



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

WAGNÊS BARBOSA DE ARAÚJO

**SABERES E RELATOS DOCENTES SOBRE A PRÉ-ESCOLA:
ENTRE O LÚDICO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM**

CAMPINA GRANDE-PB

2023

WAGNÊS BARBOSA DE ARAÚJO

**SABERES E RELATOS DOCENTES SOBRE A PRÉ-ESCOLA:
ENTRE O LÚDICO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

CAMPINA GRANDE-PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663s Araújo, Wagnês Barbosa de.
Saberes e relatos docentes sobre a pré-escola [manuscrito]
: entre o lúdico e a reinvenção da aprendizagem / Wagnês
Barbosa de Araújo. - 2023.
162 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento
, Departamento de Letras e Artes - CEDUC. "

1. Pré-escola. 2. Ludicidade. 3. Saber docente. 4. Práticas
pedagógicas. I. Título

21. ed. CDD 372

WAGNÊS BARBOSA DE ARAÚJO

SABERES E RELATOS DOCENTES SOBRE A PRÉ-ESCOLA:
ENTRE O LÚDICO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM EM REMÍGIO-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

BANCA EXAMINADORA

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Dr^a Robéria Nádia Araújo Nascimento (Orientadora)
(PPGFP/UEPB)

Documento assinado digitalmente
 PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO
Data: 27/09/2023 14:37:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr^a Patrícia Cristina de Aragão (Examinadora interna)
(PPGFP/UEPB)

Juscelino Francisco do Nascimento

Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (Examinador suplente)
(PPGFP/UEPB)

Regina Coelli Gomes Nascimento

Dr^a Regina Coelli Gomes Nascimento (Examinadora externa)
(PPGH/UFCG)

AGRADECIMENTOS

Mesmo que os sonhos sejam nossos, nunca sonhamos sozinhos. Estamos sempre envolvidos por pessoas que, além de sonhar junto conosco, são parte dos nossos sonhos, nos ajudam a percorrer caminhos que possibilitem tal realização. Essas pessoas, amortecem nossas quedas, nos trajam com a panóplia segura da sensibilidade, nos encorajam quando pensamos em desistir, nos protegem da nossa própria fraqueza. Estar cursando este Mestrado é a realização de um sonho que busquei com todas as minhas forças. Eu desejei tanto estar aqui que vi minhas forças se multiplicarem diante das dificuldades. Por isso, tenho muito a agradecer:

A Deus, por me ensinar que mesmo quando minhas forças pareciam arrefecer-se, havia um fio condutor de esperanças, que me ajudou a tecer recomeços e vivenciar novas experiências;

À minha mãe, Joelsa Barbosa Gonçalves, por suas batalhas cotidianas travadas para educar e cuidar sozinha de quatro filhos, pelas vezes que me dizia que a educação estava em primeiro lugar. Sou grata por ter me ensinado que a educação pode mudar a vida das pessoas e, por isso, aprendi que as pessoas também são capazes de mudar a educação;

Aos meus filhos Pedro Henrique e Alice, por serem os meus milagres, por me fazerem a mãe mais feliz deste mundo sendo pessoas maravilhosas, educadas e a minha principal fonte de inspiração e amor;

Ao meu esposo Francisco de Assis Chaves, pela cumplicidade e paciência durante todo o meu percurso, por compreender a minha ausência, por me ajudar a superar algumas dificuldades encontradas no caminho;

Aos meus irmãos, Crislhayne, Crislheny e Valmir, por serem a minha torcida organizada mais calorosa, por dividirem comigo momentos de angústia e de conquistas durante o processo do Mestrado e por terem as palavras certas nas horas certas sempre prontas para mim;

À minha orientadora Robéria Nádia, minha linda flor, que merece ser reconhecida diariamente pela pessoa maravilhosa que é: cativante, bem-humorada, sensível. Robéria é uma profissional formidável, rápida nas orientações necessárias ao andamento da pesquisa; organizada, comprometida e dedicada aos mestrandos e às pesquisas que assume. À Robéria Nádia, cuja alma poética tem me inspirado a

cada dia, toda a minha admiração e respeito! Minha linda flor, obrigada por tantos ensinamentos e por ter acreditado no meu potencial nesta pesquisa;

Ao Professor João Bueno por ter me ensinado tantas coisas sobre sensibilidade, por ter me feito enxergar com mais respeito e admiração o meu próprio trabalho docente;

À Professora Patrícia Cristina, por deixar sua alegria atravessar a tela do computador durante as aulas remotas e nos afetar num momento de grande dificuldade planetária em virtude da pandemia; por ser altruísta e sempre exercer a empatia tornando a vida, dos que cruzam o seu caminho, mais leve;

Aos Professores Roberto Faustino e César, por terem me incentivado a participar do PPGFP, palestrado na Cidade onde resido, fizeram a Universidade ultrapassar os próprios muros. Foram muito atenciosos durante as aulas, sempre incluíram os alunos especiais em suas falas, o que produziu em mim um sentimento de pertencimento o qual fortaleceu o meu sonho de ser aluna regular no Programa;

À Prof.^a Regina Coelli e ao Prof. Juscelino por fazerem parte da minha história acadêmica no mestrado, por serem pessoas que muito me cativaram e contribuíram comigo, de forma humilde e atenciosa, com os seus conhecimentos e por estarem sempre dispostos a partilha-los para além da sala de aula.

À amiga Valdinete Matias por ter me incentivado e dividido comigo momentos difíceis de angústias e tristezas que quase me fizeram desistir, mas o seu apoio, sua energia positiva e sua fé sempre renovaram as minhas esperanças;

Ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores PPGFP, Pela seriedade e compromisso no processo seletivo e em toda a sua estrutura.

Às pessoas implicadas nesta pesquisa, crianças e adultos, pela contribuição e zelo nas suas participações.

RESUMO

O trabalho docente com o lúdico na Educação Infantil pré-escolar é atravessado pelos desafios de escolarizar e, ao mesmo tempo, proporcionar oportunidades de interagir e brincar, agregando saberes direcionados para o desenvolvimento cognitivo das crianças em prol de uma aprendizagem significativa. O equilíbrio entre o brincar e o aprender nem sempre é considerado, principalmente, por haver uma tendência pedagógica de se minimizar o tempo do brincar em favor de atividades de reprodução que apenas visam instrumentalizar as habilidades de escrita. Tal visão redutora não reconhece as contribuições do lúdico para o avanço da inteligência infantil. Nesse sentido, há necessidade emergente de apontar o papel do lúdico nas aprendizagens da pré-escola iniciando essa trajetória pela reconfiguração dos saberes docentes. Defender o aprender brincando perpassa, portanto, o objetivo principal desta pesquisa na direção de evidenciar a importância do lúdico na pré-escola como caminho para uma aprendizagem significativa, partindo da formação docente como mola propulsora desses conhecimentos. Assim, o cabedal teórico para o aprofundamento desse propósito busca respaldo nos estudos de Piaget (2020), Vygotsky (2007) e Luckesi (2002, 2004), entre outros autores. No que tange à formação pedagógica para apropriação da ludicidade nos espaços educativos são adotados os referenciais de Imbernón (2011, 2009), Tardif (2014), Nóvoa (1999, 2022), Freire (1996, 1997, 2016), Morin (2000, 2021), entre outros, que tratam os profissionais docentes em suas missões pedagógicas enaltecendo a pessoa do professor em seus desafios humanos. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa aproximando técnicas da pesquisa-ação e das investigações de caráter etnográfico com o apoio de observação participante e entrevistas semiestruturadas, considerando o teor das narrativas e seus significados para a compreensão dos processos pedagógicos relacionados à infância. O campo de pesquisa envolve a Creche e Pré-Escola Professora Socorro de Fátima Cavalcante Viana, localizada em Remígio-PB. O estudo parte da premissa de que a apropriação do lúdico na esfera docente pode ampliar a qualidade das práticas pedagógicas e contribuir com uma aprendizagem significativa na pré-escola. Em termos de produto educacional, serão implementadas oficinas pedagógicas de formação para o lúdico. As dimensões teórico-práticas, no que se refere à inserção no contexto estudado com intervenções que propõem mudanças educacionais, apresentam possibilidades de avanço ao ensino da Pré-Escola, contribuindo para a realidade pesquisada e a comunidade escolar, através dos saberes dos docentes colaboradores.

Palavras-chave: Pré-Escola; Ludicidade; Saber docente; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Teaching work with play in pre-school Early Childhood Education is crossed the challenges of schooling and, at the same time, providing opportunities for interact and play, adding knowledge aimed at development children's cognitive skills in favor of meaningful learning. The balance between playing and learning are not always considered, mainly because there is a pedagogical tendency to minimize playing time in favor of educational activities reproduction that only aim to equip writing skills. Such a vision reductive approach does not recognize the contributions of play to the advancement of intelligence childish. In this sense, there is an emerging need to point out the role of play in preschool learning, starting this trajectory through the reconfiguration of teaching knowledge. Defending learning through play therefore permeates the objective main focus of this research in order to highlight the importance of play in preschool as a path to meaningful learning, starting from training teacher as the driving force behind this knowledge. Thus, the theoretical framework to deepen this purpose, it seeks support in Piaget's studies (2020), Vygotsky (2007) and Luckesi (2002, 2004), among other authors. In reference of to pedagogical training for the appropriation of playfulness in educational spaces are adopted the references of Imbernón (2011, 2009), Tardif (2014), Nóvoa (1999, 1913), Freire (1996,1997, 2016), Morin (2000, 2021), among others, who deal with the teaching professionals in their pedagogical missions, praising the person of the teacher in his human challenges. The methodology starts from an approach qualitative approach approaching techniques from action research and character investigations ethnographic with the support of participant observation and semi-structured interviews, considering the content of the narratives and their meanings for understanding the pedagogical processes related to childhood. The research field involves the Nursery and Pre-School Prof.^a. Socorro de Fátima Cavalcante Viana, located in Remígio-PB. The study is based on the premise that the appropriation of play in the sphere teacher can increase the quality of pedagogical practices and contribute to a meaningful learning in preschool. In terms of educational product, they will be pedagogical training workshops for recreational activities were implemented. The dimensions theoretical-practical, with regard to insertion in the context studied with interventions that propose educational changes, presente possibilities for advancement in Pre-School teaching, contributing to the researched reality and the Community school, through the knowledge of collaborating teachers.

Keywords: Preschool; Layfulness; Teaching knowledge; Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Detalhamento do seminário docente	51
Figura 2 – Detalhamento da oficina de brinquedos semiestruturados	52
Figura 3 – Detalhamento da oficina de brinquedos	
Figura 4 – Detalhamento da oficina de livre construção de brinquedos	53
Figura 5 – Mapa de rememoração da visão externa do antigo prédio	70
Figura 6 – Mapa de rememoração da visão interna do antigo prédio	71
Figura 7 – Representação da fachada da Creche Socorro Viana	72
Figura 8 – Representação de crianças brincando na área de serviço	73
Figura 9 – Representação da Rua São Judas Tadeu	74
Figura 10 – Representação da Capela São Judas Tadeu ao lado da Creche	75
Figura 11 – Representação da cisterna comunitária	75
Figura 12 – Representação do hall de entrada da Creche	77
Figura 13 – Experiência lúdica formativa docente	106
Figura 14 – Apresentação coletiva sobre o trânsito no hall de entrada	126
Figura 15 – Prática pedagógica na sala de aula pesquisada	129
Figura 16 – Brincadeira livre	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil do Atendimento da Creche Municipal Socorro Cavalcante Viana em tempo integral. Remígio-PB/2022	38
Tabela 2 – Perfil do Atendimento da Creche e Pré-Escola Municipal Socorro Cavalcante Viana em tempo parcial. Remígio-PB/2022	38
Tabela 3 – Alguns marcos legais/históricos do Brasil	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEP – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

LBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TAI – Termo de Autorização Institucional

TAICDA – Termo de Autorização Institucional para Uso de Coleta de Dados em Arquivo

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: VAMOS BRINCAR?.....	12
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: INVENTANDO ROTAS EM ITINERÁRIOS BRINCANTES.....	27
2.1	Tipologia: a Pesquisa-Ação como alternativa possível.....	28
2.2	Instrumentos e procedimentos de Coleta de Dados.....	33
2.3	Considerações especiais sobre o Caderno de Campo como Instrumento de Pesquisa.....	34
2.4	Local da Pesquisa e Grupo Estudado.....	37
2.5	Esboço da Pesquisa: Primeiros Traços.....	38
2.5.1	<i>O contato com a gestora da creche.....</i>	39
2.5.2	<i>Conversa com a professora titular da turma pesquisada.....</i>	40
2.6	Acontecimentos singulares: em busca das assinaturas dos termos... ..	42
2.7	A chegada e a assinatura dos termos.....	45
2.8	Recorte dos Participantes da Pesquisa: Docentes.....	45
2.9	Recorte do grupo infantil implicado na pesquisa.....	46
2.10	Processamento e análise dos dados coletados.....	46
2.11	Sobre a propositura das oficinas pedagógicas: o produto educacional.....	48
2.12	Aspectos Éticos da Pesquisa.....	
2.13	A Elaboração Das Oficinas Pedagógicas.....	51
3	CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS CIRANDAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
3.1	O nascimento da Educação Infantil na Europa.....	56
3.2	O nascimento da Educação Infantil no Brasil.....	59
3.3	O Contexto da Creche Pesquisada.....	69
3.3.1	<i>Mapas afetivos para compreender a origem da Creche pesquisada....</i>	69
3.4	Os desafios do período pandêmico na Creche.....	76
3.5	Fundamentos para uma aprendizagem significativa na pré-escola.....	78
3.6	Aprendizagem inventiva: proposta para expandir a concepção de aprendizagem significativa na pré-escola.....	81
4	“SE EU FOSSE UM PEIXINHO E SOUBESSE NADAR” ... O LÚDICO E O APRENDER BRINCANDO.....	86
4.1	Nuances da Ludicidade: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.....	87
4.1.1	<i>Jean Piaget: o desenvolvimento cognitivo e o jogo infantil.....</i>	88
4.1.2	<i>Cipriano Luckesi: a experiência interna do sujeito como ponto de partida para a ludicidade.....</i>	91
4.1.3	<i>Lev Vygotsky: o papel do brincar no desenvolvimento infantil.....</i>	93
4.1.4	<i>Gilles Brougère: o brincar como elemento cultural.....</i>	96
4.2	Propor rupturas: reinventar a aprendizagem por meio do lúdico.....	98
5	A FORMAÇÃO DOCENTE COM O LÚDICO- EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/ BRINCAR SÃO COISA SÉRIA!	105
5.1	A formação docente na perspectiva da Educação Infantil.....	106

5.2	Alternativas docentes para a formação continuada.....	109
5.3	A experiência como coprodutora do sentido de “ser professor”.....	113
5.4	Desafios e estratégias docentes para uma aprendizagem lúdica pré-escolar.....	121
5.5	Uni, Duni, tê: (re)inventando espaços lúdicos.....	126
5.6	Crianças no planejamento da pré-escola: o que isso significa?	134
	E A BRINCADEIRA NÃO PODE PARAR... ..	136
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	150
	ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI).....	152
	ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO E COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS (TAICDA).....	153
	ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PROJETO DE PESQUISA.....	154
	ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS (TCPR)	155
	ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	156
	ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV).....	160
	ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV)	161
	ANEXO H – TERMO DE COMPROMISSO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	162

1 INTRODUÇÃO: VAMOS BRINCAR?

Educação e infância! reminiscências

Para nutrir este espaço de subjetividades, que é o memorial de vida e docência, recorro a Ruben Alves: “sábio é aquele que degusta”. Com isso, busco um tempero poético, capaz de instigar o apetite com o sabor das minhas reminiscências. Portanto, sábio é aquele que, diante de uma leitura, usa de sapiência ao degustá-la. Como ponto de partida para o mergulho nas minhas memórias, relato o meu primeiro dia de aula na Escola de Demonstração de Alagoa Grande-PB¹, que além de ter sido considerada escola modelo, também era centro de treinamento, por funcionar ali, formações de professores locais e de outros municípios. Era início dos anos 90, não lembro se eu tinha seis ou sete anos, mas o que eu lembro era da dificuldade de se conseguir vagas nas escolas. Havia mães que dormiam nas filas das escolas para conseguir uma vaga para os seus filhos, outras chegavam de madrugada e saíam frustradas por não conseguirem a matrícula.

No meu primeiro dia de aula, as cadeiras não estavam enfileiradas, mas depois passaram a ficar todos os outros dias. A professora propôs como atividade que carimbássemos nossos pés e mãos com tinta guache num papel ofício. Lembro-me do comentário da minha avó Maria ao ver a atividade: - “Oxente! Essa professora parece que não sabe das coisas!”. Eu olhei a pintura e desacreditei de pronto da minha professora, porque para mim, minha vó Maria é que sabia das coisas. Tempos depois, entendi que a atividade era para fazer um comparativo no final do ano para demonstrar à criança e sua família o quanto ela havia crescido, além da dimensão artística e filosófica contida na atividade. Naquele dia, não lembro de termos cantado, nem ter saído para brincar mesmo nos dias que se seguiram na minha escola, mas lembro de termos usado massinha de modelar, e a minha era amarela e eu fiz um boneco pendurado numa barra.

Havia muitas regras e, usar o uniforme a todo custo era uma delas. Só entrávamos de sapatos, precisávamos cantar o Hino Nacional antes de entrar na escola na semana da Pátria. Um dia, fomos a uma salinha assistir a um pequeno

¹ Alagoa Grande é um município brasileiro do estado da Paraíba, localizado na Região Geográfica imediata de Campina Grande. De acordo com o censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano 2010, sua população é de 28.482 habitantes. Área territorial de 320,558 km². (Wikipédia)

teatrinho de fantoches. Fiquei encantada com a voz modificada dos bonecos e com os movimentos dos seus corpos de molambos. Entramos e saímos sem saber quem os manipulava. Havia uma grande ausência não só de brinquedos, como de brincadeiras e atividades lúdicas ou espaços disponíveis para brincar. Eu era muito tímida e insegura na escola, provavelmente, se houvesse atividades lúdicas que fossem capazes de instigar-me, poderiam estimular minha capacidade de comunicação. A professora não se esforçava nesse sentido! Desde de muito pequenos, aprendemos a respeitar uma linha imaginária que nos separava nas filas, cada um tinha o seu lugar de acordo com o tamanho. Nossos corpos eram muito disciplinados nas carteiras. Nós sabíamos o cheiro dos colegas que nos intercalavam na fila. Todos os nossos movimentos pareciam ser “friamente calculados”. Criança boa era aquela que não perturbava a aula. E hoje?

Na segunda série, eu estudava na Escola Municipal Plácido de Almeida, ainda não sabia ler nem mesmo uma palavra simples, já morando em Cabedelo-PB², num bairro muito pobre que mais assemelhava-se a uma favela, que era o Renascer, localizado na estrada de Cabedelo, de onde não guardo nenhuma boa recordação. Minha mãe decidiu sair do interior, deixou de ser agricultura para ser empregada doméstica de carteira assinada e ir morar na cidade grande em busca de um futuro melhor. Eram os influxos da modernidade! Infelizmente, minha mãe faleceu de infarto aos 47 anos. Antes disto, minha família era composta em sua maioria por trabalhadores rurais e empregadas domésticas. Minha vida escolar naquele bairro foi difícil, época de greves, educação e escola de péssima qualidade, professores alheios ao ensino e aos alunos, sem demonstração de afeto e de cuidado com o trabalho educativo, além de diretores autoritários.

Eu já era uma criança, que criticava silenciosamente, e observava as atitudes dos professores. As ideias Freirianas ainda não havia tocado nesses educadores, pois pareciam ir à escola jogar mau humor e conteúdos sobre nós, os quais, muitas vezes, nem eles dominavam. Nessa época, Paulo Freire já alertava sobre a urgência de se lutar pela escola pública popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se (Freire, 1997, p. 33). A escola onde eu estudava era a Municipal

² Cabedelo é um município da Região Metropolitana de João Pessoa, no estado da Paraíba. Tem uma área de 29,873 quilômetros quadrados(...)Sua população em 2021 foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 69.773 habitantes. (Wikipédia)

Plácido de Almeida, fragilizada, estética, pedagógica e politicamente. Os recursos materiais eram escassos, era preciso que nós chegássemos cedo, pois não havia cadeiras suficientes para todos os alunos. Algumas crianças já se faziam violentas intimidando umas às outras no intuito de conquistar poder ao garantir uma cadeira e demarcar o lugar onde melhor gostariam de sentar-se. Como eu já disse, na segunda série ainda não sabia ler e minha mãe me fez memorizar o texto “caixa mágica de surpresa” de Elias José, que falava justamente que “um livro é uma beleza, é caixa mágica só de surpresa [...]” (José, 1984). Eu memorizei todo o poema! No dia seguinte, a professora tomou minha leitura, percebeu minha dificuldade, mas não lembro de nenhuma intervenção pedagógica. A imagem do ser aluno estava sendo construída em mim como algo negativo, alheio, sem gosto, sem encantamento, sem poesia ou afeto.

Era nas brincadeiras fora da escola que eu “escapulia” da frieza da realidade, utilizando os “resíduos” encontrados na minha casa ou nos sítios onde eu brincava com os meus irmãos e crianças vizinhas. Reutilizávamos embalagens, revistas, livros velhos e outros pequenos tesouros. Ao rememorar essas imagens, percebo correspondências entre nós e os trapeiros do século XIX, a juntar lixos e trapos nas ruas de Paris, provenientes da expansão industrial.

E nesse faz de conta, me transformava, entre outras coisas, numa jornalista, pois “é verdade que as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (Benjamin, 2009, p. 58). Sendo jornalista, noticiava as ocorrências das escolas, além de informar sobre a previsão do tempo e o preço de alguns cosméticos.

Influxos da Escola Normal: o início da feitura da docência em mim!

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca de experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo e formação (Moita, 2013, p.115). Recentemente, li alguns textos de colegas de profissão a narrar maravilhas sobre o fazer-se professor. Neles evocaram-se imagens, cheiros e sabores de forma alegórica revelando a hermenêutica dos próprios sujeitos docentes e a substância sui generis das

experiências de fazer-se professor. As relações engendradas no fazer-se docente por vezes são encantamentos que se entrecruzam com as pluralidades humanas presentes nos processos formativos.

Desse modo, compartilhar experiências grandes ou pequenas nunca sugere um caráter hermético. À vista que, assim como cronistas que narram acontecimentos em cadeia “[...] sem distinguir entre grandes e pequenos, faz jus à verdade, na medida em que nada do que uma vez aconteceu pode ser dado como perdido para a história” (Benjamin, 2012, p.5). Mais uma vez evoco a imagem do trapeiro parisiense do século XIX, pois nas narrativas docentes nenhum trapo ou retalho pode ser deixado levar pelo vento ligeiro do esquecimento. Só nós sabemos onde costurar cada retalho para formar nossa colcha de cores e estampas diversas. Em 2003, fiquei grávida, aos 18 anos, pelo sonho de ser mãe de um menino, voltei a morar na minha cidade natal. Ainda faltava terminar o 3º ano médio em João Pessoa³, mas acabei por me encantar, só de ouvir falar, pela Escola Normal de Alagoa Grande-PB, onde me matriculei, uma vez que era um curso profissionalizante normal médio e era para lecionar na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Havia duração de 4 anos.

Eu fiquei completamente encantada pelas disciplinas ofertadas pelo curso, assim como também me encantei com alguns professores, como o Professor e Historiador “Zé” Avelar. Era maravilhoso ouvi-lo sobre a História do Brasil que se entrelaçam muitas vezes, com a História da Educação e com a nossa própria, pois estávamos ali na condição de futuros professores e eu percebia nisso uma missão importante. Nas aulas de Psicologia da Educação a professora e psicóloga Gorete me emocionava com tamanha paixão pelo ensino. Ela quase sempre ultrapassava o horário das aulas e na maioria das vezes, nem me dava conta do avançado da hora. Eu voltava para casa a pé. Era longe e às vezes eu sentia câibras por conta da gravidez. Por isso mesmo não consegui concluir aquele o ano letivo, porém depois consegui concluir todo o curso.

Todos os conhecimentos provenientes da Escola Normal foram muito importantes para minha formação profissional. Lembro que assim que assumi o concurso de Remígio, onde leciono até hoje, na educação infantil, fui cursar

³ João Pessoa é um município brasileiro, capital do estado da Paraíba. Com população estimada em 2021 em 825 796 habitantes, a capital paraibana é a oitava cidade mais populosa da Região Nordeste e a 23ª do Brasil, sendo, no seu estado, o município mais populoso. (Wikipédia)

Pedagogia de imediato na Universidade Estadual Vale do Acaraú em Guarabira. Eu trabalhava a semana inteira e todos os sábados estava no curso, eu nunca faltei a nenhuma aula. Quando preenchi o meu cargo como professora efetiva, fui trabalhar numa sala da pré-escola e até hoje, minha experiência sempre foi com essa faixa etária de 4 e 5 anos. Ao lembrar, praticamente revivo o momento no qual tive contato com meus dez alunos: já era quase final de ano, precisamente 09 de novembro de 2012. Essa sala de aula foi um grande desafio para mim. Tive que deixar minha bebê em casa com apenas três meses sob os cuidados de uma amiga e a viagem subindo e descendo a serra de Areia não era tarefa fácil. Eu, assim como muitos outros colegas, assumi o concurso por força de uma liminar, pois o prefeito eleito não reconhecia a legalidade do preenchimento das vagas, mas logo isso foi esclarecido. Tivemos que entrar na justiça! Os primeiros dias, meses e anos da minha vida docente foram desafiadores. Vivi muitas experiências boas, mas também experiências de dor, para conseguir criar em mim uma identidade docente com aquela faixa etária, naquele ambiente, com aquelas pessoas. Isso demandou tempo e construção! Isso demandou criação! E ainda está em movimento!

A criação traz ao homem criador grandes alegrias, porém acarreta também sofrimentos conhecidos como tormentos da criação. Criar é difícil, e o impulso para criar nem sempre coincide com a capacidade para tal, por isso, surge o sentimento da tortura o sofrimento; o pensamento não vai ao encontro da palavra como dizia Dostoiévski. Os poetas chamam esse sofrimento de sofrimento da palavra. (Vygotsky, 2014, p. 43)

Tomando de empréstimo a ideia de Vygotsky sobre a criação, no sentido de pensar e escrever, tomo também a liberdade de o parafrasear: o trabalho docente traz ao professor criador grandes alegrias, porém também acarreta sofrimentos. No mesmo sentido, ao invés de sofrimento da palavra, havia em mim o sofrimento da inexperiência ao perceber o distanciamento em relação à teoria e a prática.

Os corpos (in) dóceis: a quebra da disciplina forjada na prática educativa

Como disse Paulo Freire, sabiamente

[...] jamais pude compreender que, em nome de nenhuma ética, possa a autoridade impor uma disciplina absurda simplesmente para exercitar na liberdade acomodando-se a sua capacidade de ser leal, a experiência de uma obediência castradora (Freire, 1997, p. 77).

Nesta medida, eu possuía a oportunidade de reparar todas as práticas que castravam minha liberdade e me impunham um poder disciplinar quando eu era criança. É lícito pensar que “num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto” (Foucault, 2014, p.188). Nas reuniões pedagógicas, falava-se da importância da rotina e do contrato de convivência que deveria estar exposto na sala. No início do meu trabalho docente, por medo de não conseguir ser uma autoridade de referência e respeito, acabei por reproduzir algumas práticas que eu mesma reprovava quando criança.

Mas, após um ou dois anos, de forma gradativa, fui construindo minha identidade como professora de crianças pequenas. Passei a parar e olhar mais para elas, passei a ouvi-las melhor. Percebi delas certa reciprocidade, criança é sujeito muito sensível! “É preciso escutar as crianças para que a inteligência delas desabroche. A escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar” (Alves, 2018, p. 33). No meu horário, evitava organização em filas, as carteiras eram distribuídas em semicírculo, as crianças podiam sair para usar o banheiro sempre que pediam, às vezes, era apenas para escapar da sala, mas eu percebia essa necessidade, porque a creche funcionava em horário integral. Nas apresentações de teatro, “que é o gênero mais frequente e comum da criação infantil” (Vygotsky, 2014, p.87) eu sempre procurava instigar as crianças mais tímidas.

Nesse sentido, eu era a tia bonita que ouvia e incentivava as crianças. Cada sorrisinho era um retalho costurado à minha colcha macia de experiência docente ou um tempero a dar mais sabor e adorno as delícias de ensinar. Inevitavelmente, talvez por uma questão de cultura escolar mesmo, eu era a “tia”, mesmo que não quisesse eu era a tia, mesmo que eu explicasse sobre parentesco. Era uma coisa cultural que ainda me rendia olhares falaciosos de alguns colegas, por parecer uma tia renegando os próprios sobrinhos diante da “consanguinidade” estabelecida por um exame de juízo de valor cultural ao invés de reconhecimento profissional.

Assim que terminei meu curso superior de Pedagogia, me matriculei em dois cursos de Pós-graduação: Supervisão e Orientação Educacional e Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos-FIP em Guarabira-PB. Foram dois anos de experiências interessantes que de certo ajudaram-me a melhorar minha prática docente.

Percursos do mestrado, aventuras do (per)formar-se mestranda

Em 2018, incentivada por amigos que conheci no curso de especialização, ingressei no mestrado como aluna especial, na disciplina do Prof. Faustino. De fato, eu estava entrando numa “Mina de saberes”. Para eu conseguir estar presente na hora da aula, era preciso dar banho em mais de 30 crianças das duas turmas da pré-escola. Eu fazia o trabalho da monitora e ela fazia o meu, para que eu pudesse sair mais cedo. Com o coração batendo tão forte, a ponto de fazer falhar minha respiração, saía às pressas para tomar o ônibus. Mas eu estava feliz! Ia recuperando o fôlego durante a viagem enquanto observava o mundo passando pela janela.

Ao chegar na rodoviária em Campina Grande, tomava um moto táxi e; meu Deus! Sem medo de quebrar os ossos, parecíamos seres invertebrados, tipo “os incríveis”, passando por entre os carros, porque eu estava sempre com pressa, assim como aquele coelho do conto infantil, sempre consultando o relógio! O capacete tinha um cheio desagradável, mas eu precisava encarar! Subia cada degrau daquela universidade como se eu estivesse pisando descalça em algodão colorido. Sentia-me como Alice no País das Maravilhas! O cansaço era visível em mim, mas ainda me dava ao luxo de ir devagar pelos corredores antes de o Prof. Faustino e o Prof. César chegarem.

O Programa de Formação de Professores havia aberto suas portas para mim. Agora eu fazia parte daquele importante espaço formativo, enquanto aluna especial. Assumi compromisso sério com os textos! Cada leitura fortalecia minhas percepções sobre quem eu era na educação e como eu poderia alterá-la a partir da construção da minha identidade profissional e da minha presença no mundo. Portanto, estava nessa luta, projetando no mestrado possibilidades de aprofundamento teórico acerca de um tema específico para construir o meu projeto de pesquisa. Em 2018, passei apenas na 1ª etapa da seleção do mestrado; em 2019, passei na 1ª e 2ª etapas(prova e projeto), mas fiquei na arguição; em 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, não houve processo seletivo, e quando foi retomado este ano de 2021, consegui realizar o sonho de ser aprovada em duas das etapas disponíveis, visto que este ano a prova foi suprimida e a arguição ocorreu de forma remota.

A experiência de ser aprovada num programa tão concorrido trouxe-me, além de muita alegria, muita responsabilidade e ainda trará. Esse programa de formação

de professores não é apenas uma oportunidade de formação profissional, mas de (re)significação pessoal.

Inspiração e escolha do meu tema de pesquisa: alguns porquês

Algo interessante de pensarmos é que há na educação, assim como nas escolas, muitos problemas e que mesmo que a gente tente, não consegue dar conta de todos, nem da quantidade que gostaríamos, mas se a gente conseguir contribuir com a abertura de possibilidades para se tentar resolver um deles, já estamos fazendo o nosso trabalho de formiguinhas. Um por vez, não todos de uma vez, pois nem se fossemos super-heróis, porque até eles têm limites. Digo educação e escolas, porque sabemos que a educação não está apenas na escola e que mesmo quando tentamos ajustar o problema escolhido à educação formal, ele extrapola essa esfera vazando para contextos sociais diversos. Diante disso, a cultura escolar perpassa pelas localidades onde as escolas estão construídas, porque afinal, ao propormos uma atividade educacional os saberes escolares e extraescolares consubstanciam-se nos diferentes espaços de onde os sujeitos extraem suas experiências de vida.

Ao se fazer uma pesquisa uma das prerrogativas é que você tenha algum conhecimento sobre o tema, algum e não todo, porque de pronto, a pesquisa seria abortada, já que saberíamos de tudo em profundidade sobre aquele determinado tema. No entanto, atrelado a esse conhecimento precisamos ter o nosso problema de pesquisa. Aquele sabe, que a gente escolhe entre tantos possíveis? Então, escolhi saber como as professoras da pré-escola se apropriam do lúdico a fim de ampliar a qualidade das práticas pedagógicas e com isso a aprendizagem significativa. Primeiro, por motivos inscritos na minha infância e que arrastei comigo até a prática educativa na educação infantil, primeiro reproduzindo depois desconstruindo. Alguns foram descritos no início deste memorial como a disciplina rígida e as experiências negativas na minha infância bem como a precariedade de práticas pedagógicas que valorizassem a criança dentro da dinâmica do aprender e brincar. Sendo assim, encontrei correspondências nos dias atuais na pré-escola, e percebi como um problema importante a ser pesquisado. Nesse sentido, a pesquisa busca agregar, intervir na realidade pedagógica, pensando a aprendizagem infantil e o fazer docente como pontos de partida para responder à questão que norteia o

nosso estudo: Como se dá a apropriação do lúdico na esfera docente para ampliar a qualidade das práticas pedagógicas e contribuir com a aprendizagem significativa na pré-escola?

Em vista disso, sobre o campo da educação, urge pensar como centralidade os influxos sociais, econômicos, políticos e históricos de contextos diversos que caracterizam a natureza objetiva do fazer educativo. Ao falarmos da educação, evocamos aqui um olhar sensível sobre seus desdobramentos, pois, como uma prática construída em cenários de luta, sua (re)construção se faz permanente, sobretudo quando consideramos os cenários locais em suas relações com a nossa prática pedagógica.

A formação continuada de professores da educação infantil precisa acompanhar as ações de renovação, uma vez que também deve colocar-se em constante reflexão para atender às complexas demandas das creches e pré-escolas que afetam a todos os sujeitos educativos que convivem nesses espaços. Nesse sentido, uma formação regida pelas circunstâncias das necessidades profissionais dos professores e dos critérios educativos para o desenvolvimento das crianças aponta para a necessária mobilização e valorização dos saberes docentes como fundamentais para o processo criativo de produção de conhecimento, tendo em vista que “[...] carregamos conosco, desde o início dos processos formativos, indícios, vivências e experimentações do mundo [...]” (Hissa; Ribeiro, 2017, p. 91). A ideia de experimentação parece nos fazer inferir que os saberes docentes se transformam, e devem ser tomados como conhecimento do mundo, instigando aberturas para novas possibilidades de trabalho com o lúdico na educação infantil.

No âmbito da prática, os profissionais mobilizam saberes que realmente utilizam em seu cotidiano para dar conta das tarefas que lhes são próprias. Conforme Tardif (2014, p. 254) propõe, essa “epistemologia da prática profissional” caracteriza-se pelo estudo desses saberes. Essa assertiva nos convida a pensar, que no âmbito da docência com crianças pequenas, os profissionais não devem prescindir de estudos concernentes à ludicidade como parte do conjunto de saberes que, de fato, mobilizam no cotidiano escolar.

Apesar de a Educação Infantil ter conquistado espaço na legislação brasileira e hoje ser a primeira etapa da Educação Básica, é inegável que o avanço da ciência e da tecnologia requer o esforço dos professores para acompanhar a grande aceleração e as transformações ocorridas no contexto social, histórico e cultural das

crianças. A evolução dos seres aprendentes humanos chegou a uma fase evolutiva em que eles estão literalmente imersos em sistemas de avançada tecnologia (Assman, 2002). Os interesses infantis, como reflexo contextual da contemporaneidade, absorvem o mundo digital fazendo com que a maneira de brincar e interagir sofra modificações significativas. No que se refere à pré-escola, as atividades das crianças tendem a sofrer modificações acerca do tempo do brincar, pois é recorrente que os professores da escola regular esperem que as crianças aprendam a ler no Ensino Infantil.

Algo que pode reforçar essa premissa é a inflexibilidade aplicada à temporalidade das experiências educacionais infantis distribuídas de forma rígida nas rotinas da pré-escola. Barbosa (2020) esclarece que além de ser importante para organizar o cotidiano da educação infantil, as rotinas devem potencializar os encontros e favorecer a participação das crianças levando professores e escolas à reflexão coletiva. Contudo, a autora enfatiza não ser o que se encontra hoje em dia nas escolas, sobretudo, porque a rotina é utilizada como "uma tecnologia de opressão do grupo, das professoras, da corrida com o relógio" (Barbosa, 2020). Ela observa que o modelo convencional mais fechado e centralizado é o que predomina nas escolas ainda hoje. Para a pesquisadora, uma escola que atribui apenas 30 minutos à brincadeira, durante 4 horas de permanência da criança na instituição, por exemplo, não defende a brincadeira, pois, neste caso, "a proposta é outra".

Nas entrelinhas dessa afirmação, inferimos a partir disso que quando a instituição de Educação Infantil descredencia o brincar secundarizando-o, as propostas pedagógicas podem estar voltadas, principalmente, para as atividades de leitura e escrita. Não estamos, com isso, minimizando a importância dessas atividades, mas sugerindo um deslocamento do tempo atribuído a elas em favor da ampliação às experiências infantis e a reflexão coletiva dessas relações para possibilitar a construção positiva e aceitação das subjetividades infantis num contexto mais propício às interações humanas. Pois é "na infância [que] a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma" (Maturana, 2002, p. 26).

No entanto, em detrimento de um desenvolvimento integral, as letras e números ganham um espaço maior no tempo dedicado ao ensino das crianças de 4 a 5 anos. Essa dinâmica, muitas vezes, ganha contornos de alfabetização precoce

estimulando o excesso de escolarização nessa fase da infância, contudo, sabe-se que é preferível valorizar aspectos da aprendizagem direcionados à formação integral que é preconizada nos documentos oficiais. Essa formação engloba aspectos concernentes à dimensão psicológica, intelectual, afetiva, física e social, conforme rege a Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo Art. 29 ao explicitar que “a educação infantil [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Destarte, não se trata de desconsiderar a legislação educacional e tampouco minimizar sua importância.

Nesse viés, Soares (2018), salienta que na Educação Infantil, de fato, deve haver a presença da alfabetização⁴ e do letramento, mas sempre como “processos” e não com finalidade alfabetizadora em si mesma. Tais processos, devem ser capazes de ampliar o mundo da escrita e da leitura onde a criança já estava inserida antes mesmo de chegar à escola, principalmente, por conviver em espaços sociais cujos contextos grafocêntricos se avolumam no cotidiano. Reitera que as atividades devem ser sempre planejadas valorizando o seu caráter lúdico, pois trata-se de uma característica fundamental das práticas pedagógicas que devem ser oferecidas às crianças pequenas. Isso porque, não se deve reduzir o acesso inicial à língua escrita ao aprender a ler e escrever como uma lógica de grafar e decodificar palavras e letras.

Diante dessa assertiva, os modos de ler e de escrever, na infância dos pré-escolares, devem possuir uma dimensão de ludicidade extrapolando o tradicional suporte de papel e o lápis como instrumento, ampliando o campo prático para atividades de escrita na areia com um graveto, na farinha de milho com o dedo, entre outras possibilidades que permitam conhecer letras e números de forma mais prazerosa. Na visão de Soares (2018), é curioso que atividades como rabiscos, desenhos, jogos e brincadeiras como *o faz de conta*, não sejam consideradas como “atividades de alfabetização quando representam, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita” (Soares, 2018, p. 140). Desse modo, é notável que

⁴ Alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica e o letramento é o processo de desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais. (Soares, 2018, p.44-45). A autora alerta sobre o equívoco de dissociar a aprendizagem desses dois processos.

a ludicidade na Educação Infantil, onde deveria estar presente nos jogos e brincadeiras, pode estar apenas a serviço da velha transposição didática dos conteúdos tradicionais.

Portanto, o intuito da pesquisa proposta é destacar a importância da ludicidade na evolução do aprendizado infantil de modo a apontar caminhos para o brincar como “uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos” como sugere Wajskop (2012, p.41). Sabemos que a criança já nasce envolvida num universo simbólico formado por diversas linguagens que estimulam suas ações. Para criar oportunidades de aprendizagem significativa, o professor da educação infantil precisa buscar ajustar-se ao mundo das crianças – às suas experiências e interesses.

À medida que as crianças brincam, constroem e reelaboram novos significados para suas experiências, combinam o real e o imaginário numa dinâmica relação de sentido e passam, dessa forma, a se apropriar do brincar como ferramenta para a compreensão do mundo. Pois como nos brinda Phillippe Gutton com uma perspectiva psicanalítica do desenvolvimento infantil “o brincar expressa aquilo que o sujeito que brinca tem no fundo de si mesmo [...] o brincar tem um sentido” (Gutton, 2013, p. 57). Sendo assim, nesta proposta de pesquisa, o lúdico se relaciona às categorias entendidas como jogos infantis, brinquedos e brincadeiras, que podem contribuir com uma aprendizagem significativa, ou seja, aquela que parte do interesse das crianças para, ao mesmo tempo, ser capaz de estimular seu desenvolvimento integral a partir de diferentes descobertas de si e das demais companheiras de escola, nas quais é possível inventar caminhos de aprender.

Notamos que o imperativo excesso de escolarização que pode estar sendo empreendido na pré-escola parece ser um esforço técnico da cultura da reprodução, herança do ensino tradicional. Friedmann (2020) faz notar que é imprescindível “assegurar tempo para as crianças se apropriarem de suas possibilidades, habilidades, ferramentas [...] e muito tempo livre para poderem explorar espaços, materiais, pessoas, a si mesmos, desafios, possibilidades” (Friedmann, 2020, p. 86-87). Tal contexto sugere a necessidade de contrapor-se às práticas pedagógicas vinculadas à imperativa lógica neoliberal na qual o tempo para educar é resumido e produz o aligeiramento dos propósitos da etapa pré-escolar fragilizando o universo das brincadeiras, como se o brincar não tivesse propósitos de educar e fortalecer a

cognição infantil. Portanto, nossas preocupações se avolumam com um ensino pré-escolar engessado em práticas pedagógicas cada vez mais circunscritas a propósitos que fragilizam uma aprendizagem significativa.

A pré-escola é caracterizada como parte da Educação Infantil, pois compreende crianças cuja faixa etária inicia-se aos 4 anos e vai até os 5 anos e 11 meses. É importante salientar que o interesse desta pesquisa recai sobre o pré-escolar ficando reservado assim, o nosso interesse neste grupo infantil. De acordo com a BNCC, a pré-escola abarca o grupo das crianças pequenas, ficando reservado à faixa etária da creche as crianças de 0 a 3 anos, ou seja, crianças bem pequenas, as quais não serão objeto desta pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, a natureza do estudo é qualitativa entrelaçando os pressupostos da pesquisa-ação ao cunho etnográfico da observação de campo. Essa dinâmica vai agregar a observação participante e a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Com isso, a metodologia desta pesquisa possui como **objetivo geral** evidenciar a importância do lúdico na pré-escola, a partir de uma pesquisa-ação a ser realizada na Creche e pré-escola Socorro Cavalcante Viana, localizada em Remígio, Paraíba, a fim de propor uma aprendizagem significativa sobre o brincar como ferramenta de formação docente e renovação da educação infantil.

Os **objetivos específicos** foram assim, elencados:

- a) Verificar as práticas pedagógicas entre as crianças da Creche e Pré-Escola Municipal Socorro Cavalcante Viana, localizada no município de Remígio, PB;
- b) Registrar narrativas dos docentes como subsídios para novas propostas lúdico-escolares a partir das entrevistas;
- c) Conhecer as metas curriculares para o nível de ensino da Pré-Escola; Compreender e estudar a importância da ludicidade na Educação Infantil;
- d) Organizar e desenvolver oficinas pedagógicas de apropriação do lúdico, com fins de produto educacional gerado pela pesquisa, para a construção de brinquedos com material alternativo de acesso recorrente.

Tal intenção se mostra oportuna também para a concepção de reaproveitamento dos materiais que geralmente são objetos de fácil descarte evitando o desperdício e renovando suas utilidades. Assim, caminhamos para uma ecologia cognitiva que preza por ações humanas cujas subjetividades mais conscientes ponderam os usos dos recursos naturais produzindo raciocínios que

modulam ações mais assertivas em benefício do meio ambiente. Nesse sentido, partimos da premissa de que as oficinas pedagógicas de construção de brinquedos no espaço escolar podem incentivar a criatividade, ressignificar as brincadeiras infantis, renovar posturas docentes, demonstrando o papel do lúdico para a aprendizagem significativa das crianças, bem como estimulando a valorização e o compartilhamento de saberes docentes no intuito de contribuir para a qualidade da educação escolar.

De acordo com Almeida (2013) o lúdico envolve “a ação ou o ato de brincar ou jogar [...] assim, o lúdico é o ato ou a ação de brincar” (Almeida, 2013, p.17). Este pode ainda, suscitar experiências lúdicas (Luckesi, 2000, 2015), preencher necessidades das crianças (Vygotsky, 2007), ser percebido como fenômeno cultural (Huizinga, 2019) e/ou fazer-se fundamental ao desenvolvimento infantil (Piaget, 2020; Gutton, 2012). Torna-se útil sublinhar que não desconsideramos qualquer formação docente oferecida no âmbito acadêmico ou institucional, dada a necessidade de avanço que requisita, dos agentes pedagógicos, uma contínua e permanente atualização para o seu fazer cotidiano.

Portanto, as práticas pedagógicas já empreendidas não são por nós desconsideradas, e nem tampouco minimizamos o empenho docente em seguir as diretrizes escolares, pois entendemos a pertinência das atividades existentes para o currículo infantil. Dessa forma, buscamos estudar a ludicidade, a fim de defendê-la como instrumento criativo de aprendizagem e ferramenta capaz de reinventar a educação, tão fragilizada diante do cenário pandêmico no qual ainda nos encontramos.

No primeiro capítulo, “puxamos” o fio condutor da trajetória metodológica tecendo novas tramas e experiências propostas por uma pesquisa-ação, atrelada à pesquisa participante de cunho etnográfico. Também filiamos à pesquisa o recurso das narrativas numa perspectiva autobiográfica como subsídio para ampliar os conhecimentos sobre a vida das professoras por meio de entrevistas semiestruturadas.

No segundo capítulo buscamos construir um referencial histórico da Educação infantil, valendo-nos das principais contribuições teóricas sobre o tema, localizando-a na Europa; depois, no Brasil para fins de melhor compreensão sobre a natureza da Educação Infantil. Apresentamos a creche pesquisada contemplando

ainda, os lócus da pesquisa e sua realidade contextualizada com imagens que ilustram a Creche.

No terceiro capítulo, nosso propósito foi explorar o conceito de ludicidade caracterizando-o, a fim de trazer contribuições teóricas para pensarmos a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo infantil e como a aprendizagem pode ser reinventada a partir do lúdico na educação. Ainda sustentamos, neste capítulo, que pode haver um equívoco entre ludicidade e jogos didáticos. Afinal, o que estamos chamando de lúdico na pré-escola?

No quarto capítulo, nossa atenção se volta para a formação docente, na perspectiva da Educação Infantil, filiando a pessoa do professor ao conceito de experiência. Nesse sentido, vamos conhecer as estratégias docentes por meio das suas próprias narrativas registradas durante as entrevistas. Ao intercalar suas falas às teorias que fundamentam esta pesquisa, sendo assim, o nosso propósito é buscar respostas à nossa questão norteadora.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: INVENTANDO ROTAS EM ITINERÁRIOS BRINCANTES

“[...] toda pesquisa tem o mundo como texto e a experimentação do mundo como prática e reflexão. A compreensão da pesquisa solicita sempre a compreensão daquilo que, com ela, se relaciona”.

Cássio E. V. Hissa

Não importa o quanto a indústria se esforce para usurpar a imaginação infantil ou se apropriar dela para fabricar mais objetos de plástico colorido com reduzida atividade desafiadora para compor um universo material artífice que, por vezes, negligencia a experiência lúdica. Todo esforço nessa direção será invalidado pelo simples fato de que a criança é "pesquisadora" por natureza, a exploração de si e do mundo circundante lhe é inerente. Corpo, imaginação e criatividade são as matérias-primas de que precisam para reinventar itinerários brincantes portadores de novos mundos onde caibam seus próprios artefatos. Esse processo de produção, que não prescinde da materialidade, representa, a princípio, o mais notável desafio para as crianças e, portanto, o mais instigante!

Todos os pesquisadores que investigam o lúdico, possuem experiências anteriores com o próprio objeto de estudo. Todos nós, temos a aprender com as crianças do nosso tempo e com as crianças que ainda residem dentro de nós a partir das nossas memórias e experiências. É possível que muitos pesquisadores precisaram construir na infância, um alicerce lúdico para estruturar a própria vida, algumas rotas de fuga (não apenas brincadeiras). Em tempos mais remotos, os brinquedos industrializados não eram uma alternativa, as crianças precisavam ser sua própria fábrica de ludicidade, catando da natureza e das suas “experivências⁵” recursos materiais e imateriais para construir rotas de aberturas cujas passagens permitissem à trajetória infantil, ser (re)elaborada pela imaginação e criatividade. Nesse contexto, a ludicidade pode ser caracterizada pela essência que ultrapassa a materialidade do jogo pela via da experiência dos sujeitos brincantes em situações individuais ou coletivas.

Neste capítulo, apresentaremos as contribuições conceituais com as quais construímos a trajetória metodológica desta pesquisa, sobretudo, estabelecendo

⁵ Termo utilizado por Lopes (2018) para representar o que havia vivido no âmbito de sua pesquisa sobre o Brincar Social Espontâneo (BSE).

relações pertinentes com o referencial teórico selecionado, o qual nos norteou durante o trabalho de campo para fins de análise dos dados. Consoante a tais escolhas, têm-se como propósito atingir os objetivos norteadores por meio da problemática, a qual tem sentido nas relações lúdicas de aprendizagem na Educação Infantil, partindo, para esse fim, da observação na pré-escola junto às crianças de 4 anos. Sendo assim, a trajetória e as técnicas demonstram as configurações contextuais inscritas numa pesquisa qualitativa, cujos percursos são expostos e justificados a seguir.

2.1 Tipologia: a Pesquisa-Ação como alternativa possível

No âmbito da ciência, a pesquisa resulta da observação atenta da realidade e da preocupação em compreendê-la a fim de contribuir com algo que possa fazer sentido e justificá-la no contexto no qual foi gerada na tentativa de responder a questões sociais relevantes. Sendo assim, Demo (1985) reforça que a ciência tem na pesquisa o seu principal objetivo, portanto, os caminhos metodológicos podem ser inventados valendo-se, não apenas da técnica, mas da arte e da criatividade, pois estas também a constituem igualmente. Na busca por respostas, o teor deste estudo se filia à abordagem qualitativa, pois Segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2018, p. 10), a pesquisa qualitativa “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, pelo trabalho intensivo de campo”. Além disso, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. (Bogdan; Biklen, 1982, p 15 *apud* Lüdke; André, 2018, p. 10).

Por seu propósito explicativo e contextual, a pesquisa qualitativa atende a questões muito específicas da realidade social, sobretudo, porque não abarca quantificações ou variáveis em sua estrutura. Minayo (1994) faz notar que as preocupações dessa investigação se localizam num universo constituído de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um domínio mais profundo das relações, processos e dos fenômenos pesquisados. Sendo assim, tais singularidades não podem ser circunscritas na esfera quantitativa.

Nossa base teórica de sustentação para a discussão do lúdico apoia-se nos trabalhos de Piaget (2020); Vygotsky (2007, 2014) e Luckesi (2000, 2015), entre

outros autores. No que tange à formação pedagógica, para apropriação da ludicidade nos espaços educativos, são adotados os referenciais de Fortuna (2018), Imbernón (2011, 2009), Tardif (2014), Nóvoa (2003, 2013, 2019, 2022), Freire (1996,1997), Morin (2000, 2021). No sentido de defender uma educação a ser reinventada nos espaços pré-escolares, textos de Candau (2007) e Sodré (2012) são mobilizados para permitir o aprofundamento conceitual necessário. Como o referencial teórico está em processo e passando por ampliação, novos sustentáculos da pesquisa surgem ao longo da caminhada assimilando outras contribuições teóricas que se farão pertinentes à análise.

Na esfera da abordagem pretendida, adotamos como caminho metodológico a pesquisa-ação em função da natureza ativa permitida ao pesquisador, bem como aos sujeitos participantes do processo, nossos colaboradores. Em estudos com essas perspectivas, ambos não se afastam da realidade pesquisada, analisando os critérios de subjetividade do campo e criando mecanismos de neles atuar para contribuir com seus avanços. Nesses termos, como uma estratégia valiosa de investigação científica, “a pesquisa-ação pode ser vista como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da situação observada” (Thiollent, 2011, p. 32).

De acordo com referido autor, apesar de ser de natureza participante, a pesquisa-ação não deve ser confundida com ela, tendo em vista que toda pesquisa-ação é participante, mas nem toda pesquisa participante configura-se como uma pesquisa-ação. Tributária das Ciências Sociais, a pesquisa-ação em ambientes escolares corresponde a uma estratégia de pesquisa com metodologia própria de investigação na qual a participação do pesquisador é requerida como integrante da metodologia. Nesse sentido, os pesquisadores interferem, alteram o campo pesquisado, visando “injetar” em seu cotidiano contribuições positivas construídas num processo interativo entre os integrantes da dinâmica estudada: “Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (Thiollent, 2011, p.28).

Portanto, parece-nos oportuna a inferência que tal assertiva nos sugere: a pesquisa-ação permite a invenção de novas rotas metodológicas que possam dar conta das complexidades do ambiente socio educacional em estudo. Essas rotas metodológicas, inventadas dentro do processo da pesquisa-ação, sugerem a filiação possível e necessária a outras técnicas de investigação, que podem ser agregadas

no movimento da pesquisa a fim de enriquecer ainda mais os percursos realizados e auxiliar na compreensão dos resultados. Assim, não há neutralidade no campo investigado quando sua ambiência interessa diretamente aos pesquisadores, porque esses se envolvem com suas especificidades e estabelecem importante relação com o seu cotidiano.

Para melhor esclarecer os propósitos de uma pesquisa-ação, vale notar que há uma explícita interação entre o pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada. É dessa interação que resulta a ordem de prioridades dos problemas a serem pesquisados, bem como as soluções a serem encaminhadas na forma de ações concretas que surgem dos resultados alcançados. Assim, o objeto de investigação emerge da própria situação social, tendo em vista as dificuldades percebidas durante a investigação.

Quanto ao objetivo central da pesquisa-ação, este se encaminha para a resolução dos dilemas e desafios, ou pelo menos aponta com nitidez a situação estudada, pois, durante o processo, há o acompanhamento das decisões tomadas conjuntamente pelos envolvidos e interessados no processo. Por conseguinte, a pesquisa-ação vincula conhecimento à participação de todas as pessoas implicadas no estudo (Thiollent, 2011). Desse modo, tal pesquisa faz-se, sobremaneira, propícia ao campo escolar, uma vez que possibilita a incorporação das complexidades do âmbito educativo estimulando os raciocínios à articulação e desenvolvimento de posturas e ações favoráveis à propositura de soluções adequadas ou à conscientização da situação verificada para encaminhamentos posteriores que irão intervir na qualidade das instituições e de suas práticas.

Como evidenciamos há pouco, outras estratégias podem contribuir com a compreensão do contexto investigado, por isso a filiação à pesquisa etnográfica também nos pareceu oportuna, no sentido de possibilitar maior proximidade com a escola alvo da investigação e seus sujeitos. Em conjunto à pesquisa-ação, as técnicas relevantes e comuns a essa prática metodológica foram incorporadas. A escolha por essa técnica justifica-se por sua natureza essencialmente descritiva, ou seja, que excede os limites da mera observação participante, “já que a etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de determinados grupos” (Lüdker; André, 2018, p.15). Por isso, o caráter de

subjetividade inerente à etnografia⁶ ajuda o entendimento e a descrição das situações observadas, tornando materializada a possibilidade empática e dissertativa, de uma maneira densa que considera as situações vivenciadas aliadas ao registro dos relatos docentes, que se tornaram possíveis em razão da nossa inserção direta no campo escolar. Ou seja, a etnografia nos permite atuar com proximidade no registro das situações a fim de compreendê-las e relatá-las com propriedade de envolvimento.

A observação participante serve como uma fórmula para o contínuo vaivém entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos. Acontecimentos singulares, assim, adquirem uma significação mais profunda ou mais geral, regras estruturais, e assim por diante (Geertz, 1978).

Portanto, a transposição para o texto etnográfico incorpora os pormenores, resultando desses “acontecimentos singulares” as ações e sensibilidades vividas durante o trabalho de campo. E de maneira evidente, elas podem representar dificuldades para o pesquisador pela própria natureza sensível de tal empreendimento escrito na tentativa de tradução da realidade observada. Mesmo assim, Silva (2018) julga necessário, não apenas submeter à escrita anseios descritivos do próprio texto etnográfico, mas “a uma elaboração mais compreensiva” (Silva, 2018, p.125). Nesse viés, a experiência de pesquisa mostra que o próprio campo investigado condiciona o que observar e a quem.

Na mesma direção, Geertz (1978) fortalece o raciocínio ao concluir que “fazer etnografia é como tentar “ler no sentido de construir uma leitura de um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências [...]” (Geertz, 1978, p. 15). O autor ainda reforça que a escrita etnográfica não é produzida utilizando sinais convencionais. Isso nos leva a religar os sentidos desta afirmação à importância do trabalho de campo na construção do texto etnográfico, sobretudo, porque não são as técnicas e os processos que o definem, “mas [...] o tipo de esforço intelectual que ele representa[...]” (Geertz, 1978, p. 10). Ainda contribuindo com as nossas percepções

⁶ No diálogo etnográfico (...) a entrevista é um momento privilegiado para a troca de informações e de percepções entre as pessoas que dela participam. Estabelecer uma relação de confiança, favorável à sua realização, é muitas vezes, um processo complicado, exaustivo e que exige um conhecimento mínimo de certas etiquetas do grupo (Silva, 2018, p. 41)

sobre a pesquisa etnográfica compreendemos de forma mais substancial sobre o trabalho de campo quando concebemos que o etnógrafo inscreve o discurso social, ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado “[...] em um relato, que existe em sua inscrição e pode ser consultado novamente” (Geertz, 1978, p. 20).

Na esfera educacional, “a significância da etnografia na educação destaca o esforço do pesquisador para tornar visíveis os aspectos mais sutis que identificam os significados latentes nas relações culturais e nos processos educativos de uma comunidade ou grupo” (Lachert, 2017, p. 5). Dessa forma, o pesquisador imerso num espaço de subjetividades, que ele tende a representar por meio do texto etnográfico, exporta para este texto o empreendimento escrito das relações e das sensibilidades presentes no universo escolar que lhe toca pela via da experiência. Uma descrição densa da realidade permite ao pesquisador captar informações que podem estar situadas em gestos, atitudes e comportamentos que podem ser cotejados com outras fontes e interpretados de forma detalhada para apreensão da realidade que se quer compreender profundamente.

Seguindo tais diretrizes para a captura do vivido no campo escolar, em termos de instrumento de coleta das informações, optamos pelas entrevistas do tipo semiestruturadas ou não padronizadas, pois essas “permitem explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (Lakatos; Marconi, 2003, p.196). As questões que nortearam as entrevistas estão disponíveis no roteiro que compõe os apêndices desta dissertação. Os questionamentos foram encaminhados de forma individual aos interlocutores sob marcação prévia. Para fins de recorte do universo pesquisado, convidamos seis interlocutoras. Definimos como critérios de seleção do corpus a aprovação do grupo de professoras em concurso público, e cujo cargo foi assumido apenas no ano de 2012. A partir daí as profissionais passaram a integrar o quadro efetivo da Educação Infantil do município de Remígio-PB.

A observação etnográfica ofereceu subsídios para o produto educacional que desenvolvemos na realidade escolar. O produto contemplou oficinas pedagógicas intituladas, oficinas de construção de brinquedos e brincadeiras, como já explicado anteriormente. Além de possuir o propósito de formação lúdica docente, as oficinas visaram a construção de brinquedos com materiais alternativos, cuja estrutura deu-se em quatro etapas. A primeira delas foi realizada com os docentes para

apresentação da proposta, a segunda foi subdividida em três etapas e contemplou a participação criativa das crianças pesquisadas. Elas fizeram recortes, colagens e pinturas necessárias aos brinquedos e às brincadeiras. Também foi possível a criação dos próprios brinquedos com material disponibilizado para utilização de forma livre e “inventiva” de modo a estimular o aprendizado lúdico.

2.2 Instrumentos e procedimentos de Coleta de Dados

Como instrumentos de coleta de dados, além da observação participante, as entrevistas semiestruturadas foram articuladas numa abordagem dialética, pois pretendemos estabelecer relações com os integrantes que mais se assemelham a conversas, diálogos abertos, do que a qualquer engessamento das palavras e/ou ideias. O carácter flexível deste tipo de abordagem [entrevistas semiestruturadas] permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas de forma impositiva (Bogdan; Biklen, 1994). As questões são apenas orientações que evitam o desvio do assunto elencado, mas não funcionam como estruturas rígidas. Como resultado, as narrativas se mostram dialógicas e espontâneas contribuindo, sobremaneira, com o conhecimento do contexto estudado e suas especificidades. Para Caputo (2006), a entrevista é uma técnica compreendida como a aproximação do pesquisador “a uma realidade definida por meio de um assunto específico em que o seu olhar atento e as perguntas configuram-se como instrumentos e suportes para sua realização” (Caputo, 2006, p.21).

É importante sublinhar que o registro das narrativas se deu com o uso do gravador de voz do celular de forma individual: “As entrevistas qualitativas, são, geralmente, muito pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista formal” (Alves, 1991, p. 8). Portanto, consideramos “o registro de narrativas uma estrutura interna de conexão que determina a sua configuração integral” (Motta, 2013, p. 38).

A modalidade autobiográfica é a que permite o falar de si: “Com essa narrativa buscamos não somente as singularidades, mas o social dentro delas, pois [...] a narrativa parte e retorna, se inscreve e se escreve no mundo sociocultural” (Teixeira; Pádua, 2018, p. 259). Dessa forma, faz sentido perceber que tais diálogos podem-nos fazer acessar o sujeito em sua dimensão singular e coletiva “[...]”

interpretar essa junção, interrogá-la, analisá-la, é central no trabalho com narrativa na pesquisa” (Teixeira; Pádua, 2018, p. 259). Conforme as autoras, na tentativa de interpretação, são necessárias ir além dos relatos, descrições e experiências valendo-se de uma escuta sensível e da teorização socio antropológica por meio da teoria social. É isso que nos permite compreender o contexto narrado através dos participantes.

2.3 Considerações especiais sobre o Caderno de Campo como Instrumento de Pesquisa

Nesse processo, o diário de campo se mostrou instrumento fundamental para o registro das subjetividades no momento da observação e da coleta de dados, principalmente na fase exploratória, pois é um mecanismo que narra a inserção do pesquisador no ambiente estudado, na busca dos pormenores da verificação contextual. Além disso, Alves (1991) salienta que para os pesquisadores ligados à linha etnográfica é imprescindível que as observações sejam registradas ao máximo nessa fase exploratória, à vista que com a convivência em lócus, aspectos relevantes e situações da cultura do espaço pesquisado podem ser esquecidas, daí carecerem de anotações que possam expressar as impressões cotidianas para que elas, como elementos relevantes do campo, não fujam da memória dos pesquisadores.

O diário de campo, sob a ótica de Silva (2015) é um instrumento de escrita e leitura dos fenômenos registrados no local do estudo, quando o pesquisador lê o que redigiu, está construindo um esboço de si mesmo e do outro ao mesmo tempo como personagens de seu “empreendimento etnográfico, pois a forma pela qual a sua sensibilidade foi afetada pelo processo de imersão no conjunto de significados que investiga, possui, ela mesma, múltiplos sentidos dos quais [...] escolhe alguns e os privilegia na escrita” (Silva, 2015, p. 64). Sendo assim, o referido autor nos afortuna ao lembrarmos a presença do pesquisador como um “dado” que em si mistura-se aos fatos observados, ou seja: “intuições, lembranças, comparações fazem do diário uma primeira ‘confissão’ escrita sobre a natureza experimentada da alteridade vivida” (Silva, 2018, p. 64) pelo pesquisador.

O médico e psicólogo Decroly mantinha um caderno onde registrava, sistematicamente, o desenvolvimento de uma de suas filhas. As anotações diárias

eram fundamentais para capturar com palavras o movimento das sensações do seu próprio bebê. O caderno, segundo Dubreucq (2010, p.24) “incorporava um tríplice técnica de controle”, tendo em vista que ao conteúdo nele descrito, eram incorporados vídeos e fotografias, para posterior interpretação dos significados.

Sem dúvida, compreendemos porque Decroly soube fazer bom uso do instrumento descritivo ao cotejar o seu conteúdo a outras fontes documentais produzindo textos que ajudaram a fundamentar sua pesquisa. Sabe-se que o diário se constitui como um instrumento fundamental à pesquisa de campo. Sob os domínios do pesquisador, organiza rabiscos, abreviações, observações momentâneas, desenhos do contexto observado, nomes ou traços que identificam pessoas do local. Assim, entendemos que é um instrumento valioso porque permite capturar os eventos num sentido mais detalhado possível, com impressões iniciais, que a oralidade ou a memória, isoladas, não dariam conta. Diante de tal abrangência, é certo que o seu uso parece denotar habilidades quase fotográficas, mas que escapam apenas à pura objetividade dos fatos observados filiando-se aos seus pormenores. Nesse sentido, sobre o pesquisador, Silva (2015) sugere que no diário de campo, ele procura registrar para si, e construir aos poucos e precariamente, suas observações, sua primeira leitura [...] que investiga [...] a utilidade do diário de campo reside, entretanto, menos na objetividade dos fatos observados e mais no que ele permite enxergar através dele: os fatos sob a forma como os inscrevemos e os transformamos em dados etnográficos (Silva, 2015, p. 64).

A principal função desse instrumento é subsidiar a produção do conteúdo escrito sobre as observações do campo a fim de colaborar com a compreensão e interpretação dos dados coletados durante a imersão do pesquisador no local estudado. Num primeiro momento, os registros escritos, símbolos ou imagens rabiscadas, fornecerão pistas que contribuem com a elaboração do texto etnográfico depurando aquilo que se tomou nota e julgou-se relevante. Também é uma forma de conduzir os leitores para a realidade estudada de modo a aproximá-los do contexto e permitir que se transportem para os cenários descritos. Dessa maneira, é essencial descrever sons, visões, cheiros, sabores, e tudo que possa contribuir para uma explicação densa, significativa e relevante.

Mesmo assim, percebi que esse instrumento, apesar de ser indispensável numa pesquisa de campo, também produz certo constrangimento. Como se fosse

uma câmera ligada o tempo todo ou um flash que se acende todas as vezes que alguém o solicite, notei os olhares das pessoas para o meu caderno, com meios sorrisos que buscavam disfarçar um possível desconforto ou curiosidade. Entendi, então, o quanto anotar no diário pode parecer invasivo, e o quanto precisamos que as pessoas compreendam que a razão de uma pesquisa justifica-se pela necessidade de produzir conhecimento acerca do objeto estudado e que, portanto, precisamos instrumentalizar nossas percepções, nossas observações e que o diário de campo é, sobremaneira, fundamental para essa tarefa. Ele não é objeto de avaliação ou reprovação dos ambientes, mas uma orientação às nossas memórias de campo, ajudando-nos, inclusive, a associar datas ou momentos com as situações registradas ou os símbolos definidos.

O fato de se estar sempre observado um lugar e ter alguém, cujos passos são registrados todo o tempo, pode, sim, causar certo desconforto. Silva (2015) relata que durante uma de suas pesquisas, o ato de pegar sua caderneta para fazer algumas anotações apressadas, sínteses ou pistas que julgava importantes, percebeu que os seus interlocutores ficavam surpresos ou constrangidos com essa atitude, como se os escritos fossem portadores de questões ou segredos.

Tendo em vista essa realidade, procurei outra alternativa para integrar às anotações do caderno de campo, alternando os métodos de registro. Decidi utilizar o celular e um grupo de WhatsApp onde eu sou o único membro. Diante da experiência no local, percebi que o celular me oferecia mais possibilidades de registros, pois as pessoas estão mais acostumadas com esse objeto no seu dia a dia.

Além disso, quase de forma concomitante, posso digitar, fotografar, gravar vídeos e falas. Enquanto apenas eu possuía, obviamente, um diário de campo, enquanto pesquisadora na instituição, todos os demais adultos presentes tinham um aparelho celular, e como se sabe, não há como descobrir a finalidade do uso. Em contrapartida, sempre que o pesquisador vai tecendo novos fios de palavras, tendo o diário como suporte para a sua escrita, os olhares oblíquos multiplicam-se discretamente.

Sendo assim, tenho optado, como subsídio do próprio diário de campo, o “celular de campo” no local da pesquisa e o diário fora do campo, quando resgato minhas anotações para construir o texto etnográfico com os fenômenos observados. Não deixei de utilizar o diário completamente em campo, mas reduzi o seu uso para

oferecer mais liberdade às pessoas implicadas na pesquisa, e essa estratégia tem dado certo favorecendo as observações. Assim, as pesquisas de teor etnográfico “[...] compreendem as amplas estruturas da cultura de um grupo étnico, de uma sociedade ou de um grupo específico de pessoas. Sua exigência demanda observação direta no campo, seguida de interpretação das análises” (Lachert, 2017, p. 5). O registro minucioso dos fenômenos é fundamental, por isso, o diário de campo excede a objetividade daquilo que se observa, pois é um instrumento que permite enxergar além do que é dado a ver, pois seus registros estão permeados de sensibilidades que, de certo modo, afetam o pesquisador, alterando suas experiências de percepção da realidade ao empreender a descrição etnográfica. Desse modo, a observação participante, aliada aos instrumentos mencionados, reconhece o valor das pessoas implicadas no problema investigado, em interação e diálogo constantes com o grupo onde irá estabelecer relações estreitas de comunicação e confiança no trabalho de campo (Thiollent, 2011).

2.4 Local da Pesquisa e Grupo Estudado

O campo da pesquisa foi a Creche e Pré-escola Municipal Professora Socorro de Fátima Cavalcante Viana, localizada no município de Remígio-PB. Sua escolha é justificada por ser o local onde a pesquisadora exerce seu trabalho docente, o que possibilitou condições mais favoráveis para um contato direto com o contexto educativo de acordo com os pressupostos de uma pesquisa-ação atrelada a uma observação etnográfica. Ou seja, somos diretamente implicadas com o campo pesquisado, daí a nossa preocupação em colaborar com o espaço escolar estudado e a aprendizagem infantil. A pesquisa foi desenvolvida na sala de aula do pré-escolar no turno da manhã, denominado Pré-I, por se tratar do primeiro ano da pré-escola cuja faixa etária compreende crianças de 4 anos.

Tabela 01 – Perfil do Atendimento da Creche Municipal Socorro Cavalcante Viana em tempo integral. Remígio-PB/2022

Nível/Modalidade	Nº de Turmas	Nº de Crianças	Nº de Professoras	Nº de Monitoras
Educação Infantil				
Creche	0 a 3 anos			
Maternal I	2 anos	23	1	1
Maternal II	3 anos	25	1	1
Total		48	2	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Tabela 02 – Perfil do Atendimento da Creche e Pré-Escola Municipal Socorro Cavalcante Viana em tempo parcial. Remígio-PB/2022

Nível/ Modalidade	Nº de Turmas	Nº de Crianças	Nº de Professoras	Nº de Monitoras
Educação Infantil				
Pré-Escola	4 a 5 anos			
Pré-I	4 anos	24	1	1
Pré-II	5 anos	24	1	1
Total		48	2	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

2.5 Esboço da Pesquisa: Primeiros Traços

Neste subtópico, evidenciamos os primeiros traços que esboçaram o desenho desta pesquisa, bem como apresentamos a configuração dos participantes. Em alguns trechos optamos pela primeira pessoa a fim de descrever com maior propriedade o cenário estudado. Inicialmente, ainda encontramos um cenário escolar influenciado pela forma e pela estética do momento pandêmico. A escola dividia lugar com uma certa obrigação imposta pelos vestígios de riscos inerentes ao período. Quando começamos o trabalho de campo a obrigatoriedade do uso de máscaras nas dependências da creche ainda era uma realidade impondo suas limitações no que diz respeito ao contato físico. O retorno das crianças em sua totalidade ao ambiente escolar era um fato ainda novo, tendo em vista que estava

acontecendo uma espécie de rodízio de crianças a fim de evitar o risco de aglomerações no interior das salas de aula e em outras dependências da instituição.

2.5.1 O contato com a gestora da creche

No dia 26 de fevereiro, fiz uma ligação para a gestora Rapunzel⁷ perguntando se seria possível o desenvolvimento desta pesquisa na instituição. Expliquei que o trabalho já havia sido aprovado pelo Comitê de Ética da UEPB e isso seria a razão do início do trabalho de campo. Ela pediu mais informações sobre os passos do estudo e de que forma ela poderia ajudar nesse sentido. Informei que os propósitos da pesquisa se relacionavam à importância do lúdico na aprendizagem da pré-escola. Na sequência, apresentei minha intenção de observar a sala do Pré-I. Para esse objetivo, iria todos os dias na primeira semana. Após esse tempo, dois dias semanais, até concluir um semestre de observação.

A gestora demonstrou-se muito solícita. Pediu-me um tempo para conversar com o Secretário de Educação do município e sugeriu que eu ligasse para a professora titular da turma para conversar com ela sobre a pesquisa, porque, da parte gestora, não teria problemas. Eu também a deixei ciente da necessidade de algumas autorizações a serem assinadas por ela, porque antes das assinaturas serem efetuadas, eu não poderia coletar nenhum dado na instituição tendo em vista que a comunicação prévia configura um dos critérios requeridos pelo Comitê de Ética. Alguns dias após essa conversa inicial, a gestora pediu que eu encaminhasse os papéis que ela teria que assinar autorizando a pesquisa. Fiz o encaminhamento dos termos pelo WhatsApp no dia 12 de março, a saber: Termo de Autorização Institucional para Uso e Coleta de Dados em Arquivo (TAICDA), Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), aqui anexados nos Apêndices para conferência.

⁷ Para manter as identidades das pessoas implicadas na pesquisa em sigilo, conforme critério aprovado pelo Comitê de Ética, optamos por adotar como alternativa, nomes de princesas ou personagens das histórias clássicas ou contemporâneas infantis. Logo, todos os nomes aqui mencionados atendem ao caráter fictício. Porém, faz-se necessário salientar que ao escolher o nome fictício de cada participante, as características físicas ou psicológicas das personagens não fazem, necessariamente, alusão às reais características físicas ou psicológicas das entrevistadas. Sendo assim, torna-se inviável a tentativa de reconstruir a personalidade das docentes colaboradoras pela via dos estereótipos dos personagens que, de empréstimo, filiamos a elas.

2.5.2 Conversa com a professora titular da turma pesquisada

No dia 21 de março de 2022, liguei para a professora titular da turma e expliquei sobre a pesquisa. Ela não viu problemas na realização do estudo em sua sala de aula, mas me pediu um tempo para o início, tendo em vista que ficaria sem monitora e que todas as crianças da sala estavam juntas. Seria o retorno presencial com a turma completa, e não mais em dois grupos, como havia sido pensado pela escola.

Por telefone, a professora deu-me algumas pistas de como estava sendo a nova rotina. Isso porque, quando foi autorizado o retorno presencial, o coletivo de crianças foi dividido em dois grupos. Iniciaram com apenas 50% das crianças, as quais foram identificadas aleatoriamente, com as cores verde e amarelo, ensejando na bifurcação de dois grupos. Havia um controle diário desse fluxo infantil, tendo em vista que os grupos do WhatsApp formados durante as aulas remotas, não foram desfeitos, favorecendo a comunicação escola-famílias para informes da nova configuração escolar. Segundo a sequência prevista, numa semana, o grupo da cor verde iria três dias, e o da cor amarela estaria presente em dois dias.

Na semana seguinte, houve uma inversão, permitindo que o grupo de cor amarela também pudesse participar de três dias escolares. Buscava-se, com isso, algum tipo de justiça na frequência diária, para que as crianças pudessem obter os mesmos direitos presenciais. Isso fazia parte de um planejamento especial que objetivou o acolhimento das crianças e de suas famílias na nova realidade institucional. Pensando de forma metafórica, se essa situação fosse “gente”, poderia sentir-se como uma aluna novata, num ambiente desconhecido, que nem ela, sendo a própria “nova realidade”, saberia se poderia adaptar-se. Assim, a frequência das crianças na instituição se organizava em dias alternados, limitando, ao máximo, o trânsito delas nas outras dependências do prédio, mantendo-as restritas às suas salas de referência. Ou seja, o local onde, na maior parte do tempo, seriam desenvolvidas, especificamente, as atividades de cada turma de acordo com o nível a que pertenciam.

De acordo com a sequência planejada, as crianças passaram um bom tempo sem se encontrar no mesmo espaço. Como os próximos passos indicavam a integração do grupo em sua totalidade para a retomada comum das aulas, a professora pediu que eu esperasse um pouco para que a secretaria lhe enviasse

uma professora auxiliar, sobretudo porque daria tempo de as crianças participarem juntas das atividades pedagógicas. Respeitei a vontade da professora e esperei um pouco, assim como me pediu. Na ocasião, ela salientou que, na turma, havia duas crianças com deficiência, uma já possuía laudo confirmando-a como espectro autista, mas a outra era apenas uma hipótese de TDAH⁸, levantada por ela com base nas suas observações. De acordo com as minhas impressões a esse respeito, pude notar que, de fato, a criança em questão parece mesmo apresentar alguma deficiência e registrei algo, nesse sentido, no meu diário de campo.

Vejo Júlio⁹ pela primeira vez. A professora me informa: “Ele tem TDAH”. Pergunto se ele possui laudo. Ela diz que na verdade, supõe o TDAH, em virtude das características que ele apresenta: “Não quer nada! Tudo dele é não, não!” A psicopedagoga está na creche hoje. Ela relatou à professora que não conseguiu realizar a avaliação dele porque estava muito agitado. Jogou várias coisas no chão. Porém, os pais não o advertiram sobre o seu comportamento deixando-o livre para agir como queria. (Notas do Diário de Campo¹⁰, 2022).

Percebi que ele se comunicava com dificuldade, o atraso de linguagem é algo que se percebe facilmente em razão da difícil comunicação oral. Percebi que isso lhe causava irritação e o deixava agitado por não conseguir se comunicar de forma a alcançar a compreensão imediata das pessoas à sua volta. Por isso, ele gritava tanto ou falava muito alto, de certo, na tentativa de ser compreendido e correspondido.

Sobre o desenvolvimento da comunicação no contexto escolar Sánchez-Cano (2008) alerta: “é difícil conceber uma construção conjunta de aprendizagens sem que se estabeleçam vínculos comunicativos entre o aprendiz e o ambiente educacional” (Sánchez-Cano, 2008, p. 148). De acordo com este autor, nessas condições, o processo de ensino-aprendizagem torna-se especial, tendo em vista a dificuldade apresentada pelo aluno no acesso à comunicação. Portanto, “como resposta, as pessoas do ambiente devem modificar as regras de comunicação¹¹ com

⁸ De acordo com a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é um comportamento que nasce do que se chama trio de base alterada. Este trio é formado por alterações da atenção, da impulsividade e da velocidade da atividade física e mental. Uma pessoa com comportamento TDA, pode não apresentar hiperatividade, mas jamais deixará de apresentar forte tendência à dispersão (Silva, 2014).

⁹ Todos os nomes das crianças utilizados aqui são de natureza ficcional.

¹⁰ Conforme mencionado anteriormente, Diário de Campo é uma ferramenta utilizada nesta dissertação.

¹¹ Sánchez-Cano (2008) compreende que o desenvolvimento da intencionalidade e das funções comunicativas se deve, em parte, às interpretações dos adultos sobre o comportamento das crianças.

ele.” (Sánchez-Cano, 2008, p. 149). Mesmo assim, no caso da nossa criança em questão, um acompanhamento mais perscrutado do seu desempenho (que foi afetado pelo período de aulas remotas) seria fundamental para que as observações pudessem compor um relatório escolar com caráter etnográfico a ser encaminhado à avaliação psicopedagógica. Outro fato, que dificulta tal postura, é a presença esporádica da referida criança na Instituição deixando a professora à mercê de circunscritas oportunidades de intervenção no cotidiano escolar.

Num outro momento, e em conversa informal com uma das monitoras, foi evidenciado que o período de aulas remotas

[...] foi como um trabalho duplo para os professores além de requerer deles um planejamento específico para que as crianças voltassem a se sentir bem novamente na creche. Porque além de darmos aulas presenciais ainda continuamos com os grupos do Whatsapp, tipo aula remota, onde a gente passava fotos do que a gente trabalhava durante o dia, ou seja, era tipo uma dupla jornada (Bela, 2022).

O relato aponta o quanto a escola e os professores tiveram que se reinventar, assim como as famílias e as crianças, para dar conta do novo cenário educativo, permeado por dificuldades que impactaram o coletivo educacional e diretamente as condições de aprendizagem.

2.6 Acontecimentos singulares: em busca das assinaturas dos termos

O dia 29 de março estava especialmente lindo. Acordei às 05h00min da manhã para viajar à Remígio¹² saindo de Alagoa Grande, e colher as assinaturas das professoras colaboradoras para as entrevistas e para a pesquisa de campo. Em virtude da reforma na serra que liga Alagoa Grande à Areia, o ônibus mudou de rota. Por isso, alguns passageiros e eu, tivemos que andar muito, até chegarmos ao local onde ele estava parando. Nessa situação, pensei o quanto nós, pesquisadores, estamos sujeitos a desafios que nem sempre estão relacionados diretamente ao campo escolar estudado ou à seara mais global da educação, mas que causam entrave aos nossos estudos, incluindo os deslocamentos para o contexto estudado. Às vezes, os caminhos percorridos, na batalha diária para construir um bom trabalho

¹² A distância de Alagoa Grande para Remígio é de 50 km. O ônibus demora em torno de 01h00min para completar o percurso.

de pesquisa, nos reservam grandes surpresas, e trazem dificuldades não planejadas.

Eu estava cheia de expectativas, pois naquele dia, iria rever as participantes, protagonistas das entrevistas que propus, sobretudo, porque, afastada do trabalho para realizar minha pesquisa, em razão da licença concedida para esse fim, não estava tendo contato presencial com as pessoas do município de Remígio. No ônibus, eu lia uma obra de Félix Guattari: “As três ecologias¹³”, a qual me pareceu pertinente contribuição para esta pesquisa, pois aponta o conceito de ecosofia social como alternativa para propor práticas específicas, capazes de “reinventar” maneiras de ser no âmbito social, conjugal, familiar, urbano, laboral, enfim, práticas específicas que tendem a modificar a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente a fim de ampliar os repertórios humanos de subjetividades mais conscientes acerca das questões ecológicas contemporâneas e suas implicações. Tal assertiva é válida quando acoplada aos propósitos desta pesquisa, tendo em vista que nos permite pensar que as subjetividades são elaboradas na confluência com as produções materiais e imateriais de uma sociedade.

Isso faz sentido na perspectiva do nosso produto educacional, pois visa o reaproveitamento de objetos com a produção material em que o imaterial entra em voga alcançando os comportamentos e sensibilidades dos sujeitos implicados nessas sequências didáticas ao mesmo tempo em que essas atividades demonstram, desde o início, preocupação com os destinos do meio ambiente. De repente, ouvi um barulho muito alto, como se um dos pneus tivesse estourado. Cobrador e motorista logo formaram uma dupla de mecânicos amadores para resolver a questão. Algo de ruim havia mesmo acontecido com o veículo.

Em virtude dos vestígios da pandemia, era necessário o uso das máscaras em transporte público. Na ocasião, o clima estava especialmente quente, e as máscaras pareciam colar no nosso rosto, dificultando a respiração. Assim que perceberam a parada compulsória do veículo, bem na serra, os passageiros,

¹³ O meio ambiente, as relações sociais e as subjetividades humanas compõem as três ecologias desta obra onde o autor põe sob suspeita as intensas transformações técnico-científicas, em razão de serem portadoras de desequilíbrios ecológicos ameaçando a vida na terra. O autor propõe pensar a ética política como sinonímia da “ecosofia”, conceito que acredita ser conveniente para explicar as três ecologias. Conforme denota, “não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária por meio de uma revolução política, social e cultural que reorienta os objetivos dos bens de produção material e imaterial” (Guattari, 2012, p.9).

ligaram, quase simultaneamente, para os seus trabalhos e só depois para alguém da família. Um barulho predominou naquele espaço inquietando a todos.

Havia uma amiga me esperando em Remígio para colhemos as assinaturas de autorização juntas, e iríamos utilizar a moto dela como transporte, porque como iríamos a várias creches, teríamos mais mobilidade. Então, precisei explicar a situação repentina e o meu possível atraso. Aquela era a minha quinta experiência com ônibus quebrado na serra de Areia em nove anos de viagens a trabalho. O procedimento é esperar pela baldeação, processo de transferência de passageiros de um veículo para o outro.

O silêncio parcial havia sido quebrado, primeiro pela mangueira que originou o problema do veículo, depois pelos “gritos” dos zíperes das bolsas conforme os passageiros buscavam os seus celulares. Dentro do veículo quente, a miscelânea de assuntos entrelaçou-se, provocando uma inevitável desconcentração, impossibilitando a leitura que eu tentava dar conta. Para enfrentar um pouco mais leve a situação, eu mesma “puxei” uns assuntos aqui e ali com uma amiga enfermeira que estava na poltrona da frente. Enfermeira experiente do SAMU, notei que ela advertia alguns dos passageiros a voltarem para dentro do ônibus, pois era mais seguro do que ficar na borda da pista.

Quando o “resgate” finalmente chegou, os mecânicos amadores já haviam consertado o veículo com a ajuda de um caminhoneiro solidário que passava pelo local. De maneira quase irônica, após termos realizado a baldeação, os dois veículos saíam ao mesmo tempo para o mesmo destino. Durante a viagem atrasada, tentei continuar a leitura, mas não havia concentração o suficiente, então resolvi alimentar o meu espírito vendo a beleza das paisagens emolduradas pela janela do ônibus em movimento. O braço da máquina, que cortava a terra para reformar aquele trecho da estrada, era um contrassenso àquela exuberância natural, que pouca gente observa em razão da correria diária. Isso me levou a pensar que quando iniciamos um estudo, nós, pesquisadores, vamos absorvendo os caminhos por onde passamos, e essas experiências contextualizam nosso trajeto até o trabalho de campo.

2.7 A chegada e a assinatura dos termos

Nesse mesmo dia, 29 de março, fui à creche. Seu Brás, o porteiro, recebeu-me simpaticamente, nós não nos conhecíamos ainda. Para liberar meu acesso, verificou minha temperatura com um termômetro digital, muito utilizado durante a pandemia, e então esguichou um pouco de álcool frio e viscoso nas minhas mãos. Agradei e entrei. Fui à cozinha, cumprimentei as funcionárias, cumprimentei algumas professoras e crianças que via pelo caminho. Encontrei a gestora Adélia, conversamos pessoalmente sobre a pesquisa e esclareci algumas de suas dúvidas. Encontrei a professora Teresa na área de serviço onde as crianças costumam brincar. Ela as observava junto à monitora, a auxiliar da turma, que estaria ali em seu último dia de trabalho, porque precisava afastar-se, ou mudar de cargo para cuidar de um problema cirúrgico em seu joelho. Por isso, a titular iria ficar sozinha por um tempo que acabou sendo reduzido. Tal condição me permitiu iniciar rapidamente minha pesquisa de campo, respeitando o tempo pedido pela professora, em virtude da prévia adaptação das crianças num único grupo.

Os papéis foram assinados pela professora Elsa para que fizesse parte da minha pesquisa e autorizasse a observação em sua sala. Ao passar apressadamente por uma das salas de aula, vi o coordenador pedagógico cantando e interagindo animadamente com um grupo de crianças muito pequenas, sentadas à mesa de atividades. Uma das professoras daquela sala precisou faltar ao trabalho por questões médicas, e o coordenador estava dando um suporte às crianças da sala. Cumprimentei-o e saí para colher as assinaturas nas outras creches. Apesar de já ter enviado o projeto ao Comitê de Ética, precisei deixar explícito que eu estava em processo de coleta de assinaturas das colaboradoras e dos responsáveis pelas crianças. Enviei apenas os Termos previamente autorizados pela gestora utilizando sua assinatura digital. Como tal cuidado é essencial para o Comitê, que denota responsabilidade na dinâmica do estudo, penso que foi um passo fundamental para a aprovação do Projeto, obtida logo no primeiro envio.

2.8 Recorte dos Participantes da Pesquisa: Docentes

Seis professoras compõem o universo pesquisado, e são lotadas na Secretaria de Educação do Município de Remígio-PB desde 2012. Essas

professoras, e eu, integramos um grupo ainda maior de pessoas que precisaram entrar com uma ação na justiça para serem legitimadas no quadro de servidores locais. Isso porque o Deputado Estadual “Chió”, à época prefeito do município, não reconheceu a legitimidade do preenchimento das vagas, requerendo na justiça a anulação dos mecanismos de investidura dos cargos os quais nos assistiam. Cerca de 15 professoras contrataram um grupo de advogados de João Pessoa-PB. O ganho de causa permitiu que pudéssemos voltar aos locais de trabalho, tendo em vista o afastamento a que fomos submetidas.

Foram essas mulheres que lutaram pelo seu direito de trabalhar, ocupando os espaços que lhes cabiam. São elas que contribuíram e contribuem até hoje com a Educação Infantil de Remígio. Este trabalho de pesquisa foi fundamental para que elas pudessem, a partir de suas narrativas, fazer reverberar as experiências docentes que foram constituídas, desde o início de suas trajetórias, num cenário de lutas e superação de desafios que excederam o substrato do ensino escolar.

2.9 Recorte do grupo infantil implicado na pesquisa

Nossa pesquisa incluiu 24 crianças da sala do pré-escolar, com idade de 4 anos. Noto que a maioria não teve acesso anterior à educação formal em ambiente institucionalizado em virtude da pandemia. Tais crianças farão parte das oficinas de construção de brinquedos protagonizando atividades lúdicas de cunho livre e dirigido. Entende-se aqui por atividades dirigidas aquelas propostas e que necessitam de orientação e mediação para sua realização, como a montagem de um brinquedo com forma definida e que envolve certa dificuldade para a faixa etária infantil. As atividades livres, por sua vez, envolvem as atitudes, ações e comportamentos motivados pelo trabalho em grupo ou individual, por meio de sua curiosidade, narrativas, interação e imaginação, como, por exemplo, a criação dos próprios jogos, brinquedos e brincadeiras, onde o adulto somente interfere se for solicitado pela criança, o que nos possibilita avaliar sua criatividade e autonomia.

2.10 Processamento e análise dos dados coletados

A análise dos resultados obtidos na pesquisa será de abordagem qualitativa, pois essa interpretação possui a capacidade de "aprofundar-se no mundo dos

significados, das ações e relações humanas [...]” conforme nos indica Minayo (1994, p.22). Também pode ser caracterizada pelo grande potencial empreendido no estudo de questões relacionadas à escola (Lüdke; André, 2018, p.15). Qualquer técnica de coleta de dados não prescinde da análise e interpretação atenta do conteúdo coletado para que seja capaz de responder da melhor forma, ao problema de investigação elaborado a fim de se verificar a(s) hipótese (s) construída(s) (Prodanov; Freitas, 2013). Portanto, visamos detalhar e descrever as interpretações dos dados obtidos como possíveis respostas às proposições iniciais da pesquisa, com o auxílio da literatura estudada.

Assim, buscamos entrelaçá-los às hipóteses levantadas na formulação do estudo e apresentadas no projeto que deu início ao trabalho desenvolvido. A interpretação dos dados transpõe a simples descrição, conforme avança na direção da geração de novos conhecimentos, além daqueles utilizados como pontos de partida. É importante salientar que ao analisarmos os dados buscaremos interpretá-los de forma simultânea a sua coleta, por se tratar de um processo que se constrói na esteira dessa dinâmica, num movimento de ir e vir, de escritas e leituras.

A observação das falas se dará pela Análise Narrativa das entrevistas. A técnica visa “assumir uma atitude analítica aguçada e compreensiva: lançar sobre [a comunicação narrativa] um olhar rigoroso, através de processos que permitam relacioná-lo ao seu contexto de produção e de recepção” (Motta, 2013, p. 11). Para este autor “[...] a comunicação narrativa é um ato de interlocução, de trocas” (*ibid.*, p. 12). O processo de redução de dados, ou adaptações de sentidos, será aplicado aos conteúdos das falas sem que, com isso, a relevância original seja alterada, uma vez que os diálogos construídos com as docentes representam os significados do trabalho de observação de campo. Para tanto, os conteúdos das entrevistas serão categorizados a partir do agrupamento de ideias ou expressões relacionadas aos conceitos e às hipóteses elaboradas no projeto de pesquisa a fim de respondê-las construindo conhecimentos que possam contribuir com a alteração positiva do contexto estudado, a partir do traçado de suas questões e desafios.

A observação participante suscitará análises nas quais pontuamos as narrativas e relatos docentes, engajamento, disponibilidade e produção, bem como o registro de atividades cuja realização dar-se-á em sala de aula. Após o desenvolvimento das oficinas com o propósito de formação para o lúdico, buscaremos as relações possíveis entre as respostas iniciais e finais num

movimento adequado à pesquisa-ação, que exige dos integrantes a revisão de alternativas e caminhos para futura ação devolutiva dos resultados.

Assim, poderemos compreender se as oficinas de construção de brinquedos, propostas por nós, de fato, contribuíram com a multiplicação de saberes docentes no compartilhamento de experiências pedagógicas para a educação infantil. Antes da atividade prática das oficinas, faremos uma apresentação da proposta a partir de um seminário para apresentar a pesquisa, suas motivações e objetivos no espaço da escola contando com a colaboração dos nossos interlocutores. Entendemos essa fase como essencial, pois marca o “momento em que os pesquisadores e os interessados na pesquisa estão de acordo sobre os objetivos e os problemas a serem examinados” (Thiollent, 2011, p. 67) trocando suas primeiras impressões a respeito do estudo.

2.11 Sobre a propositura das oficinas pedagógicas: o produto educacional

As oficinas pedagógicas, aqui propostas e nomeadas como oficinas de construção de brinquedos e aprendizagens, decorrem, não só da prerrogativa do mestrado, mas também da tentativa de construir “novas configurações” de ensino para reinventar a aprendizagem na pré-escola a partir do relevo lúdico que se pretende evidenciar com a prática da construção de brinquedos configurando-se em sequências didáticas. Estas, na acepção de Zabala (1998), configuram-se como conjunto de atividades capazes de oferecer uma série de oportunidades comunicativas que evidenciam as interações das relações estabelecidas entre professores e alunos.

As oficinas poderão ser tomadas como inspiração e pesquisa para serem desenvolvidas em outros espaços onde a educação de crianças acontece. À vista disto, Candau (2007) nos instiga a pensar que “os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida” (Candau, 2007, p. 13).

Sobre os materiais alternativos que devem ser utilizados, dizemos que são recursos, objetos que por vezes, confundem-se com materiais que foram reaproveitados e comumente, nomeados por materiais recicláveis ou lixo reciclável. Contudo, boa parte dos artefatos utilizados na construção de brinquedos, por

exemplo, são acessórios utilizados, e estes (papelão, plásticos, papéis) são sempre a base para a criação de novos objetos. Ou seja, são materiais cuja utilidade recai na construção de brinquedos e são utilizados como suporte do objeto a ser construído e que, acoplado a ele, geralmente, há outros que redefinem sua estrutura e que não são oriundos de reaproveitamentos, a saber: emborrachados, glitter, cola quente, tnt, esferas de isopor, tecidos. As oficinas pedagógicas que propomos como atividade do mestrado, para fins do produto educacional, possuem, inicialmente, um caráter semiestruturado, assim, provisoriamente pensado.

Assim, acreditamos que as oficinas pedagógicas podem instigar novas atitudes em relação à formação crítica e reflexiva dos professores e, por conseguinte, sua postura frente à aprendizagem significativa das crianças na pré-escola, tornando o ato de ensinar uma oportunidade de experiências lúdicas a partir da apropriação de jogos infantis, brinquedos e brincadeiras. Diante do caráter simples dessas oficinas pedagógicas, similar às remotas oficinas de brinquedos com caráter espontâneo e criativo, “a simplicidade tornou-se [e ainda é] uma palavra de ordem nas oficinas artesanais. Na verdade, porém, ela não está nas formas dos brinquedos, mas na transparência do seu processo de produção” (Benjamin, 2009, p. 98). Assim, a experiência docente e discente se entrecruza a fim de evidenciar, no processo empreendido nas oficinas, novas possibilidades de interação e aprendizagens. Para tanto, os “modos de fazer brincando” são parte dos achados desta pesquisa e poderão auxiliar outros docentes em exercício para a importância do lúdico na educação.

No que concerne aos saberes provenientes da experiência docente, entendemos que precisam ser valorizados e compartilhados de forma a despertar sensibilidades, por isso, a proposta de desenvolver essas oficinas passa por esse reconhecimento. Mediante isso, longe de ser algo acabado, os saberes docentes, assim como um novelo de lã, que quanto mais se desvincula da sua estrutura rígida e a transgrida, mais revela a sensibilidade das suas tramas, alongando-se a construir novas possibilidades de existência, converte-se em diferentes formas e tessituras complexas.

2.12 Aspectos Éticos da Pesquisa

A presente pesquisa estabelece como princípio ético a preservação da dignidade e do respeito aos participantes envolvidos no estudo. Trata-se de uma proposta alinhada aos interesses da instituição de Educação Infantil Creche e Pré-Escola Socorro Cavalcante Viana, bem como de outras creches onde funcionam a pré-escola e que diferentes professoras exercem o seu trabalho docente e vão colaborar com as entrevistas: “As decisões éticas complexas são da responsabilidade do investigador, baseiam-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 5). Por isso, a pesquisa pretende cumprir tais princípios no que se refere à ética e ao tempo do trabalho de campo, respeitando o anonimato das/dos participantes, a fim de eliminar qualquer risco ou constrangimento. Portanto, não haverá danos às professoras colaboradoras, porque essas serão devidamente selecionadas de forma autônoma, facultando-lhes a participação no estudo e respeitando suas vontades e colaborações, evitando qualquer mal-estar ou uma participação compulsória.

Concernente às informações obtidas durante as entrevistas, ou mesmo durante as oficinas pedagógicas, a fim de garantir o anonimato, optamos por manter as identidades das participantes em sigilo, adotando nomes fictícios na análise de suas considerações. As crianças participantes serão autorizadas por seus responsáveis, e estes serão informados com clareza dos objetivos da pesquisa. Quanto ao possível uso de imagens produzidos durante o estudo, serão assinados os devidos termos de autorização para legitimar a colaboração: Termos de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo (TAUIV), Termos de Autorização por Gravação de Voz (TAGV) e Termo de Autorização Institucional (TAI). Durante todo o processo da pesquisa-ação, o diálogo será utilizado em interação com os colaboradores do estudo no sentido de que se sintam respeitados nessa condição. Nosso intuito é que se sintam confortáveis e valorizados para que o bom andamento do estudo seja alcançado. Mesmo assim, caso queiram afastar-se da investigação, poderão ter essa liberdade a qualquer momento, sem que sofram nenhum dano, assim como previsto no TCLE.

2.13 A Elaboração Das Oficinas Pedagógicas

Torna-se pertinente detalhar um pouco mais a aplicabilidade do nosso produto educacional, descrevendo os encontros que vão subsidiar as atividades:

Neste encontro, iniciaremos com o Seminário para apresentação da pesquisa e da proposta das oficinas com o propósito de formação para o lúdico, bem como a orientação teórico metodológica que fundamenta o nosso estudo.

OFICINAS PEDAGÓGICAS

OFICINA 01 – SEMINÁRIO COM OS DOCENTES

Figura 01 – Detalhamento do seminário docente

Data e horário	12 de agosto de 2022 às 13h00min
Participantes	Professoras e monitoras
Local	Qualquer ambiente adequado aos recursos materiais e humanos necessários nesta etapa. Sala de reuniões, sala de aula, etc.
Duração	30 a 50 minutos
Recursos	Notebook, Datashow; massa de modelar; papel sulfite, canetas.
Conteúdo	Ludicidade e Formação docente pré-escolar
Objetivo Geral	Evidenciar a importância do lúdico na pré-escola, a partir de uma pesquisa-ação a ser realizada na Creche e pré-escola Socorro Cavalcante Viana, localizada em Remígio, Paraíba, a fim de propor uma aprendizagem significativa sobre o brincar como ferramenta de formação docente e renovação da Educação infantil.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a pesquisa e sua filiação teórico-metodológica; • Propor dinâmica de representações subjetivas sobre o trabalho docente; • Perceber as representações docentes, em especial, sobre o lúdico.
Ação metodológica	Serão realizados 4 encontros. Neste primeiro, será realizado o seminário para apresentação da pesquisa e sua filiação teórico-metodológica. Ocorrerá antes do planejamento das professoras, previamente combinado com o coordenador pedagógico para fins de concessão de tempo, disponibilidade e espaço. Logo após, será solicitado às professoras e monitoras que utilizem a massa de modelar (disponibilizada pela pesquisadora) para construir algo significativo que possa ilustrar, representar o seu trabalho docente na Educação Infantil; com o papel sulfite e as canetas, pedimos que escrevam uma legenda para o que construíram. O nosso propósito é perceber como/ou se os

	<p>professores representam o lúdico em seu trabalho docente.</p> <p>A sugestão é que possa ser produzido um banner com as criações dos professores para exposição ou que o resultado (das legendas) seja subsídio para endossar conteúdo sobre a formação docente em planejamentos posteriores à dinâmica dentro da própria Instituição.</p> <p>No caso da nossa pesquisa, tanto as produções de massa de modelar quanto as legendas são dados a serem analisados</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

OFICINA 02 – Construção de brinquedos semiestruturados

Figura 02 – Detalhamento da oficina de brinquedos semiestruturados

Data e horário	16 de agosto de 2022 às 08h00min
Participantes	Professoras e crianças da sala pesquisada
Local	Sala pesquisada
Duração	2 horas e 30 minutos
Recursos	Tesoura, estilete, TNT, emborrachado, pistola com cola quente, barbante, embalagens e caixas de papelão de tamanhos, cores e formas diversas.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Construir parte dos brinquedos com materiais alternativos; • Disponibilizar materiais para que as crianças sugiram a construção de novos brinquedos; • Observar as brincadeiras das crianças com o que foi construído nas oficinas.
Ação Metodológica	Neste segundo encontro, com a participação das crianças, será realizada a seleção e junção dos materiais a serem utilizados para a construção dos brinquedos, e estes (durante a construção mais efetiva) serão manuseados, inicialmente, pelas professoras da sala pesquisada, pois nesta parte da oficina serão adotados estiletes e cola quente, sendo preferível manter esse tipo de material longe do alcance das crianças. Contudo, as crianças estarão na sala de aula onde será realizada esta oficina ajudando na escolha dos materiais e indicando possibilidades criativas para este fim.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

OFICINA 03 – Construção de brinquedos entre crianças e docentes

Figura 03 – Detalhamento da oficina de brinquedos

Data e horário	17 de agosto de 2022 das 08h00min às 10h30min
Público	Professoras e crianças da sala pesquisada
Local	Sala pesquisada
Duração	2 horas e 30 minutos
Recursos	Pincel, tinta guache, canetas, tesouras sem ponta, cola bastão, cola branca, cola em alto relevo, adesivos de heróis, princesas e outros personagens infantis.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar os brinquedos semiestruturados ou outros iniciados pela livre ação das crianças; • Observar e participar das brincadeiras das crianças com o que foi construído nas oficinas. • Montar painel (de TNT fixo à parede) para exposição com os brinquedos construídos
Ação Metodológica	Neste terceiro encontro, a participação das crianças na oficina torna-se ainda mais prática, com a mediação das professoras, através de recortes, colagens e pinturas, a fim de concluir os brinquedos previamente semiestruturados e propor outros possíveis com a livre escolha e manuseio dos materiais pelas crianças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

OFICINA 04 – Observação e interação nas brincadeiras

Figura 04 – Detalhamento da oficina de livre construção de brinquedos

Data e horário	18 de agosto de 2022 das 8:00 às 10:30
Participantes	Professoras e crianças da sala pesquisada
Local	Sala pesquisada e outros espaços brincantes
Duração	2 horas e 30 minutos
Recursos	Todos os brinquedos construídos
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Observar as brincadeiras das crianças; • Brincar com as crianças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No quarto e último encontro, pretende-se observar e participar das brincadeiras inventadas pelas crianças com os brinquedos construídos, a fim de

identificar experiências lúdicas e de aprendizagem, bem como a disponibilidade de materiais alternativos para que elas possam, com autonomia, criar os outros artefatos e/ou os próprios brinquedos e aprender com eles novas formas de uso.

No que concerne aos saberes provenientes da experiência dos professores, entendemos que precisam ser valorizados e compartilhados de forma a despertar sensibilidades, por isso, a proposta de desenvolver essas oficinas passa por esse reconhecimento. Quanto as crianças, devem ser percebidas como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, portanto, são inseridas de forma interativa nessas oficinas de construção de brinquedos com o propósito de suscitar experiências lúdicas.

3 CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS CIRANDAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias[...]. Ama a infância; favorecei seus jogos e seus prazeres, seu amável instinto.

Jean-Jacques Rousseau

A Educação Infantil é um espaço onde se constroem e se compartilham experiências singulares e plurais que afetam as crianças e os indivíduos, os quais, de alguma forma, convivem com elas ao longo dos aprendizados da vida para além dos ambientes formais de educação. Nesse sentido, a “Educação de ciranda” é alusão à forma como concebemos a vivência do aprendizado infantil: contexto em que todos, professores e crianças, de mãos dadas, brincam e interagem num empenho coletivo de não esquecer o enredo, de não errar o tom e nem deixar de acolher, na circularidade da ciranda, os que dela têm direito, porque dela fazem parte. Em síntese, essa modalidade educativa permite e possibilita o aprender “brincando”, e este capítulo trata de algumas possibilidades “do educar”.

No domínio da Educação Infantil, às vezes é necessário, “dar meia volta e volta e meia”, mudar o ritmo e a direção, repensar algumas relações para que o “cirandar” do desenvolvimento humano infantil não se configure numa estética única e previsível, apenas obedecendo às diretrizes escolares dos currículos da Educação Infantil. Nesse âmbito, desconstruções são necessárias para que novas formas de ensinar e aprender sejam elaboradas na liberdade cognoscente dos grupos e suas especificidades. Um dos caminhos é fazer as crianças reelaborarem o mundo a partir de sua própria vontade de descobrir e do impulso à sua imaginação.

Em similitude à metáfora a que nos referimos, as crianças nunca são estéticas previsíveis e de formas rígidas. Nesses movimentos do brincar, algumas crianças largam as mãos, trocam de lugar, escolhem outras pessoas, saem da ciranda, querem ficar no centro dela, assim como depois a retomam, num fluxo ativo, que sempre se altera no movimento de circularidade, mas sem deixá-la perder a essência de existir nas mais diversas possibilidades de aberturas e “invenções”.

A partir dessas analogias, buscamos evidenciar o surgimento da Educação Infantil na Europa e no Brasil, no compromisso de realizar um esboço histórico que busca apontar as principais contribuições teóricas à constituição desse campo de estudos. Apresentamos, também, o universo da creche pesquisada e seu contexto

de luta e resistência às circunstâncias que se atreveram a desafiar sua existência, tanto no passado, quanto no presente. Importa saber que construímos este capítulo teórico partindo da proposta de uma aprendizagem inventiva a fim de ampliar o universo empírico e teórico do ensino infantil pré-escolar. Nessa direção, situamos a importância da aprendizagem lúdica para a Educação infantil.

3.1 O nascimento da Educação Infantil na Europa

Pensar na criança da Europa é acolher as turbulências que se seguiram na construção de uma identidade própria da infância para entender os percalços que a afetaram. Nesse contexto, a educação é vista como uma necessidade social e não um direito da criança. Tal educação resulta das metamorfoses ressoantes dos discursos dos especialistas em cada época. A escola era, antes de mais nada, um prolongamento da ordem e da disciplina empreendidas pelo Estado em favor do controle social. A infância não era concebida como a conhecemos, pois era reservado à criança um lugar social similar ao do adulto.

Ariès (1986), valendo-se, principalmente, de fontes iconográficas e da história da arte dos séculos XV e XVII, contribuiu, sobremaneira, para localizar a criança em sua própria história e tempo revelando suas especificidades em modos de agir, pensar e até vestir-se. Para o pesquisador, parecia não haver um lugar para acolher a infância. Sob essa ótica, é possível pensar a criança apenas como uma espécie de coadjuvante da história dos adultos. Era, apenas, uma estatura menor que as diferenciavam dos adultos, porém, os traços destes indivíduos eram, ainda assim, conservados e predominavam nas imagens obscurecendo as figuras infantis. Só mesmo por volta do século XVIII, a “adultização” da criança passa a ser concebida próximo à ideia da criança moderna. Isso se deu por meio da construção gradativa de um “sentimento de infância” que, para o autor, corresponde à tomada de consciência daquilo que é próprio e particular da infância, e que constitui e distingue as crianças como seres essencialmente diferentes dos adultos. Esse “sentimento de infância” que fora sendo construído aos poucos na Europa iria atravessar os séculos, sendo mais evidente no início do século XVIII, como já citado antes. Isso porque a noção e o controle do Estado sobre a família e a identidade civil, recaí sobre as novas demandas da modernidade.

De acordo com Donzelot (1980), durante este século, a organização do espaço familiar, a higiene, a moralização e a educação dos filhos era requerida, principalmente à mulher popular. Tais contornos desenhavam a imagem da família moderna sobre a superfície da competência doméstica de manter os filhos longe dos desvios sociais. Nesses termos, para inibir o excesso de liberdade infantil e o abandono nas ruas, a família e a escola constituíam-se como espaços sociais de cerceamento, cujo propósito era promover uma vigilância mais eficaz às crianças e aos seus comportamentos. Para a infância burguesa, havia um “modelo de pedagogia vigiada em curso, onde o limite sanitário que envolvia as crianças, circunscrevia seu desenvolvimento físico e espiritual às contribuições da psicopedagogia” (Donzelot, 1980, p. 44).

Rousseau (1782-1852) percebia o século XVIII tomado por “um espírito inquieto e agitado que tudo transforma a cada geração” (Rousseau, 1995, p. 16). De acordo com este importante filósofo, era preciso preparar a criança para enfrentar as inquietudes da vida, não restringindo sua educação ao campo doméstico (apesar de considerar sua relevância no processo de educar). Em seu pensamento filosófico já se desenhava os contornos de um professor cujo papel deveria ser, antes de mais nada, o de ser capaz de formar o seu aluno para que este pudesse ser aquilo que desejasse, não tendo nem mesmo na profissão dos seus pais um espelho que refletisse suas aspirações a qualquer ofício.

Era a própria natureza do homem que deveria orientá-lo em tal sentido. Para Rousseau, a educação verdadeira é aquela capaz de formar o humano para lidar com as situações adversas que o fluxo natural da vida impõe. Percebemos, então, que o autor defendia uma concepção de educação voltada para elevar a humanidade do homem numa formação que deveria estar mais próxima da natureza. Em sua obra, *Emílio, ou Da Educação*, Rousseau notabiliza sua preocupação com as crianças que desde muito pequenas têm seus movimentos limitados por faixas que envolvem seus corpos, impedindo-as de crescerem saudáveis. Tal costume acarretou, segundo ele, na baixa estatura e na deformidade física de muitas delas, cujas individualidades foram reprimidas.

Com a preocupação de sua época, Rousseau registra que “quase toda a primeira infância é doença: metade das crianças que nascem morrem antes dos oito anos” (Rousseau, 1995, p.22). A vida das crianças precisava suscitar mais valor, principalmente, devido às fragilidades de saúde que enfrentavam, muitas vezes,

desde o nascimento. Portanto, ao vencer os desafios aos quais eram impostos, as crianças deveriam ter suas vidas melhor valorizadas. Surge, portanto, uma concepção educativa infantil que se voltava para as especificidades dos pequenos seres em idade de aprender.

Johann Pestalozzi (1746-1827) apontava para a mesma direção. Considerado o pai da psicologia moderna, foi influenciado pelas concepções de educação de Rousseau, especificamente, as considerações trazidas no contexto da obra *Emílio*. Pestalozzi preocupou-se, principalmente, com a formação das crianças pobres. Contribuiu com a expansão da valorização da vida e da educação da criança a partir dos seus estudos sobre a psicologia do público infantil e do seu método pedagógico cuja centralidade recai sobre a autonomia do ser humano. Na sua filosofia educacional, é preciso mais do que saber, é preciso saber fazer e entender as nuances que compõem o processo das aprendizagens para além dos espaços escolares.

Este pedagogo reserva à mãe, em primeira instância, o papel fundamental na formação da personalidade da criança, acreditando que ela seria a principal mediadora das primeiras experiências sensíveis da infância. É a mãe que estimula, cria ou presencia situações de aprendizagens a partir do despertar dos primeiros sentidos infantis. Sendo assim, ela também aproxima objetos do mundo a serem apropriados e conhecidos pelas crianças. Aos professores, caberia perceber nos interesses das crianças, um potencial criativo capaz de suscitar práticas mais significativas a elas e respeitar seus interesses, seja explorando a natureza a partir de excursões ao ar livre ou acessando outros elementos como a música, o desenho, a modelagem e a escrita.

Adepto das ideias de Pestalozzi, Friedrich Froebel (1782-1852) contribuiu sobremaneira para afirmar a criança enquanto ser que brinca e possui necessidade de participar de jogos e brincadeiras para se desenvolver e aprender de forma prazerosa e com autonomia. Froebel desenvolveu uma pedagogia lúdica. O que interessava, para ele, era “a mediação, a revelação recíproca do eu e do objeto, da criança e do brinquedo do aluno e da matéria ensinada” (Heiland, 2010, p. 21).

Defendia que o homem deveria viver cada período da vida sem estabelecer rigidez e limites em suas fases, pois todas constituem um mesmo ser, devendo a infância ser a chave para a formação da personalidade: “para que o homem se desenvolva totalmente na sua humanidade, é preciso que se veja na criança”

(Froebel, 2001, p. 15). Froebel fundou em 1837 o seu primeiro jardim de infância, o “kindergarten” em alemão. A educação e a assistência eram oferecidas nesta instituição, que funcionava como escola normal, pois havia a preocupação com a formação das jardineiras, ou seja, das professoras. Esses espaços, cuja intenção educativa também era a de reformadora da educação pré-escolar, alimentavam uma preocupação especial com o atendimento às crianças pobres.

Na historiografia educacional, uma mulher surge com uma “pedagogia científica” inovadora contribuindo e inspirando uma educação melhor para as crianças até os dias atuais. Trata-se de Maria Montessori (1870-1952), uma médica italiana especializada em neuropsiquiatria infantil, que destacou a emergência de que a educação deveria ter um método onde a liberdade fosse seu principal sustentáculo. Assim, a criança poderia conquistar autonomia, à medida que potencializasse ações espontâneas no seu aprendizado do mundo. Dessa forma, “o conceito de liberdade na educação da primeira infância deve ser considerado como condição mais favorável ao desenvolvimento tanto fisiológico quanto psíquico” (Montessori, 2017, p. 65). Na ótica da autora, tal conceito denota “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida.

Com o Método Montessori, o professor possui o papel de facilitador, assumindo o compromisso de observar e acompanhar a criança para conhecê-la na perspectiva dos seus próprios interesses e; a partir deles, permitir que manipule a realidade à sua volta e aprenda com a mesma, agindo com autonomia sobre ela, com o auxílio de materiais que facilitem suas atividades espontâneas.

3.2 O nascimento da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a Educação Infantil enfrentou diversos desafios para sua implantação. Foram travadas lutas necessárias para que tal empreendimento pudesse afigurar-se ao que conhecemos hoje. Isso não quer dizer que sua trajetória se constituiu como se fosse uma peça faltosa no jogo da educação, ou que passou a integrá-lo mais tarde ganhando status de verdadeira história da Educação Infantil. A trajetória foi sendo construída, à medida que se desenvolvia a complexa dinâmica da vida social do século XIX. Havia novas demandas, era preciso lançar um novo olhar sobre a educação das crianças. Isso porque o processo de industrialização transformou a vida das famílias brasileiras, sobretudo, das mulheres. As creches e

outras instituições equivalentes de Educação Infantil foram criadas a partir das necessidades advindas, principalmente, das mães que passaram a trabalhar nas fábricas. Assim, a ideia de progresso social que alavancou a industrialização também fez crescer a necessidade de criar espaços educativos que pudessem acolher seus filhos.

No que se refere ao perfil das creches e pré-escolas começaria o seu traçado inspirado no que se produzia a esse respeito, na Europa do século XVIII. Com a Revolução Industrial e ascensão da ciência, o desenvolvimento econômico assume um lugar de destaque num ambicioso projeto de modernidade visando ao progresso. A educação das crianças passou a despertar o interesse daqueles que almejavam habitar sociedades cuja população pudesse ser cada vez mais instruída e formada, principalmente, para o mundo do trabalho. Com um futuro pródigo endereçado a elas, as crianças não poderiam deixar de ser incluídas em tal projeto de modernidade. Assim, a percepção sobre sua educação sofreria modificações.

Estudos sobre a psicologia infantil, a educação física, moral e intelectual, a higiene pública e privada (da primeira e da segunda infância), da medicina infantil, entre outros, endossaram a necessidade de pensar a infância no Brasil e seus desdobramentos na sociedade como uma responsabilidade coletiva. Com isso, pretendia-se absorver e discutir questões que afetavam a infância cuja representação seria reconstruída no diálogo com narrativas advindas de cada setor envolvido de diversas partes do país.

Corroborando com tal pensamento, Freitas (1997) relata que “a criança que se torna sujeito de um processo, qualquer que seja a natureza jurídica ou o objeto em debate, é apresentada com as práticas narrativas e discursivas do psicólogo, do médico, do jurista, do pedagogo, do assistente social, do sociólogo etc.” (Freitas, 1997, p. 13). Com as articulações discursivas em prol da infância buscava-se soluções estratégicas para questões que a fragilizava. Leite (2009) reitera que a preocupação com as crianças ganharia mais força no final do século XX, pois não só o Estado assumia uma postura responsável diante das crianças, mas articulava-se com outros setores da sociedade.

De acordo com Kuhlmann (2015), a criação do Instituto de Proteção à Infância e Assistência do Rio de Janeiro e da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) em 1899, foram as propostas iniciais de instituições pré-escolares no Brasil. Esta creche foi a primeira a atender os filhos dos operários. As famílias

mais abastadas mantinham suas crianças no setor privado (jardins de infância) onde a educação pré-escolar incorporava as concepções de Froebel à sua proposta pedagógica, o que chamava atenção da elite. Contudo, mesmo sendo assistenciais, as instituições destinadas às crianças pobres eram também educativas. Inicialmente, foram construídas como prolongamentos das indústrias para acomodar as crianças pobres, filhos das operárias e empregadas domésticas.

Para Kuhlmann (2015) o campo de forças entre assistencialismo e educação, cunhado nos discursos e pesquisas sobre as creches e pré-escolas não foi suficiente para inviabilizar a convivência do educar e cuidar nesses ambientes. Com a historicidade a serviço dos seus argumentos, o autor defende que as primeiras pesquisas sobre essas instituições foram produzidas sob uma ótica desatenta, e que só contribuiu para potencializar a concepção de “vilã” atribuída à assistência (como se também não fosse fundamental ao desenvolvimento das crianças pequenas) e reposicionaram o educar num lugar de destaque. O autor aponta que as creches e pré-escolas assistenciais também eram educativas desde sua origem, mas foi a fragilidade das práticas educativas e a pouca atenção que se atribuía a elas que lhes conferiu o papel de vilãs na história da Educação Infantil. Portanto, endossa que “não são as instituições que não têm caráter educacional, e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de Pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocupam dela por um longo período” (Kuhlmann, 2015, p. 183).

Sob essa ótica, é lícito pensar que, desconsiderar num primeiro momento a existência de atividades educativas vinculadas ao cuidar no cotidiano das creches e pré-escolas assistenciais, seria incorrer no erro de não considerar as fontes históricas, que como um pêndulo, não apontam para uma única direção. Em suma, as creches e pré-escolas assistenciais não eram restritas à assistência, também eram espaços educativos. Mais adiante, nasceram e desenvolveram-se possibilidades de se pensar nas crianças enquanto seres culturais e biológicos, ao mesmo tempo em que se desenvolvem historicamente dentro de uma complexa organização política e sociocultural. Sendo assim, “as crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico” (Kuhlmann, 2015, p. 30).

Convém perceber que algumas intercorrências, provocadas pelo intenso processo de transformações sociais pelo qual o Brasil passava, notabilizaram

marcos legais importantes para o país e que valem a pena serem melhor elucidados no quadro abaixo.

Tabela 3 – Alguns marcos legais/históricos do Brasil

Ministério da Educação e Saúde Pública	1930
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	1932
Constituição Federal	1934
Constituição Federal (descentralização do ensino)	1946
Ministério da Saúde/Ministério da Educação e Cultura (MEC)	1953
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1961
Golpe Militar	1964
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1971
Constituição Federal	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente- (ECA)	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)	1997
Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI)	1998
Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI)	2009
Plano Nacional de Educação (PNE)	2001/2010
Plano Nacional de Educação (PNE)	2010/2014
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014/2024
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Com a Revolução de 1930, o capitalismo industrial foi consolidado no Brasil, e por isso, novas exigências educacionais recaíram sobre a sociedade. No mesmo ano, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que absorvia atividades dos ministérios da saúde, esporte, educação e meio ambiente. Contudo, era o Departamento Nacional do Ensino que cuidava dos assuntos pertinentes à educação e tal Departamento era vinculado ao Ministério da Justiça (Brasil, 1961). Dois anos mais tarde, um grupo de intelectuais expôs um importante documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros

da Educação Nova, exigindo do Estado a criação de um plano de educação que oferecesse, a todos, uma escola pública, gratuita e laica. Nesse momento histórico, o país foi cenário de conflitos, divergências e até convergências entre dois principais grupos sociais: os católicos e os liberais.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), os liberais, integrantes do grupo escolanovista, almejavam que a educação pública consistisse numa dimensão quantitativa, mas sem prescindir da esfera qualitativa, contudo, católicos e integralistas opunham-se às alterações qualitativas que situava a escola pública num contexto laico, democrático de alterações modernizantes. Apesar de haver um campo de forças entre católicos e liberais, que conferia um caráter contraditório à educação pública escolar, boa parte das propostas desses grupos foi considerada na Constituição Federal de 1934. Esta, também passou a regulamentar e fiscalizar as instituições escolares públicas e privadas. Assim, iniciava-se, “um sistema que – embora sofresse pressão social por um ensino mais democrático numérica e qualitativamente falando – estava sob controle das elites no poder, as quais buscavam deter a pressão popular e manter a educação escolar em seu formato elitista e conservador” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.155).

Diante disso, era preciso continuar discutindo melhorias para a educação, portanto, como resultado de debates que também envolveram a sociedade civil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada, em 1961, durante a Constituição Federal de 1946. Nela, instituiu-se a descentralização do ensino, cada estado deveria organizar o seu próprio sistema. Contudo, com o Golpe Militar de 1964, o Poder Executivo é novamente dotado de força centralizando as decisões educacionais no âmbito federal.

De acordo com o Art. 23, da LDB de 1961, a educação pré-primária destinava-se aos menores até sete anos, e deveria ser ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância (Brasil, 1961). No documento, é possível notar a configuração periférica de uma educação pré-escolar posta à margem da perspectiva da educação formal. A palavra “menores” para designar crianças, também deixa claro, que elas ainda não eram reconhecidas enquanto tal. A LDB de 1971 prescrevia a descentralização do ensino para os municípios, mas os recursos financeiros ainda se encontravam no domínio federal. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.156). O cenário brasileiro era de disputas ideológicas, políticas e econômicas, nas diferentes

esferas sociais. E a educação permanecia cambiante entre tais esferas, balizando sem até hoje possuir um sistema nacional de educação definido.

A promulgação da atual Constituição de 1988 trouxe garantias e direitos sociais que beneficiaram as crianças apontando para melhorias em seus contextos de inserção e vivências, a exemplo do campo educativo. As pressões dos movimentos sociais de lutas por creche contribuíram para que a educação em creches e pré-escolas fosse reconhecida como um dever do Estado. (Oliveira; Maranhão, 2012). No Art. 6º da Carta Magna, a educação e a proteção à infância estão inscritas como direitos sociais; no Art. 7º a gratuidade da assistência em creches e pré-escolas é garantida, à faixa etária de 0 a 5 anos, às crianças dependentes dos trabalhadores e trabalhadoras rurais ou urbanos (Brasil, 1988).

Posteriormente, em 1990, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), notabiliza como seu principal intuito assegurar garantias e direitos às crianças e adolescentes, reforçando e melhor descrevendo o que já era previsto na Constituição a esse respeito. Em seu Art. 1º sinaliza a disposição “[...] sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Brasil, 1990). Bem como o fomento do seu direito à vida, à educação, proteção evidenciando a relevância do papel da família, do Estado e da sociedade para a garantia desses direitos.

Nesse contexto, a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da LDB, configura-se num avanço significativo. Em seu, Art. 29, salienta “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). A necessária convergência das ações provenientes das políticas públicas para a infância, incorporadas pelas instituições educativas, de assistência e de saúde devem colaborar, junto à sociedade, com o pretendido desenvolvimento integral. Para tanto, é preciso valorizar igualmente cada aspecto mencionado, para que nenhum se eleve em detrimento de outros.

Pensando em aspectos que se sobressaem aos outros, a educação escolar também pode implodir sua globalidade quando incorre num pensamento de natureza linear¹⁴, quando é concebida descontextualizada dos outros espaços educativos. Se

¹⁴ A concepção linear é envolta por esquemas de racionalização que pretendem separar, de modo simplificado, as funções de realidade social e da realidade educativa (Nascimento, 2007, p. 157).

a historicidade denota que a mãe era a figura educadora por excelência, era dela que se esperava a educação elementar dos filhos como se mais nenhum membro da família, nem mesmo ao pai coubesse ou interessasse participar dessa responsabilidade. Na atualidade, a legislação amplia essa responsabilidade à família, pois a educação que os filhos recebem em casa, deve partir de todos os membros e não apenas da mãe, como era requerida em tempos remotos. Com isso, poderíamos até mesmo inferir que este fator constituiu um dos motivos pelo qual a implantação das creches e pré-escolas no Brasil encontrou resistência, sobretudo, porque poderia se pensar que estando tanto tempo longe da proteção e convívio maternal, a criança viesse a sofrer perdas numa construção positiva de sua personalidade.

De fato, as instituições de Educação Infantil acabaram por absorver uma responsabilidade sepulcral, pois se esperava muito mais do que elas eram capazes de oferecer. De acordo com Carneiro (2018), pesquisas recentes apontam para a grande relevância exercida pelos primeiros anos de vida no desenvolvimento do indivíduo, pois é nessa fase que se formam as bases da personalidade. Sendo assim, “a creche e pré-escola tem responsabilidade de potencializar os ambientes educativos, vivenciados pelo bebê e pela criança já no ambiente familiar” (Carneiro, 2018, 369). Essa concepção de educação, que deve ser oferecida às crianças pequenas, é recente e vai de encontro ao modelo assistencialista do início das instituições de educação infantil para crianças pobres.

A ideia é ampliar as experiências que a criança já possui, principalmente, no seio familiar. Por muito tempo, e ainda hoje se observa, que as educativas para a infância foram concebidas como uma extensão do espaço doméstico onde muitas professoras e outros funcionários, “são convertidos” em parentes (tias e tios). Importa lembrar que apesar de ser um espaço educativo, as instituições pareciam restringir-se aos cuidados com a higiene e ações disciplinares em detrimento de propostas pedagógicas que, de fato, favorecessem o processo de desenvolvimento integral infantil.

Mesmo assim, havia esforços que apontavam para uma melhor valorização da Educação Infantil e seus contextos, como o trabalho docente e a formação dos professores para essa etapa. Da mesma forma que, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) foram elaborados para o Ensino Fundamental com o propósito de nortear o trabalho docente, em resposta às exigências da LDB, em

1998 elaboraram-se os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes, com o mesmo propósito. Apesar de não ter força de Lei, os documentos foram concebidos como uma espécie de guia ao professor, capazes de estimular reflexões sobre seu trabalho “[...] sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (Brasil, 1998, p. 7).

Em conformidade com o contexto educativo em transformação, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou de 2001 a 2010, compôs o substrato das políticas públicas que visam ao melhoramento do cenário educativo nacional. O documento expõe a necessidade de profissionais capacitados para atender a demanda infantil de 0 a 6 anos, cada vez mais crescente nas instituições próprias para essa etapa. Assinala, que as contribuições no campo da ciência têm sido fundamentais para a propositura de melhorias na educação das crianças. Segundo consta, quanto mais se sabe sobre elas, cresce o interesse em investir. Porém, reforça que apenas as searas econômica ou científica não justificam a atenção atribuída às crianças pequenas pelos governos, sociedade e famílias, mas “na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento” (Brasil, 2001).

O atual PNE, que teve início em 2014, e vai até 2024, atualiza essas relações apontando metas para o melhoramento do contexto educacional, a exemplo da meta 1:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creche, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 anos até o final [...] de sua vigência.(Brasil, 2014, p. 26).

Apesar de o Estado ter obrigação de garantir vagas em creches para as crianças de 0 a 3 anos, a frequência desse grupo infantil não é obrigatória. Todavia, a Emenda Constitucional Nº 59/2009, determina a obrigatoriedade de matrícula na Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Ou seja, a educação pré-escolar torna-se obrigatória a partir dos 4 anos de idade, mas não é prerrogativa para matrícula no Ensino Fundamental, pois essa relação se dá por meio da questão etária. Caso a criança não tenha concluído a pré-escola, iniciará o Ensino Fundamental aos seis anos mesmo assim.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução (CNE/CEB Nº 5/2009), definem os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como as concepções de criança e de currículo e de propostas pedagógicas. Em seu Art. 3º, o currículo da Educação Infantil é concebido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 25).

Inferimos com isso, que o propósito é inserir a criança, desde muito cedo, num mundo onde a pluralidade de pensamentos e conhecimentos se avoluma e deve ser considerado como legítimo, na construção desse mesmo mundo. Desse modo, a criança deve perceber-se parte desse fluxo vivo, cujo protagonismo vinculado às experiências criativas, contribuem para a construção de sua identidade e autonomia para além do espaço escolar.

Por fim, as práticas planejadas para as crianças devem ser articuladas aos seus contextos reais de inserção e os saberes que elas constroem nas interações e brincadeiras devem ser “combustível” para tais ações, pois delas emergem os interesses das crianças. As DCNEI, em seu Art. 4º, concebem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas, que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia [...] produzindo cultura” (Brasil, 2009).

Na esteira dos marcos legais que embasam a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com versão final homologada em 2017, constitui-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017).

Reafirma a importância das interações e brincadeiras enquanto eixos estruturantes da Educação Infantil como já descritas nas Diretrizes (DCNEI). Importa saber que a Base possui força de Lei, mas não descredencia os documentos que a precedem, sobretudo, porque as contribuições foram fundamentais para sua própria elaboração, servindo como uma espécie de base teórica.

Estão elencados na Base da Educação Infantil, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Além disso, há os campos de experiência: O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimento, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Pensando na concepção de currículo da Educação Infantil, como um conjunto de experiências e práticas como descrito anteriormente, percebemos sua articulação com os campos de experiências e com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

À Base Nacional, não deve ser acrescentada nenhuma possibilidade de interpretá-la como currículo, ela é o documento mais atual requerido como ponto de partida na construção dos currículos de todas as escolas, e propostas pedagógicas de creches e pré-escolas do país tendo em vista a necessidade de se oferecer uma base formativa comum a nível nacional. No entanto, a Base é criticada por mergulhar a educação mais profundamente num contexto de políticas neoliberais cuja busca pela aprendizagem baseada em competências incorpora um discurso de ineficiência à escola pública capaz de dirimir seu prestígio social. “Na visão neoliberal, os pontos de referência para coordenar a escola atual não são as necessidades das pessoas [...] mas as necessidades de lucros das empresas” (Branco *et al.*, 2018, p.24). O preparo para o trabalho é fundamental, mas não deve ser posto em primeiro plano em detrimento das necessidades humanas.

Concernente à Educação Infantil, observa-se a invasão do pensamento neoliberal no apanágio das práticas pedagógicas que usurpam o lugar do brincar e absorvem a escrita e a reprodução como primeira necessidade das aprendizagens infantis. O documento, insere esta etapa de ensino num campo teórico promissor, todavia suas exigências estão para além das possibilidades da maioria das creches e pré-escolas públicas do país. Isso acaba por alargar as possibilidades de inserção de grupos privados na absorção da educação de crianças de 0 a 5 anos, reafirmando o competitivo campo de forças entre o público e o privado em que este se constitui mais competente do que aquele para atender as expectativas arroladas para a faixa etária em apreço.

No mais, Farias (2006) nos lembra de que “a competitividade não nos transforma em seres humanos mais solidários, amorosos, mais éticos ou mais confiáveis (Farias, 2006, p. 53). Os educadores, devem não apenas buscar uma educação melhor, mas ser a própria possibilidade de sua reinvenção. Olhar criticamente para os documentos que a fundamentam é um exercício do

compromisso ético que se assume diante da sociedade com a educação de crianças pequenas.

3.3 O Contexto da Creche Pesquisada

Decorrer é passar o tempo, suceder, acontecer. No entanto, o tempo nunca passa despercebido, pois sua presença é sempre permanente e provocativa. Ele sempre acontece, decorre. Alimenta-se de paisagens e instantes, alimenta-se das transformações que provoca. Com Milton Santos percebemos que

[...] a paisagem não se cria de uma só vez, e que a paisagem de um lugar se insere não apenas na esfera do visível, mas nas relações com as cores e formas, vinculando-se ao campo sensível, mobilizando sons, odores e movimentos em sua constituição. Assim entendemos a Instituição estudada, sobretudo, porque absorveu do tempo a matéria prima necessária à construção sensível e reinvenção de sua paisagem no espaço do município a que pertence, Remígio, mas por acréscimos e substituições (Santos, 1988, p.23).

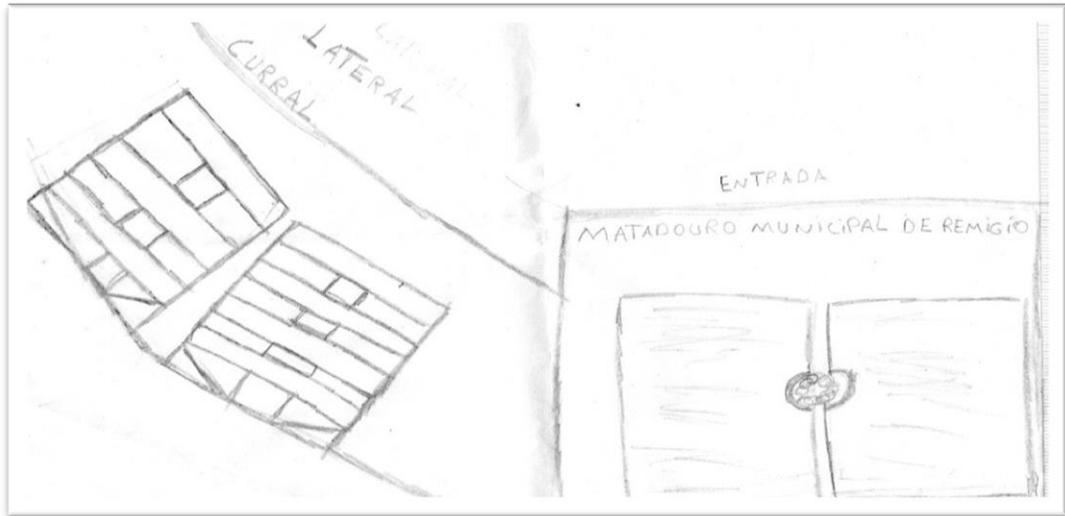
Por tais aspectos, percebemos que as instituições públicas sociais vão sendo gestadas à medida que a comunidade necessita de serviços mais estratégicos tendo em vista que o aumento da população e as relações de trabalho também impulsionam esses agenciamentos para suprir a demanda.

3.3.1 Mapas afetivos para compreender a origem da Creche pesquisada

Dentro desta pesquisa, os mapas afetivos surgiram como uma sugestão da Banca de Qualificação que logo foi acolhida por nós a fim de reunirmos elementos sensíveis do campo da rememoração para contextualizar a Creche pesquisada. “Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites, pois é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (Benjamin, 2012, p. 38). Originário de um contexto desafiador e completamente diverso do trabalho educativo sistematizado, no prédio onde foi gestada a surpreendente história dessa Instituição funcionava o Matadouro Municipal. Nesse sentido, compreender isso, a partir da memória de quem vivenciou experiências completamente diferentes das produzidas na atualidade, nos levou aos mapas afetivos, pois estes “[...] evidenciam com mais

intensidade os lugares da memória daqueles que os constroem” (Vettorassi, 2014, p.161).

Figura 5 – Mapa de rememoração da visão externa do antigo prédio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

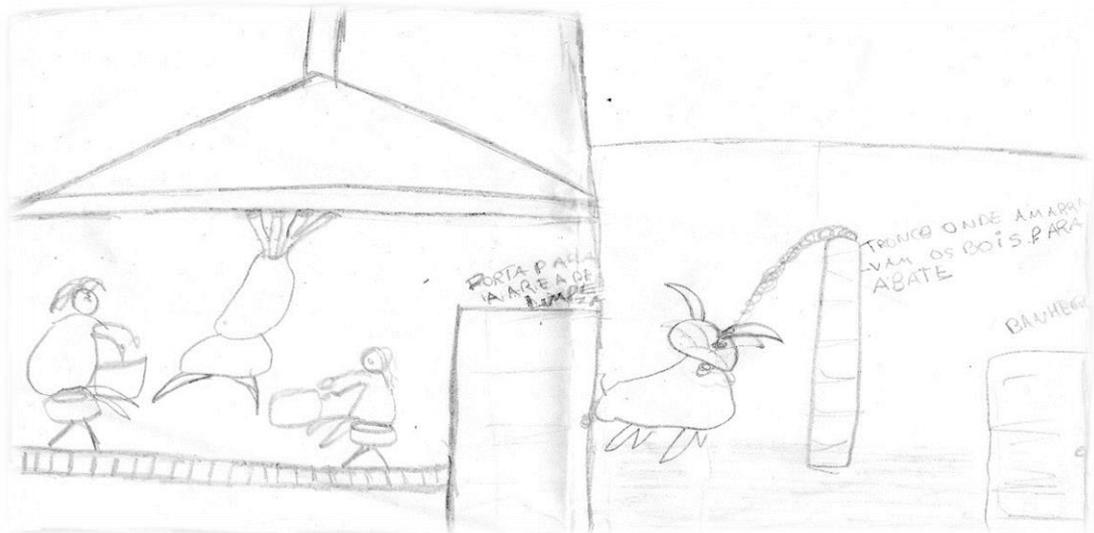
Solicitamos a uma das professoras, moradora da localidade desde criança, que desenhasse um mapa afetivo da Creche, quando esta ainda era o Matadouro. Explicamos que os propósitos dessa metodologia era que o desenho não ficasse preso às memórias da estrutura física do lugar como numa cartografia convencional, mas que fosse retratado no desenho, apenas àquilo que, de fato, foi significativo para si, apenas o que o sujeito elege conveniente como experiência vivida, àquilo que foi capaz de mobilizar sua dimensão sensível na relação com o lugar de onde se fala.

No mapa desenhado ela rememora a antiga fachada do prédio, nos explica que esse portão era de ferro, enorme e muito pesado. Desenhou o curral¹⁵, ao lado, e nos disse inclusive que a sala pesquisada foi construída no lugar onde era o curral.

Na figura 6, logo abaixo, ela representa um pouco como acontecia a matança dos bois. Vista pelos seus olhos de uma criança, essa imagem parecia algo muito forte e que, com a ajuda dos mapas afetivos, “podemos mensurar”, talvez, o impacto que tais imagens produziram na mente adulta da professora.

¹⁵ O mesmo que estábulo, ou seja, local cercado onde se junta o gado.

Figura 6 – Mapa de rememoração da visão interna do antigo prédio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Na margem direita, a representação de um animal sendo abatido para o consumo humano, na margem esquerda, a representação desse animal jorrando o sangue que era recolhido em recipientes contendo bastante sal. Também percebemos a representação de uma mulher e uma criança, prontas para receber, em seus recipientes, o sangue jorrado do corpo bovino. O relato dessa professora, nos ajuda a criar imagens a respeito desse passado:

Ali tinha um ralo por onde o sangue ia escorrendo até chegar aqui fora. Eu vi os bois morrerem, os homens os colocavam ali, [aponta para onde havia uma espécie de balcão/box] amarrados pela cabeça, acho que pra eles não fugirem, né? Davam golpes e cortavam as cabeças deles. Tinha que ir pegar esse sangue, muita gente daqui da comunidade fazia isso. Eu era criança quando vinha (Branca de Neve, notas do Diário de Campo, 2022)

Era comum que quando não podiam ir, os pais enviassem algum de seus filhos com o propósito de pegar o sangue proveniente da matança do gado. Tal iguaria era utilizada como alimento por muitas famílias da comunidade. É possível que, cenas fortes dessas matanças habitem as memórias de muitos adultos, como foi possível notar no relato acima.

Figura 7 – Representação da fachada da Creche Socorro Viana



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

O nascimento da Creche Municipal Prof.^a Socorro de Fatima Cavalcante Viana se deu com o propósito de absorver as crianças da comunidade em idade escolar não obrigatória, pois quando foi fundada seus serviços se restringiam às crianças de 2 a 3 anos de idade. O atendimento à pré-escola, cujo período era parcial, se deu apenas em 2013, após dois anos funcionando apenas com três turmas maternas em período integral, distribuídas entre a faixa etária há pouco citada.

De acordo com a LDB, as crianças têm o direito de ser matriculadas, de preferência, em instituições próximas às suas residências, portanto, havia a necessidade de um local apropriado para o atendimento do grupo infantil de 0 a 5 anos. Portanto, esta creche nunca atendeu à faixa etária abaixo dos dois anos, principalmente, por não apresentar suporte ou estrutura adequada para o atendimento ao berçário¹⁶. Escolano (1998) nos alerta quando discute o espaço escolar como currículo, diz que este está para além da materialidade, por tratar-se de uma arquitetura que se volta para um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, tal arquitetura é passível de ser

¹⁶ No município de Remígio-PB, crianças abaixo de dois anos são consideradas público do berçário.

instrumentada no plano didático, à medida que “define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular” (Frago; Escolano, 1998).

Com a impossibilidade de construir a creche num prédio próprio e adequado em que o espaço correspondesse aos anseios da população e atendesse aos direitos das crianças e dos trabalhadores, tornou-se necessário e urgente reformar o prédio do matadouro da cidade. Os trabalhadores, principalmente as mulheres, reivindicaram os serviços de uma instituição local educativa. Hoje, para brincar livremente, as crianças disputam o precário espaço da área de serviço, onde ficam mesas e cadeiras em desuso e empilhadas o que pode apresentar riscos à integridade física das crianças. Esse lugar também é utilizado para lavar e secar roupas, mas antigamente, era onde os bois eram abatidos.

Figura 8 – Representação de crianças brincando na área de serviço



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Atualmente a rua onde está localizada a Creche é calçada e recortada por um prolongamento alinhado de árvores, cuja protuberância vívida de suas folhagens revigora de esperança a atmosfera local.

Figura 9 – Representação da Rua São Judas Tadeu



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Isso porque, ao que parece, todo o Município é abastecido, principalmente, por carros pipa¹⁷, a questão da falta de água encanada também é uma realidade dura na comunidade. Ao lado da Creche, há uma cisterna comunitária, onde diariamente, os moradores pegam água para abastecer suas casas provisoriamente, pois é comum a maioria das residências não possuir reservatórios cujas dimensões permitam armazenar uma maior quantidade de água. Ao redor da borda da cisterna, acumulam-se crianças, homens e mulheres de várias idades, para a empreitada cotidiana de levar água para suas famílias. Certa manhã, vi essa paisagem pela moldura da janela onde eu tomava chá com as cozinheiras. Elogiava o tempero delas, que já havia preenchido o ambiente, quando fui capturada pela curiosa paisagem externa, cheia de movimentos e conversações. Percebi que as pessoas aproveitavam para tecer pequenas narrativas enquanto abasteciam baldes e bacias ao tempo que outras esperavam.

¹⁷ De forma surpreendente, devido às chuvas recorrentes, a água encanada chegou às residências, mas com o verão e o clima mais aquecido, a falta d'água obriga os moradores a voltar à rotina de abastecimento alternativo.

Figura 10 – Representação da Capela São Judas Tadeu ao lado da Creche



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Não havia fila, talvez um acordo tácito de quem chegasse primeiro, algo assim. Como essa realidade não é igual na cidade onde resido, para mim é convidativo observar tais paisagens de forma mais atenta. Sendo assim, percebemos o contexto histórico da Creche pesquisada tão atravessado por lutas e superações, “acréscimos” e “substituições”, quanto a própria comunidade. O nome atribuído à Creche e Pré-Escola homenageia a Professora Socorro de Fátima Cavalcante Viana. Fundada em 31 de março de 2010, durante a gestão de Cláudio Régis, está localizada na Rua Manoel Bento Cavalcante, S/N, no Bairro São Judas Tadeu, no Município de Remígio-PB.

Figura 11 – Representação da cisterna comunitária



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Sua estrutura física, apesar de pequena e de inicialmente pensada para um matadouro, lembra ainda o modelo panóptico desenvolvido por Jeremy Bentham adotado na arquitetura da maioria das instituições escolares por permitir a visão geral e estratégica de um único ponto específico causando a impressão de que todos estão sendo observados ao mesmo tempo, mas sem nenhuma certeza disso.

A Creche é composta por um hall de entrada e após o portão principal, há três salas de aula, cada uma com 42 m², três banheiros, uma cozinha com despensa, um refeitório, uma secretaria, diretoria, área de serviço (local onde as crianças brincam também), dormitório e uma área externa descoberta e sem piso, apenas com terra solta, onde passa a maior parte do tempo recoberta por mato. A Instituição dispõe de 25 funcionários e atende hoje a 98 crianças, distribuídas no Maternal I e II, salas à direita do prédio, período integral e Pré-I e II, pela manhã e à tarde, respectivamente, à esquerda do prédio.

3.4 Os desafios do período pandêmico na creche

O ofício de educar e cuidar de crianças “pequenas” ou “muito pequenas” supõe, antes de mais nada, assumir um compromisso ético e sócio-político-pedagógico. Supõe também corporeidade, presença física, afetos, linguagem. O contexto da Educação Infantil é sempre ruidoso, terreno fértil, onde se produz odores, brincadeiras, invenções e sensibilidades. Em se tratando do contexto real que se constrói na estrutura física das creches e pré-escolas, a adaptação da criança num ambiente escolarizado sempre supõe desafios.

Para a criança, a paisagem de sua casa é agora a escola transformada em universo desconhecido a ser explorado onde o contato “materno-infantil” é, temporariamente, suprimido para dar lugar às relações institucionalizadas, formais, planejadas, educativas e “totalmente” novas. Ao discorrer sobre liberdade e desenvolvimento, Montessori (2017) enfatiza que a vida infantil não possui um caráter abstrato, pois “é a vida de cada criança” A única manifestação biológica verdadeira é a vida do indivíduo. E é a cada um destes indivíduos, observados um a um, que devemos ministrar a educação, isto é, “o auxílio ativo ao desenvolvimento da vida” (Montessori, 2017, p. 65).

No período pandêmico a aprendizagem escolar infantil tornou-se uma “abstração” que ocorria dentro de uma realidade virtual que operava no sentido de

modificar todas as estruturas que sustentam essa etapa de ensino. O “auxílio ativo” foi suspenso por hora, as crianças e professores eram apenas imagens numa tela onde nem sempre havia interação. As crianças desenvolveram-se biologicamente, mas quanto às ações pedagógicas, não se podia de fato, ter clareza, se participavam em casa. A observação e acompanhamento um a um ficou comprometida. No concernente às brincadeiras, a reconstituição das relações lúdicas, “materno-infantis”, nunca se fez tão necessária às crianças.

Figura 12 – Representação do hall de entrada da Creche



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Toda a equipe, sobremaneira, os professores precisaram ser mais apoiados por uma formação mais incisiva que desse conta de orientá-los sobre os novos desafios que se avolumavam diante dos seus olhos. O Plano Estratégico da Creche pesquisada nos fornece pistas dos percalços sofridos e de medidas de contenção desses conflitos, principalmente, no início da Pandemia:

[...] O manejo dos aplicativos de edição de aulas, avaliar o desempenho das crianças, em especial as que apresentavam dificuldades específicas de aprendizagem. Contudo, foram implementadas estratégias que buscaram fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias como: vídeos explicativos das atividades impressas nos Diários de Atividades Remotas, estes construídos especificamente para esse fim, planejamentos pedagógicos mais específicos à situação pandêmica; neste ano, engajamento e manutenção de projetos educativos, manutenção da entrega de lembrancinhas em datas comemorativas como dia das mães e dos pais, bem como a entrega de lembrancinhas e material pedagógico produzidos pelas professoras, e entregue junto aos Diários às crianças, criação de um

brechó para capitalização de recursos; manutenção de grupos em plataformas digitais para constante comunicação com as famílias sobre entrega de kits de merenda e outras questões (Plano Estratégico¹⁸, 2021).

Portanto, a linha tênue que une família e escola precisou ser fortalecida para dar conta das necessidades educativas das crianças de forma excepcional. O investimento emocional era agora urgente e necessário, sobretudo, pela fragilidade na qual todos estavam mergulhados. Tal investimento, ganhou força estética, pois as gestoras investiram tempo e recursos próprios, junto às professoras, para modificar o ambiente, com ornamentos que o deixaram mais colorido e cheio de vida. Em meio aos barulhos que permaneciam mudos nas salas e corredores, havia cores ali, brilho e aconchego escolar.

3.5 Fundamentos para uma aprendizagem significativa na pré-escola

Atualmente, falamos em aprendizagem por competências ou ensino de competências, o que denota a resolução de problemas com a mobilização de habilidades para esse propósito. Portanto, nesse domínio, a busca é construir situações-problema para pensar estratégias as quais seja possível a resolução de problemas. Quanto mais se resolve problemas, mais se é capaz de mobilizar habilidades para a aprendizagem de uma competência acerca do objeto de conhecimento. O caráter quantitativo, muitas vezes implícito, das competências, resvala numa estrutura rígida que a absorve para o imediatismo recorrente das aprendizagens contemporâneas.

No Ensino Infantil, habilidades e competências que repousam sobre o esperado para avançar na leitura e escrita, subjagam e sufocam as interações e brincadeiras que devem ser eixos estruturantes das aprendizagens. No Ensino Fundamental, por exemplo, é possível percebê-lo reduzir-se às competências exigidas para realização de avaliações externas, enrijecendo as necessárias conversações que devem permear o currículo com conteúdo que dizem respeito às relações sensíveis do desenvolvimento humano em sociedade.

No campo teórico, percebe-se uma busca aberta pela tentativa de compreender qual a melhor maneira de ensinar, como ensinar, o que e por que

¹⁸ Trata-se do Plano Estratégico de retomada das aulas, após o período pandêmico. Documento elaborado pela creche.

ensinar. Mergulhado numa complexidade necessária para sua existência, o ensino por competência precisa ser melhor apreendido para que seja possível a percepção das suas limitações e a recorrente necessidade de que ele possa se expandir na direção de outras possibilidades de conceber a aprendizagem infantil.

Zabala e Arnau (2014), que argumentam em favor do ensino por competências, podem melhor defini-lo:

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno (Zabala; Arnau, 2014, p. 12).

Ao que nos parece, o desafio consiste em selecionar tais formas de ensino que representam o combate à aprendizagem mecânica de conteúdos disciplinares que se sobrepõem à sua aplicação prática em contextos reais. No âmbito do ensino por competências, os problemas estão relacionados à supostas situações em que crianças e jovens poderão deparar-se em contextos intra e extraescolares na esfera social. A propositura recai sobre os aspectos que ensejam no preparo para a vida e não apenas circunscrever o campo das competências aos limites propedêuticos das aprendizagens. Neste contexto, os autores deixam evidente sua crítica ao ensino de caráter propedêutico, quando afirmam que “a etapa de educação infantil é vista como o meio de preparação para o ensino fundamental que, por sua vez, tem como objetivo preparar para o ensino médio, e esta, finalmente, é o instrumento para a superação das provas de vestibular” (Zabala; Arnau, 2014, p.19).

Supondo que o futuro de todos os seres humanos esteja assegurado numa universidade, mobiliza-se todos os esforços possíveis para que os estudantes alcem voo neste empreendimento, subjugando aprendizagens que lhes seriam válidas para desenvolver-se integralmente, mesmo que, por ventura ou por opção, a universidade não seja exatamente o seu alvo ou ideal de futuro. Nessa perspectiva, percebemos que os limites do ensino por competência não estão isolados na literatura sobre o tema nem nos documentos oficiais inspirados nele, mas estão, sobremaneira, na escolha das competências que melhor convém ao modelo hegemônico empresarial capitalista que organiza a vida social contemporânea.

Portanto, o que parece valer mais neste jogo do aprender: a criança que brinca, e de forma inventiva, aprende a partir da invenção de problemas? Ou é

aquela que aprende algumas competências para resolver problemas previamente estabelecidos pelos adultos? O ensino de aprendizagens significativas na pré-escola supõe apreender o humano em sua totalidade, portanto, sem fragmentar a criança, com dispositivos normatizadores de produção de competências vazias que de nada contribuirão para o desenvolvimento humano de forma integral e por toda a vida. É preciso estarmos cientes de que “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (Morin, 2000, p. 53).

Com o respaldo de tal raciocínio, podemos inferir que cada criança deve ser concebida como única em sua diversidade cultural, psíquica e biológica e que tais dimensões precisam ser consideradas para sua expansão enquanto seres individuais e coletivos na constituição de suas subjetividades. Sob a ótica do sociólogo suíço Philippe Perrenoud também nos deixa em alerta, pois “a maior parte dos alunos querem ser reconhecidos e valorizados como pessoas únicas. Os alunos não querem ser um número numa sala de aula que tem um número” (Perrenoud, 2000, p.73).

Os documentos que embasam a Educação Infantil concebem a criança como tal, e não como aluno. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao definir criança enquanto “sujeito histórico de direito” e currículo como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências das crianças [...]” (DCNEI, 2009, p.14) nos oferecem pistas que confirmam essa assertiva.

A BNCC atualiza tal concepção ao evidenciar, uma divisão em três grupos etários, em que os dois primeiros grupos, compreende a creche e o segundo grupo a pré-escola. Sendo assim: “Crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses(creche) e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses(pré-escola) (Brasil, 2017). O agrupamento etário, justifica-se, segundo o documento, pela proximidade e não rigidez às possibilidades e características do desenvolvimento. Diante do exposto, entendemos que a aprendizagem infantil é aquela que não se desvincula da ideia de um ensino que considera as necessidades das crianças na seleção e planejamento das aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento integral, e que considere, sobretudo, as contribuições dos seus saberes para o planejamento das atividades. A aprendizagem infantil é, assim, o

resultado dessas relações, principalmente, porque visa respeitar os interesses das crianças, ou seja, aquilo que as mobiliza e as impulsiona a aprender.

3.6 Aprendizagem inventiva: proposta para expandir a concepção de aprendizagem significativa na pré-escola

A partir de um olhar mais sensível sobre a pré-escola, buscamos alternativas que revigorem as práticas pedagógicas e estimulem os processos criativos e inventivos das crianças de 4 e 5 anos, como molas propulsoras da cognição¹⁹. Mesmo sendo desafiados por um contexto educativo apressado, cuja ligeireza em ensinar os tradicionais conteúdos disciplinares reforçam práticas educativas cada vez mais apartadas do mundo infantil criativo, é possível criar alternativas que considerem a ludicidade infantil, e que não apenas se conectem aos interesses dos adultos, ou sejam resultantes de suas escolhas.

No campo teórico, Kastrup (2001, 2004) nos fornece pistas para pensarmos numa aprendizagem que extrapola os limites da resolução de problemas, e que, principalmente, faz parte da invenção de problemas. Para tanto, a autora esclarece que aprendizagem inventiva é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. Nesses termos, a atenção e a experiência tomam um lugar central nessa concepção de aprendizagem. Do ponto de vista da invenção, o papel da atenção na cognição irrompe o aspecto limitador de resolução e controle dos comportamentos e realização de atividades (Kastrup, 2004). O que importa saber é a sua capacidade de expansão de modo que a correspondência entre atenção e aprendizagem sugere, numa primeira instância, a preocupação imediata com o problema da aprendizagem da atenção e não propriamente com o problema da atenção em si.

Neste domínio, a cognição é percebida como “prática de invenção”. A partir disso, inferimos que o ponto de divergência entre a concepção de aprendizagem por competências e aprendizagem inventiva é que esta possui um caráter expansivo onde a experiência de problematização é requerida e fundamental à aprendizagem

¹⁹ Nesta pesquisa, cognição alude à invenção de problemas, conceito desenvolvido pela pesquisadora e psicóloga Virgínia Kastrup (2001, 2004) a partir das contribuições teóricas de Bergson, Deleuze, Guattari, Maturana e Varela.

significativa, enquanto aquela, limita-se às situações-problema, a fim de se alcançar determinadas competências.

O problema da aprendizagem da atenção, colocado pela autora, nos convoca a pensar no excesso de estímulos externos, os quais as crianças estão expostas, e o quanto isso está produzindo subjetividades voltadas para (co)responder rapidamente a esses estímulos na contemporaneidade. “No contexto escolar, o problema da atenção é diretamente colocado como incidindo sobre a atenção que é requerida no processo de aprendizagem. Considera-se que a criança não aprende porque não presta atenção” (Kastrup, 2004, p.8). Essa concepção da atenção, a serviço da execução de tarefas, circunscreve a cognição num campo quase automático onde prestar atenção é sinônimo e prerrogativa à realização de tarefas sem considerar a dimensão da experiência das crianças. Neste domínio, situa-se o desafio colocado pela concepção de aprendizagem inventiva, porque “a cognição possui uma dimensão de experiência” (Kastrup, 2004).

Portanto, a partir disso, podemos inferir que as práticas pedagógicas endereçadas à pré-escola devem considerar o tempo do brincar como dimensão importante para qualidade das aprendizagens construídas pelas crianças na relação tempo/experiência. Desse ponto de vista, não é o tempo cronológico que fornece maior capital cognitivo às crianças, pois este possui caráter reducionista e fechado, uma vez que é incorporado às teorias cognitivistas de desenvolvimento, mas o tempo concebido como duração ou qualidade da experiência vivenciada num certo domínio temporal onde os fluxos de instantes são contínuos e não transitam na linearidade cega do tempo cronológico.

No contexto de uma evolução criadora, onde as tendências divergentes mantêm-se em equilíbrio instável, o infantil e o adulto coexistem no interior da cognição e a dimensão infantil vai se destacar como uma tendência sempre virtual, capaz de fazer divergir as formas e estruturas constituídas (Kastrup, 2001, p. 3).

Para o desenvolvimento de sua cognição, a criança precisa encontrar, mesmo nas práticas educativas mais direcionadas a conteúdos disciplinares que envolvem letras e numerais, espaço e abertura para que possam inventar outros caminhos os quais possam percorrer para desenvolver-se de forma espontânea e significativa. O oposto disso, pode ser ilustrado quando se leva à sala de aula, jogos educativos com objetivos completamente restritos às regras dos próprios jogos. Ao finalizar a atividade, os objetos que lhe servem de suporte são retirados do domínio das

crianças, elas não podem manipulá-los, explorá-los ou reinventar mais nada a partir deles. Sendo assim, pensamos que é preciso dilatar o tempo ou entendê-lo como fluxo contínuo de instantes onde as crianças exerçam maior protagonismo.

A atividade espontânea da criança pode oferecer mais pistas do que se supõe acerca dos domínios apreendidos com a propositura de uma atividade. Nascimento (2007) sugere que a relação entre aprendizagem e cognição, à luz da concepção do “pensamento complexo²⁰”, abriga as incertezas e as complexidades dos processos de aprendizagem ao empreendimento da formação humana. Nessa ótica, o pensamento é visto como abertura que se reorganiza por meio da construção de novas alternativas que emergem de novos sentidos os quais são produzidos no domínio cognitivo.

Para a autora, a formação é concebida como algo próprio da natureza humana, porque se aplica às diversas esferas da vida vinculando ação e conhecimento, pois na circularidade entre as ações e experiências dos diferentes sujeitos, problematiza-se a própria vida. Sendo assim, o saber é algo que visa sempre à própria renovação e por isso, emerge das invenções cognitivas humanas. Ainda reforça que a cognição está para além dos indivíduos, sobretudo, em virtude do movimento, sempre evolutivo que suscita autoconhecimento.

Nesses termos, podemos inferir que aprendizagem e cognição apontam para uma

[...] “ecologia cognitiva” inspirada no pensamento complexo porque esta pode permitir o enriquecimento cultural entre os sujeitos sociais quando estes desenvolvem habilidades de acréscimos, de troca e de religação, aprendendo a se conhecerem enquanto seres humanos complexos e viver juntos compartilhando os saberes numa coletividade (Nascimento, 2007, p. 192).

Sendo assim, tal concepção de aprendizagem surge como abertura que pode permitir, aos professores da pré-escola, ampliar os caminhos dos saberes infantis, a renovação e a invenção do conhecimento permitindo a problematização da própria vida infantil. É preciso, ainda, considerar o relevo que se ergue com o desenvolvimento de habilidades que possam fazer sentido ao desenvolvimento humano tendo o tempo como aliado.

²⁰ De acordo com o pensamento complexo, “o todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz à mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo” (Petraglia, 2011, p. 59).

Lembramos que as rotinas numa instituição educativa são importantes, mas o caráter rígido atribuído a elas, muitas vezes, faz-se suprimir a qualidade da experiência das aprendizagens infantis quando a maior parte do tempo é dedicado a atividades que não consideram o brincar espontâneo como fonte de desenvolvimento da cognição das crianças. Bergson (2006) colabora ao afirmar que “quanto mais nos aprofundarmos na natureza do tempo, mais compreendemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo” (Bergson, 2006, p.8). Dessa forma, podemos pensar que as crianças precisam não apenas de mais tempo para construir significado sobre o mundo enquanto brincam e interagem, precisam de condições favoráveis para que isso ocorra nas práticas escolares.

Na pré-escola, não há melhor oportunidade de criar tempo de brincar com o propósito de aprender do que perceber nas crianças suas necessidades e elaborar, junto com elas, atividades que façam sentido, que façam acontecer dentro delas a experiência no sentido defendido por Larrosa (2015) como a “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” (Larrosa, 2015, p. 25). Para tanto, o autor reitera: a experiência genuína precisa de um território cujo tempo seja desacelerado, seja abertura para as possibilidades de olhar e escutar devagar e com cuidado, deixar-se afetar no sentido de rejeitar o automatismo e abrir espaços para o cultivo da atenção. Concebendo o sujeito enquanto o próprio território onde a experiência acontece, o autor nos faz perceber o quanto nos importa poder “falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo” (Larrosa, 2015, p. 25). Afinal, “a experiência é aquilo que nos passa, aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca” (Larrosa, 2015, p. 18). Dessa forma, as crianças podem aprender a brincar considerando novas experiências como fundamentos de impulso e desenvolvimento para aprendizagens significativas e criação de novos saberes.

O ensino na pré-escola deve localizar a criança num mundo aberto de possibilidades criativas em que ela própria é “o território onde a experiência acontece”. Experiências de brincar, imaginar, inventar, comunicar suas descobertas e expressões, verbais artísticas, seus movimentos, físicos e expressões miméticas.

Na primeira infância, encontramos processos criativos que se desenvolvem, sobretudo nas brincadeiras. O menino que cavalga num cabo de vassoura imagina que monta um cavalo[...] os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas

experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades (Vygotsky, 2014, p. 6).

O autor ainda reforça que, assim como ocorre na atividade lúdica na criança, ao entrar num processo de transformação das coisas, empreendido por ela mesma, por meio da imaginação, essa motivação decorre, de sua própria vontade. Às vezes, durante uma contação de historinha onde a criança participa, mas não conhece bem a história, não se sente tão motivada, sente dificuldade para dramatizar a historinha, caso seja requerido. Mas se é deixada livre, ela altera a história, inventa falas, situações e personagens novos. Esse comportamento é percebido, principalmente, no domínio dos clássicos infantis, considerando que tendem a ser mais conhecidos pelas crianças.

Portanto, neste capítulo, podemos nos aprofundar no conceito de aprendizagem inventiva, pensando nas práticas pedagógicas como algo que de fato faça sentido às crianças em idade pré-escolar, o que nos vincula às contribuições mais recentes sobre o desenvolvimento da cognição infantil. Neste capítulo, apresentamos a aprendizagem inventiva como algo que se desloca nesse sentido, ampliando as possibilidades de conceber a aprendizagem enquanto experiência de problematização. Apresenta-se assim como fuga às concepções de que reduzem as atividades infantis às programações fechadas de cumprimento de tarefas estabelecidas pelos adultos numa temporalidade cronológica rígida. Afinal, o tempo desprendido para o brincar deve subsidiar e favorecer a qualidade das experiências lúdicas, atribuindo relevância à cognição por meio da experiência de problematização, para assim, favorecer o avanço do desenvolvimento infantil na concepção inventiva.

4 “SE EU FOSSE UM PEIXINHO E SOUBESSE NADAR” ... O LÚDICO E O APRENDER BRINCANDO

As brincadeiras são chaves para o desenvolvimento integral de potenciais aprendizagens das crianças. Brincadeiras e jogos trazem à tona valores essenciais de seres humanos; dão lugar a uma forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações [...].

Adriana Friedmann

A cantiga popular²¹ que abre este capítulo traz a prosopopeia como uma figura de linguagem que nos parece apropriada para a discussão sobre aprendizados infantis situados no campo da ludicidade. Os versos destacam características dos peixes, realçando-lhe possíveis habilidades de resgate humano nas águas turvas do mar. Como metáfora, crianças são como peixinhos tentando nadar conforme a imposição adulta, uma vez que se espera delas tais talentos. Quando a escola as desvincula do mundo infantil desvalorizando suas culturas brincantes, elas se tornam “peixes fora d’água”. Num exercício de enquadramento cotidiano, as crianças estão sempre em busca da reelaboração de si mesmas num projeto de infância, que é reescrito por cada uma delas, embora a dinâmica da instituição educativa seja sistematizada e funcione numa lógica predeterminada.

No entanto, o brincar não pode ser previsto, dada a sua espontaneidade, pois imaginação e criatividade são as licenças poéticas de que a infância precisa para se credenciar frente à realidade e ao próprio mundo dos pequenos. Seriam, pois, as crianças “peixinhos” desaprendendo a nadar/brincar na pré-escola? Por que as crianças brincam e os peixes nadam? Poderíamos dizer que essas espécies nadam em virtude da própria natureza, mas a mesma resposta não se ajustaria às crianças, se considerássemos apenas a dimensão biológica, afinal, somos seres complexos, imersos em culturas, portanto, ao brincar, a criança se desenvolve e se inscreve num ordenamento sociocultural de tal modo que as brincadeiras refletem valores, conceitos e práticas que se traduzir em aprendizagens culturais. Portanto, começamos com essas provocações a fim de refletir sobre um pensamento muito comum no espaço social: as crianças brincam porque são crianças e isso basta! Será? Mas, como o brincar pode ser ferramenta de desenvolvimento cognitivo? Como é possível aprender através do lúdico?

²¹ Cantiga popular de domínio público.

Neste capítulo, buscamos demonstrar que certos pensamentos acerca da “natureza infantil” são redutores. A ideia é apontar o lúdico como elemento do desenvolvimento infantil e o brinquedo como parte intrínseca à cultura. Nesse sentido, a escola precisa aprender a capacidade para fortalecer as experiências brincantes das crianças potencializando aprendizagens pertinentes e significativas. Com esse propósito, são apresentadas contribuições teóricas com diferentes abordagens para compreendermos, de forma mais substancial, o papel da ludicidade na educação pré-escolar.

4.1 Nuances da Ludicidade: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras

Definir ludicidade não nos parece uma tarefa fácil, principalmente diante da diversidade de visões teóricas de acordo com o enfoque assumido pelos pesquisadores. O que entendemos por este conceito? Visto sob a ótica do senso comum o lúdico é concebido como algo engraçado, colorido, que provoca divertimento e prazer, situando-se tanto no campo infantil quanto no meio adulto. Neste estudo, assinalamos que os jogos, brinquedos e brincadeiras aludem, essencialmente, ao universo infantil. O termo lúdico pode assumir perspectivas que permitem transitar por universos variados. Começando pelo sentido da palavra *ludus*, que, em latim, significa jogo. Huizinga (2019), adotando uma postura histórico-cultural, oferece uma série de possibilidades de conotação do lúdico como elemento inerente à cultura. Para o autor, trata-se de uma essência presente no jogo e que transborda da sua dimensão material podendo ser considerada como motivação conferindo-lhe um sentido.

Luckesi (2015) explica a ludicidade como uma experiência interna do sujeito. Para o autor este termo ainda segue sendo inventado à medida que sua compreensão vai sendo ampliada conforme as acepções dos significados e as diversas experiências que ele é capaz de abranger. Fortuna (2018), por sua vez, compreende a ludicidade “como um constante movimento pendular entre fantasia e realidade, por meio da qual é possível aproximar sentimentos e objetos que, de outro modo, seriam incompatíveis, concebendo-os de modo inteiramente original” (Fortuna, 2018, p. 20). A autora sublinha que a ludicidade mantém um olhar peculiar das coisas estabelecendo relações de proximidade com a imaginação criadora e a compreensão do real, até mesmo quando não possui uma finalidade utilitária.

Gilles Brougère (2010), sob um olhar antropológico, percebe a ludicidade como uma cultura, cuja estrutura é complexa e hierarquizada, constituída por brincadeiras conhecidas e disponíveis, individuais, tradicionais ou universais, bem como as que pertencem a uma geração específica e são repassadas a seus membros, a exemplo dos costumes do brincar, que são próprios de determinados grupos. Tal cultura lúdica é composta por um ambiente onde há objetos e brinquedos. Estes, são vistos como portadores de sentido, quando apropriados pela criança que os caracterizam como objetos “próprios do brincar” (Brougère, 2010, p.54).

Na ótica de Piaget (2020), os jogos caracterizam atividades lúdicas, na esfera sensório-motora, e estas, quando repetidas, por meio da assimilação, ou seja, pelo simples prazer funcional que representam, são suscetíveis de se converter em “jogo”. Assim, a assimilação pura é a característica essencial do jogo sensório-motor, ao consistir no relaxamento do esforço que a criança precisaria fazer, por já ter assimilado movimentos ou atividades repetitivas. O prazer funcional, então, assume o valor lúdico por meio da ação da criança.

4.1.1 Jean Piaget: o desenvolvimento cognitivo e o jogo infantil

Jean Piaget (1896-1980) foi um importante biólogo e psicólogo suíço que desenvolveu a Teoria Psicogenética para explicar o pensamento, ou seja, estudou como o sujeito constrói o conhecimento. Seguindo o próprio método Clínico Experimental, apontou que a evolução da cognição infantil se dá por períodos ou estágios de desenvolvimento e, nessa dinâmica, a inteligência evolui à medida que as estruturas cognitivas (que *não* se encontram prontas no organismo) evoluem. Nessa perspectiva, o pensamento piagetiano contribuiu, sobremaneira, para a compreensão da construção do conhecimento e para a aceção de que o pensamento da criança difere do pensamento do adulto, porque é uma ação em processo. Apesar de isso ser aceito hoje em dia, houve um tempo em que não se fazia essa diferenciação.

Na sua teoria, os estágios de desenvolvimento têm início com o sensório-motor, que se dá desde o nascimento até os dois anos, tendo como principal conquista a noção de permanência do objeto; o segundo estágio (dos 2 aos 7 anos) é o pré-operatório, cujas principais conquistas são a capacidade de simbolização por

meio da linguagem, do jogo simbólico e da imitação; o terceiro estágio (dos 7 aos 12) é o das operações concretas, em que a lógica não se desvincula das ações, mas ainda não é possível fazer abstrações; e, por último, o quarto estágio, o operatório formal, dos 12 anos em diante, quando o adolescente é capaz de pensar por abstrações.

Palangana (2015) esclarece que é por meio do esquema (um dos conceitos chave da teoria em apreço) que a criança inicia trocas com o meio ambiente, permitindo que uma ação seja aplicada a situações diferentes. A adaptação é um mecanismo que permite as mudanças nas estruturas mentais e possui dois outros processos: a assimilação, que consiste na incorporação de experiências novas à estrutura mental; e a acomodação, que reorganiza tais estruturas, ajustando e transformando os conhecimentos de acordo com as novas exigências do meio.

Piaget considera como jogos todas as atividades das crianças, e classifica-os como: jogos de exercícios, simbólicos e de regras. Para caracterizá-los, expôs os limites das teorias precedentes que tratam os jogos apenas pelo conteúdo ou função. O autor argumenta que o mesmo jogo pode sofrer diferentes alterações e corresponder a diferentes funções, portanto, classificá-los dessa maneira se torna um equívoco. O jogo com bonecas é um exemplo utilizado para ilustrar essas mudanças. Se a lógica de classificação por conteúdo fosse seguida à risca, esse poderia ser reflexo de um possível instinto maternal: a criança agiria pela imitação. Segundo seu raciocínio, pode haver a intervenção de um instinto, mas este, sozinho, seria incapaz de justificar a natureza de um jogo, a menos que possuísse caráter totalizante, genérico ou global. Cita os jogos sensório-motores, os únicos que podem ser classificados pelo critério do conteúdo.

Jogos em que as regras e os símbolos estão presentes, não se conformam à rigidez de conteúdos ou funções globais, uma vez que esse limite é excedido pela presença do pensamento, estrutura complexa que ainda não se encontra desenvolvida durante os jogos sensório-motores (antes dos dois anos). O meio ambiente inspira os detalhes e pormenores presentes nas atitudes da criança durante o jogo. Porém, importa assinalar que o fator ambiental é elemento secundário, já que a ação da criança e o seu desenvolvimento interno é que devem ser privilegiados.

No ambiente doméstico, a criança pode interessar-se pelo jogo com bonecas porque convive e acompanha o comportamento da mãe ou de alguém que cuida

dela. O jogo pode se dar por meio da simples imitação desse adulto ou da ampliação dos comportamentos através do pensamento e da imaginação. Hora a criança pode ser a mãe da boneca, hora pode converter-se na boneca, “revivendo simbolicamente a própria existência”. Por essa medida, é patente a impossibilidade de classificar os jogos simbólicos e de regras, utilizando como único critério seu conteúdo ou função. No contexto do exemplo citado, “[...] podemos estar certos de que todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança repercutir-se-ão nas suas bonecas” (Piaget, 2020, p. 122).

Os jogos de exercícios não dependem do pensamento, já que não apresentam técnicas específicas, regras, símbolos ou ficções para sua realização. São os primeiros a aparecer nas crianças e, apesar de mobilizar várias condutas, não alteram as estruturas, pois essas estão no estado de adaptação atual: “Enfim, se é essencialmente sensório-motor, os jogos de exercícios podem envolver as funções superiores; fazer perguntas pelo prazer de perguntar, sem interesse na resposta nem pelo problema” (Piaget, 2020, p. 126). Um outro exemplo pode ser quando a criança pula um obstáculo na rua, como um buraco pequeno, e volta a fazê-lo pelo simples prazer do movimento. Contudo, se tivesse que pular como única alternativa possível para continuar o trajeto, também executaria os mesmos movimentos. Convém notar que jogos de exercícios não se referem, especificamente, a exercícios motores ou sensoriais, pois a simples ação de repetir uma atividade apenas pelo simples prazer que ela suscita (elemento lúdico) já caracteriza um jogo de exercício.

Os jogos simbólicos estão no campo da ficção permitindo que, a partir do símbolo, seja possível evocar um objeto ausente. Supõem a representação por meio do pensamento, por isso estão completamente ausentes em animais e em crianças menores de dois anos. Nessa modalidade, há estreita relação com a imaginação, pois é a estrutura complexa do cérebro humano que permite às crianças transformar objetos comuns do cotidiano em suportes lúdicos. Assim, quando as crianças inventam seus personagens, estes só “ganham vida” quando servem como bons ouvintes ou espelham o interior delas. Uma das funções do jogo simbólico é desconstruir uma situação desagradável ocorrida na esfera do real, e reinventar uma nova situação por meio da estratégia ficcional. Dessa forma, a partir dos jogos, a criança revive a situação ao seu modo, podendo realizar desejos que lhes foram negados. Os jogos de regras têm início entre 4 e 7 anos e permanecem durante toda

a vida. Eles constituem “a atividade do sujeito socializado”. Quando se diz que a criança apreende o mundo a partir de diversas linguagens, não é exagero atribuir à ludicidade contida no jogo, na imaginação, criatividade e ficção, um papel de destaque, pois se mostram fundamentais ao desenvolvimento cognitivo infantil bem como à aprendizagem lúdica.

4.1.2 Cipriano Luckesi: a experiência interna do sujeito como ponto de partida para a ludicidade

A abordagem²² de Cipriano Luckesi, professor e importante pesquisador brasileiro, parte do ponto de vista interno e integral do sujeito. Defendendo a ludicidade como experiência interna, a esfera infantil é expandida e, geralmente, localizada nos jogos, brinquedos e brincadeiras, alcançando efeitos entre crianças, mas também entre adultos, mediante diferentes artifícios.

Na sua percepção, o que irá caracterizar o valor lúdico (prazer, divertimento, satisfação) de uma atividade (mesmo as que geralmente são assim consideradas) é a experiência interna do sujeito que brinca, joga ou participa de tais atividades. Isso porque, segundo postula, “brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência” (Luckesi, 2000, p. 2).

Atividades propostas durante processos formativos para professores da Educação Infantil buscam, justamente, incentivar as práticas lúdicas com as crianças. Muitas vezes, alguns docentes não as vivenciam plenamente, pois essas não convergem com nenhum elemento que possa suscitar experiências lúdicas no âmbito interno/individual, ou mesmo no âmbito coletivo, quando a experiência subjetiva é compartilhada com o grupo. Vários podem ser os motivos dessa incongruência dos profissionais: timidez, falta de identidade com a atividade

²² Inspirada nas contribuições de Ken Wilber sobre as quatro dimensões humanas: cada ser humano, em suas experiências, vivencia quatro dimensões que são: 1. individual/interior, 2. individual/exterior, 3. coletiva/interior, 4. coletiva/exterior. Na dimensão do Eu/individual a experiência é vivenciada dentro de si mesmo, por meio da estética e da espiritualidade, o Eu/coletivo, vive-se a experiência de comunidade por meio dos valores e sentimentos compartilhados na convivência coletiva, na coletiva/externa manifesta-se a experiência por meio do corpo, da fisiologia e comportamento, a dimensão coletiva/externa se dá por meio das relações sistêmicas que constituem a vida social (Luckesi, 2000).

proposta, desvalorização da ludicidade para a aprendizagem infantil, enfim. Todavia, por vezes, os motivos reversos elencados, em similitude, podem provocar experiências lúdicas nos participantes, desde que se identifiquem e estejam inteiros na atividade, tomando-a como significativa para si. Tal exemplo também é válido para as crianças que nem sempre conseguem encontrar algum tipo de prazer, sentido ou realização nas atividades propostas pela escola. Nesses casos, aquilo que o professor propõe à criança como lúdico não as fazem atingir uma experiência plena.

Compreender que a ludicidade possui como ponto de partida a experiência interna do sujeito é aguçar o olhar e os sentidos acerca do que se entende pelo conceito. Na visão de Luckesi (2000), quando o sujeito vivencia um ato lúdico, pode estar por inteiro na ação, pois a experiência plena só pode ser alcançada a partir de um sujeito que se posiciona por inteiro durante a atividade, ou seja, que se deixa afetar, mobilizando as dimensões do eu individual e do eu coletivo.

As atividades lúdicas podem ser abordadas por vários enfoques: social, cultural, antropológico, terapêutico, mas a ludicidade em si requer a experiência plena do sujeito pela ação lúdica. Desse modo, “na criança, a aprendizagem ocorre por experimentar ações com tudo o que lhe chama a atenção no dia a dia, por isso, é super ativa; o tempo utilizado em uma atividade qualquer é curto; há que se vivenciar muitas e muitas coisas” (Luckesi, 2015, p. 134).

Conforme observa, a ação é que possibilita à criança compreender o mundo e descobrir modos de agir mais satisfatórios. Isso permite ensinamentos de como agir em determinada situação e que, de certo modo, produzirá aprendizagem replicada em circunstâncias similares. Com isso, inferimos que nem toda brincadeira, nem todo jogo, nem todo exercício ou apresentação de teatro, vai ter em cada participante exatamente o mesmo efeito, principalmente, porque se trata de uma experiência situada no eu, ou às vezes, a atividade nem mesmo se converte em experiência plena, mas numa situação comum do cotidiano escolar.

Dessa forma, podemos compreender a ludicidade como a mobilização da ação e do estado de consciência capazes de gerar domínio cognitivo. Nesse sentido, o papel do tempo e da atenção é fundamental, porque a atividade, para ensejar experiência lúdica, precisa ser prazerosa e significativa, capaz de despertar a atenção e o interesse, tendo o tempo como aliado. É o interesse que permite o engajamento e a construção de significados sobre o mundo. Agindo sobre ele, a

criança aprende situações e identifica outras semelhantes em momentos futuros, podendo evitá-las, caso algumas tenham lhe parecido desagradáveis. Nessa dinâmica, a criança vai desenvolvendo a proatividade.

4.1.3 Lev Vygotsky: o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil

Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo russo que contribuiu, sobremaneira, para expandir a compreensão dos comportamentos tipicamente humanos, buscando caracterizá-los. Seus estudos tiveram como pontos de partida contribuições marxistas como chaves para a construção da teoria sociointeracionista. A perspectiva histórico-cultural foi analisada para dar conta de explicar o funcionamento das funções superiores do desenvolvimento humano.

O conceito de mediação, postulado por Engels, no qual o instrumento é visto tanto como a especialização da mão, como pela atividade humana específica que modifica a natureza, inspirou Vygotsky a expandir o conceito de mediação considerando a interação homem-ambiente. Se na perspectiva de Engels, essa mediação se dá por meio do uso dos instrumentos, para Vygotsky, os signos fazem o mesmo papel pelos sistemas de linguagem, escrita e números. Se os instrumentos são capazes de sofrer alterações ao longo da história das sociedades e modificar os comportamentos humanos individuais e coletivos, os sistemas simbólicos seguem as mesmas prerrogativas.

Importa notar que a linguagem e o ambiente recebem expressivo relevo na concepção sociointeracionista. De acordo com Vygotsky (2007), fala e ação integram a mesma função psicológica complexa, pois enquanto falam, as crianças não estão descrevendo sua ação, mas utilizando-se da fala para resolver suas atividades práticas. Dito de outro jeito, as crianças agem e falam ao mesmo tempo, no intuito de solucionar questões simples ou complexas do cotidiano. Porém, quanto mais complexas são as atividades, mas o uso da fala será fundamental, e se forem impedidas de falar durante uma ação, as crianças pequenas podem não conseguir resolvê-la.

No âmbito do trabalho docente com crianças pequenas, pode-se vislumbrar quão significativo é desencapsular contribuições teóricas para compreender que a fala constitui-se como estímulo fundamental às crianças na resolução das atividades propostas em sala de aula. Muitas vezes, quando o silêncio lhes é requerido,

principalmente, no momento em que mais precisam da fala para concluírem suas tarefas, não conseguem a atenção e a motivação necessárias para encontrar sentido na execução de tal atividade, que se torna facilmente cansativa e estéril.

[...] Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para o outro, porque todo o avanço está conectado como mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vygotsky, 2007, p. 108).

Nesse domínio, o brinquedo assume relevância no desenvolvimento infantil. Mas, de acordo com Vygotsky (2007), é equivocado pensar que o brinquedo é sempre promotor de prazer à criança, pois muitas atividades proporcionam a ela experiências de prazer mais intensas que o próprio brinquedo. O autor também cita alguns jogos (esportivos ou qualquer outro que possa ser ganhado ou perdido) como algo passível de ensejar experiências desagradáveis à criança, principalmente na idade pré-escolar, pois são os resultados que atraem as crianças. O brinquedo não é uma atividade sem propósito, já que possibilita o desenvolvimento infantil, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal que a faz comportar-se além do habitual da sua faixa etária.

Para se entender a funcionalidade do conceito de zona de desenvolvimento proximal, precisamos partir da concepção de que a instrução e o desenvolvimento possuem estreita relação de sentido e que os conhecimentos escolares e pré-escolares diferem entre si. Enquanto estes possuem um caráter de liberdade, aqueles são sistematizados e intencionais, apresentando a zona de desenvolvimento proximal como um mecanismo capaz de elaborar as dimensões do aprendizado escolar. Importa saber, nessa medida, que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança, e que esse aprendizado e o desenvolvimento infantil não ocorrem igualmente. Nesses termos, a zona de desenvolvimento tanto equivale ao aprendizado construído pela criança pré-escolar (antes de ingressar numa instituição educativa) quanto ao aprendizado escolarizado (quando a criança integra uma instituição educativa onde os conhecimentos são sistematizados).

Na ótica do autor, o reconhecimento e a valorização dos aprendizados anteriores das crianças são fundamentais para o âmbito escolar. Ao criticar a concepção de desenvolvimento circunscrito em níveis, Vygotsky (2007) ressalta que

o interesse deve recair sobre as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Dois níveis são relevantes: o nível de desenvolvimento real, que compreende aquilo que a criança consegue fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, quando a criança consegue executar atividades com ajuda, ou seja, a partir da cooperação de outra pessoa, mas que, posteriormente, será capaz de realizar sozinha, avançando para o nível de desenvolvimento real. A esse respeito, Vygotsky (2007) ressalta:

O primeiro nível pode ser chamado de *nível desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. [...] A zona de desenvolvimento proximal, ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 96, grifo do autor).

No âmbito escolar, professores ou colegas mais experientes das crianças, geralmente, assumem um papel mediador para alimentar a circularidade no avanço dos dois níveis citados. Portanto, o que a criança já sabe deve ser considerado como ponto de partida de novas aprendizagens, já que

[...] o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar, ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens (Vygotsky, 2014, p. 3).

Os processos da zona de desenvolvimento resultam de uma circularidade, e não de uma visão redutora e linear, que circunscreve o desenvolvimento infantil sob padrões. É considerada com maior veracidade a maturação interna das crianças, tornando secundária sua relação com o meio como contribuição para o seu desenvolvimento global. Isso porque “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual de quem as cercam” (Vygotsky, 2007, p. 100).

O brinquedo, nesse contexto, se relaciona com o aprendizado, porque é capaz de modificar o comportamento, influenciando, sobremaneira, o desenvolvimento da criança. Nesses termos, a atividade imitativa também ganha contornos e realça as possibilidades de aprendizagem infantil. Uma vez que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, favorece as motivações

infantis que se apoiam nas ações cotidianas, atualizando-as por um mecanismo de significação. Nesse sentido, a vontade e a capacidade de fazer escolhas conscientes modificam o significado contido nos brinquedos e objetos favorecendo o pensamento abstrato. Contudo, apesar de grande relevância ao desenvolvimento, longe de ser um fator predominante da infância, o brinquedo é algo que permite às crianças liberdade para determinar suas próprias ações, porém, são submetidas às ações previstas pelo significado do objeto, fazendo-as agir de acordo.

Num outro estudo, onde discorre sobre criatividade e imaginação na infância, Vygotsky (2014) contribui para reforçar as nossas concepções acerca do brinquedo como importante ferramenta do desenvolvimento infantil. Segundo argumenta, é a imaginação que fundamenta toda a atividade criadora, e esta se manifesta igualmente em todos os aspectos da vida cultural, viabilizando a criação artística, científica e tecnológica. Por isso, inferimos que o brinquedo pode corresponder à materialidade mediadora de uma dinâmica criativa, enquanto reforça o exercício do pensamento abstrato por meio das brincadeiras, além de aguçar a fantasia produzindo experiências lúdicas, ou não, por meio da imaginação e da ação infantil.

4.1.4 Gilles Brougère: o brinquedo como elemento cultural

Brougère (2010) analisa o brinquedo como um objeto cultural, cujas diversas possibilidades e funções decorrem das concepções de um grupo social. Para tal análise, considera as dimensões funcional e simbólica presentes no brinquedo como indispensáveis para sua compreensão. Por sua vez, o brinquedo faz parte do universo lúdico infantil e possui o caráter de despertar na criança o interesse pelo que ele representa, ou de instigá-la a atribuir-lhe novos significados, já que seu conteúdo é simbólico e estimula a imitação lúdica. Refletindo sobre a perspectiva cultural do brinquedo, Brougère (2010) sublinha que “a manipulação de brinquedos, permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham uma relação individual com esse código” (Brougère, 2010, p. 71).

Um dos aspectos que alça relevo, nesses termos, é que a socialização da criança com o objeto supõe apropriação da cultura por vezes traduzida pelos códigos, símbolos e imagens que compõem o vasto acervo dos espaços socioculturais. A realidade nunca é suficiente para a criança, cuja dimensão

imaginária precisa ser acessada como uma necessidade para relacionar-se com o real. Brougère (2010) avalia que a brincadeira é assimilada pela criança como parte da diversidade de elementos culturais. Assim, a partir do ato lúdico, a criança constrói a homogeneidade, ou seja, atribui sentido próprio ao seu ato de brincar.

Para o autor, é arbitrário separar a função simbólica da função material que constitui o brinquedo, tendo em vista que “a representação desperta um comportamento e a função se traduz numa representação” (Brougère, 2010, p. 42). Isso denuncia forte convergência e, portanto, um notável caráter de indissociabilidade entre a função simbólica e material do objeto.

Portanto, o brinquedo é convertido em incontáveis suportes de significações elaborados pela criança, elemento que também será capaz de favorecer sua socialização, à medida que ela lhe atribui novos significados. Diferente do brinquedo que apenas existe no universo infantil, o jogo apresenta bifurcações, sendo interessante tanto à criança como ao adulto. Uma das características do brinquedo é “ser uma imagem manipulável projetada num volume e num objeto e que deve conter funções lúdicas” (Brougère, 2010, p. 22). Isso nos faz lembrar que nos espaços educacionais ocupados por crianças pequenas que brincam, é comum a diferenciação entre brinquedos de “meninos e meninas”, assim como as cores e formas dos objetos são definidos entre as crianças e, às vezes, reforçados pelos adultos, a partir das representações simbólicas de gênero. O que supõe um alerta para o quanto a replicação massiva desses comportamentos, no ambiente escolar, pode ser reforçada por atitudes projetadas nos brinquedos. Tal fato atesta essa relação por meio da miscelânea que alia cultura, significado e materialidade do objeto.

No âmbito da representação o brinquedo:

É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificações, transformações imaginárias. A criança não se encontra diante de uma representação fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significação (Brougère, 2010, p. 45).

As maneiras de representar as brincadeiras e manipular os brinquedos demonstram, com clareza, o seu potencial de refletir culturas. Sobretudo, porque o brinquedo é um objeto multifacetado que pode apresentar uma diversidade de experiências à criança, que não estão necessariamente no campo da ludicidade,

porque está vinculado diretamente à história e à cultura, sendo atualizado pelo desenvolvimento da imaginação e do interesse infantil. Com o brinquedo, a criança estabelece relações de consumo, posse, poder, frustração e prazer. Para Brougère (2010), ao brincar, a criança vai além do desenvolvimento de comportamentos, pois manipula imagens e significações simbólicas da cultura na qual está inserida. Portanto, é o valor lúdico que reforça a eficácia simbólica do brinquedo.

Os autores e ideias apresentados nos afortunam, cada um ao seu modo, com contribuições teóricas pertinentes para que o lúdico seja entendido como importante recurso de promoção do desenvolvimento global infantil e de uma aprendizagem significativa. As diferentes formas de interação da criança com o brinquedo expõem a diversidade do repertório no qual esses objetos culturais estão inseridos e de como são fundamentais para auxiliar no avanço cognitivo infantil, uma vez que reforçam as brincadeiras, o uso da linguagem, as interações sociais, invenções e, por tudo isso, o desenvolvimento do pensamento abstrato. Nessas perspectivas, a ludicidade compõe um valioso campo teórico, no qual o trabalho docente deve buscar aproximação com os interesses das crianças. Assim, as práticas pedagógicas ou ações cotidianas, implementadas nas instituições escolares, devem considerar a importância das aprendizagens lúdicas.

4.2 Propor rupturas: reinventar a aprendizagem por meio do lúdico

Para que a ludicidade seja favorecida de forma mais contundente nas instituições de Educação Infantil, em especial nas salas pré-escolares, precisa passar pelo crivo docente: o professor precisa reconhecer, no lúdico, o potencial dessa ferramenta para fixá-lo nos planejamentos das práticas pedagógicas e auxiliar no processo de construção do conhecimento. Dessa maneira, é possível criar uma verdadeira cultura lúdica nas escolas.

Sobre a educação, Sodré (2012) a classifica “[...] como um processo de incorporação intelectual e afetiva, pelos indivíduos, dos princípios e das forças que estruturam o Bem de uma formação social” (Sodré, 2012, p.15). Ou seja, o bem cuja tradição grega supõe o equilíbrio econômico, político e ético da comunidade humana visa a preservação da vida e a continuidade do grupo, conforme os princípios de sua fundação. Para o autor, a educação socializa os seres, individualizando-os. Nesse ambiente, a criança é inserida no ordenamento social desejado e cria situações

cognitivas e afetivas para que possa ser autônoma como adulta, o que nos estimula a pensar, no entanto, sobre a incorporação de outras formas de conhecimentos que não necessariamente a postulada pela tradição europeia, fazendo valer a pena refletir sobre a valorização de outros saberes na construção de uma educação que, de fato, faça sentido à infância.

O saber lúdico enfrenta desafios de consolidação na educação pré-escolar contemporânea. Assim, a propositura de uma formação docente lúdica é, sem dúvidas, fundamental para que o reconhecimento efetivo do adulto possa reforçar a valorização do lúdico pelas próprias crianças (porque nem elas reconhecem os jogos e brincadeiras como fontes de aprendizagens de conteúdos escolares). Dessa maneira, a equipe pedagógica, as famílias e a comunidade escolar precisam conhecer essas potencialidades. Caso contrário, os jogos e brincadeiras livres ou dirigidas, do espaço escolar, sempre serão uma questão de fronteira em que se tenta avançar, mas sempre haverá embargos a serem superados. Wajskop (2012, p. 35) define a brincadeira como “uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrita e organizada no tempo e no espaço”.

No cotidiano escolar o que deve caracterizar a ludicidade é sua capacidade de proporcionar à criança um ambiente brincante mais propício aos processos de aprender e ensinar, sim, porque as crianças também aprendem umas com as outras. Devemos lembrar que, nesta pesquisa, as práticas pedagógicas ultrapassam a percepção de atividades cujos conteúdos sistematizados serão alvo de avaliações futuras visando a pós-Educação Infantil. Tais conteúdos são os mais solicitados por boa parte dos docentes. Mas, arbitrária ou não, essa postura tem produzido no cotidiano escolar infantil um sentimento de perda de tempo em relação ao brincar, que só pode ser reparado com o reforço das atividades de reprodução, ou uma compensação para recuperar o “tempo perdido” durante as brincadeiras livres ou orientadas.

Para evidenciar o relevo das formas de ensinar e aprender, por meio das atividades lúdicas na pré-escola, propõe-se rupturas na rigidez das rotinas que organizam a vida escolar infantil. Ou melhor que isso, espera-se que o lúdico seja,

rigorosamente incorporado à rotina, como o seu próprio espírito²³, não como algo vazio, deslocado do universo das brincadeiras e jogos infantis ou como armadilhas para atrair as crianças à aprendizagem de conteúdos de reprodução. Christie (1991 *apud* Kishimoto, 2009) aponta a *prioridade do processo de brincar* como uma das características do jogo infantil, pois quando brinca, o interesse da criança recai sobre o processo no qual a brincadeira se desenvolve, onde centra toda a sua atenção. Nesses termos, “o jogo educativo desvirtua tal característica por priorizar apenas o produto desse processo: a aprendizagem de habilidades e noções” (Kishimoto, 2009, p. 26).

É prudente notar que a reinvenção da aprendizagem por meio da brincadeira traça os seus próprios caminhos, mas não é possível explorar tais itinerários se forem tomados atalhos que não conduzem à superação dos obstáculos impostos por uma educação lúdica de qualidade, e que é quase descredenciada, pouco valorizada, do mundo cognoscente “convencional” onde se insere a escola.

Toda reinvenção sugere reconstrução, modificação das formas ou dos hábitos. Sem dúvida, uma reconfiguração pertinente da cultura escolar sugere rupturas na cultura da própria escola. Candau (2007) chama a atenção para a cultura escolar dominante no cotidiano das instituições educativas como uma cultura engessada e pouco permeável ao contexto ao qual se insere e aos universos culturais das crianças e jovens a que se destina. Portanto, a democratização da educação e do ensino sistematizado de qualidade ainda parece estar longe, tendo em vista que a cultura escolar segue padronizada, ritualística, formal e pouco dinâmica valorizando processos de mera transferência de conhecimentos. Mesmo que as culturas sociais de referência mudem, a cultura da escola não se funde a tais universos, porque parece possuir uma capacidade de autoconstrução independente destes, o que evidencia um “congelamento” da cultura da escola, tornando-a estranha aos seus habitantes (Candau, 2007, p. 68).

Num empréstimo às concepções da autora sobre a cultura escolar, elevamos nossas expectativas, na tentativa de romper com uma Educação Infantil pré-escolar que ainda parece “congelada” nas relações estabelecidas pela cultura escolar dominante em que a transferência de conhecimentos se sobrepõe aos processos ativos de ensinar e aprender mais íntimos ao universo infantil. Nesse âmbito, surge a

²³ Num sentido de energia, motivação, força.

concepção de um tempo menos cronológico e mais brincante, a fim de favorecer as experiências lúdicas.

Nesse contexto, não é suficiente delegar, com exclusividade, aos professores a missão de pensar em possibilidades que possam renovar os repertórios de aprendizagem, desenvolvimento e interações lúdicas na pré-escola. É fundamental pedir licença para que as crianças também possam “subir ao palco” escolar na arte de aprender e assumir o protagonismo tão requerido, como rezam os documentos oficiais. Nesses termos, uma filiação mais próxima às culturas infantis pode nos conceder pistas de como o lúdico, a arte e a escuta sensível das crianças pode revelá-las como pequenos agentes de natureza participativa, capazes de intensificar as próprias experiências de aprendizagem, a partir da relação dialética e sensível com o objeto de conhecimento. cremos que esse protocolo pode revigorar os processos de ensinar e aprender para além das amarras curriculares.

Na prática educativa com crianças pequenas, os professores voltam o seu “corpo docente” para as sensibilidades e necessidades infantis, o olhar atento e a escuta sensível, bem como a empatia e o afeto, o reconhecimento e a valorização das produções artísticas e de comportamentos que revelam aprendizagens sociais importantes de cooperação e respeito consigo mesmo e com os seus pares. Esses elementos sinalizam a constituição de uma cultura lúdica escolar capaz de ampliar o vínculo positivo entre criança, instituição educativa e diferentes agentes que compõem a escola.

Sobre outros elementos, Friedmann (2020) reitera que

Os âmbitos artísticos e culturais – teatro, oficinas de artes, modelagem, música, dança, movimento, espaços lúdicos e propostas que valorizam tradições, raízes e memórias – são algumas das possibilidades em que têm sido dadas vez e voz às crianças (Friedmann, 2020, p. 96-97).

Valendo-se dessa colaboração, percebe-se que todos os itinerários que levam à compreensão das culturas infantis poderão reforçar a qualidade das práticas pedagógicas propostas na pré-escola, a fim de reinventar a educação infantil. Uma das rupturas propostas é a demonstração de interesse pelo que as crianças falam, sentem, produzem ou até mesmo omitem, para aproximar-se da compreensão dos seus códigos expressos em diferentes linguagens. O brincar pode revelar as expectativas e as ideias infantis. São muitos os mistérios que, por vezes, acumulam-se no solo fértil das dificuldades encontradas na escola, e que acabam por persuadir

as crianças ao desenvolvimento precário das suas habilidades afetando o desenvolvimento integral. Nesse sentido, o brincar se coloca como experiência de aprendizado valioso a partir da cultura em que as crianças se inserem.

É precisamente com essas observações sobre as crianças da pré-escola que propomos a valorização da ludicidade como elemento fundamental das culturas infantis. Isso implica estabelecer conexões com jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como as atividades artísticas, a fim de realçar o espírito lúdico já contido nessas expressões, pois, segundo Kastrup (2001), viver em sociedade é uma arte: “O aprendiz artista não se conforma com seus limites atuais, mas toma-se a si mesmo como objeto de uma invenção complexa e difícil. O aprendiz é constrangido à tarefa de reinventar-se” (Kastrup, 2001, p. 24).

As atividades vinculadas à arte fornecem elementos capazes de ampliar a expressão inventiva infantil. Isso pode ser perceptível aos olhos atentos do professor que se vê diante de situações inusitadas criadas pelas crianças durante uma atividade. A arte atualiza a imaginação infantil podendo oferecer desafios que lhes permitam inventar outros modos de aprender. Quando se propõe alguma atividade de pintura, a preocupação docente muitas vezes incide sobre os cuidados para que as tintas não provoquem muita sujeira nas roupas ou no local, em detrimento das possíveis invenções infantis que poderiam ocorrer, se as crianças não fossem “assombradas” pelo medo de “sujar.” Ou seja, não fossem vigiadas para não contrariar a ordem da sala de aula.

Obviamente, devem ser instruídas sobre os cuidados necessários com a organização e higiene durante tais atividades. Com certeza, haverá bastante coisa para limpar e organizar depois, mas valerá a pena, mesmo porque, pode e deve ser uma excelente oportunidade para propor outras aprendizagens necessárias ao mundo infantil: organização, cooperação, trabalho em equipe, assim como cuidados com objetos pessoais e coletivos. Num outro exemplo de produção artística, citamos as pequenas apresentações de teatro, nas quais, ao invés de aproveitarem a fluidez dos ensaios e dramatizações para também criar modos novos de atuação ou terem respeitadas redefinições de papéis, quando percebidas incompatibilidades com os mesmos, as crianças parecem peças num jogo de autômatos decorando falas, gestos e comportamentos. Nesse sentido, as escolas precisam rever posturas de cerceamento para investir mais em aprendizados livres e orientados pela mediação docente.

Fazer arte é brincar com as possibilidades. Após concluídas, as produções artísticas infantis argumentam em seu próprio favor, tendo em vista as experiências que suscitam ainda durante o processo criativo. Os ligeiros e curiosos olhares infantis passeiam pelos objetos de suas criações, as mãos também tocam a obra, primeiro com as pontas dos dedos, a fim de traçar um caminho seguro para suas explorações, depois, com a totalidade das pequenas mãos, enquanto, inegavelmente, falam em voz alta, a respeito do processo de criação e por fim, sinalizam a posse que exercem sobre o objeto e o desejo de manipulá-lo e exibi-lo. Assim exercitam a proatividade, expandem a interação, aprendem a socialização do fazer em grupo.

Em suma, não há de se conceber reinvenções fora do alcance da reinvenção de si e dos espaços escolares. O convívio das crianças no ambiente educativo demanda tempo e espaços necessários para estabelecer as conexões possíveis à valorização de suas culturas, suas brincadeiras, suas miudezas, protegidas e guardadas como se fossem tesouros, mas que contam muito sobre os que lhes resguardam a posse.

Assmann (1998) recomenda que o ambiente pedagógico tem de ser visto como lugar de fascinação e inventividade, onde o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos, potencializando-os num processo de aprendizagem corporal acompanhado de sensação de prazer sem que este seja visto como algo secundário. Para além da instrução informativa, a experiência de aprendizagem implica na reinvenção personalizada do conhecimento em que o prazer se apresenta como a chave, pois sem ele a aprendizagem torna-se um mero processo instrucional. Por isso, faz-se necessário insistir que, na escola, seja reintroduzido o princípio de que todas as formas de conhecimentos têm algo a ver com a experiência do prazer, pois, desse modo, é possível construir uma “visão da ação educativa como engajamento e produção de experiências de aprendizagem” (Assmann, 1998, p. 29).

Pelo exposto, o reconhecimento do potencial do lúdico pelos diferentes adultos que participam direta ou indiretamente da educação das crianças torna-se valioso, também, com a inserção de atividades artísticas, como dança, teatro, pintura, modelagem, desenho, entre outras. Durante o processo criativo de brincar e aprender, a propositura de jogos e brincadeiras como instrumento de ensino e aprendizagens diversas, o estímulo à relação das crianças com os brinquedos, são

alguns caminhos propostos por esta pesquisa para a reinvenção da aprendizagem infantil por meio do lúdico.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE COM O LÚDICO- EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR/ BRINCAR SÃO COISA SÉRIA!

A novidade é sempre algo que quebra com a rotina, cria novas expectativas e possibilita experiências novas. Inovar a prática pedagógica é o desafio que deveria impulsionar os professores no fazer pedagógico cotidiano [...].
Airton Negrini

Durante uma brincadeira de pique-esconde²⁴, quem nunca sentiu um frio na “espinha” e quase entregou a localização quando percebeu que quem o procurava estava cada vez mais próximo de encontrá-lo(a)? A quem fosse delegada a missão da procura, os sentidos acabavam aguçados, sobremaneira, pois buscava-se o cheiro do outro, buscava-se escondedouros em potencial por meio da exploração tátil e visual, ou mesmo, percebia-se partes do corpo mal camuflado no esconderijo, mesmo ao menor sinal de ruído. Isso nos forçava a explorar as cartografias dos lugares (geralmente, casas simples, campesinas, ou não, ou mesmo as ruas) e encontrar itinerários mais seguros, nos forçava a elaborar melhores estratégias para conduzir a fuga ao exterior do esconderijo sem que fossemos vistos.

²⁴ Brincadeira popular que consiste na procura dos participantes, após a contagem até certo número, combinada entre eles. O ideal é sair do esconderijo antes de ser encontrado sinalizando essa ação por meio da expressão: “batida salve eu”. Com isso, bate-se no local (pode ser uma parede, atrás de uma porta, ou numa árvore, desde que não deixe visível os caminhos tomados pelos participantes na hora de escolher seus esconderijos). Quando estes retornam ao local de contagem demonstrando que conseguiram sair sem serem vistos ficam isentos da procura e podem esconder-se novamente. O primeiro a ser encontrado sempre será o próximo a procurar.

Figura 13 – Experiência lúdica formativa docente



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Brincando, estávamos aprendendo, explorando espaços, aprendendo a contar, desenvolvendo a oralidade, e outras habilidades, produzindo cultura (vivenciando a cultura brincante dos nossos antepassados), realçando os sentidos e potencializando interações. O trabalho docente não pode furtar-se de reconhecer a importância das brincadeiras para a condução saudável da vida das crianças. Para além do descrito na legislação, estão nas nossas memórias de infância, as respostas de que precisamos para enxergar, numa escolarização brincante, exponencial fonte de elaboração de sentido para as experiências escolares infantis, bem como para a elaboração de propostas pedagógicas.

Neste quarto capítulo, nossa atenção se volta para a formação docente, na perspectiva da Educação Infantil, buscando compreender o papel e a pessoa do professor através do conceito de experiência. Nesse sentido, as estratégias docentes serão interpretadas por meio das suas próprias narrativas. Ao intercalar suas falas às teorias que fundamentam esta pesquisa, o nosso propósito é entender as ações formativas da Educação Infantil em suas relações com a ludicidade.

5.1 A formação docente na perspectiva da Educação Infantil

Exercer a docência na primeira infância é permitir-se afetar pelas sensibilidades e ajustá-las à demanda da sistematização dos conteúdos exigidos

pelo currículo e pela vida. Alguns professores, escolhem lecionar para essa fase da vida infantil, outros dizem sentir-se escolhidos para exercer tal atividade. No campo subjetivo, a docência pode assumir diversas conotações, porém, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia em Licenciatura, no § 1º do Art. 2º, define a docência como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.(Resolução, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006).

É possível concordar que é da convergência entre diferentes visões de mundo que as concepções pedagógicas extraem status de liberdade, podendo transitar, numa mesma sala de aula, diferentes possibilidades de ensinar e por conseguinte, de aprender, tendo em vista, as representações docentes acerca desse certame. O que entra em voga, nesse sentido, é o *espaço líquido*²⁵ deixado entre essas concepções plurais, para que as representações docentes operem no sentido de transformar aspectos educativos aparentemente lineares, incorporando também as incertezas do processo pedagógico, considerando possibilidades de aprendizagens individuais e coletivas que façam sentido à sociedade e aos seus agentes. Pois, “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (Morin, 2021, p.59).

Sobre a educação, incide a responsabilidade de tornar o mundo um lugar progressivo e menos hostil, menos individualizado, e mais capacitado para absorver os sujeitos num corpo social que valorize a dignidade humana. A responsabilidade do professor, nesse empreendimento, é mobilizar estratégias de ensino, nas quais as crianças e jovens possam se desenvolver integralmente, dominando conhecimentos e aprimorando habilidades para enfrentar contextos reais da vida coletiva.

A formação inicial do professor da Educação Infantil deve apontar para esses caminhos. A esse respeito, Fortuna (2018) nos lembra do valor do brincar. No seu ponto de vista, é importante formar educadores para a ludicidade, sendo fundamental às universidades assumirem e promoverem uma formação lúdica de

²⁵ Expressão utilizada por Larrosa (2022, p. 55).

modo a acolher novos processos de produção de conhecimento, uma vez que “há muito a ser feito no sentido de reforçá-los e incluí-los na formação inicial dos educadores” (Fortuna, 2018, p. 27).

Destarte, parece conveniente intensificar a atenção dada a essa formação no âmbito da profissionalização educativa. Junte-se a isso, em virtude das recorrentes mudanças, que “[...] na formação continuada necessita-se de maior integração entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial, etc.), visando equipar o aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento” (Gadotti, 2000, p. 5).

Sabemos que a ideia de “equipar” tem uma conotação educativa instrumental que não se alinha à nossa perspectiva de estudo. Por isso, trazemos o pensamento de Imbernón (2011), que entende a formação como uma dinâmica complexa e multidisciplinar. O autor enfatiza que “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas, que devido à carência ou a insuficiência da prática real, se limitam predominantemente às simulações dessas situações” (Imbernón, 2011, p. 63). Ainda faz um alerta sobre a necessidade de estabelecer um conhecimento válido na escola que gere uma atitude interativa e dialética no sentido de valorizar a atualização permanente nos processos formativos frente às constantes mudanças sociais que atravessamos. Porém, nem sempre a formação oferecida nas escolas corresponde às perspectivas dos próprios professores acerca das especificidades de cada etapa de ensino, conforme declara uma das participantes.

A gente não tem essa formação continuada, temos o planejamento, porém, não o lúdico, ele não é enfatizado como cargo chefe. O lúdico não é enfatizado como deveria ser. Acho que fica devendo muito. Acho que uma formação continuada deveria partir da Secretaria e a gente não tem. Parte mais assim, com as próprias colegas do ambiente de trabalho, da gente trocar experiências ou pesquisar. (Professora Moana²⁶, entrevista concedida em 06 de janeiro de 2023).

Arroyo (2018) salienta que “a própria vivência de conhecer a infância reeduca os professores. Esta é a função da formação continuada: criar espaços para repensar a própria formação inicial e confrontá-la com a realidade que se está vivendo”. (Arroyo, 2018).

²⁶ Recente princesa negra da Disney. Seu nome significa “oceano” e “mar profundo”. No filme, a personagem vive grandes aventuras, que passam uma mensagem que se deve tratar tudo que nos cerca com respeito e que o mundo precisa de mais atenção.

Isso nos revela que o estágio inicial nunca será suficiente para corresponder às demandas da profissionalização docente, principalmente, porque “uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2011, p. 60). Por essa razão, a via da formação permanente em escolas é uma alternativa possível e segue sendo fundamental para recompor a renovação do trabalho docente e promover “o desenvolvimento profissional da instituição” (Imbernón, 2009, p. 50). Tal contexto também parece sugerir a capacitação autônoma dos professores, no âmbito da aprendizagem do seu ofício, tendo a experiência e o trabalho coletivo como aliados nesse empreendimento.

Tem muita gente que acha que uma escola só depende do gestor, do coordenador ou só do professor na sala de aula, mas a escola depende de todos, depende da união de todos. A gente tem que aprender a ouvir as ideias dos outros e colocar em prática também, não ser individualista, porque eu acho que o individualismo não faz crescer nenhuma escola (Professora Jasmine²⁷, entrevista, concedida em 15/02/2023).

O isolamento e o individualismo docente parecem constituir os malefícios da docência, pois essa cultura acaba por apartar o compromisso profissional da satisfação no trabalho gerando, assim, a prática da incomunicação e, por conseguinte, o não compartilhamento da experiência daquilo que se sabe. (Imbernón, 2009).

5.2 Alternativas docentes para a formação continuada

O trabalho docente endereçado a cada etapa de ensino deve perscrutar suas próprias especificidades a fim de se buscar a qualidade social da educação pública. Para além do que rege os documentos oficiais, são as experiências profissionais e os saberes pedagógicos que têm sido mobilizados para a superação das dificuldades. Pois, como afirma Gadotti (2000), “falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (Gadotti, 2000, p. 1).

²⁷ Em referência à personagem do filme Aladdin da Disney. Princesa cuja beleza, inteligência e liberdade são suas características mais marcantes, está sempre preocupada em fazer sempre o melhor para o seu povo.

A formação continuada possui um papel importante para o desenvolvimento profissional e para colaborar com a implementação da qualidade social na educação. Contudo, é preciso estimular a participação crítica e ativa dos educadores nos processos formativos. Na ótica de Nunes (2023), a mudança nos paradigmas formativos encontra resistências e limitações, talvez em maior medida no âmbito organizacional e político, já que para implantar uma formação *em* escolas, tem-se a necessidade de ressignificar e ajustar concepções de formação, da gestão e administração pedagógica, a fim de favorecer o trabalho formativo tendo como ponto de partida “[...] a reorganização de horários, recursos, espaços e incentivos” (Nunes, 2023, p. 59, grifo do autor).

Eu acho que no nosso próprio planejamento, que é toda semana, já poderia ser um bom momento [formativo], porque está todo mundo reunido ali. Porque tem os horários, mas boa parte dos professores se reúnem naquele horário. Então, a partir daí eu acho que a gente deveria trocar mais experiências, assim deveria ser cobrado mais da gente, pra levar mais propostas direcionadas ao lúdico. Eu acho que por mais que a gente conte as experiências da sala, ainda é pouco. Esse horário deveria ser mais preenchido com isso, até porque a Educação Infantil sem o lúdico não funciona. Seria para a gente receber proposta e propor alguma coisa referente às vivências lúdicas (Professora Moana, entrevista concedida em 06/01/2023).

De acordo com a professora, a sugestão para a melhoria da formação continuada está em reconhecer, no planejamento pedagógico, um canal aberto à comunicação entre os colegas e uma oportunidade de compartilhamento das experiências do grupo. Segundo a professora, os docentes deveriam ser mais cobrados neste sentido, e isso poderia funcionar como incentivo para reposicionar as vivências lúdicas como pontos de partida nesse processo. Acerca disso, Fortuna (2018) nos lembra de que

[...] a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico (Fortuna, 2018, p.8).

Há de se concordar que os conteúdos educativos nascem das necessidades sociais e são responsáveis por acentuar mudanças e desenhar novos perfis para o cotidiano educacional. Da mesma forma, os conteúdos formativos destinados à aprendizagem dos professores deveriam configurar expressões reais das demandas coletivas por cada instituição escolar e por eles próprios.

Eu acredito que as formações continuadas que acontecem na creche onde eu trabalho tem grande relevância, principalmente, por conta das trocas de experiências entre os professores: uma conversa mais informal antes de começar o planejamento, uma dramatização de uma história, por exemplo. Por isso, eu posso considerar as formações continuadas, lúdicas e relevantes. Eu acho que essas conversas entre os professores e as trocas de experiências durante o planejamento vão enriquecer as práticas em sala de aula (Professora Ariel²⁸, entrevista concedida em 22/03/2023).

Na fala da professora, notamos que não há separação entre o que é considerado como formação continuada e o planejamento semanal da instituição. Nóvoa (2019) contribui para o entendimento de que a formação continuada pode ser concebida como um dos espaços formativos mais importantes onde se é possível construir práticas pedagógicas que ganham respaldo num trabalho coletivo e de reflexão conjunta dos professores, podendo transformar-se numa realidade partilhada e necessária ao contexto educativo atual. Parece-nos que a formação continuada poderia ser mais pontual e oferecida a um grupo maior de professores de um dado segmento educacional. Por exemplo, uma formação continuada que visa à aprendizagem do uso do diário on-line, ou para professores do maternal (0 a 3 anos) poderia contemplar contações de histórias para essa faixa etária, ou mesmo no âmbito dos professores da pré-escola caberiam estratégias para trabalhar os processos de alfabetização e letramento. Contudo, o foco do planejamento escolar se volta apenas para atividades que contemplam os conteúdos do currículo. Não há ênfase para o compartilhamento de experiências nem a criação de estratégias que possam materializar o que foi aprendido durante as formações continuadas.

Acerca do planejamento pedagógico na Educação Infantil, importa notar que se trata da organização sistemática dos materiais, dos espaços e das experiências infantis. Para tanto, cabe tomar como referência e ponto de partida os conhecimentos já construídos pelas crianças a fim de favorecer situações de aprendizagens cujos contextos valorizem seus interesses e necessidades. Dessa forma, acaba se favorecendo a concepção de “educação ao longo de toda a vida é [como] uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (Delors, 1998, p. 106).

As formações continuadas, oferecidas aos professores dessa etapa de ensino, devem sempre enfatizar “[...] a interação e a brincadeira como eixos

²⁸ Em referência à princesa sereia da Disney.

norteadores” (RCNEI, 1998) do planejamento e elaboração das propostas educativas, bem como a importância da observação dos grupos infantis, pois “o reconhecimento dos modos de operar das crianças pode surpreender os professores, mesmo os mais experientes” (Oliveira, 2012, p.63).

Eu acredito que algumas formações continuadas deveriam ser mais práticas, eles deveriam colocar a gente para fazer algo que a gente faria ou poderia fazer com as crianças. Em relação à Remígio, quando tem momentos assim, contribuem para a nossa prática, só que são muito poucos, né? Geralmente, a gente se reúne toda semana, mas não vai para prática não, fica só ouvindo os informes: “vai fazer isso vai fazer aquilo”. Quando é uma reunião só de informes não contribui muito não porque o município tem aquelas reuniões só de informe e outras que a gente vai para a prática, mas essas são poucas. As reuniões semanais geralmente são só para informes: são tantos dias letivos, você vai trabalhar isso, você vai trabalhar aquilo” (Professora Alice²⁹, entrevista concedida em 07/02/2023).

A narrativa expõe uma preocupação com as formações continuadas que não tratam a prática escolar como base para a aprendizagem docente, observando que os planejamentos semanais são meramente informativos, não colaborando com a proposta de construção do conhecimento por meio de aulas mais prazerosas.

Apesar de reconhecer a necessidade de mudanças na maneira como as instituições educativas conduzem os processos formativos, essa atitude não nos parece suficiente, tendo em vista a recorrente visão instrumental da educação adotada como alternativa para inspirar tais processos e compreender, parcialmente, as questões sociais. Urge investir numa “[...] reforma dos espíritos, uma vez que estes podem desconstruir métodos, que se limitam à classificação e à hierarquização dos saberes, relacionando elementos antagônicos ou contraditórios como inerentes ao processo de conhecimento” (Nascimento, 2007, p. 87).

Deste ponto de vista, no limiar das ações formativas, não cabem métodos rígidos e fechados, em que a hierarquização e a seleção dos saberes encontrem força para resistir às próprias desconstruções. De toda forma, é fundamental incorporar, de modo contextual, as rupturas e incertezas sociais aos elementos que contribuam para uma prática educativa da compreensão humana para além dos avanços cognitivos e estruturais. Sob um olhar prospectivo, processos formativos apoiados numa visão instrumental da educação não considera a construção do conhecimento sob o prisma dos saberes plurais nem nos habilita, enquanto seres

²⁹ Em referência à personagem do clássico de Lewis Carroll: “Alice no país das maravilhas”.

humanos, para enfrentar as complexidades impostas pela vida. Fechados em si mesmos, pressupõem barreiras que também bloqueiam a construção de novos conhecimentos no âmbito profissional.

5.3 A experiência como coprodutora do sentido de “ser professor”

O conceito de experiência, que achamos apropriado para entender a pessoa do professor, encontra respaldo na acepção larrosiana: “A experiência é, em primeiro lugar, um encontro, ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2015, p. 26). Comumente, a noção, tal como a conhecemos, vincula-se à contagem do tempo cronológico, este que pode ser mensurado pelos relógios e que se esvazia de sentido, quando tributário, apenas, da organização da vida social produtiva.

Todavia, importa aprender que a experiência é intransferível e faz parte do interior de cada sujeito que a vivencia, pois somente este é capaz de transformá-la em ferramenta para seu avanço no convívio coletivo. Longe de quantificações, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que *nos acontece*, duas pessoas ainda que enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (Larrosa, 2015, p. 32, grifo nosso). Dessa maneira, é o que acontece conosco que pode ser considerado experiência, sendo esta positiva ou não, mas o importante é que nos afete de modo particular.

Quando saberes e práticas são imbricados num propósito transformador, a experiência gerada adquire permeabilidade no âmbito da elaboração de sentido para os sujeitos que a vivenciam. O vivido só se torna recordação por meio da narração tendo a leitura como veículo para torná-lo vivo, aberto e produtivo por meio da leitura do que se vivenciou: “A memória que lê e que conta é a memória em que o *era uma vez* converte-se em um *começa!*” (Larrosa, 2022, p. 67, grifo do autor). Logo, a ideia de “experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior” (Larrosa, 2022.).

Le Goff (1990), nos ensina que é na memória que conservamos certas informações que nos remete a um conjunto de funções psíquicas que nos capacitam a atualizar impressões ou informações passadas ou que representamos como

passadas. Mas ao fazer uma abordagem histórica do surgimento da memória nas ciências sociais, ela é revelada como um elemento inerente à identidade individual ou coletiva que se busca, como atividade principal, nas sociedades atuais, considerando a memória coletiva como uma conquista que também se converte em instrumento de poder. O verdadeiro lugar da história está nos próprios criadores da memória coletiva: “Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações que constroem seus arquivos de acordo com os diferentes usos que fazem da memória” (Le Goff, 1990, p.366).

Sob o impulso desse pensamento, poderíamos considerar os professores de uma instituição educativa como uma “comunidade de experiência histórica”, cuja memória reivindica atualizações constantes como validação da experiência individual e coletiva e que esse grupo de agentes constroem, por meio da exploração sensorial e cognoscitiva da realidade, performances profissionais e condutas pessoais favoráveis ao campo pedagógico.

Ao assumir o espaço recíproco entre a construção e apropriação dos saberes docentes pela via da experiência, esse grupo de agentes parece constituir uma “lógica histórica³⁰” capaz de engendrar novos conhecimentos que fluem no interior dos processos formativos e que também os auxiliam no andamento dos seus próprios processos identitários³¹.

Não está em voga, apartar da experiência docente, aquilo que a constitui de fato. Nóvoa (2013, p. 16), ao desenvolver o sentido dos três AAA, a Adesão, a Ação e a Autoconsciência, apresenta-os como sustentáculos para o processo identitário dos professores, portanto, interessa-nos expor, na íntegra, suas menções:

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, o investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa

³⁰ “O próprio discurso de comprovação da história, aquilo que a legitima como conhecimento”. (Nicolazzi, 2004, p.123)

³¹ Nóvoa (2013, p. 16) adota este termo como o mais adequado para abordar a identidade docente que se constitui, segundo ele, como “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências, “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

➤ A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação estão intimamente dependentes deste processo de reflexão.

Sendo assim, a experiência dos educadores reúne elementos capazes de elaborar uma diversidade de sentidos que regem o seu trabalho articulando-o, com mais destreza, ao processo identitário que constitui cada profissional como mestres do próprio ofício.

Desse ponto de vista, Arroyo (2010) nos explica que

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se remetem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. (Arroyo, 2010, p. 18).

Ao adotar a expressão "ofício de mestre", o autor chama a atenção para o discernimento de que a identidade docente é uma construção social, cultural e histórica cujas raízes encontram-se no passado. Sendo assim, para compreendê-la de forma mais abrangente (e nos compreendermos) é preciso recuar na história, contextualizando esses elementos ao processo identitário.

No que tange ao cotidiano escolar, Arroyo (2010) defende que os professores são centrais na tarefa de fazer e reinventar a escola por meio do seu ofício, da sua qualificação e do seu profissionalismo, tratando-se de uma categoria que, na perspectiva sustentada pela aceção de “ofício de mestre”, acaba por manter e reproduzir um conhecimento específico herdado e que continua constituindo-se com o tempo. À vista disso, “a organização do trabalho escolar, do nosso trabalho de mestres, respeitando as temporalidades do seu desenvolvimento pleno, poderá tornar nossa prática mais humanizada” (Arroyo, 2010. p. 169).

No itinerário dessa perspectiva, Nóvoa (2003) corrobora que entre as áreas de mudanças em curso, talvez a formação de professores seja a mais sensível,

porque além de formar produz uma profissão. Ao longo da sua história, essa formação tem sido respaldada pela dicotomia (que o autor recomenda ser superada) entre modelos acadêmicos centrados nas instituições e nos “conhecimentos fundamentais” e em modelos práticos centrados nos métodos aplicados. Como sinalização de novos mecanismos de mudanças indica: a adoção de modelos profissionais baseados na parceria entre universidades e escolas, a fim de se reforçar espaços de tutoria e de alternância.

Na esteira desse pensamento, saberes de educadores da Educação Básica, devem convergir com saberes produzidos no âmbito das instituições de ensino superior, sem que para tanto, sejam estabelecidos critérios de hierarquização e seleção de saberes, mas o cruzamento destes, a fim de se produzir conhecimentos favoráveis à educação como validação da experiência para o campo pedagógico.

Em razão do exposto, o fenômeno formativo precisa ser interpretado no âmbito da experiência dos envolvidos no processo pedagógico. Tal formação deve ser vivenciada como uma viagem aberta, onde não há espaços para antecipações, uma viagem interior onde não cabe intimidações nem a tentativa de dominar aquele que aprende, mas que vai ao seu encontro para talvez desestabilizá-lo e, eventualmente, transformá-lo (Larrosa, 2022, p. 67).

É na tentativa de valorizar os saberes e experiências que as narrativas dos educadores são colocadas a serviço do seu protagonismo, e, sob o pretexto, de contribuir com uma formação que ponha em voga suas perspectivas.

Alves (2003) defende que as narrativas permitem entender melhor nossos tantos cotidianos, com o escolar entre eles, com suas diversas expressões culturais, tanto porque explicam o que se quer explicar, como porque permitem aproximar as tantas redes de significado. No mesmo sentido, Tardif (2014) ressalta que durante as atividades de formação, quando os professores respondem perguntas sobre seus saberes, estão contando a história do seu “saber ensinar” por meio da convergência entre as experiências profissionais e pessoais que lhes foram mais significativas do ponto de vista da identidade pessoal.

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) corrobora a ideia apresentada, abordando que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 1999, p. 18).

Desde o início eu não me identificava como professora da Educação Infantil, minha primeira experiência foi frustrante. Eu estava no primeiro ano do Magistério na Escola Normal. A primeira escola onde fui trabalhar era particular. Eu não tinha experiência nenhuma, no primeiro dia, fui convidada a estar numa sala de aula do infantil. Eu falei pra dona da escola que eu não tinha experiência nenhuma que eu não queria, e que eu não voltaria no outro dia. Eu não sei por que, mas ela pediu que eu voltasse. Eu não teria pedido se fosse ela. Aí, no dia seguinte, fiquei acompanhando outra professora. A partir daí eu comecei a ter um novo olhar da Educação Infantil, a partir dessa outra professora que eu acompanhei, porque até então eu não tinha experiência nenhuma. Depois de todo esse processo, a partir daí eu fui né? Depois desta escola, tiveram outras experiências. A primeira experiência não foi legal, porém, nesse processo de construção até conhecer a realidade do Fundamental, que vi que era completamente diferente, e vi que realmente eu me identificava com o infantil. A partir daí, passei a me dedicar mais a essa etapa. Fiz Pedagogia com habilitação em Educação Infantil (Professora Moana³², entrevista concedida em 09/01/2023).

Entendemos por identidade docente um processo complexo de profissionalização e humanização que se constitui na convergência dinâmica dos campos pessoal e profissional, que secundariza o tempo cronológico em favor do tempo que marca, qualitativamente, as experiências vivenciadas no cotidiano escolar e ampliadas por outros processos formativos. Ou seja, é no entrecruzamento de elementos diversos que a identidade docente flui no âmago do sujeito que se constitui professor.

O compromisso político e pedagógico desses agentes, deve ressaltar as relações construídas com a comunidade, com os educandos, com as suas famílias, com a instituição e os conteúdos de ensino. Tudo isso, inclui a relação estabelecida consigo mesmo (adotando postura autônoma sobre a própria formação) e, por fim, a relação de aprendizagem construída com os colegas.

A observação e o acompanhamento do trabalho dos colegas mais experientes no campo pedagógico parecem ser fontes importantes de aprendizagem para os demais professores, porque “ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (Nóvoa, 2019, p. 10). Assim, a confiança na própria profissão vai sendo resignificada, à medida que é refletida conjuntamente, uma vez que o grupo conhece e divide os mesmos desafios. Às vezes, a fragilidade teórica e prática para enfrentar dificuldades postas pelo cotidiano da sala de aula pode se dever a atuação de professores que ainda não concluíram a formação em

³² Recente princesa negra da Disney. Seu nome significa “oceano” e “mar profundo”. No filme, a personagem vive grandes aventuras, que passam uma mensagem que se deve tratar tudo que nos cerca com respeito e que o mundo precisa de mais atenção.

Pedagogia. Alguns estudantes assumem contrato em escolas privadas antes do final do curso e isso pode comprometer a articulação dos conhecimentos teóricos com a realidade laboral. Libâneo (1990) corrobora essa observação, afirmando que

[...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe bases para aprimorar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (Libâneo, 1990, p. 28).

Essa argumentação opera em favor de uma educação significativa, sobretudo para as crianças pequenas, o que requer um certo perfil, voltado para docentes que demonstram interesse em continuar “aprendendo para ensinar”. Isso aponta que os saberes docentes evoluem na prática pedagógica e não são absorvidos apenas no meio acadêmico. É o cotidiano pedagógico que ressignifica a prática escolar.

Para Horn e Fochi (2012), na Educação Infantil,

O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (Horn; Fochi, 2012, p.?)

Alves e Ferrazo (2015) ampliam esse olhar ao definir o cotidiano como “o próprio movimento de tessitura e partilha das redes cotidianas considerando os sujeitos em suas múltiplas relações” (Alves; Ferrazo, 2015, p. 308).

Num outro trabalho, Alves (2003) faz notar que as pesquisas de inspiração hegemônica sobre o cotidiano escolar, desconsideram a própria realidade da instituição como potencial para compreendê-la, pois centraliza sua atenção nas fragilidades evidenciadas, o que reforça uma imagem negativa da escola. A autora defende que se deve estudar a realidade escolar sem fazer julgamentos, *a priori*, e que é mais válido entender quais são e como são pensadas as estratégias que os praticantes do cotidiano (sujeitos que lá trabalham, famílias, todos que compõem a instituição), utilizam para lidar com dificuldades presentes nesse contexto.

Para tanto, reforça que os usos dos artefatos culturais e as imagens que circulam no interior das escolas também são pistas para a compreensão do cotidiano e seus “acontecimentos culturais” (Alves, 2003, p. 63). Isso se faz possível, considerando a relação dos praticantes de tais acontecimentos com os usos que fazem dos artefatos presentes na escola.

O que depreende-se a partir disso, é que sem a compreensão desses artefatos e dos símbolos tomados como matrizes formativas e sistemas de referência não há como vincular a escola à objetividade de um espaço formativo plural que por meio das representações simbólicas dos seus sujeitos, constroem fragmentos da história cotidiana que se fundem à história da instituição no “espaçotempo”³³ educativo e contribuem para a compreensão do cotidiano escolar. Pois assim, inscreve-se “numa explicação histórica eficaz [que] deve reconhecer a existência do simbólico no interior de toda realidade histórica [...]” (Nicolazzi, 2004, p. 8).

Pensando que é a memória que valida a experiência, nesse contexto, também interessa salientar o relevo erguido pelas narrativas dos professores, sujeitos históricos que engendram, cotidianamente, estratégias para lidar com a difícil tarefa de compreender os “acontecimentos culturais” (Alves, 2003, p. 68) uma vez que não estão alheios a eles.

Importa notar que os fazeres e saberes forjados no espaçotempo³⁴ do cotidiano educativo, geram invenções que funcionam como saídas para esse determinado contexto onde a resistência, contra generalizações sobre a educação pública, revela-se nas especificidades de cada escola sob as “fissuras” que se abrem como estratégias para sanar as dificuldades, pois afinal, “nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades (Bourdieu, 1989, p. 18).

A partir disso, compreendemos que o cotidiano escolar constitui-se como um espaço aberto repleto de artefatos culturais mobilizados por sujeitos históricos e inventivos cuja multiplicidade das subjetividades deve ser considerada como ferramenta para compreensão das ocorrências cotidianas.

Compartilhando dos pensamentos apresentados, Tardif (2014) define o saber docente como um saber plural, constituído de forma mais ou menos coerente pelos saberes profissionais, integrando um conjunto de saberes das ciências da educação, dos saberes pedagógicos provenientes das instituições de formação de professores e dos saberes experienciais ou práticos.

Assim, durante a prática educativa cotidiana e o conhecimento do seu meio, os saberes docentes são incorporados pela experiência individual e coletiva, sob a

³³ Alves (2003) busca romper a escrita dicotômica herdada da ciência moderna.

³⁴ (...) dimensão material do currículo. (Alves, 2003, p. 1).

forma de *habitus*³⁵ e habilidades. Não são saberes sistematizados, e nem encontrados nas instituições de formação ou nos currículos, pois compõem a cultura docente num conjunto de representações que orientam os professores e lhes inspiram a interpretar e compreender a sua profissão no cotidiano escolar.

Mesmo com o entendimento dos saberes docentes, ou ainda no exercício do magistério com a educação de crianças pequenas, a identidade profissional pode não se consolidar no ambiente de formação da primeira infância. É o que a professora Aurora compartilha conosco:

Ser professora da Educação Infantil para mim é um desafio, uma vez que eu não me identifico com essa etapa, porque prefiro trabalhar com o fundamental específico, pretendo fazer Biologia e futuramente prestar concurso nessa área, porque não me identifico muito com o infantil. Até porque, trabalhar com o infantil mesmo eu trabalhei apenas o ano passado, porque até então, trabalhava do primeiro ao nono, por conta de uma permuta quando eu comecei lá em Remígio. Já comecei com multisseriadas, do primeiro ao quinto, porque eu era novata e me colocaram com as maiores turmas, aí depois, foi acertado e eu fiquei do primeiro ao quinto, porque até então eu não tinha experiência com o infantil. Minha experiência recente no infantil não foi ruim, mas eu prefiro o fundamental, porque me identifico mais. (Professora Aurora³⁶, entrevista concedida em 30/01/2023).

Nóvoa (2022) pontua que os anos como professores iniciantes são decisivos na vida profissional, porque marcam de várias maneiras, nos quais se destacam a relação com os alunos, com os colegas e com a própria docência. Diz o autor que é preciso insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos jovens colegas. Essa aprendizagem ainda não parece ter ficado clara, porque, pelo que se percebe, os professores têm assumido salas de aula sem nem mesmo conhecer todas as dependências do prédio no qual exercem sua função, e, conseqüentemente, pouco parecem saber do cotidiano de uma instituição educativa.

A Educação de crianças pequenas é inspiradora e demanda tempo e experiências qualitativas para a constituição do ser professor.

A educação Infantil para mim sempre foi mágica, porque as crianças chegam para gente com as vivências delas e a gente vai mudando elas e quando chega no final a gente vê o quanto a gente foi importante para a

³⁵ Além de se constituir como um conhecimento adquirido, também exprime as capacidades criadoras, ativas e inventivas dos sujeitos bem como os reconhece como agentes práticos envolvidos nas ações que mobilizam tais capacidades na produção de objetos de conhecimentos (Bourdieu, 1989).

³⁶ Em referência à personagem da Bela Adormecida.

vida delas.[...] Então, as experiências que eu tive na educação infantil fizeram-me me apaixonar cada vez mais pela Educação Infantil. (Professora Jasmine³⁷, entrevista concedida em 15/02/2023).

Em razão do exposto, podemos afirmar que o trabalho docente pode ser visto sob diferentes óticas de acordo com as experiências e expectativas de cada professor. Tal constatação contribui para potencializar um trabalho de formação de professores baseado “em grupos de reflexão sobre teorias e concepções de infância vinculadas ao brincar e na vivência de situações de jogos interativos, tendo como ponto de apoio, crianças em atividades lúdicas [...]” (Harres; Pain; Einloft, 2001, p. 82).

Torna-se indispensável notar que os professores podem ser agentes portadores de mudanças em suas concepções e práticas educacionais, porém é necessário que os programas de inovação e aperfeiçoamento considerem, além dos saberes da experiência, a convergência entre os aspectos culturais com os modos de ser e valores das comunidades regionais. Dessa forma, há de ser possível o entrelaçamento dos aspectos psicossociais que potencializam outras formas de agir pedagógica e socialmente tendo em vista que a proposição de mudanças requer a atualização de convicções e a consideração da ambiência em que os profissionais trabalham e vivem (Gatti, 2003).

De acordo com essa via, outros elementos são essenciais para desenvolver um trabalho que atenda às necessidades educativas das crianças e que não podem ser excluídos do discurso pedagógico.

5.4 Desafios e estratégias docentes para uma aprendizagem lúdica pré-escolar

Como já pontuamos, muitas vezes, a razão de ser da pré-escola possui como escopo o treinamento para o Ensino Fundamental.

Já passei cinco anos na pré-escola, e[...] assim, tem essa cobrança, [em relação à leitura e à escrita] é um peso maior que você tem que assumir. Ao final do ano, aquele aluno, eles cobram muito, né? que saiam reconhecendo, escrevendo o nome, essas coisas. A pré-escola cobra mais pra isso, e você se cobra mais. Eu sei que não é papel da pré-escola o aluno sair lendo e escrevendo, porém, quando a gente percebe que o aluno

³⁷ Em referência à princesa da Disney cujo enredo ilustra uma mulher livre e inteligente que viaja em seu tapete mágico, em busca de melhorias para o seu reino e se constitui como exemplo para o seu povo.

pode avançar eu acho que não tem por que, a gente não avançar com aquele aluno. (Professora Moana, entrevista concedida em 06/01/2023).

A motivação para que as crianças da pré-escola ingressem na etapa subsequente da aprendizagem, que se relaciona ao letramento, aparece velada sob a forma de discursos que enaltecem o lúdico, mas que, na prática, relegam-no a segundo plano, tendo em vista sua visibilidade sob um tom específico de transposição didática no cotidiano escolar. Neste caso, “a defesa de que as crianças se expressem através de múltiplas linguagens, vem sendo assediada por práticas propedêuticas de antecipação do trabalho pedagógico de alfabetização” (Tebaldi; Carvalho, 2023, p. 3).

Buscando esquivar-se de tal postura que engendra o utilitarismo lúdico aos processos de aprender, a escola e alguns professores buscam expandir o sentido didático-formativo da ludicidade, ao invés de enaltecer conteúdos formais que, futuramente (para além da pré-escola), comporiam o rol daqueles conteúdos sujeitos às avaliações classificatórias.

Os educadores parecem compreender que

O lúdico é a porta de entrada para qualquer assunto que você queira introduzir. Eu acho que a partir dele você consegue tudo, norteia tudo através do lúdico. Eu acho que é muito importante quando a pessoa for planejar, pensar primeiro no lúdico, porque a partir dele a criança realmente vai ter uma aprendizagem significativa. (Professora Moana, entrevista concedida em 06/01/2023).

Além do aspecto disciplinar encontrado como desafio à ludicidade, considerando-se a via para acessar conteúdos formais e como suposta barreira para aprendizagens mais significativas, também são observadas representações das famílias a esse respeito.

A gente professor, pelo menos eu, sempre tentei deixar claro que não é apenas brincar, eles não estão apenas brincando, mas estão aprendendo com aquela brincadeira, estão trabalhando a coordenação motora, estão trabalhando equilíbrio e tudo que se aprende com atividades lúdicas. (Professora Aurora, entrevista concedida em 30/01/2023).

Percebemos, então, que empenhos pedagógicos individuais não se mostram suficientes para conscientizar as famílias sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças. As brincadeiras, muitas vezes, parecem ser entendidas de maneira equivocada por uma boa parte das famílias.

A família, muitas vezes, também não ajuda. Existe muita dificuldade em relação às famílias, porque nem todas nos dão apoio em relação ao lúdico, infelizmente. Mas aí a gente tem que procurar meios para ajudar aquelas crianças, independente se a família está ajudando ou não, a gente tem que fazer a diferença né? (Professora Jasmine, entrevista concedida em 15/02/2023).

Em outra narrativa, também fica clara a noção do brincar como “passagem do tempo” entre os familiares:

O interesse dos pais é um desafio, porque eles acham que a brincadeira é só para passar tempo e que eles não vão estar aprendendo alguma coisa ali estão só brincando para passar o tempo (Professora Aurora, entrevista concedida em 30/01/2023).

Nessa perspectiva, expandir o conhecimento das famílias sobre os benefícios do brincar na aprendizagem infantil e no desenvolvimento integral dos meninos e meninas, mostra ser necessário para conscientizá-las de que vale a pena apostar numa educação brincante.

Na pré-escola, cada professor cria suas próprias estratégias, na utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras, para lidar com as questões colocadas pelo cotidiano escolar.

Eu trabalho a ludicidade na pré-escola através das músicas, de pequenos textos, lista de palavras, alfabeto móvel e dinâmicas. Eu acho que é através dos jogos e brincadeiras inseridas na pré-escola que as crianças vão aprendendo a respeitar as regras, os limites e principalmente o respeito ao próximo. E a partir do momento que a criança brinca com regras, com respeito e com cooperação, ela terá mais facilidade para desenvolver as habilidades. (Professora Sherazade³⁸, entrevista concedida em 27/03/2023.)

Como propõe Negrini (2001) “a atividade lúdica é indispensável à vida humana quando situada como um ingrediente que oferece melhorias para a qualidade de vida” (Negrini, 2001, p. 35). O que nos direciona a pensar a ludicidade imbricada no status de ciência para, além do reconhecimento social, seja viável a adoção de “[...] estratégias de intervenção pedagógica que nos possibilite não apenas oferecer e oportunizar momentos lúdicos, mas extrair deste tempo, substrato que permita interpretar o valor que as pessoas atribuem a estes momentos” (Negrini, 2001, p. 42). No nosso entender, isso pode ser capaz de desativar atitudes que

³⁸ Em referência à princesa Persa do conto Árabe “As mil e uma noites”.

desvalorizam o brincar, bem como servir de estímulo para implementar, no cotidiano das creches e pré-escolas, melhores condições de trabalho de modo que essas instituições sejam portadoras de inovações pedagógicas para o contexto educacional infantil.

O lúdico aparece como elemento capaz de favorecer não apenas a aprendizagem das crianças, mas sua permanência prazerosa na instituição, enquanto se desenvolvem e interagem de forma dinâmica com os seus pares e com os adultos.

Para Gadotti (2000),

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela. A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela. (Gadotti, 2000, p. 7).

De toda forma, é possível notar com a professora Ariel que

[...] a criança hoje tem acesso a muitas mídias digitais. Então, a criança está muito evoluída, né? E... se você levar algo muito tradicional, por exemplo, vamos trabalhar hoje só a letra A, e você ficar repetindo, traçando, pintando aquela letra, uma hora, a criança não vai querer, então, por mais que o professor também trabalhe dessa forma, uma hora até ele vai se cansar, então se você levar algo lúdico, pra criança explorar ela vai ter muito mais prazer em aprender. Aí, se tem uma musiquinha sobre a letra, fica tudo contextualizado e de forma lúdica (Professora Ariel, entrevista concedida em 22/03/2023).

No depoimento acima, percebemos que na pré-escola, há uma inevitável correlação entre o ensino tradicional e o ensino lúdico. Na ótica de muitas professoras, é algo que não deve ser evitado tendo em vista que cada uma dessas concepções de ensino contribui, ao seu modo, para potencializar a aprendizagem significativa dos grupos pré-escolares.

Eu gosto, sabe, de trabalhar assim dessa forma, porque eu acho que nada pode ser demais. Acho que se você oferecer só o lúdico, não vai ser suficiente, na minha visão. Acho importante ter esses caderninhos, [de casa, classe e de desenho], porque quando a criança vê tudo organizado lá, contribui para a aprendizagem dela também, do mesmo jeito que a parte lúdica contribui, com essa parte mais tradicional, de certa forma, ela vai organizar melhor o pensamento da criança, porque ela vai tá vendo ali, vai ser palpável, entendeu? Isso é o pensamento organizado de forma escrita. A mãe acha um máximo porque pode acompanhar em casa o que a criança

está aprendendo. Então, o caderno é esse registro (Professora Alice, entrevista concedida em 07/02/2023).

Veamos, então, o que o PPP da Creche pesquisada recomenda:

Os educadores precisam ampliar e aprofundar novos conhecimentos em relação à sua aprendizagem em sala de aula para dinamizar as atividades pedagógicas no cotidiano escolar. As crianças devem ultrapassar seus limites sócio-históricos, aprimorando suas capacidades cognitivas, efetivando cada vez mais cedo, práticas lúdicas. Daí a necessidade de o professor desenvolver, em sua prática pedagógica de construção de conhecimento de forma alegre e que estimule a aprendizagem (PPP da creche pesquisada³⁹, 2022).

Segundo Delors (1998), os pilares da educação do futuro compreendem as ações de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Delors, 1998, p. 90). Nessa perspectiva, a educação voltada aos grupos infantis pré-escolares precisa ampliar as experiências de aprender a ser e estar no mundo de forma contextualizada e autônoma, o que sugere um equilíbrio entre a tradição e a inovação no trabalho pedagógico.

Nessas circunstâncias, cabe contextualizar a crescente influência da mediatização das infâncias que colabora para o aumento da demanda pela mediação escolar das informações que suplementam o cotidiano infantil. Sobre este aspecto Friedman (2020), enfatiza que “do ponto de vista global, todas as crianças estão hoje expostas à mídia, ao mercado e às redes sociais, desde poucos meses de idade” (Friedmann, 2020, p.42). Isso sugere crianças super estimuladas, o que exige, de escolas e educadores, posturas mais eficientes na busca pela atenção e interesse infantil no contexto educativo.

Apesar de considerar relevante, Arroyo (2010) pondera que não é suficiente que os professores apenas adequem sua função social aos novos tempos, conhecimentos e tecnologias, tendo em vista que como pano de fundo, cabe considerar o peso social e cultural que carregam e exige o conhecimento do ofício, de como exercê-lo e o próprio sentido social de suas vidas. Dessa forma, favorecer e mediar experiências de descobertas de si num mundo tecnológico e globalizado, requer da educação “não negligenciar [...] nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (Delors, 1998, p. 102).

³⁹ Projeto político pedagógico da creche pesquisada. Documento disponibilizado pela instituição para consulta.

Portanto, é inequívoco investir na qualidade da partilha sensível, das responsabilidades e consequências geradas pelos novos contextos (reais ou reais/digitais) habitados pelas crianças, para que desenvolvam sua personalidade de forma saudável e assim possam “aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (Delors, 1998, p. 19) rumo à construção de uma sociedade melhor.

5.5 Uni, Duni, tê: (re)inventando espaços lúdicos

A imagem abaixo registra o espaço improvisado do que seria um palco para pequenas apresentações como a ilustrada.

Figura 14 – Apresentação coletiva sobre o trânsito no hall de entrada.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Trata-se de crianças da turma pesquisada (Pré-I) e sua professora, que fazem uma demonstração sobre o trânsito, atividade desenvolvida na sala de aula e selecionada para esse momento coletivo de partilha. À esquerda, a professora sentada no chão e recostada à parede, mantém uma criança no colo; assim como sua colega à direita sentada no chão; à frente e à direita, a faz as imagens, enquanto o coordenador e eu ficamos ao fundo fazendo outros registros e acompanhando as apresentações. Nota-se, que o coordenador também segura uma das crianças em seu colo, o intuito é de melhorar a visibilidade dela, já que não

havia mais lugar na frente e poderia ser um transtorno tentar acomodá-la durante a apresentação. A indisponibilidade de espaços físicos adequados é uma das dificuldades que impede a realização das brincadeiras e atividades lúdicas na pré-escola, pois

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam" (Fortuna, 2000, p. 3)

Além disso, nem sempre os educadores percebem a sala de aula como um espaço lúdico em potencial e onde podem ocorrer diversas atividades dessa natureza. Mas quando percebem, precisam adicionar muita criatividade ao planejamento e execução das suas atividades, já que nem todos os estabelecimentos de ensino comportam espaços para atividades de motricidade ampla. Como registrado por nós no Diário de Campo desta pesquisa numa das observações realizadas:

Não é recorrente que a brincadeira livre seja na sala de aula. Parece haver uma fronteira que limita o acesso do brincar neste espaço. O mesmo percebo com os livros e os brinquedos, estes não possuem a sala de aula como um território possível de existência e acolhimento. Os brinquedos são intrusos que ameaçam a concentração das crianças acerca de outras atividades, principalmente, de escrita. Em outras situações, vê-se as professoras quase sem saída para inovar os espaços para serem realizadas práticas pedagógicas cuja mobilidade é mais requerida, e por vezes, para favorecer a brincadeira livre entre as crianças (Diário de Campo, em 10/08/2022).

Essa problemática tem afetado o trabalho educativo, sobremaneira, e afeta o planejamento como um desafio à efetivação das atividades, sejam elas jogos ou brincadeiras de livre escolha das crianças, ainda que os conteúdos formais sejam requeridos.

De toda forma, como destaca a professora Moana, há de se admitir que

Se tivesse um espaço diferente do da sala de aula influenciava muito na aprendizagem, quando a gente introduz qualquer outro assunto pelo lúdico, uma brincadeira, até o ambiente diferente do da sala de aula a criança já iria gostar mais, mesmo tendo uma sala de aula espaçosa. Quando eles vão brincar, a gente afasta tudo para que eles tenham o maior espaço possível (Professora Moana, entrevista concedida em 06/01/2023.)

Por essa razão, faz-se importante a reinvenção dos espaços das brincadeiras em favor da elaboração de uma cultura do brincar que seja adequada e prazerosa às crianças. Apesar de a sala de aula apresentar seus limites, para Fortuna (2000), é um lugar capaz de acolher o lúdico, “uma aula que se assemelha ao brincar-atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade” (Fortuna, 2000, p. 9).

A creche não tem espaço, as salas são muito pequenas, não tem jogos, não tem um parquinho, a gente é que tem que ser criativo tem que ter muita criatividade para transformar o pouco que tem. E nem sempre a gente consegue, Não é todo dia que a gente consegue. (Professora, Alice⁴⁰, entrevista concedida em 07/02/2023).

Há, nesse contexto, outro obstáculo: muitas salas de aula não oferecem, nem mesmo, condições de locomoção digna, já que os espaços entre as mesas e cadeiras são muito pequenos. Isso pode reforçar o excesso de atividades escritas na pré-escola com o objetivo de poupar tempo e esforço físico, caso fosse preciso remover o mobiliário em prol de atividades com maior mobilidade. Tudo isso parece se apoiar, ainda, na concepção tradicionalista de que “[...] a criança deve crescer na imobilidade, e no exótico preconceito de que é necessário manter uma posição especial para que a educação se verifique proveitosa” (Montessori, 2017, p. 53).

No discurso pedagógico atual (apesar de não ser algo tão novo assim) a autonomia da criança é enfatizada, mas recai numa realidade dura e difícil de lidar: a falta de espaços adequados capazes de acolher aquilo que já era postulado por Montessori (2017), um método de educação urgente, que possua a liberdade como base para que a criança possa conquistar a sua própria liberdade. “Não se pode ser livre sem ser independente: as manifestações ativas da própria liberdade devem, pois, ser orientadas para a conquista da independência desde a primeira infância [...]” (Montessori, 2017, p. 60).

No mesmo discurso há ainda recomendação para que a atividade pedagógica seja eficaz para ajudar as crianças no caminho da independência, ou seja, iniciá-las nas atividades mais simples do mundo adulto, como: lavar-se, vestir-se, pentear-se, apanhar objetos do chão, incentivá-las a falar suas próprias necessidades. Junte-se a isso, a busca pela realização dos desejos das crianças.

⁴⁰ Em referência ao clássico conto de Alice no País das Maravilhas.

Figura 15 – Prática pedagógica na sala de aula pesquisada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

É preciso lembrar que “[...] o espaço tem um caráter simbólico, pois oferece um ambiente de cumplicidade, que permite a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências, dos sentimentos e das emoções” (Barbosa; Horn, 2008, p. 51).

Como ponderar entre o ideal e o real de nossas escolas? Se o movimento é essencial à vida, como reconhece a autora supracitada, o que fazer para não prender os grupos infantis em atividades de coordenação motora cujas limitações do corpo constituem fronteiras à própria atividade criativa? É oportuno salientar que, muitas vezes, ainda que a sala de aula apresente dimensões favoráveis à prática pedagógica de maior mobilidade, o ambiente é esterilizado de brinquedos, livros e outros materiais que possam despertar o interesse infantil. Isso também pôde ser observado durante a nossa pesquisa de campo, pois constatamos que não se utilizava o potencial do espaço físico de aprendizagem.

A professora titular se refere ao espaço físico como um grande problema (Diário de Campo, em 10/05/2022). Mesmo assim, algumas vezes, usava a estratégia de afastar mesas e cadeiras, a fim de criar um ambiente possível de se realizar atividades para correr, pular e brincar.

Seria um sonho se a instituição oferecesse material e espaço adequado pra gente realizar as atividades lúdicas, mas eu acho que o professor, ele investe muito mais né, nessa questão. Assim... se a gente quer fazer um bom trabalho, a gente tem que arcar com os custos. A escola não tem estrutura para se trabalhar melhor a parte lúdica. A minha sala é muito

pequena e a gente se quer pode fazer uma roda de conversa lá. A creche tem um espaço externo, mas você imagina o quanto é arriscado sair. A parte material, nem se fala! Ano passado tive que dividir uma resma com uma professora. Você imagina isso? Se a gente quiser fazer uma aula mais prazerosa tem que pesquisar, buscar e comprar mesmo o material pra ter o suporte pra trabalhar. (Professora Ariel, entrevista concedida em 22/03/2023).

Sabemos que é preciso ofertar vários materiais para que as crianças possam manipular e estimular a curiosidade e criatividade, pois isso é recorrente na literatura sobre educação infantil. Mas o que se vê são instituições educativas que não oferecem nem mesmo um local adequado para guardar (e não armazenar sem uso) os materiais pedagógicos confeccionados ou comprados pelos docentes como parte dos recursos necessários para aulas mais lúdicas e prazerosas. O profissional docente, além de prover, por conta própria, quase todo o material para esse fim, ainda se depara com a impossibilidade de guardar os objetos com segurança na própria instituição. Isso parece ser reflexo de um mundo globalizado onde as transformações exercem novas regras e demandas econômicas “[...] de grande impacto social, e isso reflete também sobre a educação, particularmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, delegando uma série de atribuições às escolas, aos professores e alunos” (Veiga, 2004, p. 45).

Aprendemos com Freire (1996) que quando nos relacionamos dialeticamente com o mundo de forma curiosa e inteligente, assumimos o papel de sujeitos ativos da história, podendo, assim, interferir e alterar o seu curso. O conhecimento nos habilita para além da constatação da realidade, pois permite os agenciamentos acerca das ocorrências do mundo. Destarte, no que se refere à história, à política e à cultura, não se deve adaptar-se às circunstâncias, mas é preciso intervir para mudar, esquivando-se de uma posição ingênua e neutra. Nessa perspectiva, ensinar exige a convicção de que mudar é possível, mesmo admitindo que essa intervenção na realidade seja uma atividade complexa, mas é também geradora de novos saberes.

A partir da percepção das dificuldades que tendem a comprometer um ensino infantil de qualidade, faz-se necessário insistir na complexa tarefa de conduzi-lo por meio de alternativas inventadas pelos próprios atores educacionais, principalmente, os educadores, já que a falta de espaço não diz respeito somente a questões estruturais que limitam as brincadeiras; incide negativamente na aprendizagem, no desenvolvimento integral e no bem-estar das crianças.

As crianças se estressam por falta de espaço e pelo calor excessivo principalmente à tarde. Elas não têm onde correr, não tem nenhum espaço adequado para brincar. Alguns ficam de fato estressados, não querem nem mesmo sair para brincar, ficam sentados amuados, porque não podem correr. Uma das crianças costumava ficar sentado na hora de brincar e quando eu perguntava o porquê ele dizia: "eu não posso correr, porque fico muito suado e aqui é muito quente" Mesmo assim, eu tento oferecer algo diferente pra elas, levo pra outra sala pra elas ouvirem contações feitas pela outra professora. (Professora Aurora, entrevista concedida em 30/01/2023).

No que tange a essas questões estruturais, Morin (2021) defende a necessidade de reformar as consciências, e não apenas as instituições e seus espaços. Para tanto, faz-se necessário, superar uma educação enraizada num pensamento redutor que tende a limitar todo o conhecimento em fórmulas e quantificações.

No âmago, da despreziosa consciência docente, comumente se verifica o (in) finito desejo por reformas nas instituições educativas (quando há estrutura para expandir espaços), principalmente, aquelas onde acontece a educação de crianças pequenas. Deseja-se dormitórios decentes, parquinhos, brinquedos convencionais e paradidáticos, armários nas salas, mobiliário adequado, brinquedoteca, enfim. Esse ideário, corresponde a não se apartar do compromisso de lutar pelos direitos das crianças e/ou por melhores condições de trabalho. O mesmo se aplica, à tentativa de esquivar-se de um modo de pensar que atrofia o pensamento crítico, incapacitando-o de perceber, na objetividade do cotidiano escolar, o que pode ser feito de imediato para minimizar as consequências de uma educação cambiante em seus propósitos.

Morin (2021) corrobora que, um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, também pode gerar uma ética da união e solidariedade entre humanos, bem como constituir um pensamento aberto que não se fecha em particularizações, mas que “estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania”. (Morin, 2021, p. 97). É essencial reformar as consciências visando a uma concepção de educação assentada no compromisso político de luta por melhores escolas, porém, defende-se essa luta articulada com uma realidade que não se restrinja apenas às reivindicações das estruturas físicas. Mesmo assim, é recorrente que, quando uma ou outra unidade escolar é construída ou tenha o seu aparato material e estético renovado, supere as demais. Logo, essas unidades são tomadas como “escolas modelo” ou “escolas de referência”, como se construir

paredes ou reformá-las (apesar de ser relevante), fosse prerrogativa para a atualização genérica da instituição. Mas afinal, de qual modelo e quais referências estamos nos reportando de fato?

Para além das reformas dos espaços físicos, Morin (2021) denota como essencial a reforma das consciências. Defende que esta seja capaz de reconhecer a cultura das humanidades como uma preparação para a vida de todas as pessoas e não apenas como reflexo da elite, que sempre espelhou no mundo, seus costumes e valores como protótipos a serem adotados, configurando-se numa cultura geral.

Por conseguinte, propõe que literatura, poesia e cinema sejam considerados, além de objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, escolas de vida cuja multiplicidade de sentidos permite enxergá-las como: *Escolas da língua*, por favorecer, através da apropriação qualitativa das possibilidades das obras de escritores e poetas, uma riqueza nos modos de se expressar que contribui nas relações com o outro; *Escolas da qualidade* poética da vida, da emoção estética e do deslumbramento; *Escolas da descoberta* de si, onde as subjetividades podem ser reconhecidas por meio da identidade correlata com personagens de filmes ou livros, pois através dos livros também podemos incorporar nossas verdades a partir de uma realidade exterior a nós, tendo em vista que “livros constituem ‘experiências de verdade’, quando nos desvenda e configuram uma verdade escondida que trazemos em nós” (Morin, 2021, p. 48), nos encantamos duplamente quando acoplamos essa verdade a nossa própria e, por fim, *Escolas da complexidade humana*, pois o conhecimento sobre a complexidade e a condição humana se integram no exercício de nos ensinar a viver com seres e situações complexas.

Essas Escolas, sugeridas por Edgar Morin, remetem-nos às contribuições da literatura infantil para o trabalho docente tendo em vista que a contação de histórias é uma ferramenta importante para canalizar aprendizagens, principalmente, no âmbito da pré-escola. A partir das histórias, as crianças também podem tomar os personagens como referência para orientar suas ações, pois a identificação ou não, com os personagens e os seus enredos, permite que elas adotem ou neguem suas posturas, de acordo com os seus sistemas de referência que geralmente são a família, a religião, a comunidade e a própria escola. Os conhecimentos prévios infantis são como fios que conduzem à tessitura sensível das vivências cotidianas cujas tramas das ações, geram outras experiências.

Comumente, durante a contação de histórias, as “incertezas” desestabilizam verdades, as crianças buscam compreender questões cotidianas abordadas na literatura apresentada pelo professor, e que por hora, causa dúvidas, torna-se complexa. Como demonstrado pela personagem Alice, longe da comodidade do lar, o País das Maravilhas se abre em mistérios ela busca compreendê-lo por meio dos contos de fadas que havia lido. Ela percebe que as incertezas que surgem no caminho e desestabilizam suas convicções, ajudam-na a construir e/ou exercitar habilidades, a partir da curiosidade e da própria ação, o que de forma gradual, revela outros modos de ser estar no mundo.

“Era tão mais agradável lá em casa, [...], onde ninguém ficava aumentando e diminuindo de tamanho. [...]” Quase me arrependo de ter entrado na toca do coelho, mas...mas...essa vida aqui embaixo é meio divertida, sabe.

O que será que aconteceu comigo? Quando lia contos de fada, imaginava que este tipo de coisa fosse impossível, e eis-me aqui agora, no meio de um!

“Mas então”, pensou Alice, será que eu nunca vou envelhecer? Por um lado, vai ser um consolo... nunca ficar velha...Por outro lado... vou ter que aprender lições a vida toda! Eu não gostaria, nadinha disso!”

“Deixe de ser boba, Alice!” Se repreendeu. “Ora, mal tem espaço para você, que dirá para livros e apostilas! [...]” (Carroll, 2019).

Diante da dificuldade de explorar um espaço, onde mal consegue mover-se (a toca do coelho) Alice assume o elemento lúdico como principal motivação para continuar sua aventura: “essa vida aqui embaixo é meio divertida sabe”.

Sendo assim, pensando que o espaço escolarizado também sugere aventuras infantis, a tentativa parece ser a de evitar que a escola atual seja “diluída” na própria estrutura física pela “acidez” da retrógrada maneira de pensá-la a qual não enseja correspondência com as necessidades de todos os sujeitos. Como referência, é notável que a necessidade de reformar a escola supere os arcabouços, alicerces e tijolos sobrepostos, trata-se de investir, não em modelos estabelecidos, mas na experiência de reformar o pensamento, para, imediatamente, modificar posturas.

5.6 Crianças no planejamento da pré-escola: o que isso significa?

Quando se busca saber de que forma as crianças participam do planejamento das atividades lúdicas, comumente há um silêncio que se prolonga à dúvida antes de se ouvir alguma resposta confusa sobre o assunto. Primeiro, imagina-se uma, ou um grupo de crianças sentadas à mesa junto aos professores, depois; imagina-se os professores planejando para as crianças (mas na ausência delas). Então, como as crianças podem participar, de fato, do planejamento das atividades lúdicas?

Participar, segundo o dicionário on-line, possui o sentido de tomar parte em: compartilhar, fazer saber, comunicar, informar. Será que as crianças estão tomando parte nas práticas pedagógicas, compartilhando suas falas, curiosidades e desejos? E como os docentes constroem e acolhem essas relações na pré-escola?

Essa história do binóculo como eu lhe falei: eu sempre procuro um jeito de construir com eles, e também a gente tem que dar uma responsabilidade para eles juntarem esses rolos de papel higiênico em casa, para cada um levar o seu, o que já é uma estratégia para inserir a criança no planejamento das atividades lúdicas. Cada um vai colocar o seu toque ali. (Professora Jasmine, entrevista concedida em 15/02/2023).

No caso ilustrado na narrativa, cada criança construiu a representação de um binóculo à sua maneira, utilizando rolinhos de papelão levados de casa. Conforme Nunes e Corsino (2019, citado por Tebaldi; Carvalho, 2023, p. 7), é o docente que “planeja e organiza os espaços, os materiais, oportuniza os tempos, articula as diferentes vozes, põe os pontos de vista em interação, favorece as atividades lúdico-simbólicas das crianças”.

Essa narrativa docente nos fornece pistas de uma estratégia interessante de inserção das crianças no planejamento das atividades considerando que a criança, deve ser o centro do planejamento curricular bem como nas formas de aproximar as famílias do contexto pedagógico (DCNEI, 2009). Se a construção do objeto foi fruto da coletividade e ele for levado para casa, poderá ser uma alternativa para potencializar a comunicação entre pais e filhos, uma vez que as crianças tendem a contar para os seus responsáveis (quando estes lhes dão oportunidade e as estimulam) como e por que foi construído aquele objeto.

Dependendo do que foi produzido/criado, as crianças podem até mesmo iniciar uma brincadeira com um irmão ou irmã e estimular seus pais a partilharem do momento. Afinal, “elas se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das

mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas” (Friedmann, 2020, p. 33). Quanto a isso, Rocha (2019) salienta que “a continuidade e a ampliação das narrativas infantis dependem do fluxo de informações entre a casa e a creche”. Além disso, é importante lembrar que as crianças “brincam sozinhas ou em grupos em qualquer lugar [...]” (Rocha, 2019, p. 84)

Sodré (2012) corrobora que a narrativa se constitui sob uma ética que encarna o discurso originário do seu grupo e que ela ocorre numa diversidade de lugares ocupados pelo narrador em seu cotidiano como numa viagem. Inferimos, portanto, que no caso dos grupos infantis, principalmente, no trânsito dos itinerários domésticos e escolares, constroem relações sobre atividades vivenciadas em cada um desses espaços, tecendo conversações, sempre que encontram convergências entre eles.

Os diálogos infantis não podem ser tomados como um “dispositivo de comunicação isolado e independente”⁴¹, mas como algo que flui ao sabor das suas experiências e interações, reais e/ou imaginárias que se desloca para diversos contextos onde/quando as crianças assumem o protagonismo. As justificativas dadas pelas crianças geram conversas e, por conseguinte, expandem diversas linguagens como imaginação, criatividade e oralidade, constituindo-se, também, em novos modos de aprender para além da escola. Tudo isso, favorece “a diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, [que]são os suportes da criatividade e da inovação” (Delors, 1998, p. 100).

Portanto, neste capítulo, as narrativas docentes buscaram responder à questão norteadora desta pesquisa, pois cada profissional, valendo-se, principalmente da própria experiência “diluída” na dinâmica de trabalho; evidenciaram, estratégias interessantes que podem fornecer respaldo criativo para inspirar outros professores contribuindo com diferentes realidades onde ocorre a educação de crianças pequenas.

⁴¹ Expressão utilizada por Sodré (2012, p. 190).

E A BRINCADEIRA NÃO PODE PARAR...

“A inteligência gosta de brincar. Brincando, ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência.”
Rubem Alves

O processo de construção desta pesquisa esteve apoiado numa perspectiva amorosa do trabalho docente com crianças, a fim de evidenciar a ludicidade como ferramenta sensível de reinvenção da aprendizagem e de convivência alegre na educação infantil pré-escolar.

Figura 16 – Brincadeira livre



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Nossas preocupações teóricas estavam voltadas, entre outros aspectos, para o aprofundamento da compreensão do brincar na educação, mas sob a ótica das próprias docentes participantes do estudo. Essa compreensão se dilatou, sobremaneira, alcançando percepções específicas de cada realidade narrada evidenciando que o lúdico, significa para a educação de crianças, uma cultura brincante que atualiza ritos de aprendizagens. Afinal de contas, *só nós (professores) sabemos onde costurar cada retalho para formar a nossa colcha de cores e estampas diversas*. Numa visão metafórica, o trabalho docente na educação infantil é constituído por diversos “retalhos”, partes que dão sentido ao todo do qual o

brincar não poderia desvincular-se, pois não faria sentido educar crianças fora da própria cultura, assim como não se pode considerar, a arte e a beleza da colcha sem a junção de todos os seus retalhos.

Com a pesquisa de campo, quando observamos os esforços das professoras para que as crianças aprendessem, notamos que é a escrita que delinea o perfil desejável dá/na pré-escola, e que a ludicidade é utilizada, apenas, como instrumento para capturar a atenção dos meninos e meninas para os conteúdos curriculares. Enquanto isso, o brincar ainda parece mecânico, não refletindo sua autêntica e dinâmica contribuição para os processos de aprender.

São os jogos, com suas regras e os seus limites, que mais são utilizados como recursos nas práticas pedagógicas. O tempo para a brincadeira livre é muito circunscrito, assim como os espaços físicos destinados para isso. Esta pesquisa buscou apontar que, por meio dos itinerários brincantes das infâncias, e não apenas pelas rígidas ideias dos adultos (nas quais tudo parece girar em torno de “tempo, disciplina, trabalho”), será possível trazer um mundo brincante para o espaço escolar; não que a escola se transforme num parque de diversões, mas que abra espaço para as possibilidades do brincar como forma importante de aprender.

Ao ouvirmos cada professora participante, percebemos que são docentes comprometidas com uma aprendizagem significativa que valorize a criança como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, e que não se furte da autonomia do seu processo de formação. Este parece ser um ponto crucial para o planejamento e a elaboração do trabalho pedagógico: olhar para cada contexto de forma não passiva, percebendo-se como elemento interativo, articulando os conhecimentos teórico-práticos necessários para a reconstrução da realidade escolar.

Portanto, a despeito dos jogos, brinquedos e brincadeiras, vimos que novas práticas pedagógicas precisam dar vazão à ludicidade para que sejam capazes de intensificar as experiências infantis favorecendo o trânsito entre o que é aprendido na escola e fora dela. Durante as oficinas, os saberes teórico-práticos foram ampliados, tendo em vista o compartilhamento sensível das experiências por meio das narrativas, bem como da produção de material lúdico com as crianças.

Além do exposto, o brincar atua enquanto instrumento de aproximação dos professores com as culturas infantis, o que pode expandir os repertórios criativos dos envolvidos. Quando os profissionais docentes se dão a oportunidade de brincar

com as crianças no ambiente escolar, podem ser mais abertos às suas necessidades e desejos. Disso, parte a compreensão de que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos nas ações de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BNCC, 2017) devem ser respeitados, integrando uma perspectiva de educação brincante fundamentada no compromisso político, social e pedagógico. Tais propostas se alinham aos pilares da educação do futuro, pensada por Delors (1998), conforme mencionamos neste trabalho, a saber: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Desse modo, como pressuposto, os sujeitos tendem a formar raciocínios que concorrem para assumir e enaltecer posturas que adotam a alteridade como ferramenta necessária ao progresso humano, em que se assume, com clareza, uma que seja, de fato, para toda a vida. (Delors, 1996).

A construção do nosso produto educacional apontou que o planejamento e a elaboração conjunta das atividades lúdicas na educação infantil pré-escolar, favorecem o alcance da aprendizagem significativa desejável, inicialmente; por respeitar a cultura brincante infantil, com a construção de brinquedos que materializaram brincadeiras diversas (e não apenas as exploradas para os conteúdos curriculares), depois; por inserir, crianças e adultos, num contexto de aprendizagem sob a junção de um trabalho coletivo, cooperativo e dinâmico em que o cotidiano escolar pôde ser renovado como espaço de formação permanente e interativo.

Com esta pesquisa, compreendemos que ludicidade é algo que “transborda” da materialidade do (jogo/brincadeira) que se manifesta como experiência lúdica qualificando o brincar como significativo para o sujeito que brinca/aprende.

Em razão do exposto, a pesquisa realizada nos permitiu encaminhar algumas pistas para a Educação Infantil, que podem ser consideradas em contextos e espaços diversos:

No âmbito da formação dos professores, julgamos ser pertinente:

- Colocar a ludicidade a serviço da formação inicial e permanente dos professores;
- Assumir o protagonismo da própria formação sem, necessariamente, esperar pelas ações do poder público;

- Problematizar questões específicas e relevantes que afetam o cotidiano escolar e refletem, negativamente, no trabalho pedagógico;
- Atuar como parte ativa no grupo de trabalho, durante reuniões, planejamentos internos ou outras oportunidades em que a educação seja discutida;
- Publicar e incentivar os colegas a produzir (com ou sem parceria) conhecimento científico a partir dos saberes experienciais cotidianos.

No âmbito da formação das crianças, articulamos algumas sugestões:

- Adotar o lúdico como ponto de partida para o planejamento das atividades pedagógicas;
- Valorizar a brincadeira livre como ferramenta imprescindível para uma aprendizagem significativa que pode favorecer o desenvolvimento integral das crianças;
- Reinventar espaços lúdicos que favoreçam a criatividade e o movimento infantil na descoberta dos espaços propícios para diferentes aprendizados;
- Construir brinquedos diversos com materiais alternativos sem que seja necessária a propositura dessa ação como encaminhamento didático, mas como elemento para oferecer outras alternativas de recursos pedagógicos na sala de aula;
- Considerar importante o tempo da brincadeira livre propondo atividades para esse momento;
- Adotar a brincadeira livre como relevante fonte de observação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, tendo como suporte o portfólio para materializar o que foi verificado para um diálogo posterior com os seus responsáveis;
- Estabelecer e manter vínculo com as famílias e a comunidade, já que essas esferas podem colaborar com sugestões de brincadeiras relativas ao universo de suas crianças.

Poderíamos apresentar outros aspectos, todavia, nossos leitores, e especialmente os docentes da Educação Infantil, devem estar fazendo conexões com o contexto do nosso trabalho docente, no qual percebemos a necessidade da convergência desses aspectos. Os profissionais docentes precisam ser atualizados

no cotidiano das instituições de educação infantil, já que somos absorvidos por uma rotina dura e cansativa, cheia de desafios que, por vezes, nos entristece e nos faz querer desistir de buscar soluções para os problemas da escola. Mas, antes de buscarmos essas soluções, precisamos estar cientes de que somos nós, professores, gestores, familiares, comunidade, os pontos de partida para a construção de novos espaços escolares. À medida que expomos nossas expectativas e dificuldades, somos transformados em “profissionais reflexivos”, comprometidos com uma educação de qualidade para além das responsabilidades do poder público.

Desse modo, enquanto pesquisadora, a fim de reinventar e vivenciar a “educação da esperança” alegro-me com o processo e a conclusão desta pesquisa, pois o espírito leve com o qual foi conduzida (mesmo num contexto de incertezas e adversidades em virtude da pandemia) favoreceu a minha aprendizagem enquanto docente, permitiu-me , além de contribuir com o contexto educacional, a alegria de conquistar muitos afetos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes De. **Educação lúdica: teorias e práticas**. Vol. 1. Reflexões e fundamentos. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53–61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 28 set. 2022.

ALVES, Nilda. FERRAÇO, Carlos Eduardo. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas invenção dos currículos e da formação. **Espaço do currículo**, v.8, n.3, p. 306-316, 2015.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de set. de 2022.

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Entrevista Miguel Arroyo. **Educação & participação**. 10 de out. de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zs__dIEMq6. Acesso em: 21 abr. 2023.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Rotinas na Educação Infantil**. 2020. 1 vídeo(1:19:25). 6º Encontro Formativo do curso: Abordagem pedagógica. Publicado pelo canal Polifonia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WE2HvqhR6sl&ab_channel=Polifonia Acesso em: 22 jun. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça de Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**: Textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 15 maio 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**: Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação; **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. (DCNEI). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.349/96 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jun. 2022

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAPUTO, Stela Guedes. **Sobre entrevistas**: teoria, prática e experiências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: VOZES, 2018.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Darkside Books: Rio de Janeiro, 2019.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organização e revisão de José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

FARIAS, Carlos Ademir. **Alfabetos da alma**: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam que são? In: **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R.(org.). Curitiba: CRV, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes e práticas necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Marcos Cesar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas poéticas e antropológicas das infâncias. Panda Books: 2020. *Ebook*.

FRÖBEL, Friedrich. W. A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.
Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4588970/mod_resource/content/1/Froebel

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso: 11 abr. 2023.

GATTI, Bernadete. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/2003.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar: 1978.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUTTON, Phillipe. **O brincar da Criança**: estudo sobre o desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

HARRES, Silva; PAIM, Mara; EINLOFT, Mühlen. O lúdico e a prática pedagógica. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

HISSA, C. E. V; RIBEIRO, M. M. Saber sentido. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 90–109, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conce.v6i2.8648656>. Acesso em: 20 maio 2022.

HORN, Maria da Graça Souza; FOCHI, Paulo Sérgio. **A organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. In: VI Simpósio do curso de formação de docentes – normal em nível médio. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSE, Elias. **Caixa Mágica de Surpresa**. São Paulo: Paulus, 1984.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**. Universidade do Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5YqyJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. KISHIMOTO, M.T. (org.) 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAKATOS; Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade, **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. *In*: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., (org.). **Notas teórico metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus, BA: Editus, 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.
Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod_resource/content/1/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX, memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-52.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, M. C. O. Aprender e ensinar a brincar. *In*: **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. FORTUNA, Tânia Ramos; D'ÁVILA, Cristina. (org.). Curitiba: CRV, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ensinar, brincar e aprender. **Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, BA, v. 9, n. 15, p.131-136, 2015.

LUCKESI, Cipriano. **“Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese”** *In*: Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000, p. 21.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro. E.P.U: 2018.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 2013.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. São Paulo: Kirion, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. repensar a reforma, reformar o pensamento. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. SILVA, Catarina Eleonora F. da; SAWAYA, Jeanne. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: 2000.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva**. 2007. 284p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2007.

NEGRINE, Airton. **Ludicidade como ciência**. In: A ludicidade como ciência. SANTOS, Marli, Pires dos (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NICOLAZZI, Fernando. **O conceito de experiência histórica e a narrativa historiográfica**. 2004. 149.p. Dissertação (Mestrado). – UFRGS, Porto Alegre, Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/109370/000411925.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT 2022.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2003. Disponível em:
https://www.academia.edu/28979737/Profissao_Professor_ANTONIO_NOVOA. Acesso em: 14 maio 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfoses da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 18 maio 2023.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2013.

NUNES, Robson Lima de. **Formação permanente em escolas: o lugar dos professores no processo formativo**. Curitiba: Appris, 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damaris. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 6.ed. São Paulo, Summus: 2015.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do se e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro, LTC, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PRADNOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, José Damião. **Currículo “Toy Story” da Educação Infantil: por um currículo brincante**. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 76-87, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.36867>.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o>. Acesso em: 11 maio 2022.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel. **Avaliação Psicopedagógica dos alunos que apresentam dificuldades de comunicação e linguagem**. In: Avaliação Psicopedagógica. SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan (org.). Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas TDA: desatenção, hiperatividade e Impulsividade**. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores) Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf> .Acesso em: 11 maio 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 5201, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5201>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA, Karla. C. “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa” *In*: **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. São Paulo: Editora CRV, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando & didática!** 21. ed. rev. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VETORRASSI, Andrea. Mapas afetivos: recursos metodológicos baseados na história oral e reflexões sobre identidades espaciais e temporais em estudo sociológico. **História e Cultura**, Franca, v.3, n.3 (Especial), p. 155-176, dez. 2014. Disponível: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1414>. Acesso em: 21 mar. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2014

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014. *Ebook*.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Qual o seu nível de formação?
2. Desde o início da carreira, como suas experiências docentes potencializam a construção positiva de si enquanto professora da educação infantil?
3. Como você percebe o processo de construção da SUA identidade docente numa perspectiva lúdica na educação infantil desde o início da sua carreira?
4. Como se dá a formação continuada em seu ambiente de trabalho? Essa formação pode ser considerada lúdica e relevante para a construção e o compartilhamento de novos saberes docentes?
5. Durante os planejamentos internos, quais assuntos ganham maior evidência e como esses assuntos, orientam a prática educativa na pré-escola?
6. Quais os principais desafios que você enfrenta na pré-escola?
7. Sobre os brinquedos, há algum tipo de recorte de gênero feito pelas crianças na escolha deles? Ou seja, escolhem os brinquedos de acordo com o que acham que é determinado para elas por serem meninas ou meninos?
8. O que você compreende por aprendizagem significativa e como propor isso, na relação com os jogos, brinquedos e brincadeiras na pré-escola?
9. Como as atividades escritas são trabalhadas nas práticas pedagógicas da pré-escola e como o tempo é organizado para este fim?
10. Em sua opinião como o lúdico pode representar caminhos para se aprender brincando na pré-escola?
11. A instituição na qual trabalha oferece estrutura física e material adequado à realização de atividades consideradas lúdicas?
12. Como a escola e as famílias veem o lúdico imbricado nas atividades das crianças da pré-escola?
13. Como é organizado o tempo do brincar na pré-escola o tempo das práticas pedagógicas lúdicas e das brincadeiras livres possuem diferenciação?
14. Como as crianças participam do planejamento das atividades lúdicas? Até que ponto a participação delas afeta as práticas pedagógicas?
15. Quais mudanças você proporia em relação à formação continuada oferecida na instituição onde leciona?

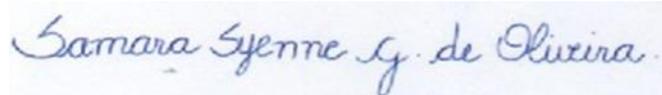
16. Numa perspectiva pedagógica, como os jogos infantis são trabalhados na pré-escola?

17. O que você poderia sugerir como melhoria às práticas pedagógicas dos professores da pré-escola do município de Remígio?

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado “SABERES E RELATOS DOCENTES SOBRE A PRÉ-ESCOLA: ENTRE O LÚDICO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM” desenvolvido pela aluna Wagnês Barbosa de Araújo do Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Robéria Nádia Araújo Nascimento

Campina Grande, 22/03/2022

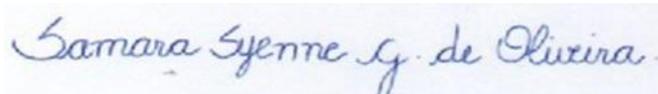
A handwritten signature in blue ink on a light blue background. The signature reads "Samara Syenne G. de Oliveira." in a cursive script.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO E COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS (TAICDA)

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado: “Saberes e relatos docentes sobre a pré-escola: entre o lúdico e a reinvenção da aprendizagem” desenvolvido pelo(a) Prof (a) do Curso de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, com a participação do(a) orientando(a) Wagnês Barbosa de Araújo. A coleta de dados será do tipo documental e acontecerá no Arquivo da Instituição pesquisa. A referida pesquisa será para contribuir com a aprendizagem significativa e na pré-escola formação continuada dos professores acerca da prática com o lúdico na pré-escola. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, toda a documentação relativa a este trabalho deverá ser entregue em duas vias (sendo uma em CD e outra em papel) a esta instituição sediadora da pesquisa que também arquivará por cinco anos de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

CAMPINA GRANDE, 22/03/2022



Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Saberes e relatos docentes sobre a pré-escola: entre o lúdico e a reinvenção da aprendizagem

Eu, **ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO**, Professor(a) do Curso de Pós-graduação, da Universidade Estadual da Paraíba portador(a) do RG: 1067.214 e CPF: 504.070.314.72, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Robéria Nádia Araújo Nascimento

**Campina Grande,
22/03/2022**

Wagnês Barbosa de Araújo

Orientador (a)

Pesquisador responsável

**ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL
EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS (TCPR)**

Título da Pesquisa: SABERES E RELATOS DOCENTES SOBRE A PRÉ-ESCOLA:
ENTRE O LÚDICO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM

Eu, **Wagnês Barbosa de Araújo**, professora efetiva da Prefeitura Municipal de Remígio-PB, portador(a) do RG: 3080828 e CPF: 058.114.334.50, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº.466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande-PB, 22/03/2022.

Robéria Alcides Araújo Nascimento

Orientador (a)

Wagnês Barbosa de Araújo

Pesquisador responsável

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **SABERES E RELATOS DOCENTES SOBRE A PRÉ-ESCOLA: ENTRE O LÚDICO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM** sob a responsabilidade de: WAGNÊS BARBOSA DE ARAÚJO e da orientadora ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Este projeto de pesquisa trata de investigar sobre a relação do lúdico com a aprendizagem significativa na pré-escola a partir dos saberes e relatos dos professores. Tem como objetivo evidenciar a importância do lúdico na pré-escola a fim de propor uma aprendizagem significativa

Diante disso, pretendo utilizar como estratégias metodológicas a observação participante e a técnica de entrevistas semiestruturadas para a partir das narrativas orais suscitar novos saberes para contribuir com o campo investigado. A propositura de trabalhar utilizando as narrativas como estratégia de coleta de dados, possui como propósito compartilhar experiências docentes e estimular a reflexão crítica em relação a aprendizagem significativa na pré-escola a partir do lúdico.

Ao que tange à formação de professores, a partir de um olhar sensível acerca do cotidiano no campo pesquisado, pretende-se que a pesquisa seja estímulo ao pensamento crítico e; por conseguinte, ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que enfatizem ainda mais o lúdico na relação com a aprendizagem na pré-escola.

Por consequência do meu trabalho docente ter sido desenvolvido sempre na pré-escola desde 2012, e por atuar como membro participante nesta pesquisa: **SABERES E RELATOS DOCENTES SOBRE A PRÉ-ESCOLA: ENTRE O**

LÚDICO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM, só poderemos realizar a coleta dos dados mediante sua autorização.

A metodologia utilizada será de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação e etnográfica, a partir da observação participante em campo por um período de seis meses, cuja abordagem dialógica, fará jus à estratégia discursiva a partir das entrevistas. Desse modo, para as primeiras impressões explicaremos os objetivos da pesquisa via ligação celular, e marcaremos as entrevistas de forma individual, como for conveniente aos colaboradores. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com seis professores lotados na Secretaria de Educação, exatamente com os que lecionam ou lecionaram na pré-escola a partir do ano de 2012. Para tanto, busca-se reconstruir na íntegra, os diálogos previamente autorizados e gravados durante os diálogos semiestruturados a fim de que se tornem os relatos das experiências docentes sobre a pré-escola que irão fortalecer esta pesquisa.

Sabemos que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Segue orientação: (Res. 466/2012, V.5) - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas. (Res. 466/2012, V.6) - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá encaminhar os resultados da pesquisa para publicação em artigos, seminários, congressos, dentre outros, cumprindo as

exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (Res. 466/2012, V.7)

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Em caso de dúvidas, você poderá obter mais informações entrando em contato com Wagnês Barbosa de Araújo pelo telefone (83) 9-93605217 ou pelo e-mail: deisearaujo118@gmail.com ou pelo endereço: Rua Padre Luiz 309, Centro. Alagoa Grande-PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente). e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa : **Saberes e relatos docentes sobre a pré-escola: entre o lúdico e a reinvenção da**

aprendizagem e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ , autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

ANEXO F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada : **Saberes e relatos docentes sobre a pré-escola: entre o lúdico e a reinvenção da aprendizagem** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores: Wagnês Barbosa de Araújo(orientanda) e Robéria Nádia Araújo Nascimento (orientadora) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa, Wagnês Barbosa de Araújo, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

**ANEXO G – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV)
(FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, _____, **AUTORIZO** a Prof^a Wagnês Barbosa de Araújo coordenador(a) da pesquisa intitulada: **Saberes e relatos docentes sobre a pré-escola: entre o lúdico e a reinvenção da aprendizagem** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de (especificar se foto ou vídeo) com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

A pesquisadora responsável Wagnês Barbosa de Araújo, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital (pendrive), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

ANEXO H – TERMO DE COMPROMISSO DO COMITÊ DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: SABERES E RELATOS DOCENTES SOBRE A PRÉ-ESCOLA: ENTRE O LÚDICO E A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: WAGNES BARBOSA DE ARAUJO			
6. CPF: 058.114.334-50		7. Endereço (Rua, n.º): RUA PADRE LUIS CENTRO CASA ALAGOÁ GRANDE PARAIBA 58388000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 83993605217	10. Outro Telefone:
			11. Email: deisearaujo118@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>25</u> / <u>03</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB		13. CNPJ: 12.671.814/0001-37	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (83) 3315-3373		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>JOAO BATISTA GONCALVES BUENO</u>		CPF: <u>055.623.838-96</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENADOR DO PPGFP</u>		 Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno Coordenador do PPGFP Matr. 225543	
Data: <u>25</u> / <u>03</u> / <u>2022</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			