Fernando A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, Ana M. A. (Org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa dos Psicólogos, v.1, 2003, p.15-32.

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

CARVALHO, Levindo D. Infância, brincadeira e cultura. In: REUNIÃO ANUAL DA

ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008, p. 1-21. Grupo de trabalho crianças de 0 a 6 anos.

CASTRO e SILVA, Denise M. de; FLORES, Maria Luiza R. A organização do espaço na educação infantil através de cantos pedagógicos: desenvolvendo as múltiplas linguagens. In: CASTRO e SILVA, Denise M. de; FISS, Doris M. L.; FONTEBASSO, Maria Rosa. (Org.). **Formação de Professores: histórias, memórias e educação popular**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2007.

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

CÔCO, Valdete. Formação continuada na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-17. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

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

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: CORSINO, Patrícia, (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CRAIDY, Carmem M. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-16. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

DIAS, Cleuza M. S. "Portfólio" Reflexivo - fragmentos de uma experiência. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Os "portifólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto: LDA, 2005.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: Os papéis dos Professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Joaquim M. Anônimo do século XX a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORNEIRO, Lina I. A Organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNA, Tânia R. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, Vera B. de; SOLÉ, María Borja i; FORTUNA, Tânia R. **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem estar.** Petrópolis, RJ. 2010.

_____. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli P. dos. (Org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis. RJ.: Vozes, 2001.

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

_____. Sala é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa M. de F.; DALLA ZEN, Maria Izabel H. (Org.). **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FRANÇA, Daise L. de A. **A prática docente expressa com ludicidade:** um repensar sobre as regras do jogo educativo na escola pública. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FRANCO, Raquel R. **A fundamentação jurídica do direito de brincar.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

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

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

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

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

FREITAS, Marlene B. **O brincar em foco:** um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. O brincar a formação continuada e a profissionalidade do professor da educação infantil. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1., 2011, Maceió. **Anais...** Maceió, 2011.

_____. O brincar como um saber emancipatório na e da profissionalidade docente na

educação infantil: contributos de processos formativos. In: JÓFILI, Zélia; GOMES, Fátima (Org.). **Paulo Freire: diálogo e práticas educativas**. Recife: Bagaço, 2012.

_____. Liberdade e autoridade: a pedagogia freireana e o brincar na educação infantil. In: GOMES, Fátima; JÓFILI, Zélia. (Org.). **O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire: múltiplos olhares**. Recife: Bagaço, 2008. v. 12.

FREITAS, Rachel M. **Concepções infantis sobre inclusão de crianças com deficiência: um estudo a partir do brincar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. As vozes essenciais dos professores: conversas a partir de Reggio Emilia. In: GANDINI, Lella (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARDNER, Howard. Prefácio: perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARDS Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Alegre: Artmed, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.

GOMES, Daniela V. Ludicidade na universidade – essa rima combina? Uma experiência de formação lúdico-transdisciplinar na formação inicial de professores. In: D’ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV, 2009.

GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Micael C. C. **Portas entreabertas: em busca de uma educação sensível a partir das imagens, espaços e narrativas com teatro-educação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

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

GRILO, João; MACHADO, Constança. “Portfólios” reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto: LDA, 2005.

GUERRA, Vera. Lúcia. **Temporadas de brincadeiras**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Sílvia. “Cadê Viviane?”- visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Retratos de um desafio crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, Rosele M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras**: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

HORN, Cláudia I.; SILVA, Jaqueline S. da; POTHIN, Juliana. Jogar e brincar com materiais de baixo custo. In: HORN, Cláudia I. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Org.). **World yearbook of education**: professional development of teachers. London: Kogan page, 1980.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

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

INSTITUTO C&A. Paralapracá. **Experiências pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.paralapracca.org.br/index.php/assim-se-faz/experiencias-pedagogicas>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

INSTITUTO C&A. Paralapracá. **Pasta de registro**. Disponível em: <<http://www.paralapracca.org.br/index.php/explore/2013-01-17-07-37-36>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

JOBIM e SOUZA, Solange; SALGADO, Gonçalves R. A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JUNQUEIRA, Gabriel. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KIEHN, Moema de Albuquerque. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-14. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

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

_____. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratórios/labrimp/escola.htm>>. Acesso em: 1 jan. 1999.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnin. 2002.

_____. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO Tizuko M.; PINAZZA Mônica A. (Org.) **Pedagogia da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

_____. **O. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2006.

_____. "È preciso dar um sacode no pedagógico": profissionais de educação infantil falam de mudança. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

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

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

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

LIMA, Ruth R. M. de L. **Dança**: Linguagem do corpo na educação infantil. 2009. Mestrado (Dissertação em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. **La construcción de conocimientos**. [México.]: Ediciones Era, 1977.

LIRA, Aliandra C. M. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos**: uma análise de propostas exemplares. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MAIA, Shirley R. **Descobrir crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, no brincar**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas Musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MAGNANI, Eliana M. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Cristiane A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira**: do brincar na rua ao brincar na escola. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MARTINS, Maria Audenôra das N. S. **Cantigas de roda**: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil. 1.ed. Curitiba: CRV, 2012.

MAYNART, Renata da Costa; HADDAD, Lenira. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2102. p. 1-18. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

MELO, Pe. Fabio. **Vida**. Rio de Janeiro: LGK Music; Som Livre, c2008. 1 CD.

MICARELLO, Hilda Aparecida L. da S. **Professores da pré-escola**: trabalho, saberes e processos de construção de identidade. 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAIS, Artur Gomes. UFPE x interesse empresarial. In: **Jornal do Comércio**, Recife, mar. 2014. Caderno Educação, p. 10.

MORAIS, M. de L. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, Ana M. A. (Org.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2003.

MOTTA, Flávia; SANTOS, Núbia; CORSINO, Patrícia. “Não pode colar peixe voando” – crianças e alunos no trabalho pedagógico. In: KRAMMER, Sônia (Org.) **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

MOURA, Maria Teresa J. de. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, Patrícia, (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

NEVES, Vanessa Ferraz A. A construção da cultura de pares no contexto da educação infantil: brincar, ler e escrever. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: 2011. p. 1-20. Grupo de trabalho crianças de 0 a 6 anos.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Alexandra; MOREIRA, António. O “Portifólio” na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: LDA, 2005.

NUNES, Maria Fernanda et al. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Da formação dos supervisores cooperante a formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, Célia M. (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M; PINAZZA Mônica A. (Org.) **Pedagogia da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O projeto dos claustros: no colégio D. Pedro V: uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO Tizuko M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Danielle M. de. **O Brincar do bebê e a constituição do sujeito**. 2012. Mestrado (Dissertação em Educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, Gilvaneide F.; GOMES, Fátima. O pensamento crítico-reflexivo na formação docente e suas contribuições no âmbito da inovação pedagógica. In: JÓFILI, Zélia; GOMES, Fátima. **Paulo Freire: diálogo e práticas educativas**. Recife: Bagaço, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de.; FERREIRA, Marisa V.; BARROS, Joseane A. B. de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia M.; REIS, Pedro G. R. (Org.). **Professores e infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

PANTALENA, Eliane. S. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PASQUALI, Luciana. **Educação e ludicidade: tecendo argumentos complexos a respeito do brincar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

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

PEDROSA, Maria I. A brincadeira como um lugar “ecologicamente relevante” para a investigação da criança. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO, 2005, Vitória. **Anais...** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. p. 37-42.

_____. Vamos observar cuidadosamente as crianças do berçário. In: RAMOS, Tacyana K. G.; ROSA, Ester C. de S. (Org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PEREIRA, Reginaldo S. **O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

PEREIRA, M. de F. C. R.; LOPES, M. A. da C. A infância no contexto da educação escolar: Sentidos e significados de transformações incertas. In: GUIMARÃES, Célia M.; REIS, Pedro G. R. dos. (Org.) **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. **Política de ensino e escolarização básica**. Recife, 1998.

PERROT, Jean. Os “livros vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnin, 2002.

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

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana L. G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F. (Org.). **Por uma cultura da infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PROENÇA, M. A. Registro reflexivo e autoformação. **Revista Pátio Educação Infantil**: documentação pedagógica, Porto Alegre, n.12, nov. 2006/ fev. 2007.

QUEIROZ, Carine M. de. **Brincadeiras no território indígena Kaimbé**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RAMALHO, Betânia; NUNES, Isauro; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Kátia M. da C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática. Porto: Porto Editorial, 2010.

RAMOS, Tacyana K. G. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

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

_____. As crianças gostam muito de brincar. In: RAMOS, Tacyana K.; ROSA, Ester C. de S. (Org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

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

SÁ-CHAVES, Idália. **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto: LDA, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1999. SALLES, Fátima; FARIAS, Vitória. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. In: SALLES, Fátima; FARIAS, Vitória. **O currículo na educação infantil: as relações da criança com os conhecimentos da natureza e da cultura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SALGADO, Raquel G. "Pares ou ímpares"? Consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-16. Grupo de trabalho de educação de crianças de 0 a 6 anos.

SANTOS, Elza C. **Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia**. 2011. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Larissa A. T. dos. **O brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2010.

SANTOS, Santa Marli P. dos. O brincar na escola- metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. In: _____. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial: coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAVIANI, Dermerval. **Política e educação no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (dês) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: autores Associados, 2012.

SCHENKEL, Maria Hermínia. Professor reflexivo da teoria à prática. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Os “portifólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: LDA, 2005.

SCHNEIDER, Maria Luisa. Brincar na escola: limites e possibilidades dessa experiência em uma escola pública. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de C. (Org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTRICK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. Nova York: Macmillan, 1986. p. 3-36.

SILVA, Altina A. da. **Significados e lugar do brincar na escola**: a perspectiva da criança. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

SILVA, Ana T. G. A. M. **O direito de brincar**: construindo a autoria do pensar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Élide C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional do aluno com autismo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

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

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001

SOUZA E JOBIM, Solange; SOUZA e SALGADO, Raquel . A criança na idade média reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: Manuel, SARMENTO; GOUVEA,

Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais 2 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade: professor na administração das escolas. In: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEMMER, Márcia R. G. Educação Infantil: Gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra & JACOMELI, Mara R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; LAHAYE A. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991.

TAVARES, Johelder Xavier. **Escola no parque**: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) no século XX. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

TEIXEIRA, Sonia R. dos S. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

_____. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais...** Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012. p. 1-17. Grupo de trabalho de educação de criança de 0 a 6 anos.

TOZETTO, Susana S. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. In: PIETROBON, Sandra R. G.; UJIIE, Nájela T. (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres. Curitiba, PR: CRV, 2011.

UJIIE, Nájela T. **A rede pública municipal de educação infantil iratiense e o lúdico**: o olhar das profissionais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos da criança**. Genebra, 1924. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 5 ago. 2013.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos da criança (1959)**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 5 agosto de 2013

UNICEF. **Convenção sobre o direito da criança (1989)**. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2013.

VANZELLA, Lila C. G. **O jogo da vida: uso e significações**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIDAL, Fernanda F. Aprender brincando. In: HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – Roteiro de Observação nas Instituições

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

OBSERVAÇÃO

Dados de identificação:

Instituição : _____

Telefone: _____

Data da observação _____

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES

Na perspectiva de compreender de que maneira professoras de educação infantil de Jaboatão dos Guararapes se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente na e a partir da formação continuada na escola, definimos o roteiro da observação, buscando registrar situações, relatos, depoimentos alusivos a:

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

APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**Dados de identificação do entrevistado:**

Instituição _____
Professora: _____
Telefone _____
E-mail _____
Data da entrevista _____

ROTEIRO

- 1- Como tem sido sua participação nos encontros de formação continuada na escola?
- 2- Os encontros de formação têm contribuído para ampliar conhecimentos necessários a sua profissão de professora de educação infantil? De que maneira?
- 3- O brincar e a ludicidade têm sido tratados nesses encontros na escola? Com que finalidade? Como você define o brincar e ludicidade a partir desses encontros? Qual a sua importância para as crianças e para os professores?
- 4- Olhando para a sua trajetória de professora até os dias atuais, como tem sido a sua experiência com o brincar e a ludicidade? Houve mudanças na sua maneira de compreender e de vivenciar na sala de aula, a partir de sua participação nos encontros de estudos na escola? Em que sentido?
- 5- Nos encontros de formação ou a partir deles existe algum tipo de intervenção de ordem externa ou interna que tem favorecido ou limitado a sua compreensão e sua ação com relação à presença do brincar e da ludicidade na escola e na sala de aula? Se existem, quais são eles? De que maneira intervêm?
- 6- A formação continuada na escola trouxe ou oportunizou a você ampliar sua compreensão acerca do brincar e da dimensão lúdica como um saber relevante na sua profissão de professora de Educação Infantil? Explique.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PESQUISA DE CAMPO**

Prezada Professora,

Convido V.S.^a a participar de uma pesquisa intitulada: “O Brincar e a Ludicidade como Saberes da Profissionalidade docente na Educação Infantil” da aluna Marlene Burégio Freitas, (81) 9187-1563, do curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, orientada pela Professora Dr.^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.

A pesquisa tem como objetivo compreender a contribuição da formação continuada na apropriação do brincar por professores da educação infantil, nesse sentido usaremos como instrumentos de coleta de dados a observação da escola e da sala de aula e entrevistas com as participantes.

Os usos das informações coletadas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído. Os dados coletados serão utilizados somente nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento.

Com este estudo esperamos contribuir com a discussão acerca do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente de professores de Educação Infantil, o que poderá implicar em contribuições nas propostas de Formação Continuada de Educação Infantil no Município.

Obrigada por sua participação!

Nome da professora: _____

Recife, _____ de _____ de 2012.

Assinatura da Professora: _____