



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MACHADO DE SOUZA

ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil

MACAPÁ
2020

ADRIANA MACHADO DE SOUZA

ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito obrigatório à obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Política e Culturas.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

MACAPÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborado por Jamile da Silva - CRB2/1010

Souza, Adriana Machado de.

Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil / Adriana Machado de Souza ; Orientadora, Ângela do Céu Ubaiara Brito. – 2020.

178 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1.Educação infantil. 2. Ludicidade. 3. Práticas pedagógicas. I. Brito, Ângela do Céu Ubaiara, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título

372.21 S729e
CDD. 22 ed.

ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: o lugar da dimensão lúdica na educação infantil

ADRIANA MACHADO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito obrigatório à obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Política e Culturas.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

Data da apresentação: 28 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Ângela do Céu Ubaiara Brito

Prof. ^(a) Dr. ^(a) Ângela do Céu Ubaiara Brito – PPGED/UNIFAP
Doutora em Educação - USP - ORIENTADORA

Elivaldo Serrão Custódio

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio – PPGED/UNIFAP
Doutor em Teologia - Faculdade EST - TITULAR INTERNO

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Prof. ^(a) Dr. ^(a) Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Doutora em Educação – UNESP - TITULAR EXTERNO

Álvaro Adolfo Duarte Alberto

Prof. Dr. Álvaro Adolfo Duarte Alberto - PPGED/UNIFAP
Doutor em Educação Física - Universidade São Judas Tadeu - SUPLENTE INTERNO

Danielle Costa Dias

Prof. ^(a) Dr. ^(a) Danielle Costa Dias – UEAP
Doutora em Educação em Ciências e Matemática – UFMT - SUPLENTE EXTERNO

MACAPÁ
2020

A todas as professoras da infância que diariamente se reconstroem para dar sentido ao seu fazer docente. Um fazer feito para e com a criança, que as considera por inteiro, em suas múltiplas dimensões e linguagens.

AGRADECIMENTOS

A realização de uma pesquisa, ainda que a produção escrita seja em essência realizado no dialogo solitário do pesquisador consigo mesmo, foi tecida por fios invisíveis das relações estabelecidas nos encontros com as inúmeras pessoas que fizeram parte de cada uma de suas etapas ou que permitiram que estas acontecessem. O reconhecimento por imensurável contribuição vem neste momento como forma de materializar o imaterializável: a gratidão.

Gratidão às crianças que contribuíram de forma ímpar, enriquecendo a pesquisa com seu olhar crítico, espontâneo e autêntico sobre a ludicidade;

Gratidão a todas as profissionais da EMEI Cecília Meireles que possibilitaram a realização da pesquisa, em especial às professoras Fernanda, Ágatha, Bianca, Gabriela e Carla, que ao terem compartilhado momentos e histórias, provocaram inúmeras reflexões sobre a relação da ludicidade no contexto da Educação Infantil;

Gratidão à Professora Dr.^a Raimunda Kelly Silva Gomes, pela gentileza de doar seu tempo para prestar orientações valiosas sobre a metodologia a ser utilizada durante a condução do Grupo Focal;

Gratidão às minhas amigas Jilcinéia de Sousa Duarte, pela parceria e suporte na execução do Grupo Focal e Lidiane Tavares do Nascimento Gomes, por ter sido minha companheira durante todo o Mestrado. Ambas, demonstraram o verdadeiro significado da palavra amizade, mesmos tendo suas demandas pessoais, encontraram tempo para partilhar comigo momentos importantíssimos;

Gratidão à minha querida irmã Luciana Maria Machado de Souza, pelas contribuições durante a revisão final e por ter sido sempre minha inspiração, não só em relação à atuação profissional com a infância, mas principalmente pelo exemplo de humanidade no trato com as pessoas;

Gratidão às minhas meninas “Super Poderosas” Ana Carolina, Isabela e Ana Luisa e ao meu “Menino Maluquinho” Henrique, pela compreensão das incontáveis horas de ausência, mesmo estando presente. Mas, em especial ao meu companheiro de longa data Rogerio, por ter dado o suporte necessário para que pudesse realizar todo o percurso do Mestrado e por ter sempre valorizado e sentido orgulho, às vezes mais do que eu, por minhas conquistas;

Gratidão à Professora Ângela do Céu Ubaiara Brito, por ter acreditado em meu potencial aceitando-me como sua orientanda e possibilitando-me através de seus ensinamentos, suportes teóricos, generosidade e afetuosidade, um caminhar tranquilo durante a realização da pesquisa, tornando cada um de nossos encontros indispensáveis à minha formação acadêmica e humana;

Gratidão principalmente a Deus, por ser minha segurança e conforto nos momentos de incertezas e aflições e por ter colocar sempre em meu caminho pessoas que me ajudaram a tonar possível a caminhada, permitindo que esta jornada fosse feita de muitos encontros que teceram mais do que o texto, teceram a minha existência. Sem Ele, nada seria possível.

Enfim, gratidão a cada uma dessas pessoas e a tantas outras que, embora não tenham sido citadas, contribuíram para que mais uma etapa fosse construída e concluída, dando sentido e significado às minhas escolhas. Muito obrigada!

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração
(Fernando Pessoa).

RESUMO

Este estudo analisa a dimensão lúdica na Educação Infantil a partir do pressuposto que as relações estabelecidas no campo social são marcadas pelo dinamismo e contradições. Busca-se investigar: Em que medida o lugar ocupado pela dimensão lúdica, especialmente o brincar, está vinculado com práticas pedagógicas participativas? Objetiva-se compreender a relação entre o lugar ocupado pela dimensão lúdica na Educação Infantil e as práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento. Por *locus* de pesquisa, tem-se uma EMEI localizada em área urbana periférica do Município de Macapá/AP. A metodologia utilizada se fundamenta na abordagem qualitativa, ancorada no método Estudo de Caso, tendo como principais técnicas e instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e o grupo focal com as professoras; as rodas de conversa com as crianças e a observação participante nos contextos de cada professora com suas crianças. Utilizou-se no tratamento dos dados, os princípios presentes na Hermenêutica-Dialética, no sentido de fundamentar a compreensão da linguagem e das práticas empíricas, bem como os conflitos e contradições presentes na realidade onde a ludicidade e a criança se encontram sob o viés da institucionalização e das práticas pedagógicas. Os resultados demonstram que o lugar ocupado pela dimensão lúdica encontra-se claramente definido nos documentos oficiais e no discurso pedagógico, mas mantém-se incompreendido e inferiorizado no contexto educacional, muito por causa da burocratização e pedagogização docente e das exigências sociais que enaltecem práticas transmissivas e desqualificam práticas fundadas na participação e no reconhecimento da criança como sujeito histórico e cultural, pois estas não representam a lógica da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The study analyzes the recreational dimension in Early Childhood Education, based on the assumption that the relationships established in the social field are marked by dynamism and contradictions. It seeks to investigate: To what extent is the aspect occupied by the recreational dimension, especially playing, linked to participatory pedagogical practices? The objective is to understand the relation between the aspect occupied by the recreational dimension in Early Childhood Education and the pedagogical practices that acknowledge and value the child as an individual participant and constructor of his or her own knowledge. As the study's locale, there is an EMEI located in the peripheral urban area of the Municipality of Macapá/AP. The methodology utilized is based on the qualitative approach, anchored in the Case Study method, having as main techniques and data collection tools: the semi-structured interview and the focus group consisting of the teachers; conversation circles with the children and participant observation in the contexts of each teacher with their own students. In the treatment of data, the principles present in Hermeneutics-Dialectics were used, in order to support the comprehension of language and empirical practices, as well as the conflicts and contradictions present in the reality where the playfulness of the recreational dimension and the child are under the bias of institutionalization and pedagogical practices. The results demonstrate that the aspect occupied by the recreational dimension is clearly defined in the official documents and in the pedagogical discourse, but remains misunderstood and seen as inferior in the educational context, largely due to the bureaucratization and pedagogization of teachers and professors, and the social demands that enhance transmissive practices and disqualify practices originated in the participation and recognition of the child as a historical and cultural individual, as these do not represent the logic of a capitalist society.

Keywords: Early Childhood Education; Playfulness; Pedagogical Practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Convites para as sessões do Grupo Focal.....	95
FIGURA 02	Mandala usada durante a primeira sessão do Grupo Focal.....	98
FIGURA 03	Quadro usado durante a segunda sessão do Grupo Focal.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Amapá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 GANGORRAS DE CONCEPÇÕES: PESOS E CONTRAPESOS DE PROPOSTAS EDUCACIONAIS	19
1.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: UM PERCURSO HISTÓRICO	20
1.2 PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A INFÂNCIA.....	30
2 CONVITE PARA CIRANDAR: A DIMENSÃO LÚDICA E A CRIANÇA	42
2.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	42
2.2 DEFINIÇÃO DE LUDICIDADE	52
2.3 LUDICIDADE E CRIANÇA	59
3 DIMENSÃO LÚDICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFANCIA	66
3.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA	67
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E A DIMENSÃO LÚDICA	72
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: O LUGAR AONDE SE QUER CHEGAR	85
4.1 PESQUISA QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO	85
4.2 <i>LOCUS</i> E SUJEITOS DA RELAÇÃO DE PESQUISA	87
4.3 PROCEDIMENTO DE PESQUISA: COLETA DE DADOS	89
4.4 ANÁLISE DE DADOS: HERMENÊUTICA-DIALÉTICA	100
4.5 ASPECTOS ÉTICOS	106
5 O LUGAR DA DIMENSÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSENSOS E CONTRADIÇÕES	108
5.1 O SENTIDO DE SER PROFESSORA DA INFÂNCIA: <i>“EU DESCOBRI, AQUI NA ESCOLA, QUE ERA ESSE O PÚBLICO QUE EU GOSTARIA DE TRABALHAR”</i>	109
5.2 CRIANÇA UM SER HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL: <i>“PROFESSORA EU NÃO GOSTO DESSA MUSIQUINHA. ESSAS MUSIQUINHAS SÃO DE BEBÊ!”</i>	122
5.3 LUDICIDADE: <i>“PORQUE É ISSO QUE MOVE A GENTE, O PRAZER”</i>	131
5.4 DIMENSÃO LÚDICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: <i>“EU ESTUDO PARA SER INTELIGENTE E BRINCO PRA SER FELIZ!”</i>	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	171
ANEXO	174

INTRODUÇÃO

[...]
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 e vivo escolhendo o dia inteiro!
 Não sei se brinco, não sei se estudo,
 se saio correndo ou fico tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda
 qual é melhor: se é isto ou aquilo.
 (MEIRELES, 1990, p. 72).

No poema “Ou isto ou aquilo”, Cecília Meireles retrata através de um monólogo o universo infantil carregado de indagações e inquietudes que surgem da necessidade de ter que a todo o momento, “o dia inteiro” tomar decisões. Aos olhos de muitos adultos essas perguntas parecem não ter importância ou serem fáceis de se resolver, mas as comparações, às vezes incomuns, que povoam a imaginação da criança, revelam dúvidas reais que implicam em tomada de decisão entre “isso ou aquilo”, especialmente quando as opções colocam em oposição coisas “sérias” a coisas que dão prazer.

Assim como no poema, a ludicidade no contexto escolar é colocada como contraponto à seriedade e por isso, constantemente sua presença ou ausência é alvo de questionamentos. **“Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na Educação Infantil”**, título desta pesquisa, se justifica, portanto, pela imagem mental de uma gangorra que remete há um desequilíbrio, uma incompatibilidade, “ou uma coisa ou outra”; já a ciranda traz o sentido de completude, complementariedade, a ideia de que cada elemento faz parte de um todo harmônico, no qual todos participam. A partir desta perspectiva, a dimensão lúdica foi assumida tanto na relação da professora com o seu fazer, como nas concepções teórico-metodológicas que sustentam e concretizam esse fazer.

A dimensão lúdica presente no contexto escolar da Educação Infantil como objeto de investigação e análise apresenta íntima vinculação com minha caminhada. Atuando a mais de vinte e cinco anos no campo da educação, seja como docente, coordenadora pedagógica ou na formação de professores, o trabalho com infância sempre esteve presente, dando o tom e o sabor a cada desafio, a cada nova conquista. Nessa jornada, que pode ser estendida ao período de formação técnica a nível médio, na época 2º Grau do Magistério, duas figuras sempre estiveram presentes: a criança e sua professora. Interligando-as, práticas pedagógicas que ora permitiam um aflorar de ideias, instigando a busca pelo conhecimento, ora imprimindo a passividade, descolorindo o encantamento por ensinar e aprender. Essa gangorra de concepções, sempre provocaram muitas inquietações, especialmente sobre minha própria atuação.

Na busca por compreender melhor todo o processo que envolve a educação para a infância, um ponto ganhou destaque: a ludicidade. Esse “ingrediente” trouxe a “liga” que faltava para centrar os estudos na dimensão humana. Fortuna (2018) frisa que a perspectiva lúdica na formação e prática docente, do ponto de vista produtivista e performático, precisa a todo o momento ser justificado, para validar sua importância. Mas, a autora também adverte que essa compreensão e consciência lúdica do professor não são inatas, são construídas ao longo de sua formação existencial e profissional, na qual a valorização pelo brincar passa a ser expresso através de atitudes e conhecimentos que o identificam como afirmação e valorização da própria vida, possível somente através “do desenvolvimento de uma posição ativa, lúcida e crítica em relação ao brincar e à educação” (FORTUNA, 2018, p. 20).

Ao longo da trajetória histórica que envolve o professor da infância, pode-se perceber o quanto sua formação esteve e está associada à concepção de criança. Já a dimensão lúdica, como algo inerente no trato com a criança é recente e começou a ganhar corpo à medida que passou a ser sustentada por legislações, sejam elas mais abrangentes como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ou mais específica da área educacional, como as Leis de Diretrizes e Bases, especialmente a de 1996, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e Referencial Curricular Amapaense (2019). Em certa medida, são estas legislações que direcionam a formação institucional do educador, tecendo currículos, ementas e disciplinas, mas também que regulam e sustentam ações no espaço pedagógico real.

Nesse contexto, o papel exercido pela formação docente passa a ser protagonista, ora vista como vilã, ora exaltada como redentora de todos os males. Reclamam sobre ela todos os saldos negativos, lacunas e falhas de conduta no exercício da docência. Mas também são depositadas todas as esperanças de um ensino de qualidade e excelência. No entanto, embora peça fundamental, a formação docente não pode sozinha carregar toda culpa ou glória, há inúmeros fatores que interferem no que se considera como sucesso ou fracasso escolar. Cabe também destacar que nesta pesquisa a concepção de formação docente, não está restrita ao ambiente acadêmico, sendo finalizada quando da obtenção de um certificado, pois como Fortuna (2018), entende-se que

Um educador não nasce educador, ou “vira” educador de uma hora para outra, após fazer uma formação específica para isso. Os educadores formam-se educadores ao longo de sua vida profissional, escolar, universitária e pessoal, da qual as situações de ensino e, mais especificamente, aquelas situações referentes ao ensino

universitário de saberes relativos à prática profissional, compõem apenas uma parte dessa formação (FORTUNA, 2018, p. 19).

Trata-se de uma construção permanente que envolve vários saberes que iniciam antes do percurso acadêmico e prosseguem contínua e indefinidamente em ciclos, nos quais as práticas pedagógicas são sustentadas e modificadas por processos de fundamentação teórica, reflexão sobre a ação e ação fundamentada. No caso específico do professor da infância, sua formação deve estar pautada, também, na construção de saberes que assegurem à criança seus direitos e permitam ainda, que seja sujeito participativo de todo o processo, através de um ensino que contemple as diversas linguagens e áreas de conhecimento com fins a uma formação integral e mais humana, que acredite em seu potencial.

Há séculos as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas (MALAGUZZI *apud* FARIA, 2007, p. 278).

O pronunciamento de Malaguzzi, durante a cerimônia do Prêmio Lego em 1992, fortalece a concepção de criança como sujeito participativo e ativo do seu processo de conhecimento. Ao se tomar como referência ideias estruturadas e disseminadas na educação escolar dispensada à infância, sobretudo aquelas de idade inferior a seis anos, não há como negar os avanços que os diversos campos científicos ofereceram para tornar esse processo mais eficaz. São conhecimentos e informações disponíveis que permitem compreender as crianças como sujeitos históricos, inseridos em um ambiente social, que “produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2011b, p.101) e que marcam seu reconhecimento “como construtora de seu conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (FORMOSINHO, 2011, p. 19), invertendo a lógica de concepções que as tinham como desprovidas de qualquer tipo de conhecimento, espécie de “folha em branco”.

Essa nova concepção de criança está diretamente associada ao que Ariès (1986) identifica como o surgimento da ideia de infância, e que Postman (1999) considera uma das invenções mais humanitárias da modernidade. A infância, percebida em toda sua singularidade, traz consigo a compreensão de que a ludicidade é a melhor linguagem para se estabelecer interações e relações com ela. Tais concepções reconhecidas e amparadas em documentos legais tornaram a criança sujeito de direitos, e um desses é o direito de brincar.

Mas, mesmo com tantas informações disponíveis e respaldo legal, há uma dificuldade, especialmente no campo da educação sistematizada, em aceitar e garantir esse direito. “A existência do brincar como *práxis* social infantil é absolutamente contraditória com a função

que a escola estabelece pra si” (WAJSKOP, 2012, p. 116), voltada à preparação da criança para a entrada no Ensino Fundamental. Esse objetivo ganha sustentação nas expectativas e exigências feitas pelos pais sobre a escola, vista como um investimento na formação para o futuro. A escola deve projetar a vida adulta com suas necessidades e cobranças, sendo então o brincar algo alheio ao mundo “real”, competitivo e exigente, reforçado pela mídia que define padrão, ao estabelecer o que deve ser ofertado à criança. Nesse contexto o brincar é visto ora como frivolidade, ora como inato, mas quase sempre entendido como algo não essencial, embora natural na criança, portanto sem necessidade de ser ofertado.

Muitos professores se queixam que os pais parecem não valorizar as atividades lúdicas no contexto escolar, mas de acordo com Moyles (2002), isso ocorre porque há uma organização das atividades pedagógicas que sugere implicitamente esta noção. A compreensão que os professores possuem sobre a ludicidade e mais especificamente sobre o brincar, se concretizada na efetivação de suas práticas pedagógicas, já que uma atividade mesmo proposta sobre o viés da ludicidade pode, dependendo das relações estabelecidas, ser apresentada de forma estéril e desprovidas de significado. Especialmente a partir deste ponto é que surgiu o problema da pesquisa, sintetizado no seguinte questionamento: **“Em que medida o lugar ocupado pela dimensão lúdica, especialmente o brincar, está vinculado com práticas pedagógicas participativas?”**.

Com o intuito de obter respostas, a pesquisa partiu da premissa de que todo e qualquer fenômeno social, ao ser tomado como objeto de estudo não pode ser deslocado das várias dimensões que o afetam e o compõem. Esta compreensão foi fundamental para delinear os pontos a serem abordados, permitindo a definição de seus objetivos. Assim, apresentou como objetivo geral: **Compreender a relação entre o lugar ocupado pela dimensão lúdica na Educação Infantil e as práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento**. E como objetivos específicos: **Entender, a partir da criança, percepções em relação às práticas pedagógicas que os professores consideram como lúdica e sua relação com o processo de construção de conhecimento; Investigar a correlação entre formação docente e a imagem construída do professor da infância, no que se refere ao perfil e atuação; Averiguar, entre as professoras colaboradoras, significados e percepções sobre criança e ludicidade, bem como sua projeção na organização do ambiente e na proposta de atividades, especialmente as de conotação lúdica;**

Tomando como referência tais objetivos, o desafio voltou-se para a definição de uma metodologia que pudesse ser mais adequada. Muitas foram às dúvidas e poucas as certezas.

Contudo, incontestável foi o fato de que durante o percurso escolhido, algo ia sendo acrescido. A cada decisão tomada e direção seguida, uma etapa se consolidava e permitia prosseguir a outra. Cada uma a sua maneira, comportou ensinamentos próprios, construídos nos inúmeros encontros: com os autores, com os espaços, com as pessoas e com a própria pesquisadora consigo. Organizá-los, buscando deixar os registros escritos vivos para que pudessem servir para outros encontros, foi uma tarefa que permitiu revisar, reviver e reconstruir toda a trajetória.

Assim, as escolhas metodológicas apresentam pistas importantes sobre onde e como se queria chegar com a pesquisa, pois a maneira como se realiza, lembra Minayo (2009b), “revela as preocupações científicas dos pesquisadores que seleciona tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los” (MINAYO, 2009b, p. 63).

Por ter como objeto de pesquisa a dimensão lúdica na Educação Infantil, a abordagem qualitativa, ancorada no método Estudo de Caso, tornou-se a opção mais coerente. Dentre os fatores que fortaleceram a escolha deste método, encontram-se as pontuações de Yin (2015, p. 04) por considerar que “um estudo de caso permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real”. Através do Estudo de Caso, houve a possibilidade de ser investigada a dimensão lúdica dentro de um contexto contemporâneo, considerando toda complexidade do fenômeno e as múltiplas dimensões que interferem nas relações e significados construídos pelos sujeitos reais que afetam e são afetados por elas.

Com este entendimento, sua realização inevitavelmente, ocorreu em um contexto escolar, mais especificamente em uma escola de Educação Infantil localizada no Município de Macapá, Estado do Amapá, tendo como sujeitos da relação de pesquisa um grupo de professoras e suas respectivas crianças. Essa proximidade com a escola, além de possibilitar interagir com os sujeitos e a realidade em que se encontravam, favoreceu a coleta de dados, importante etapa de desenvolvimento da pesquisa. Como principais técnicas e instrumentos de coleta de dados foram realizados: a entrevista semiestruturada e o grupo focal com os professores; as rodas de conversa com as crianças e a observação participante nos contextos de cada professora com seus alunos.

Para o processo de análise dos dados, tomou-se como referência os princípios da Hermenêutica-Dialética, apoiada nos procedimentos metodológicos sugeridos por Minayo (2002; 2006). A opção por esta base teórica levou em consideração o fundamento das duas correntes, a saber: compreensão e crítica. De acordo com Minayo (2002, p. 101) “uma análise

hermenêutica-dialética busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade em seu movimento contraditório”.

Convém destacar que o processo de análise, assim como todo o percurso da pesquisa, considerou os princípios éticos como ponto balizador. Além dos procedimentos formais e burocráticos, como submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), todo o caminhar, especialmente quando do contato com os participantes, foi condicionado ao interesse espontâneo em participar, sem nenhum tipo de coação, baseado em uma relação de cordialidade, no qual o respeito às falas e posicionamentos manteve-se sempre presente. A ética, mais que um conceito, precisa ser vivenciado nas relações humanas, esta compreensão direcionou cada passo dado durante a pesquisa, desde a construção dos fundamentos teóricos e metodológicos até a apresentação dos pontos de análise dos dados coletados.

O resultado de todo este percurso realizado, foi sistematizado em cinco seções, sendo as três primeiras de caráter teórico, cuja finalidade é fornecer elementos que promovam uma melhor compreensão das principais categorias abordadas. Já as demais seções visam imprimir as relações estabelecidas com o contexto real onde a pesquisa se realizou, voltadas, portanto, ao delineamento metodológico (quarta seção) e para a análise dos dados coletados (quinta seção).

A primeira seção teórica intitulada “**Gangorras de concepções: pesos e contrapesos das propostas pedagógicas**” aborda a trajetória histórica da educação voltada para a infância, tendo como referência concepções formuladas por Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, por representarem as principais tendências educacionais para a primeira infância. Nesta seção, foram considerados como aportes teóricos as reflexões construídas a partir do estudo de Kishimoto (1997), Oliveira, Z., (2011), e Kramer (2011a), entre outros. Na mesma seção, também se discute aspectos relacionados às pedagogias participativas, fazendo um contraponto com as pedagogias transmissivas, tendo sua base teórica apoiada em autores como Oliveira-Formosinho (2011a), Lino (2011) e Brougère (2012).

A segunda seção teórica que apresenta-se sob o título “**Convite para cirandar: a dimensão lúdica e a criança**”, visa trazer de forma clara as concepções defendidas pela pesquisadora sobre ludicidade e criança. As temáticas desenvolvidas sustentam-se em vários estudos nos quais ganham destaque Huizinga (2000), Machado (2003), Sarmiento (2004; 2005), Kischimoto (2011), Kramer (2011b) e Luckesi (2014; 2018).

Na sequência, a terceira seção, comporta os últimos fundamentos teóricos apresentados com o título “**Dimensão lúdica na formação docente e em práticas pedagógicas para a infância**”. Aborda-se nesta seção, de forma ampla, a trajetória da

formação docente para a infância, do recrutamento de leigos a profissionalização, dando ênfase à figura feminina. Também ganha destaque, nesta seção, a ludicidade como princípio formativo e presente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Como aportes teóricos, destacam-se os estudos de Arce (2001); Fortuna (2011; 2018), Gadotti (2003) e Lopes (2018).

A quarta seção, destina-se ao processo metodológico, intitulada “**Escolhas metodológicas: o lugar aonde se quer chegar**”, possibilita ao leitor um entendimento mais específico sobre as etapas de investigação. Nesta seção, optou-se por apresentar cada etapa de forma pontual, com o intuito de tornar mais específica as escolhas realizadas. Assim, subdividida a seção, serão considerados: a abordagem e o método; o *locus* e os sujeitos; os procedimentos investigativos; o processo de análise dos dados e os aspectos éticos. No referencial teórico adotado para traçar o caminho da pesquisa, ganhou destaque as contribuições de Yin (2015), Flick (2009), Gadamer (1997), Stein (1987) e Minayo (1993; 2002).

A última seção, votada para a análise dos dados, sob o título “**O lugar da dimensão lúdica na Educação Infantil: consensos e contradições**” apresenta, com base nos princípios da Hermenêutica-Dialética, quatro categorias gerais de análises. No início de cada categoria, faz-se relação com os objetivos específicos e com perguntas norteadoras, no sentido de tornar mais claro o foco de análise. Dependendo da categoria é possível encontrar todas as fontes utilizadas durante a coleta de dados. Cada categoria comporta subcategorias que estão implícitas no processo de análise.

Desta forma, a seção traz como primeira categoria de análise o sentido de ser professor da infância, estabelecendo relações entre formação docente e a atuação propriamente dita. A segunda categoria centra-se nas concepções apresentadas pelas professoras sobre criança, fazendo um paralelo com a concepção assumida neste estudo, no qual a criança é entendida como sujeito histórico, social e cultural. Embora não seja o foco de análise, após realização das rodas de conversa, algumas pontuações apresentadas pelas crianças remeteram as suas próprias percepções sobre o que é ser criança e neste sentido apresentam-se como um prolongamento desta categoria.

Como terceira categoria de análise, são consideradas as concepções das professoras sobre ludicidade. No decorrer das ponderações apresentadas sobre esta categoria é possível constatar o quanto o termo ludicidade assume diferentes conotações, muito devido aos instrumentos e estratégias utilizados durante a coleta de dados. Como última categoria de análise, a dimensão lúdica e as práticas pedagógicas. Esta categoria se apresenta como o centro do processo analítico por trazer além da própria compreensão das crianças sobre a

relação entre as práticas pedagógicas lúdicas e o seus processos de conhecimento, os principais conflitos e contradições sobre o lugar destinado à dimensão lúdica na Educação Infantil a partir das narrativas das professoras.

Cabe pontuar ainda, que o estudo ora exposto, traz contribuições relevantes ao cenário educacional amapaense, à medida que apresenta reflexões em torno da dimensão lúdica na Educação Infantil a partir do ponto de vista das crianças e de suas professoras, dando visibilidade aos principais sujeitos desse processo. Acredita-se que os dados obtidos e as análises desses, poderão servir como referência para outras pesquisas voltada para a educação da infância e com a infância, seja no sentido de validá-las, complementá-las ou negá-las. Assim, a pretensão maior é que, a dimensão lúdica seja compreendida como fator indispensável quando se concebe a criança como sujeito participativo de seu processo de conhecimento e se pretende promover um ensino pautado em aprendizagens significativas, que criam pontes afetivas entre saberes e ambiente escolar mais humanizado. Enfim, uma ciranda que harmonize razão e sensibilidade no processo educativo para e com a criança.

1 GANGORRAS DE CONCEPÇÕES: PESOS E CONTRAPESOS DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS

Gramática da felicidade

Vivemos conjugando o tempo passado (saúde, para os românticos) e o tempo futuro (esperança para os idealistas). Uma gangorra, como vês, cheia de altos e baixos — uma gangorra emocional. Isso acaba fundindo a cuca de poetas e sábios e maluquecendo de vez o homo sapiens. Mais felizes os animais, que, na sua gramática imediata, apenas lhes sobra um tempo: o presente do indicativo. E nem dá tempo para suspiros... (QUINTANA, 1977, p. 47)

Cada concepção de educação construída por uma sociedade tende a estabelecer íntima relação com a manutenção ou a transformação dessa mesma sociedade. O “peso” dado a cada nova proposta educacional, ganha maior ou menor relevância de acordo com o momento histórico e o contexto social ao qual é apresentada. Nas gangorras de concepções, entre altos e baixos, a educação voltada pra infância às vezes se esquece de considerar a criança e “isso acaba fundindo a cuca de poetas e sábios e maluquecendo e vez o homo sapiens” (QUINTANA, 1977, p. 47), porque a projetando para o futuro, ou presa ao passado, à educação destinada às crianças quase sempre desconsidera o agora, a criança do presente.

Como princípio para movimento alternado que sugere uma gangorra, uma primeira analogia será feita através do diálogo sobre concepções relacionadas à educação da infância, ao apresentar os pesos e contrapesos através do percurso histórico que compreende contextos mais amplos, pautados em teóricos como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, mas também ao ponderar aspectos específicos do contexto nacional, especialmente os de cunho legal que refletiram em significativas mudanças no atendimento educacional como marcadores para legitimar a oferta diferenciada que considerava principalmente a origem socioeconômica das crianças.

Num segundo movimento, as concepções partem para a efetivação de propostas pedagógicas. Neste caso, a alternância ocorre entre duas propostas extremamente antagônicas: pedagogias transmissivas e pedagogias participativas. Dando ênfase a segunda, é apresentada logo no início das discussões, a conceituação atribuída para a ideia de participação. As principais características dos dois tipos de propostas pedagógicas são apresentadas de forma paralela com o intuito de serem percebidas suas principais contraposições. Finaliza-se esta seção, dando destaque para as propostas pedagógicas de Oliveira-Formosinho, Pedagogias-em-Participação e de Malaguzzi, com foco nas cem linguagens.

1.1 Concepção de educação para a infância: um percurso histórico

As aspirações sociais através da incorporação de processos educativos, que foram gradualmente sendo sistematizados, permitem traçar um percurso histórico sobre as concepções de educação destinada para a infância. Longe de representarem a totalidade dessa trajetória, os recortes apresentados, visam apenas uma percepção ampla dessas concepções. O contexto tomado como ponto de partida, para este percurso histórico, será a sociedade primitiva. De acordo com Ponce (2003), a concepção de educação era voltada para a sobrevivência do indivíduo e a aprendizagem ocorreria a partir da observação direta, de forma espontânea e integral, não havendo, portanto, pessoa ou instituição específica destinada à tarefa de educar. As crianças deveriam acompanhar

[...] os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida de suas forças [...]. A sua educação não era confiada a ninguém em especial, e sim a vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. [...] a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente. [...] o ensino era para a vida e por meio da vida (PONCE, 2003, p. 18-19).

Imersa em seu grupo social, a criança construía a sua consciência a partir da consciência do grupo, incorporando naturalmente os interesses e as necessidades coletivas. Assim se educava fazendo parte da coletividade e em função da comunidade que pertencia. Saviani (2013), ao se referir a sociedade dos Tupinambás, descrita por Florestan Fernandes, fez igual associação ao processo educativo concebido por aquele grupo, na qual afirma que “a cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana” (SAVIANI, 2013, p. 38), apoiados na força da tradição, da ação e do exemplo. Tendo interesses comuns, todos os membros do grupo, inclusive as crianças, deveriam assimilar tudo o que fosse possível em qualquer situação ou espaço, o que configurava tanto para Ponce (2013), como para Saviani (2013), uma educação espontânea e integral.

O conceito de educação espontânea e integral começa a se tornar inadequado à medida que se inicia o processo de dominação da natureza e, portanto, superação da relação orgânica, fazendo surgir uma relação de segunda ordem: satisfazer a necessidade de consumo. Tem-se então, o princípio da sociedade de classes, motivada especialmente pelo desenvolvimento da técnica, domesticação de animais e substituição da propriedade coletiva pela privada. A mudança na base estrutural refletiu na divisão do trabalho e em consequência a educação começou a apresentar contornos de sistematização e elitização. Ponce (2003) considera que

A educação imposta pelos nobres se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituída as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o poder, para as outras, o trabalho e a ignorância (PONCE, 2003, p. 28).

A educação para a infância passaria a manter vínculo direto com a classe social a qual a criança pertencia. A distinção de atendimento institucional convergiu, segundo Ariès (1986), para uma dualidade social pelo fato de existir de um lado uma população escolarizada, formada principalmente pela elite da época, e de outro, uma população que entrava diretamente na vida adulta. Ariès (1986) polemiza ainda mais essa divisão quando pondera que, além dessas questões existia outra: a questão de gênero.

Para os meninos, o fato de serem pobres ou ricos era um diferenciador para o tipo de escolarização, mas para as meninas pesavam-lhes, antes da condição financeira de suas famílias, o simples fato de serem meninas. Assim, “as meninas de boa família não eram mais instruídas do que as das classes inferiores, e o podiam sê-lo até menos, pois, em certos casos, as meninas do povo aprendiam a escrever com perfeição, como um ofício” (ARIÈS, 1986, p. 193). Para além da visão preconceituosa presente na expressão “de boa família”, que sugere a ideia de que meninas pobres não as tinham, possibilita compreender o quanto foi, durante muito tempo, desconsiderado o direito à escolarização das mulheres, cabendo-lhes adaptarem-se as convenções e as inúmeras restrições, recebendo basicamente aprendizagem doméstica ou instruções religiosas em conventos. Essas formas de conceber a educação para a infância, descrita por Ponce (2003), Saviani (2013) e Ariès (1986), não podem ser desvinculada de seus contextos, pois refletem crenças, ideologias e saberes de cada época e grupo sócio cultural.

As concepções geradas no senso comum ou em teorias, nem sempre científicas, por sua vez provocam mudanças relacionadas às novas concepções que interferem, direta ou indiretamente, aspectos relacionados à educação sistematizada para as crianças. Vários foram os teóricos que contribuíram neste sentido, entre eles, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel que ganham destaque neste estudo por terem influenciados diretamente concepções educacionais voltadas à primeira infância. A obra de Comenius “Didática Magna”, escrita no período entre 1621 a 1657 é considerada por muitos, um marco para a pedagogia moderna. Embora tenha apresentado uma educação forjada com a religiosidade, as ideias ali contidas são ousadas, até mesmo para os dias de hoje.

Comenius partia do princípio de que a educação escolar deveria ensinar tudo para todos. Defendia “que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos

cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados [...]” (COMENIUS, 2001, p. 127). O ensinar “tudo” esclarecia estar relacionado aos “fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores” (COMENIUS, 2001, p. 135).

Advertia, ainda que a formação do ser humano ocorria com maior facilidade durante os primeiros anos de vida sendo esta a idade ideal para imprimir, o que definia como, uma boa educação, pois tanto o cérebro, como as mãos e os demais membros estariam mais flexíveis para receber informações e executar tarefas. Essa educação caberia inicialmente aos pais e posteriormente aos professores, mais também entendia ser tarefa dos governantes e da igreja, por considerar que a salvação do gênero humano deveria ser meta de todos, portanto, todos os segmentos deveriam “providenciar para que, desde cedo, as plantinhas do céu comecem a ser plantadas, podadas e regadas, e a ser prudentemente formadas, para alcançarem eficazes progressos nos estudos, nos costumes e na piedade” (COMENIUS, 2001, p. 118).

Em sua obra “A escola da infância”, escrita em 1628, compreendia o brincar como uma forma de educar pelos sentidos. Defendia uma programação que considerasse recursos pedagógicos, tempo, espaço e atividades diferentes, como passeios. Essa programação realizada de acordo com as idades das crianças poderia auxiliá-las em conhecimentos mais abstratos e estimular a comunicação oral (OLIVEIRA, Z., 2011).

A partir dos princípios defendidos por Comenius que “se esforçou na defesa da educação para todos e falou dos processos intuitivos de aprendizagem, bem como da arte de ensinar tudo a todos por meio de um método inovador, baseado nos princípios da natureza” (PAIVA, 2011, p. 07), no século XVIII floresceram questionamentos em torno da educação jesuítica voltada ao verbalismo e a teorização de conceitos. Neste cenário surgiu a figura de Jean-Jacques Rousseau, embora tendo aspectos em comum a Comenius, como o papel da mãe (educadora natural da criança), o combate ao dogmatismo da pedagogia jesuítica e uma educação próxima à natureza, distanciava-se especialmente por não carregar suas obras de conceitos religiosos. Em relação a concepção de educação para a infância, combatia o autoritarismo e o preconceito.

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez do disciplinamento externo, propunha que a educação seguisse o ritmo da natureza (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 65).

Defendia a ideia de que a aprendizagem ocorria por meio da experiência, em atividades práticas, através da observação e da livre movimentação. Era contra todo tipo de artificialismo, adiestramento e convenções sociais. Apresentou estas concepções em sua obra *Emílio*, considerada por alguns apenas como um romance e por outros, como um tratado educacional. Independente da classificação, estudiosos contemporâneos como Moacir Gadotti e Bogdan Suchodolsk, de acordo com Paiva (2011), concordam sobre o fato de ter sido Rousseau um dos grandes influenciadores para a construção de uma nova concepção sobre infância e conseqüentemente sobre sua educação.

Sua obra *Emílio*, ou da educação provocou uma intensa polêmica em seu tempo, tendo em vista que abordava não apenas aspectos didático-pedagógicos inovadores, mas também por desenvolver um conceito de infância bastante original e tocar em temas educacionais cujos parâmetros moldariam um novo homem e, por que não dizer, uma nova sociedade (PAIVA, 2011, p. 5-6).

O pensamento rousseauiano, lançou novas percepções ao processo pedagógico desenvolvido para a educação da infância, especialmente no campo da cognição, afetividade, ludicidade e corporeidade, que serão mais bem fundamentados durante os séculos seguintes. Rousseau compreendia a educação como uma ação global, que permitiria perceber o ser humano em todas as suas necessidades, portanto, “não é uma tarefa que se limita ao ambiente escolar, a programas ou a instituições específicas [...]. A vida em si é uma obra educativa que se realiza na intensa e constante interação do homem com seu meio” (PAIVA, 2011, p. 9). Essa educação, só seria possível através de um processo intenso do ser humano consigo mesmo, com as coisas e com os outros. A harmonia dessas três dimensões teria como fim único

a formação do homem total, autêntico, devidamente desnaturado e bem preparado para conviver com seus semelhantes num nível de virtude que o prepara para o verdadeiro exercício da cidadania: cumprir seus deveres, respeitar o próximo, buscar agradar a Deus e desenvolver suas potencialidades para o benefício do todo social (PAIVA, 2011, p. 10).

Inspirado na utopia de Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi buscou criar um método educacional (AMORIM, 2018). Mas ter Rousseau como referência, trouxe-lhe conflitos internos, resultantes principalmente a partir de seu fracasso em Neuf (Nova Fazenda), o que confirmava “o paradoxo exposto no Livro I do *Emílio*: que não podem ser unidos em um mesmo projeto a educação do homem (livre) e a do cidadão (utilizável)” (SOËTARD, 2010, p.15). A superação deste paradoxo consistia em reunir o que Rousseau separou: a liberdade e

a obrigação; o desejo natural e as leis. Essa aproximação entre esses polos seria possível através da ação educativa.

Pestalozzi coloca assim as bases de um lugar privilegiado que, entre a família, sempre mais ou menos envolvida em seus interesses privados, e a sociedade civil, cada vez mais acuada pelas exigências desumanas da racionalidade econômica, deveria não só fomentar na criança a passagem de um universo ao outro, mas também contribuir para a constituição dessa liberdade autônoma que não pode estar garantida nem exclusivamente pela natureza nem exclusivamente pelo direito. Esse lugar é a escola (SOËTARD, 2010, p.19).

A escola teria, com efeito, que assumir uma prática pedagógica específica que não compreendesse nem o simples prolongamento da família, nem a reprodução da ordem vigente. Neste sentido, propunha um método que deveria oferecer ao professor o alicerce para o seu fazer pedagógico. Este partia do princípio de que a observação da natureza infantil permitiria extrair dela, suas próprias leis e a partir de então serem criados meios favoráveis ao desenvolvimento, colocando sempre no centro a capacidade de ação da criança. Estes aspectos aparecerão de forma mais aperfeiçoada nos fundamentos teóricos de Montessori, Frenet e Piaget (SOËTARD, 2010). No processo de aplicação do método de Pestalozzi, inevitável se faz a compreensão da articulação entre três elementos essenciais: o coração, a cabeça e a mão.

Não se trata de três “partes” do homem, nem sequer de três “faculdades”, mas de três pontos de vista sobre uma mesma e única humanidade em ação de autonomia. Para Pestalozzi, a cabeça representa o poder que tem o homem, graças à reflexão, de separar-se do mundo e suas impressões confusas, e de elaborar conceitos e ideias. Mas como indivíduo situado, o homem continua estando completamente submerso em um mundo que, através da experiência, não para de requerer sua sensibilidade e o vincula com seus semelhantes na luta empreendida para dominar a natureza por meio do trabalho: essa é a dimensão do coração. O homem, provocado deste modo pelo que é e requerido pelo que deve ser não tem outra solução nesse conflito sempre aberto e plenamente assumido, que fazer de si mesmo uma obra: essa é a dimensão da mão (SOËTARD, 2010, p. 24-25).

Os três elementos, embora por vezes razão e sensibilidade se apresentem de forma contraditória, seria a base para a construção da autonomia. “Pestalozzi não concordava totalmente com a superestimação da razão humana: para ele só o amor tinha força capaz de levar o homem à plena realização moral” (CURY, 2017, 07), sustentava assim, que a educação deveria ter como base o desenvolvimento afetivo das crianças e considerava “que a força vital da educação estaria na bondade e no amor” (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 64). De acordo com Soëtard (2010), os sentidos seriam o meio pelo qual se estruturaria a vida mental. Neste contexto, a mão além de representar a ação, a prática, também representaria o sensorial. Assim, pode-se compreender que

O método para obter bons resultados no processo educativo deveria partir do conhecido ao desconhecido; caminhar do concreto ao abstrato; acostumar a criança a fazer; não dizer à criança aquilo que ela pode descobrir por si mesma; seguir a ordem da natureza; dirigir a mente e os sentidos do particular ao geral, passando da visão intuitiva à compreensão geral, desenvolvendo nos educandos a capacidade de percepção e observação, mais do que a pura aquisição de conhecimentos. O método didático, para ele, consistia em partir da prática, por meio dos sentidos que deviam entrar em contato direto com os objetos, para chegar depois ao pensamento, às ideias. Por isso a percepção sensorial e a experiência sensorial como processo ativo são o fundamento de todo o conhecimento (GASPARIN, 2010, p. 35).

Este princípio iria marcar a pedagogia intuitiva. Segundo Amorin (2018) a ideia de naturalidade, em Pestalozzi, advém do fato de que as pessoas por estarem sempre inseridas no contexto concreto podem nele e com ele aprender. No Brasil, as ideias de Pestalozzi foram introduzidas através do livro “Primeiras lições de coisas”, uma tradução e adaptação feita por Rui Barbosa no ano de 1880 de uma obra norte americana, com formato de manual a ser utilizado na formação de professores, o que ajudou a disseminar a corrente pedagógica tradicional conhecida como pedagogia intuitiva (GASPARIN, 2010). Embora sofrendo críticas, essa visão que tinha nos sentidos a porta de entrada para o conhecimento, opunha-se ao verbalismo intelectual e representava um avanço pedagógico para a época. Uma dessas críticas

[...] centra-se no fato de que a assimilação dos conhecimentos se efetiva de modo passivo pelo aluno, uma vez que nem sempre existe a possibilidade de tudo experimentar. A maioria das ações são desenvolvidas pelo mestre, limitando-se os alunos a memorizá-las e repeti-las, nem sempre chegando a formular o pensamento abstrato. Isto não significa que seus princípios metodológicos não sejam válidos. Ele trabalhou dentro das limitações sociais, filosóficas, educacionais, políticas de seu momento histórico (GASPARIN, 2010, p. 38).

Neste contexto, Soëtard (2010) assinala a grande responsabilidade que Pestalozzi atribuía ao professor, por entender que este tinha tanto o poder de estimular como de impedir o desenvolvimento da força autônoma das crianças. Caber-lhe-ia, pois, qualquer que fosse a ação, matéria didática ou conteúdo a ser trabalhado, manter a articulação e o equilíbrio entre os três elementos que compõe “um equilíbrio que nunca se adquire definitivamente e que pode ser quebrado em qualquer momento para alimentar uma das três ‘bestialidades’ da cabeça, do coração e da mão” (SOËTARD, 2010, p. 26). Pestalozzi compreendia ainda que a criança se desenvolvia de dentro para fora e que, portanto, o professor deveria respeitar cada estágio de seu desenvolvimento, considerando sua idade e evolução, bem como suas aptidões e necessidades.

As ideias sobre a importância da intuição, de acordo com Kishimoto (2002), foram assimiladas por Froebel quando estagiou no Instituto de Iverdon, de Pestalozzi. Frederico

Augusto Guilherme Froebel, considerado o psicólogo da infância, entendia que somente a educação poderia dar acesso ao conhecimento e a Deus. Buscava, assim, explicar a essência do real através da unidade e conexão entre Deus e as coisas da natureza. Froebel acreditava que a educação destinada à infância deveria ser apenas protetora, guardadora e não prescritiva e muito menos interferidora, permitindo que a criança vivesse de acordo com sua natureza, deixando-a livre para que pudesse usar toda sua potencialidade.

O simbolismo da natureza como reveladora da vida e da unidade do desenvolvimento transforma-o em poeta da natureza. [...] Dessa simbiose com a natureza surge sua instituição infantil que recebe o nome de *Kindergarden*, com sentido metafórico de jardim de crianças (KISHIMOTO, 2002, p. 60).

Assim, em 1837 Froebel criou o primeiro Jardim de Infância destinado a preparar crianças pequenas para as etapas subsequentes. As crianças eram simbolicamente concebidas como sementes que “adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmo e sobre o mundo” (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 67).

Fundamentava sua proposta em alguns princípios essenciais, como:

O exercício da cooperação e ajuda mútua; atividades impulsivas e instintivas da criança como fonte primária da atividade educativa; a valorização das atividades espontâneas – jogos, dramatizações, mímicas e movimentos livres – como base da ação educativa; as atividades individuais que aproximavam a criança de situações e ocupações típicas da sociedade em que está inserida e da qual deve participar com sua criatividade e produção (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 45- 46).

Sustentava que somente a ação estimuladora da atividade espontânea da criança, permitiria seu desenvolvimento físico, mental e moral. Portanto, a ausência de liberdade e a presença da repressão, seriam inibidoras de tais desenvolvimentos (KISHIMOTO, 1998). A base de sua proposta, centrada na ação da criança como auto ativa, que aprende e se desenvolve através da livre atividade no brincar, traz, embora com limitações provenientes de seu tempo histórico, importantes elementos para a construção de uma educação voltada à infância, na qual a criança começa a assumir seu papel de protagonista.

Seguindo uma tendência europeia e norte-americana, os Jardins de Infância, baseados na proposta froebeliana para educação da primeira infância, chegaram ao Brasil na década de 1870, tendo suas primeiras representações no setor privado. Oficialmente, foi incorporado ao Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), ao estabelecer em seu artigo 5º que: “serão fundados em cada distrito do município da Corte, e confiados à direção de professores, jardins da infância para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade” (RIO DE JANEIRO, 1879).

A incorporação da criação dos Jardins de Infância, no texto da lei, trouxe uma nova concepção de educação para a primeira infância, que segundo Kuhlmann Jr. (2000), por agregarem caráter pedagógico, se diferenciavam das creches que chegaram ao Brasil na década de 1870. Inicialmente, associadas a questões médicas e posteriormente consideradas como parte de uma sociedade civilizada, as creches passariam a ter caráter assistencialista ao serem destinadas apenas aos filhos de mulheres que trabalhavam fora. Já “os jardins de infância froebelianos penetravam nas instituições particulares, como inovação pedagógica, destinada à elite da época, como forma de mostrar a modernidade da escola” (KISHIMOTO, 1997, p. 30). O primeiro Jardim de Infância público foi inaugurado 1896, anexo a Escola Normal Caetano Campos, em São Paulo, também destinado à elite. Kuhlmann Jr. (2011) lembra que,

Se a Escola Normal e o Jardim da Infância representavam a República, representavam também os limites em que este regime constituiu em nosso país, relutante em trazer de fato a democracia para o povo brasileiro. O elitismo do Jardim já foi identificado por Kishimoto em seu estudo sobre a pré-escola paulista, no qual ressalta que dentre as finalidades de caráter social apresentadas por Gabriel Prestes para a instalação daquela escola infantil destacava-se a necessidade de atender ao grande número de crianças confiadas a governantas. Desde a primeira turma de crianças e por um longo período, o caráter de instituição pública modelo irá atrair as “melhores famílias” paulistas (KUHLMANN JR., 2011, p. 63).

A educação ofertada à infância no Brasil passou a ser reconhecida como um direito para poucos, criando uma separação nas instituições que atendiam a esse público: creches para os filhos das mulheres que trabalhavam e Jardins de Infância para as crianças de famílias ricas. Kishimoto (1997) compreende que a teoria froebelina utilizada de forma distorcida ou parcial, sustentava essa distinção de atendimentos, legitimando uma visão preconceituosa com as crianças pobres, pautada no assistencialismo e na educação compensatória, na qual se preconizava que “as crianças aprendiam melhor por meio do brincar, porém, este, só quando supervisionado, era considerado educação” (KISHIMOTO, 1997, p. 29).

No início do século XX, os Estados Unidos passaram a influenciar grandemente as ideias educacionais. Em 1922, no Rio de Janeiro, durante o 3º Congresso Americano da Criança e o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Criança, conjuntamente, ficou claro, de acordo com Kuhlmann Jr. (2000) como seria estabelecido a atendimento nas creches.

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN JR., 2000, p. 08).

As poucas políticas públicas destinadas à educação das crianças eram excludentes e tratavam as de origem social mais humilde como não dignas de receberem uma educação de qualidade, negando-lhes não só um direito social, mas, sobretudo um direito humano. “É direito social porque significa uma estratégia de ações (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição [...] para assegurar uma vida digna a todas as crianças” (KRAMER, 2011a, p. 64). Contudo, mesmo sem o interesse do setor público, gradativamente houve a expansão de instituições voltadas para o atendimento de criança com idade inferior a sete anos, mais por força de demandas sociais do que por iniciativas governamentais.

Em 1932, educadores seguindo uma tendência mundial apoiaram o Movimento das Escolas Novas e lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. As discussões em relação a educação para a infância propunham que fossem disseminadas praças de jogos semelhantes aos Jardins de Infância de Froebel. Estas praças deram origem aos parques infantis, destinados às crianças das classes populares, com uma proposta educacional que pouco dialogava com os preceitos defendidos pelos escolanovista (OLIVEIRA, Z., 2011).

Prevaleceu até o ano de 1985, fim do período militar de governo, o atendimento às crianças voltado ao higienismo, à filantropia e a puericultura, reforçando o caráter assistencialista e compensatório para as creches e parques infantis que recebiam as crianças em tempo integral. Paralelamente foram criadas classes pré-primárias junto aos grupos escolares, reforçando a ideia de uma educação preparatória.

O discurso oficial, ora preconizava uma visão de educação para criança como guarda ou tutela, ora propagava-a como “educação compensatória, divulgando um ideário que considerava que a pré-escola podia salvar a escola por antecipação, preparando o desempenho escolar de meninos e meninas, prevenindo supostamente o seu esperado fracasso na escola” (KRAMER, 2011a, p. 65). A concepção de privação cultural que entendia serem as crianças pobres desprovidas de cultura, justificava metodologias que se apoiavam em atividades de prontidão para evitar sua “inadequação” quando iniciasse a escolarização formal, na época primeira série.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por mobilizações da sociedade civil que demandavam a ampliação do direito à educação das crianças pequenas. Essas demandas visavam garantir o espaço da mulher no mercado de trabalho e defendia o atendimento de crianças consideradas em situação de risco, o que deixava a questão sobre a qualidade da educação ofertada, para segundo plano. Aproveitando-se dessa fragilidade, no início da

década de 1980, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, segundo Kramer (2011a, p. 66), “veiculava uma visão de que pouco é melhor do que nada para a criança pequena”. Isso na prática representava programas alternativos de baixo custo e utilização de mão de obra gratuita e improvisada, como as mães voluntárias, tornando a pré-escola um fim em si mesmo.

Ainda assim, a educação pré-escolar passou a ser uma realidade forte e irreversível no Brasil. Mas, para ganhar o *status* que lhe cabia de fato no conjunto da educação nacional, foi preciso que um amplo movimento em defesa dos direitos da criança se organizasse. A expansão na rede e progressivo acesso à educação pela infância foram marcadas, ao menos em alguns centros urbanos, pela reivindicação de acesso e qualidade (KRAMER, 2011a). A preocupação com a qualidade foi sendo disseminada principalmente a partir de pesquisas e estudos direcionados ao funcionamento dessas instituições, na qual a criança passou a ser o centro das discussões.

Percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar aos legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 (FRONER; SUDBRACK, 2017, p. 50 -51).

A LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), reafirma o direito à educação disposta na Constituição Federal (1988) e estabelece como finalidade o desenvolvimento integral da criança. O papel da Educação Infantil passa a ser cuidar e educar de forma integrada. Com a promulgação da Lei n. 11.274 de 2006, houve alteração na redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, com relação ao que se disponha sobre duração, passando o Ensino Fundamental a ser composto por 9 (nove) anos e diminuindo o tempo de permanência da criança na Educação Infantil em consequência de sua antecipação e inclusão ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 36).

Entre os dois dispositivos legais, Lei n. 11.274/2006 e Emenda Constitucional n. 59/200926/2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação

Básica (CEB), fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009, p. 07).

Entender as crianças, inclusive as de zero a seis anos, como cidadãos de direitos foi uma das lutas travadas por movimentos sociais que repercutiram em legislação e se projetaram em políticas para a infância. O que se nota, no entanto, é um distanciamento entre o que preconiza a lei e a situação real, constatado na difícil tarefa de se conseguir vagas em escolas municipais para crianças menores de seis anos, especialmente aquelas que ainda não completaram quatro anos. A ampliação do número de anos ao Ensino Fundamental, veio na verdade reduzir, ainda mais, a oferta de espaços públicos voltadas para a educação das crianças na Educação Infantil. De certa forma, este fato contribui para que pouco se questione a qualidade da educação ofertada, bem como a proposta desenvolvida pela instituição, pois a dificuldade para se conseguir uma vaga, levam muitas famílias a nem cogitarem como está ocorrendo o processo educativo de suas crianças.

Promover uma educação voltada à infância, que considere a criança como sujeito histórico social e cultural, como portadora de saberes, que a reconhece como cidadã ativa de seu processo de conhecimento, deve repercutir na defesa de práticas pedagógicas que fortaleçam sua participação, por considerar que a “participação ativa é a chave para a noção de ação humana, que prevê, como um conjunto de direitos, objetos de lutas, a cidadania como direito que permite às pessoas agirem” (AGOSTINHO, 2010, p. 82). Tornar a escola um lugar digno ao conhecimento, no qual a criança e os adultos que se relacionam com ela, possam ser valorizados em suas produções, aprendam a escutar o outro e pronunciem a palavra nas diferentes linguagens, é torná-la um lugar mais participativo, mais vivo, enfim, mais humanizado.

2.2 Pedagogias em participação: uma proposta para a infância

Considerar a participação dentro do processo de aprendizagem e ensino, como um dos eixos norteadores à prática docente, implica ter uma posição clara, sobre como ela se efetiva nas relações estabelecidas entre o professor e suas crianças. De início, a tendência quando se fala que um processo social, no caso dentro do contexto educacional, promove a participação dos envolvidos, há um entendimento de que será um processo democrático. No entanto, Agostinho (2010), apoiada nos escritos de Bren Neale¹, pondera que se não houver o reconhecimento da criança como cidadã ativa do agora e o respeito pelas suas maneiras de se expressar, a participação poderá se tornar apenas um exercício vazio, um protocolo simbólico ou até mesmo uma manipulação.

Corroborando com o mesmo entendimento, Diaz Bordenave (1994), considera que o processo de participação “pode se implantar tanto com o objetivo de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns” (DIAZ BORDENAVE, 1994, p. 12). Tal compreensão possibilita que o termo participação possa assumir diferentes conotações e sentidos de acordo com o contexto histórico, intenções e práticas sociais com as quais está relacionado. Dependerá, portanto, de condicionantes que poderão facilitar ou dificultar sua efetivação. Entre os aspectos condicionantes que se apresentam como dificultadores do exercício efetivo da participação, ganha destaque o simulacro de participação, estratégia usada por uma autoridade para dar ao grupo a sensação de que houve participação; e as escolhas metodológicas inadequadas, que frustram o grupo e o levam a um desgaste de ideias (GANDIN, 2000).

Quando considerado o seu sentido etimológico, a palavra participação que tem sua origem no latim *participatio*, significa ter parte na ação. Diaz Bordenave (1994) destaca que participação deriva da palavra parte, comportando diferentes ações, define assim, que “participar é fazer parte, tomar parte ou ter parte” (DIAZ BORDENAVE, 1994, p. 22), sendo os verbos que antecedem a palavra parte, representativos de modos distintos de participação porque se referem a diferentes níveis de controle, importância ou possibilidade de partilhamento de poder. Brougère (2012) enfatiza que “tomar parte em”, “fazer com”, são noções que estão intimamente vinculadas à ideia de atividade e coletividade.

A dimensão coletiva é aqui essencial: participar é envolver-se numa atividade partilhada. Isso implica o reconhecimento mútuo dessa participação que se torna

¹ Professora emérita de curso de vida e pesquisa familiar (Universidade de Leeds, Escola de Sociologia e Política Social, Reino Unido) e membro da Academia de Ciências Sociais (eleita em 2010). Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://essl.leeds.ac.uk/sociology/staff/41/emeritus-professor-bren-neale&prev=search>. Acesso em: 01 out. 2019.

legítima. Por trás da participação há, pois, grupos que lhe dão sentido e lhe conferem um contexto, [...] remetendo a uma dupla dimensão de uma relação com o outros, no quadro de um fazer, de uma prática, de ações ou de atividades (BROUGÈRE, 2012, p. 306).

A ênfase da noção de participação, assumida por Brougère (2012), como ação que envolve partilha e interações, está na base das pedagogias que buscam um efetivo envolvimento das crianças em seu processo de conhecimento e a criação de laços de pertencimento ao grupo. Neste sentido, a participação requer o pensar coletivamente, que assume objetivos comuns e compreende que determinadas atividades somente serão efetivadas se realizadas pelo coletivo, pois há o entendimento de que a colaboração individual é fundamental para o resultado obtido ao final pelo grupo.

Contudo, Brougère (2012) alerta que “a participação não é necessariamente copresença; pode implicar atividades separadas. [...]. Participar é, por vezes, não participar a fim de se preparar para fazê-lo.” (BROUGÈRE, 2012, p. 308-309). Esses pontos abordados remetem a duas reflexões fundamentais quando se busca a participação das crianças. A primeira refere-se ao planejamento das formas de participação que cada pessoa ou grupo poderá contribuir, podendo entre várias possibilidades ser uma tarefa realizada individualmente, em espaço e tempo distintos. A segunda reflexão propõe um repensar sobre a observação como um meio para instrumentalizar alguém a participar de algo. A observação pode ocorrer em pequenos momentos ou em longos períodos, dependerá do que se observa e de quem observa. “A observação não é simples recepção, mas antecipação da participação” (BOURGÈRE, 2012, p. 312).

Nesse processo que implica a observação e ação, a aprendizagem está intimamente ligada a questão da participação. Não se aprende apenas como deve ser feito, mais o porquê é feito, isso implica a compreensão dos significados que envolvem dimensões corporais, linguísticas e afetivas do fazer com o grupo e para o grupo. De acordo com Vincent Berry (apud BROGÈRE, 2012), J. Lave e E. Wenger, a partir de seus estudos etnográficos, chegaram à compreensão de que “não se pode separar a aprendizagem da comunidade que lhe dá sentido e forma: aprender é participar de práticas sociais e participar é aprender.” (BROUGÈRE, 2012, p. 312). O participar, fazer com o outro, o credencia a ser parte do grupo.

Em entrevista realizada por Gilles Brougère (2012), Barbara Rogoff, professora de psicologia do desenvolvimento pela Universidade da Califórnia, afirma que sempre quando há participação, há algum tipo de aprendizagem. Segundo Rogoff,

A aprendizagem é uma maneira de *fazer com* aquilo que não encontramos antes, quer se trate de uma coisa bastante similar àquilo com que já nos confrontamos ou algo verdadeiramente diferente. Assim, no processo de participação nessa conversa, devemos apreender elementos em comum para ir mais longe. Aprendemos um pouco nesse processo. Isso ocorre durante toda a vida. Da mesma forma é participando que a criança aprende na escola. (BROUGÈRE, 2012, p. 318).

Aprendizagem e participação caminham juntas. À medida que a criança participa, começa a construir referenciais de práticas e quando se depara com situações similares usa esses referenciais, para a partir deles, orientar sua ação em novas situações. Sendo a aprendizagem um processo ao longo da vida e a participação inerente a ela, pode-se como Brougère (2012, p. 316) compreender que a “aprendizagem é uma sucessão de engajamentos em novas participações”.

Portanto, pensar em uma pedagogia que se fundamente no princípio da participação, impõe inevitavelmente a dois movimentos: um direcionado ao posicionamento que traga de forma clara o tipo de participação que se toma como referência (aqui entendida como o envolvimento individual em uma ação partilhada que possibilita o processo de aprendizagem); outro, para uma contraposição com concepções impositivas, transmissivas, relacionadas ao modo de ensinar.

De acordo com Gambôa (2011), a escolha por uma pedagogia ou outra, define como será a relação da criança com o conhecimento (passivo/ativo), qual a forma como será construído (solitária/cooperativa) e principalmente, “qual a natureza do conhecimento – um conhecimento estático, fechado, transmitido vs um conhecimento em permanente construção, antidogmático, que valoriza o que recebe, mas desafia permanentemente as suas margens” (GAMBÔA, 2011, p. 50). Esse contraste representa o cerne de pedagogias da transmissão e pedagogias da participação.

Fundada na lógica dos saberes, as pedagogias da transmissão fazem a veiculação desses saberes de forma descontextualizada e unidirecional, ocultam a realidade e as relações humanas, servem a dominação, por apresentarem-se de forma definitiva. Também compreendem o ser humano, em especial a criança, como um ser passivo, folha em branco a ser preenchida. A mente é vista como um espaço vazio a ser depositado algo.

Nessa concepção bancária da educação, o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade e é o sujeito do processo [...] a educação orienta-se mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2011a, p.17).

As pedagogias da participação, ao contrário, compreendem que todo e qualquer saber “parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, P., 1983, p. 83). Esse formar-se ao longo do percurso é desconsiderado pelas metodologias das pedagogias da transmissão, reduzindo não só as potencialidades dos alunos, mas também do professor ao percebê-lo com mero transmissor de um saber alheio.

A riqueza das interações e relações criança-criança e adulto-criança é reduzida significativamente, porque cada ator do processo é visto isoladamente no cumprimento e realização individual de tarefas e normas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 15), reflete, portanto, a “cultura do silêncio” que Freire, P., (1983), define como impedidora de pronunciar a palavra, dificultando um pensar autêntico entre ambos, professor e aluno. Esse tipo de postura, alicerçada em pedagogias da transmissão,

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (FREIRE, P., 1983, p. 73-74).

O processo de diálogo - fala e escuta, especialmente para as crianças, torna-se extremamente rico, por sentirem-se valorizadas como pessoas e permitir-lhes, ao mesmo tempo, organizar seus pensamentos e refletir sobre suas concepções. Para os professores, representa uma oportunidade de ressignificar suas concepções sobre como as crianças aprendem e traçar alternativas de ensino considerando os interesses e necessidades delas, pois “as narrativas infantis revelam sentidos e significados impossíveis de serem conhecidos pelos adultos, senão pela própria interação com as crianças” (CANDA; SOARES; ZEN, 2018, p. 144). Assim, a interatividade entre os atores que constroem o conhecimento, torna-se, nas pedagogias participativas, fator essencial por ser a partir dela que o diálogo se realiza.

A interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção de seu itinerário de aprendizagem, em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Sobre as pedagogias da transmissão, vale ainda pontuar que estas representam integralmente os valores e lógica de mercado que, manipulam a opinião pública no sentido de enaltecê-las como única garantia de sucesso e formação sólida, por transmitirem saberes

julgados indispensáveis a esse sistema; ao mesmo tempo, desqualificam práticas pedagógicas fundadas na participação, associando-as a desordem, perda de tempo e ineficiência no ensinar (GAMBÔA, 2011). Romper com essa concepção do senso comum sobre pedagogias da participação requer ir além de pontuar aspectos que as caracterizam, “[...] como nos ensina Paulo Freire, em pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação, mas sim um compromisso com a reconstrução e com a esperança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19). Portanto, esse compromisso deve ser traduzido em ações que, fundamentadas em categorias teóricas e respaldadas na legalidade, busquem a efetiva participação da criança, através da escuta, do diálogo e da negociação. Tomando como marco legal a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), que apresenta como um dos princípios fundamentais o respeito à opinião da criança, destacado em seu Art. 12º, constata-se que:

Os Estados Partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança (UNICEF, 1989, p. 10).

Para efeito de esclarecimento, em 2006, o Comitê da ONU sobre os Direitos da Criança, abriu um dia de discussão sobre o tema proposto pelo Art.12, onde foi pontuado que:

[...] não se deve presumir que as crianças não tenham capacidade de expressar seus pontos de vista, limitando-lhes as oportunidades de participação. Para o Comitê, mesmo a criança de tenra idade pode formar seus pontos de vista, ainda que não verbalmente. Consequentemente, a implementação do Art. 12 requer o reconhecimento e o respeito às formas não-verbais de comunicação, incluindo brincadeiras, linguagem corporal, expressão facial, desenhos e pinturas, nas quais as crianças muito pequenas demonstram compreensão, escolhas e preferências. Em segundo lugar, o Comitê afirma que não é necessário que a criança tenha uma compreensão de todos os aspectos da matéria que a afeta, bastando ter suficiente compreensão para formar, de maneira apropriada, seus pontos de vista (ARANTES, 2012, p. 05).

Tais pontuações contribuem para o entendimento de como se daria na prática o direito a participação das crianças, independentemente de suas idades. Essa compreensão, no entanto, somente é possível ser efetivada através de pedagogias da participação, por permitirem a riqueza de interações e relações entre os atores do processo educativo, mediatizados pelas linguagens e orientados por processos que envolvam a observação, a escuta e a negociação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011b).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), estes processos devem ser garantidos através de condições que permitem as crianças aprenderem em situações que possam desempenhar um papel ativo nos ambientes que convivem, sendo desafiadas e provocadas a se posicionarem, construindo, assim, significados sobre si, os

outros e o mundo social e natural. O documento sintetiza este processo em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São direitos que se interligam uns aos outros, que devem ser garantidos

por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [que] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

As estratégias de mediação pedagógica que visam à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser pautadas em práticas pedagógicas participativas. Há um vasto campo de pedagogias da participação que merecem destaque, junto a elas, os educadores que as sistematizaram, como “Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15) e Oliveira-Formosinho, também em Portugal, que podem ser melhor identificadas através de suas propostas pedagógicas, como exemplo a “Pedagogia Libertadora” de Paulo Freire; “Modelo Pedagógico de Reggio Emílio” de Loris Malaguzzi e “Pedagogias-em-participação” de Júlia Oliveira-Formosinho. Cabe destacar, que embora Freire não tenha voltado seus estudos para a primeira infância, estes apresentam categorias básicas, como a dialogicidade e práxis pedagógica que permitem seu livre trânsito em qualquer nível de ensino.

A Pedagogia-em-Participação, expressão cunhada por Júlia Oliveira-Formosinho, é uma proposta educativa da Associação Criança. “Esta é uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância em desenvolvimento desde o início da década de 1990, sendo utilizada em vários centros de educação de infância em Portugal” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a, p. 26). Consiste, basicamente em estruturar ambientes pedagógicos que possibilitem atividades e projetos comuns, no qual todos os envolvidos no processo educativo são considerados sujeitos atuantes. Este processo se faz através de interações e relações, permitindo que cada um deles coconstrua aprendizagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a). A compreensão desta proposta pedagógica parte inicialmente de sua fundamentação teórica que traz como essência, a democracia.

A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades [...], leva à afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, ao diálogo intercultural entre grupos e indivíduos [...], à promoção e colaboração na aprendizagem, à procura do sucesso educativo para todos, num contexto de respeito pelos direitos humanos [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a, p. 30-31).

A educação para a infância como um espaço democrático deve promover a igualdade, a responsabilidade, a inclusão da diversidade e a participação das crianças e adultos envolvidos no processo educativo, valorizando as experiências, os conhecimentos e a cultura das crianças, de suas famílias e dos profissionais. Para que isso seja possível a Pedagogia-em-Participação se organiza em quatro eixos: ser/estar; pertencimento e participação; exploração e comunicação com as cem linguagens; narrativas das jornadas de aprendizagem. Esses eixos são interdependentes e visam colaborar para a construção sócio-histórico-cultural.

O primeiro eixo toma como princípio a “pedagogia do ser”, busca promover o bem-estar entre as identidades plurais a partir do desenvolvimento da identidade pessoal. O segundo eixo volta-se para a “pedagogia do laço”, que visa o reconhecimento enquanto parte integrante de uma família, comunidade e cultura, fortalece, portanto, a relação da criança com seu grupo social. O terceiro eixo direciona-se para a “pedagogia de aprendizagem experiencial”, busca o fazer contínuo, através da experimentação e interação pautada na reflexão e comunicação. O último eixo volta-se para a “pedagogia do significado”, a intencionalidade e compreensão do que foi vivenciado é favorecido pelas narrativas dos percursos de cada atividade, facilitadas pelo acesso à documentação pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a).

A Pedagogia-em-Participação abrange ainda áreas de aprendizagem que estão diretamente relacionadas aos eixos anteriormente apresentados. “A interatividade dentro de cada polo dos eixos de intencionalidade educativa e a interconectividade entre os eixos permite apontar quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial: as identidades, as relações, as linguagens e os significados” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a, p. 39).

A Pedagogia-em-Participação vale-se, ainda, de uma organização do espaço pedagógico que envolve o ambiente educativo, os materiais, tempos e interações e organização de grupos de aprendizagem, no qual a planificação (planejamento das ações) possibilita o desenvolvimento da observação, da escuta e da negociação, tanto da criança como, de seu professor.

Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que faz de si. É um processo humanizante – a criança sabe que é garantida a escuta de si e do outro (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento). A criança que se escuta cria habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. A educadora cria o habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa. Esse é um processo de negociação do currículo com a criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a, p. 48-49).

As relações e interações são os meios centrais de concretizar os processos de observação, escuta e negociação. A mediação realizada pelo professor, “exige ética de reconhecer que a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2011a, p. 47). Este também é o entendimento do Artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), que apontam como eixos norteadores para as práticas pedagógicas as interações e a brincadeira, por compreender que durante as ações de interação, com seus pares ou com os adultos, a criança tem possibilidade de aprender, se desenvolver e se socializar.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Tal compreensão implica em práticas que considerem: a observação como um processo permanente que busca o conhecimento de cada criança e envolve a aprendizagem e o desenvolvimento, através da articulação com os diversos contextos que a criança está inserida, como a família, a comunidade, a sociedade e a escola; a escuta como um ato de valorização e reconstrução das mensagens materializadas através das várias linguagens, um processo que busca compreender os conhecimentos, interesses, motivações e intenções das crianças; a negociação como um processo de debate, que visa à decisão em conjunto, entre o professor e as crianças, na busca da organização e construção de um planejamento que pode ultrapassar os limites da escola e envolver a participação da família. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011b).

Muito próximo a esta proposta está o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, que “caracteriza-se, essencialmente pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólicas (‘as cem linguagens’) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem” (LINO, 2011, p. 110).

Por iniciativa da própria população da cidade de Reggio Emilia, após a Segunda Guerra, em 1945, foi construída uma escola para crianças pequenas com um forte sentimento de cooperação e colaboração, visando uma educação promotora de igualdade. Loris Malaguzzi, ao saber desta iniciativa, interessou-se por conhecer *in loco* o funcionamento da escola que trabalhava de forma colaborativa envolvendo pais, professores e cidadãos. Passou a partir de então, a orientar as experiências pedagógicas ali desenvolvidas. No decorrer de suas décadas de funcionamento recebeu influências de várias referências teóricas e propostas

pedagógicas, filosóficas, sociais, políticas e artística, mantendo, contudo, uma dimensão transversal à pedagogia: a dimensão estética. Essa dimensão refletiu no cuidado com o ambiente, na inclusão de espaços que privilegiassem o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão, na escuta atenta e na documentação pedagógica (LINO, 2011).

Malaguzzi, de acordo com Lino (2011), refere-se a um estado de ânimo que chama de vibração estética, como impulsionador da sensibilidade, da criatividade, do desejo de realizar coisas que gosta e também agradar os outros, como forma de seduz a si mesmo e aos outros.

A sedução estética é uma dimensão do conhecimento que ilumina algo, que não pertence apenas ao mundo racional, é uma dimensão que se sente quando se fala, se admira uma imagem, se encontra um conceito, se escuta uma sinfonia. Esta dimensão do conhecimento só surge em momentos de profundidade especial em que o eu parece estar numa espécie de transe [...] (LINO, 2011, p. 117).

O conceito de sedução estética apresentado por Malaguzzi se aproxima a concepção de ludicidade proposta por Luckesi (2018) como um estado de plenitude interna, quando o sujeito vivencia uma experiência onde o pensar, o sentir e o fazer, tornam-se indissociáveis. Assim, “a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo” (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 51).

A proposta de Malaguzzi tem como sustentação pedagógica a “Pedagogia das relações”, por entender que relações de reciprocidade e respeito mútuo são promotoras de informação e formação, na qual a colaboração marca a diferença em todo o processo (LINO, 2011). As relações estabelecidas “entre as crianças e os saberes, nos tempos e espaços, pelo reconhecimento da escuta, da observação e da atenção, são elementos fundamentais do processo” (MARTINS, 2016, p. 33). O estabelecimento de múltiplas relações faz da escola um lugar de partilha de saberes, culturas e experiências.

A organização curricular das escolas de Reggio Emília, fundamentadas nas premissas de interação, colaboração, comunicação, apresenta um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia aí praticada. As principais características incluem: uma ênfase na expressão, com o recurso das múltiplas linguagens simbólicas; um cuidado especial na organização do ambiente físico, considerado o 3º educador, na medida em que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais; o desenvolvimento de trabalhos de projetos, como contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos professores (LINO, 2011, p. 119).

Malaguzzi, de acordo com Fochi (2014), entendia que as crianças aprendiam e se relacionariam com o mundo por meio de diferentes formas, por diferentes linguagens que não deveriam ser reduzidas pelos adultos, ao contrário, estes deveriam aprender a entendê-las como códigos que exprimem a forte vontade das crianças viverem e conhecerem. Com esta

intenção provocativa Malaguzzi propôs o tema das cem linguagens, que está ligado ao desejo da criança interpretar o mundo.

Assim, podemos compreender que as linguagens das crianças configuram-se de um modo de ação no mundo que ocorre de diversas formas, corrompendo a ideia de que somente a partir do momento da aquisição da fala é que se começa a comunicar-se [...]. É neste aspecto que reside um dos principais elementos na obra malaguzziana, pois o autor convoca a refletir que, mesmo não falando, as crianças dizem, convocam, anunciam (FOCHI, 2014, p. 13).

A linguagem passa a ser entendida como diferentes formas de expressar sua relação com o mundo, contemplando silêncio, gestos, olhares, pintura, modelagens, fala, escrita, enfim, tudo que possa expressar e traduzir a compreensão de ser e estar no mundo. Reforça a ideia de que uma linguagem comporta várias outras e, portanto, não deve haver hierarquia ou supervalorização de uma sobre a outra. Considerar este ponto implica em valorizar, entre outras coisas a fala das crianças, ainda que estas representem formas rudimentares de palavras e frases. A pedagogia malaguzziana, compreende que escutar a criança é uma forma ética de se relacionar com ela e tornar visível as cem linguagens, viabilizando, ao adulto, perceber as riquezas e possibilidades delas (FOCHI, 2014).

Uma educação que privilegia todas as linguagens tem no espaço físico, objeto de especial atenção. No projeto proposto por Malaguzzi, o espaço físico é visto com o terceiro educador por promover interações sociais, aprendizagens cooperativas e comunicação entre os atores do processo educativo (LINO, 2011). Deve ser ainda, “[...] um espaço de criação de culturas infantis, em que o ateliê é o eixo da pedagogia: derrete-se, desmancha-se pela escola toda” (FARIA, 2007, p. 285). O significado original de ateliê é reinventado, sendo concebido como parte de todo um complexo desenho do ambiente educacional voltado para a investigação e experimentação das artes visuais, mas também para a exploração de instrumentos, técnicas e materiais (LINO, 2011).

Faria (2007) pontua outra característica marcante desenvolvida em Reggio Emilia sob a proposta de Malaguzzi, a observação e a documentação. “Os adultos preparam-se para estar junto com as crianças e para manter o distanciamento necessário para observá-las. Observar e documentar são atos inseparáveis” (FARIA, 2007, p. 283). Fochi (2014) acrescenta que a documentação produzida, pelas professoras através de narrativas, era lida por Malaguzzi e a partir delas, provocava encontros com a Coordenação Pedagógica e estas professoras para promover estudos ou redimensionar ações. Esse redimensionamento também ocorria durante o processo de construção das narrativas, por permitir a quem as produzia (re)construir concepções. “Através da documentação pedagógica, Malaguzzi tornou visível outra imagem

de criança, diferente daquelas que até então eram encontradas nos livros de pedagogia e de psicologia. Assim, revelou uma criança capaz, portadora do inédito [...]” (FOCHI, 2014, p. 07).

A pedagogia desenvolvida por Malaguzzi, em Reggio Emilia, trouxe elementos imprescindíveis para a compreensão das pedagogias da participação, ainda que apresente ao longo de sua história mudanças conceituais que se apoiaram em estudos das diferentes áreas das ciências e filosofia, não dogmatizou princípios conceituais, permanecendo inalterado apenas a sua essência ao colocar a criança como protagonista, reconhecendo-a como “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (FARIA, 2007, p. 281).

Assim, optar por uma pedagogia da participação é aceitar o desafio de constantemente encantar a criança com o ensinar e o aprender, reconhecendo crianças e adultos como portadores de direito, como sujeitos que se formam, gradativa e continuamente, num processo maior que ultrapassa os limites da escola.

A defesa da construção de uma educação com base nos valores da democracia tem em vista a construção também da justiça social e a contraposição a modos opressores de governar, para que a pré-escola, assim como a creche e a escola, constituam lugares de exercício da cidadania plena, em que a participação de todos os envolvidos é um dos meios para que a ideia anunciada se instaure (AGOSTINHO, 2010, p. 77).

Esta ideia anunciada propõe um olhar mais humanizado às relações (que por vezes deixam de ser humanas), assumindo a participação como um processo que não pode ser concebido como palavra abstrata, vazia ou estratégia de manipulação de quem detém o poder. A participação só tem sentido se vivida, sentida, experienciada, porque inexistente sem outro, sem interação, sem um propósito comum. Torna-se fundamental que a Educação Infantil, representante de um primeiro espaço de educação formal sistematizada para as crianças, passe a ser espaço de educação com as crianças, acreditando no potencial de cada um dos envolvidos, não como cidadãos do futuro, mais do agora.

Educar é agora, no agora, para o agora, ousar dizer. O amanhã será consequência. Basta dessa protelação de estarmos “educando a geração do futuro”. Ou é pra já, para intervenção imediata, com competência e qualidade humana, ou não será (BALESTRERI, 1999, p. 64).

Educar com pedagogias que fomentem a alegria de compartilhar, o expressar de ideias, as escolhas conscientes, favorecem as crianças e suas professoras a tornem-se mais humana e sintem-se corresponsáveis pelos grupos sociais com os quais convivem.

2 CONVITE PARA CIRANDAR: A DIMENSÃO LÚDICA E A CRIANÇA

Bola de gude, bola de meia
 Há um menino, há um moleque
 Orando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar à mão.
 Há um passado no meu presente
 O sol bem quente lá no meu quintal
 Toda vez que a bruxa me assombra
 O menino me dá a mão [...]
 (BRANT; NASCIMENTO, 1995)

A letra da música “Bola de meia, bola de gude” considera que o adulto de hoje é formado essencialmente pela criança de ontem. Nos conflitos, nos momentos de desespero, voltar à origem pode representar o resgate de verdades simples que povoavam as certezas da infância. A vida adulta vai pouco a pouco distanciando o encantamento pela descoberta, pelo novo, pelo prazer e entrega plena, ao que torna o ser humano mais humanizado, substituindo por ações mecânicas ou por alegrias sintéticas (construídas sobre base artificial com uso de drogas lícitas ou ilícitas) que trazem um vazio existencial. Neste poema, há um retorno a alegria de ser criança, uma valorização da infância como o momento em que se constroem, alicerçadas na ludicidade, as referências mais sólidas para a vida. Assim como no poema, a brincadeira de ciranda, inevitavelmente remete ao momento da infância, a vivacidade do brincar descomprometido com um futuro distante, submetido apenas ao senhor de seu tempo: o agora.

Com este sentimento que une a criança e a ludicidade, busca-se com a primeira ciranda girar em torno da concepção de criança, aqui entendida como sujeito que pertence a uma categoria geracional (SARMENTO, 2005), em um contexto histórico, social e cultural no qual é afetada, mas também o afeta através de suas produções (KRAMER, 2011a). A segunda ciranda traz o propósito de apresentar conceitos e concepções que justifiquem a necessidade da ludicidade ser concebida para além da infância e das atividades lúdicas (LUCKESI, 2018), bem como compreendê-la em seu aspecto cultural (HUIZINGA, 2000). Na última ciranda, o convite se faz para que as duas concepções se encontrem harmoniosamente, num movimento tão perfeito que não haja separação entre um e outra. Mediando este encontro, tem-se o principal elemento lúdico durante a infância: o brincar.

2.1 Concepção de criança e infância

Quando se propõe abordar uma concepção se faz necessário compreender que qualquer que seja, parte sempre de algo já existente. Ao se apropriar de uma ideia teórica, os estudos tendem a refiná-la ou a abandoná-la, mas sempre a usam como referência. O que leva a adoção ou abandono de uma teoria, concepção, não corresponde a um fator isolado, ao contrário, faz parte de uma trama composta por diferentes aspectos das relações humanas, comportando um emaranhado de dimensões (histórica, social, religiosa, étnica, política, econômica e cultural) criadas pelo próprio ser humano, que acabam por estabelecer padrões de comportamentos e conseqüentemente concepções (GEERTZ, 2008).

No caso específico da infância, “cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar” (KISHIMOTO, 1997, p. 24), mas também, deve-se levar em consideração que durante longo período histórico as crianças eram desconsideradas (BARBOSA, 2006). Portanto, há poucos indícios relativos a elas, ficando a Idade Moderna, a partir da sociedade europeia ocidental, vista como marco para a construção dos primeiros conceitos referente às crianças e suas infâncias.

Tudo o que havia antes desse período foi subjugado ou inferiorizado pelo pensamento europeu, que ao lançar-se a descoberta do novo mundo, do diferente, o fez tomando a si próprio como o modelo por excelência. “Toda a construção do outro é feita comparando os demais com o padrão europeu, tido como o normal, o certo. Pretendia-se transformar todos os seres humanos em clones dos europeus” (BARBOSA, 2006, p. 51). Nesse processo, muitas concepções presentes em diversas sociedades foram negadas por não atenderem ao que era considerado como certo e verdadeiro pelos então “senhores da ciência e do saber”. O processo de colonização silenciou, por coação ou por consentimento, os saberes, as culturas e o modo de pensar, imprimindo um olhar europeu alheio e estranho, mas tido como único e válido (MOTA NETO, 2015).

Na contramão, alguns estudiosos buscaram resgatar e valorizar saberes de povos considerados como selvagens ou primitivos pela visão europeia. Engels, tomando como base as investigações feitas por L. M. Morgan, no século XIX, sobre grupos étnicos isolados na América do Norte, construiu considerações sobre a relação familiar. Seus apontamentos deram base para os escritos de Ponce (2003), que ao descrever a estrutura primitiva grupal, destacava que as crianças recebiam uma vigilância diluída entre o grupo. Segundo o autor, enquanto ainda não andavam, mantinham-se presas às costas de suas mães, tão logo pudessem acompanhar os adultos, por volta dos sete anos, passavam a ajudá-los em seus trabalhos, recebendo sua porção de alimento como qualquer um de seu grupo.

Apesar de entregues ao seu próprio desenvolvimento [...], nem por isso as crianças deixavam de se converter em adultos, de acordo com a vontade impessoal do ambiente: adultos tão idênticos uns aos outros que Marx dizia, com justiça, que ainda se encontravam ligados à comunidade por um verdadeiro “cordão umbilical” (PONCE, 2003, p.19).

Nota-se que a descrição do tratamento dispensado às crianças, feita por Ponce (2003), pouco destoa da concepção forjada pelos europeus, pois o fez tomando como referência conceitos de adulto e de criança que nada pontuavam sobre suas singularidades, nem dialogavam de fato com a cultura daquele grupo social. Igual percepção continua sendo construída com frequência sobre os indígenas ao se criarem estereótipos e classificá-los como um único povo. Entretanto, “quando falamos em índio, precisamos estar cientes de que existe uma grande diversidade de povos, cada qual com sua cultura, seus costumes, suas crenças, modos de viver e de conhecer o mundo” (ZOIA; PERPOLLI, 2010, p, 11).

Falar de infância da criança indígena é tarefa extremamente complexa, sendo necessário o afastamento de sentimentos relacionados à crueldade ou candura, que dizem respeito a conceitos construídos em outro tipo de sociedade os quais se diferem do conceito dos indígenas. “Como explicar atitudes aparentemente tão antagônicas em relação às crianças, da paciência extrema com as atitudes delas à crueldade do assassinato ou do rapto?” (TASSINARI *apud* MUNARIN, 2011, p. 381). Ainda assim é possível encontrar pontos semelhantes que permitem compreender um pouco de suas concepções sobre infância.

A concepção de infância ligada à ideia de liberdade é bastante forte nas populações indígenas. Em geral está vinculada à maneira como as crianças são percebidas pela comunidade; como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio. (ZOIA; PERPOLLI, 2010, p. 14).

A liberdade de escolha e de movimentação, associado ao fato de todos na aldeia serem corresponsáveis pela criança, demonstra que nos grupos indígenas, o espaço da criança é reconhecido e relevante. São relações que mostram o contraste entre as concepções de criança e infância indígena, com as concepções construídas a partir da visão eurocêntrica, confirmando o pensamento de Kramer (2007) ao compreender que sendo a sociedade desigual, em cada contexto social as crianças são percebidas de forma diferente e, portanto, desempenham papéis diferentes.

Os estudos de grupos étnicos isolados feitos no final do século XIX, foram considerados por Ponce (2003) sob um olhar que enaltecia questões relativas ao sistema de poder e acabaram por ratificar a ideia de criança-adulto ou infância negada (FRABBONI, 1998), presentes na literatura ocidental europeia. A imagem da criança como um adulto em

miniatura a tornaria invisível à sociedade, imperceptível em sua singularidade e, deste modo, não merecedora de educação e cuidados específicos. “[...] A criança era portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1986, p. 14). Essa concepção prevaleceu durante muito tempo, o que justificaria em grande medida a ausência de informações e estudos específicos sobre as crianças e suas infâncias no período que antecede o século XV.

Outros fatores que dificultaram a concepção de infância e a invisibilizaram, podem estar associados ao pouco ou nenhum estudo que os adultos tinham, refletindo em falta de educação e pudor diante das crianças. Compreende Postman (1999), que o fato de a cultura ser sustentada pela oralidade, a ideia de infância e vida adulta passava a ser desnecessária porque as informações estavam disponíveis a todos, diferente de um contexto letrado com materiais destinados exclusivamente aos adultos. Já a falta de pudor estaria associada à inexistência de certos cuidados, segredos que não eram convenientes serem revelados às crianças, mas, pelo fato de estarem inseridas em um mundo oral, vivendo socialmente com os adultos, sem nenhum tipo de separação, teriam acesso as diversas formas de comportamentos comuns à cultura dos mais velhos.

De acordo com Ariès (1986), as crianças ao completarem três ou quatro anos, já participavam das mesmas atividades dos adultos, como trabalhos no campo ou em lugares insalubres, enforcamentos públicos e orgias. O fato de não existir nenhum tipo de diferenciação com os adultos, facilitava com que estes as molestassem sem nenhum tipo de pudor. Associado a estes padrões de comportamento, o alto índice de mortalidade infantil, reforçava a dificuldade de sentimentos mais aflorados à criança.

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (ARIÈS, 1986, p. 40).

Assim, a criança que conseguia sobreviver, “no momento em que já não parecia precisar dos cuidados maternos era oficialmente patenteada como” pertencente ao universo adulto, sem qualquer tipo de transição (FRABBONI, 1998, p. 65).

O advento da modernidade, entre os séculos XVI e XVIII, gerou “um *novo sentimento* dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção infância” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 19-20). Esse novo sentimento, deu origem a infância institucionalizada (FRABBONI, 1998), a qual foi construída sob a interferência de vários fatores, como a invenção da prensa tipográfica, os

avanços no campo das ciências, a ascensão da burguesia, o surgimento da família moderna e o processo de industrialização.

De acordo com Ribeiro, Chagas e Pinto (2007), o aparecimento da prensa tipográfica provocou uma grande transformação o século XV, pois trouxe maior acesso à informação e liberdade de pensamento, transformando o conhecimento num instrumento de emancipação do jugo feudal e da própria igreja, permitindo, ainda, a difusão das ciências.

Até o século XV, a civilização era composta predominantemente por analfabetos e, numa estrutura social baseada no pilar da Igreja e da nobreza, o controle social era efetuado pela fé e pelos dogmas. As escrituras eram impostas ao povo sem questionamentos. Com a invenção de Gutenberg, a estrutura social ganha uma nova dimensão e passa a ganhar um novo sentido. A fé foi abalada, e o livro nesse contexto seria a “pedra fundamental” para a democratização não só da informação, mas de todo o modo de pensar dos tempos futuros. (RIBEIRO; CHAGAS; PINTO, 2007, p. 31).

Embora tais mudanças tenham ocorrido de forma gradativa, foram contínuas e trouxeram consigo um novo pensar, no qual o homem letrado ganhou *status*. Postman (1999) assinala que, a partir de então a entrada no contexto adulto estaria mais condicionada ao universo simbólico que biológico. A prensa tipográfica fez emergir o mundo letrado em oposição aos ensinamentos de base oral disponível a todos, tendo como uma de suas consequências à separação do que era para adulto e do que era para criança. A leitura tornou-se uma exigência aos jovens serem considerados adultos, a escola foi reestruturada para esse fim e a infância passou a ser necessária.

Junto a essa nova exigência, o mundo letrado permitiu a divulgação de ideais e concepções sobre vários temas configurados por Sarmiento (2004, p. 05) como “*administração simbólica da infância*. Referimo-nos aqui a certo número de normas, atitudes procedimentais e prescritivas [...] que condicionavam e constrangiam a vida das crianças em sociedade”. Alguns desses procedimentos, especialmente os relacionados a noções de cuidado para com as crianças e etiquetas de comportamento para os jovens eram prescritos em livros.

Um dos principais autores foi Erasmo de Roterdã, que, em 1530, publicou *De civilitate morum puerilium*, um texto que ensinava as crianças e os jovens a empenharem-se em aprender as normas sociais e não vê-las apenas como uma forma complementar à vida, mas encarando-as como a própria vida (BARBOSA, 2006, p. 54).

Os adultos passaram a ter novos referenciais voltados à educação. Os comportamentos que não condiziam com os manuais eram vistos como falhas dos adultos e não das crianças, por isso, a disciplina passou a ser mais rígida às inclinações naturais que eram tidas como expressão de um mau caráter e inibidoras de aprendizado. Em 1621 Robert Cleaver e John

Dod afirmavam que “[...] se se tolerar que esta centelha se desenvolva, ela se espalhará com a fúria e incendiará a casa toda. Pois nós nos tornamos bons não pela nascença, mas por meio da educação” (*apud* POSTMAN, 1999, p. 60).

A imagem da criança que nasce má, por receber toda a origem do pecado na quebra da aliança com Deus é novamente reforçada por Hobbes, ainda no século XVII. De acordo com Brito (2015), Hobbes compreendia que somente uma educação moralizante permitiria tornar a criança dócil e controlada.

Freire, I., (1997) pontua que Hobbes tinha uma visão antidemocrática e era a favor da monarquia absoluta por entender que a tendência natural do ser humano é ser mau. Na visão de Hobbes, motivado pela fome, sede, medo e amor próprio, o ser humano agiria com violência e destruiria o próximo. Assim, a convivência social somente seria possível se houvesse um pacto voltado para a paz e ordem moral, por isso sustentava a ideia de um estado totalitário e despota que subjugasse as vontades individuais. As concepções de Hobbes foram disseminadas através de obras como “Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil”, o que reforça a ideia do quanto à prensa tipográfica influenciou o pensamento que ora se instalara.

Outro fator desencadeador da ideia de infância está ligado ao desenvolvimento das ciências. Mesmo em um estágio primitivo, permitiram ultrapassar os limites impostos pela metafísica, epistemologia e teologia, provocando mudanças de concepções e atitudes, “principalmente as mudanças de atitude face ao que conhecer (conteúdo) e ao como conhecer (método). [...] Sem dúvida, a organização do método científico foi condição ‘sine qua non’ do desenvolvimento das ciências” (FREIRE, I., 1987, p. 51). Tendo como base o método científico pautado nos princípios da observação, experimentação e quantificação, grandes avanços ocorreram em áreas como a astronomia, física, química e biologia, que inevitavelmente, refletiram nas relações humanas da época, especialmente porque o sujeito, enquanto ser individual, passou a ser objeto de investigação e à criança foi concedido o estatuto de indivíduo, “uma vez estabelecida a ideia de que a criança é um ser singular, com características *diferentes* das do adulto, passou-se à busca de suas peculiaridades, dos elementos próprios à sua condição como indivíduo” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 13).

Como consequência também da efervescência das ciências, o clima intelectual se aflorou ajudando a divulgar as ideias sobre infância. Neste cenário, surgiram concepções que contribuíram decisivamente para a noção moderna de infância. Montaigne advogava em favor da criança não ser um adulto em miniatura ou como um brinquedo, dispensando-se a ela atitudes de agrado, de paparicação para atender satisfações próprias (GHIRALDELLI JR.,

2000). John Locke e Rousseau pautavam-se em concepções românticas sobre criança e infância, estas se opunham especialmente a concepção de criança portadora do pecado, de natureza má e egoísta, de Hobbes. Em sua obra *Pensamento sobre Educação*, escrita em 1693,

[...] Locke promoveu a teoria da infância ao expor sua ideia bastante conhecida de que ao nascer a mente é uma folha em branco, uma tábula rasa. Desse modo, recai sobre os pais e mestres (e, mais tarde, sobre o governo) uma grande responsabilidade pelo que, finalmente, será inscrito na mente (POSTMAN, 1999, p. 70).

Médico e filósofo britânico, Locke compreendia a criança como portadora de uma mente extremamente maleável dependente do que as experiências lhe proporcionariam. Neste entendimento sustentava sua concepção de que precisava ser moldada, formada, pois era vazia, nem má, nem boa. Portanto, qualquer criança tinha o potencial de vir a ser, dependeria do que a sociedade viesse a lhe oferecer (BRITO, 2015).

Rousseau, diferente de Locke, mas principalmente opositor a Hobbes, compreendia “que tudo sai perfeito da mão do autor das coisas e que, na mão dos homens, tudo se degenera” (FREIRE, I., 1997, p. 86). Defendia, assim, a ideia de que a natureza da criança é boa e pura, precisando tão somente que seja respeitada e fique livre para que possa desenvolver-se de forma saudável. Rousseau, “quer que os adultos deixem a criança ser criança, de modo que a infância aconteça, pois ela é o que há de melhor nos homens” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 15). De acordo com Postman (1999), Rousseau via a criança com potencial em si mesma e não como um meio para um fim, diferente de Locke que via a criança com potencial de vir a ser. Para Rousseau,

[...] a infância é o estado de vida em que o homem mais se aproxima do “estado da natureza”. Rousseau valorizou este estado a tal ponto que ninguém dele se aproximou desde então, inclusive seus herdeiros intelectuais. Em *Emílio*, seu célebre livro sobre educação ideal de uma criança, Rousseau permite que só um livro seja lido pelas crianças: *Robinson Crusoé*. E isso apenas porque o livro demonstra de que modo o homem pode viver num “ambiente natural” e controlá-lo (POSTMAN, 1999, p.72).

O desprezo pelos valores impostos pela sociedade acentuavam as virtudes infantis como o vigor, a espontaneidade e a alegria, que deveriam ser cultivadas, cultuadas e preservadas. Durante a infância qualquer esforço pedagógico deveria ser direcionado para a individualidade, “e, digamos assim, para o cultivo do coração, do que é a natureza de cada um e de onde podem sair os melhores frutos. Nada mais moderno – e burguês – que o cultivo à privacidade” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 17).

As teorias de Rousseau, elaboradas de forma intuitiva, tiveram o mérito de contribuir para o reconhecimento da criança a partir dela mesma. Ao abandonar conceitos enraizados de

sua época, abriu a possibilidade para um novo olhar sobre a criança e que, em certa medida, serviram como base para as concepções e conhecimentos sobre criança e infância que existem hoje. Convém lembrar, no entanto, que tais concepções estavam intimamente relacionadas ao contexto emergente burguês. Com Rousseau, um novo período histórico tem início, no qual “a educação dos filhos deixava de ser uma prática com base apenas na tradição para torna-se um projeto pessoal ou familiar, tendo em vista a produção de um novo ser humano para uma nova sociedade” (BARBOSA, 2006, p. 54). Esse ponto reforça a relação criada entre a nova configuração de família na modernidade, os ideais burgueses e a construção da infância.

Inaugura-se o modelo de família burguesa, o qual irá trocar a sociabilidade ampla pelo desejo de intimidade, reduzindo as vivências de formas comunitárias tradicionais. A intimidade e a vida privada da família moderna propõem novas relações familiares, acompanhadas por mudanças de valores, especialmente em relação à educação das crianças. A criança assume um lugar central na família, pois se antes era cuidada de forma difusa pela comunidade em geral, passará a ser responsabilidade dos pais. Ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais (ANDRADE, 2016, p. 50).

O novo papel desempenhado pela burguesia exigiu um pensar, sobre a criança, diferenciado de períodos anteriores. A criança da classe média passaria do estatuto de subalterna, para se tornar o núcleo da família e nas classes populares, a formação escolar seria vista como um investimento (SARMENTO, 2004). No mundo letrado e com foco nos negócios, a percepção da criança como alguém que iria manter posições sociais favoráveis tornou-se inevitável.

A família burguesa, via na institucionalização da criança um caminho para assegurar que ela se tornasse educada e virtuosa (BARBOSA, 2006). “Família e escola [...], sequestram a criança da sociedade dos adultos e a legalizam com uma dupla patente de identidade: a da criança-filho e a da criança-aluno(a)”, para poder viver a sua infância teria que atender a condição de estar dentro de uma instituição (FRABBONI, 1998, p. 66). Na percepção de Sarmiento (2004), a escola pública e sua expansão como escola de massa, foi um dos fatores decisivos para a concepção moderna da infância.

Todavia, essa concepção sobre a criança e sua infância não atingiria a todas, Ariès (1986) lança questionamentos a respeito deste novo cenário:

Teríamos até mesmo razão em perguntar se nesse ponto houve uma regressão durante a primeira metade do século XIX, sob a influência da demanda de mão-de-obra infantil na indústria têxtil. O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo (ARIÈS, 1986, p. 192).

O tratamento desigual, destinado às crianças considerando sua condição social, tornou-se ainda mais polarizado com a Revolução Industrial. Se de um lado as crianças “com o surgimento e consolidação da noção de infância começaram a ser vistas como seres destinados à escola” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 20), por outro, tiveram sua inserção ao mundo do trabalho intensificada, “trabalho escravo e opressor que [...] as condenava a não ser crianças” (KRAMER, 2011b, p. 97). A escola, embora sendo o lugar de direito da infância, não o era de fato para todas.

Postman (1999) considera que melhores condições econômicas propiciaram uma maior percepção das crianças e, portanto, sustenta que “a infância começou indiscutivelmente como uma ideia de classe média, em parte porque a classe média podia sustentá-la. Outro século se passaria antes que a ideia se infiltrasse nas classes mais baixas” (POSTMAN, 1999, p. 59). Mas seria no século XX, especialmente a partir da Declaração Internacional sobre os Direitos da Criança, em 1959, que a criança passaria a assumir sua mais nova identidade, a criança sujeito social ou como pontua Frabboni (1998), a infância reencontrada.

A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (FRABBONI, 1998, p. 68).

Este cenário positivo apresentado por Frabboni (1998), certamente está bem mais presente no campo teórico sobre a infância, o qual tem apresentado avanços consideráveis nas mais diversas áreas, e bem menos nos contextos reais, com crianças concretas, como argumenta Kramer (2011b, p. 94): “vivemos o paradoxo de ter um conhecimento avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade de nossa geração de lidar com as populações infantis”. Postman (1999) é mais enfático sobre esta abordagem, ao considerar que o acesso das crianças ao universo midiático (na época a televisão, atualmente também a *internet*), na contemporaneidade, apresentou sem barreiras informações da vida adulta, expulsando a criança do jardim da infância, o que considera como o desaparecimento da infância. Sarmiento (2004) é contrário à ideia de que a infância desapareceu, entende o autor que

A 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhes retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (SARMENTO, 2004, p.10).

Kramer (2011b, p. 97) também questiona: “término da infância, desaparecimento da infância ou destruição da própria dimensão humana do homem? É a ideia de infância que entre em crise ou a crise é do homem contemporâneo e de suas ideias em geral?”. Assinala ainda, a autora, que o projeto de infância construído na modernidade nunca foi real para a maioria da população infantil e que o hipotético desaparecimento da ideia de infância construída na modernidade, “não deve ofuscar nossa aguda consciência das numerosas populações infantis que vivem em condições indignas e não são respeitadas nos seus direitos” (KRAMER, 2011b, p. 100).

Os direitos constituídos pelas crianças, através de políticas internacionais ou legitimadas por documentos oficiais em diversos âmbitos, ainda não conseguiram mudar a realidade de opressão vivida por muitas crianças. Sarmiento e Pinto (1997) ponderam que essa situação, entre outros fatores, é ocasionada porque a realidade social não se transforma com a publicação de leis e as desigualdades e discriminações sofridas pelas crianças estão atrelada a estrutura social. Assim, embora os direitos das crianças já estejam constituídos juridicamente, acabam por se tornarem ilusórios, com grande carga retórica.

A criança do início do século XXI tem vivido uma infância que a “‘adultiza’, jogando para trás a curta etapa da primeira infância” (KRAMER, 2011b, p. 101), e situações paradoxais, “como sumaria Jens Qvortup, no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de ‘produzirem’ cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas, [...]” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 02).

Ainda assim, apesar de tantas contradições, as crianças ganharam o estatuto de sujeitos sociais, históricos e culturais, muito devido aos estudos relacionados à sociologia da infância que deslocaram o foco de perspectivas biológicas e psicológicas. Qvortrup (2011) instala o conceito de infância como categoria social geracional, entendendo-a independente das crianças, estas vistas como atores sociais concretos que em dado momento integram a categoria. O permanente fluxo de entrada e saída desses atores faz com que a infância esteja também em permanente mudança, como ocorre com todas as demais categorias geracionais. Complementa Sarmiento (2005) este entendimento ao pontuar que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre criança e adultos (SARMENTO, 2005, p. 366).

As crianças contemporâneas se relacionam ativamente ao seu meio social e cultural, partilham como os adultos, com maior ou menor intensidade os aspectos políticos, econômicos e ambientais que repercutem na vida social (QVOSTRUP, 2011). São sujeitos que herdam, mais também transformam valores, hábitos e saberes de seu grupo.

Compreender a infância como uma categoria histórica, social e cultural, possibilita associá-la a uma criança real do agora, que constrói seu presente de forma coerente, como criança, fornecendo instrumentos para que possa posicionar-se, respeitando o outro, mas sendo autêntica, subvertendo a ordem por querer o melhor não somente pra si, mas para a coletividade da qual faz parte. A valorização da infância é antes de tudo um compromisso com a humanização do ser.

Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente – a que visa defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e de brincar (KRAMER, 2011b, p. 116).

A humanização parte, desta forma, por um reconhecimento e valorização da criança como sujeito de direito, pertencente a um grupo social que, inserido em uma cultura recebe um conjunto de saberes provenientes desta e que dialeticamente vai agregando novos significados a esses saberes. Parte também, e fundamentalmente, por um sentimento que vai para além de compreender ou construir concepções sobre a infância, um sentimento que dialoga com o que há de mais verdadeiro na busca em garantir que cada criança tenha o direito de viver plenamente a sua infância, por compreender sua fascinação pelo belo, seu arrebatamento em suas descobertas e seu encantamento pela vida.

2.2 Definição de ludicidade

A etimologia de uma palavra pode ajudar a entender seu significado primeiro, dando pistas de como era compreendida quando de sua criação, ainda que reporte a outro contexto. Fortuna (2011, p. 70) entende ser possível atingir essa compreensão somente através da interpretação, indo “além da mera análise lógica e semântica das palavras”. Kramer (2011a) sustenta a ideia de que o significado atribuído às palavras se altera no decorrer do tempo, os sentidos mudam, “porque as práticas foram mudando, e são as práticas reais, seus confrontos, os interesses que carregam, as forças em disputa envolvidas que, historicamente, mudam o significado das palavras” (KRAMER, 2011a, p. 68). Assim deve ser analisada a ludicidade, um conceito que carrega consigo a matriz etimológica, mas que continua em processo de construção.

Do *homo sapiens* (ápice da evolução humana em termos de razão, propagada no século XVIII), passando pelo *homo faber* (homem que fabrica, produz; conceito forjado pelo sujeito moderno no século XIX), a humanidade foi apresentada ao *homo ludens* (conceito disseminado por Johan Huizinga a partir da publicação de sua obra *Homo Ludens*, em 1938), termo que representaria uma terceira função humana: o jogo. Huizinga (2000) sustenta a construção de seus estudos em sua “convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000, p. 02).

Para o autor, o jogo não é mais uma das manifestações da cultura, porque entende que a precede, ao mesmo tempo entende que a cultura, através de sua metalinguagem e seu caráter lúdico, suas regras e lógicas próprias, incorporar todos os elementos do jogo. Autores como Abreu e d’Ávila (2018), enfatizam que esse caráter lúdico atribuído à cultura por Huizinga “possibilita pensarmos os diferentes tipos de cultura, também sobre uma perspectiva de disputa, poder, valores e ética: características que fazem parte do jogo e que nem sempre se apresentam de forma lúdica para todos” (ABREU; D’ÁVILA, 2018, p. 46).

Huizinga (2011), por não restringir o jogo à dimensão cultural, pontua que: “É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens” (HUIZINGA, 2000, p. 03). No entanto, para o autor, o jogo mesmo em sua forma mais simples, não pode ser compreendido como um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, pois, ultrapassa-os por ter uma função significativa, um sentido. Grande parte deste sentido pode ser compreendido pela sua base semântica, cuja designação apoia-se na palavra *ludus*, que significa jogo.

O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*.[...] *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...]. Os compostos *alludo*, *colludo*, *illudo* apontam todos na direção do irreal, do ilusório. Esta base semântica está oculta em *ludi*, no sentido dos grandes jogos públicos que desempenhavam um papel tão importante na vida romana (HUIZINGA, 2000, p. 43).

Luckesi (2018) pondera que semanticamente, ao longo do tempo, o termo *ludus* passou a ter novas significações, sendo utilizado “como um adjetivo em expressões tais com ‘atividade lúdica’, ‘experiência lúdica’. Ganhou também forma substantivada, como quando se usa a expressão ‘o lúdico’” (LUCKESI, 2018, p. 30). Leal e d’Ávila (2013), advertem sobre a polissemia que o termo carrega que se estende ao conceito de ludicidade, comumente

empregada como sinônimo de atividade lúdica. Esta imprecisão conceitual ocorre, de acordo com Luckesi (2014), porque

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele). Usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas “atividades lúdicas”, tais como brincadeiras infantis [...], entretenimentos, atividades de lazer, excursões, viagens de férias, viagens para grupos... (LUCKESI, 2014, p.13).

Os conceitos de ludicidade e atividades lúdicas confundem-se não só no campo do senso comum, mas também na literatura que aborda a temática de forma reducionista, restringindo a ideia de ludicidade “no âmbito das brincadeiras, jogos, lazer e recreação, ou ainda no uso de estratégias de ensino enquanto ferramenta que possibilita aprendizagem prazerosa” (ABREU; D’ÁVILA, 2018, p. 44), colocando como expressões de um mesmo conceito, o fenômeno e o ato. A ludicidade embora possa ser observada através da alegria, bom-humor, plenitude, representa qualidades e sentimentos internos, pertencentes ao sujeito (LUCKESI, 2018), portanto, “só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia” (LUCKESI, 2014, p. 17). Para Leal e d’Ávila (2013), embora a ludicidade seja vivida internamente, ela nasce da relação do sujeito com o meio e com outros sujeitos, neste sentido é um processo relacional.

Já atividade lúdica, “é um ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos” (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 42). Abreu e d’Ávila (2018), tomam como base os estudos de Brougère, para retratar a atividade lúdica como uma construção social, que só poderá ser compreendida dentro de um sistema de representações que envolvem hábitos, interesses e contexto cultural.

Isso implica pensar que a realidade que o sujeito produz é algo singular e que, ao mesmo tempo, tem íntima relação com as condições externas. Sendo assim, o fenômeno lúdico, embora trate de um sentimento interno de satisfação, relaciona-se, dialeticamente, com o brincar (ou com outras manifestações lúdicas, como o recrear, o lazer, o jogar, a festa) que é uma ação externa, eminentemente cultural (ABREU; D’ÁVILA, 2018, p. 47).

Luckesi (2018) parte desse mesmo princípio de ser a atividade lúdica a ação externa e a ludicidade o fenômeno interno, porém, acrescenta ao seu entendimento que uma mesma atividade pode ser lúdica para um sujeito e para outro não (independente da cultura que faça parte), pois, estará sujeita aos sentimentos presentes de quem dela participará, assim como das circunstâncias em que são propostas. O que qualificará a atividade como lúdica ou não, como positiva ou não, será, essencialmente, o estado emocional do participante e o contexto que ela

é proposta. “Não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto” (LUCKESI, 2014, p. 16). Para Luckesi (2014), tanto ludicidade como atividade lúdica, são consideradas fenômenos epistemologicamente distintos, mas não separados. Neste sentido, defende que a

Ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância (LUCKESI, 2014, p. 18).

A conceituação proposta destaca dois pontos fundamentais: o primeiro volta-se para o fenômeno como algo que ocorre efetivamente dentro do sujeito; o segundo amplia sua presença em atividade e experiências variadas. Na relação particular estabelecida entre aspectos afetivos e o mundo exterior serão gerados, pelo sujeito, padrões de julgamento negativos ou positivos sobre determinadas atividades ou situações. Nessa linha de raciocínio, a ludicidade ganha um sentido subjetivo, individual e psicológico, na qual a história de vida, a biografia, é decisiva na construção desses julgamentos.

A biografia de cada um de nós é determinante para nosso modo de ser, viver, sentir, pensar e julgar. As experiências do passado, já nos ensinou Freud, fixaram-se nos recônditos cantos de nosso inconsciente e têm papel significativo em nossos estados afetivos, sejam eles positivos ou negativos (LUCKESI, 2018, p. 140).

Serão as experiências do passado, as memórias biográficas da infância, da adolescência ou de qualquer outra etapa da vida, que fornecerão indicadores para que o sujeito reconheça uma situação como agradável ou incômoda. Ao apresentar este entendimento, compreende o autor, que a ludicidade pode se fazer presente em todos os momentos da vida, advindo das mais simples as mais complexas atividades e experiências humanas (LUCKESI, 2014). Neste contexto, desloca-se a visão que lhe associa quase que unicamente à infância e que a restringe ao entretenimento e ao brincar.

Luckesi (2018), apoiado na teoria de Lourence Kohlberg² sobre os estágios de moralidade, associa as fases do desenvolvimento humano com a presença da ludicidade em

² Foi professor em Harvard, onde realizou diversas experiências sobre o desenvolvimento moral, também coordenou um projeto de comunidades justas, trabalho que descreve a técnica de educação moral. Mesmo tendo como mestre Jean Piaget, criticou e rejeitou a ideia de paralelismo entre o amadurecimento do pensamento lógico e o da moralidade, o que o levou a desenvolver as ideias de seu predecessor, ao mesmo tempo criando um novo campo na psicologia, o de desenvolvimento moral. Disponível em: <https://pibidfilosofiaunioeste.files.wordpress.com/2017/01/texto_kohlberg_morais_andressa-e-francielle.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

formas diferenciadas. Considerando tais estudos, apresenta três estágios marcados pela moralidade: o primeiro caracterizado pela sua ausência; o segundo pautado pelas regras, que podem ser modificadas por acordo ou consenso; e um último que se configura “para além de cumprir as regras, ‘colocar-se a serviço da vida’” (LUCKESI, 2018, p. 137), que representaria atos de solidariedade, generosidade e cordialidade não vinculados a deveres, mas à necessidade de contribuir com o outro, tendo como base o princípio da livre escolha e decisão voluntária.

Nesse sentido, Luckesi (2018) pondera que a ludicidade não se apresenta de modo equivalente nos três estágios de desenvolvimento. Esclarece que aqueles que conseguem lidar com regras definidas, podem encontrar satisfação se assim o quiserem, em atividades que não as têm, como no brincar livre. Contudo, haverá uma excepcional dificuldade em cumprir regras aqueles que ainda se apresentam no primeiro estágio. Da mesma forma, quem é capaz de ir para além das regras, é igualmente capaz de submeter-se a elas e, se desejar, brincar livremente. Portanto, quem está no último estágio tem possibilidade de realizar atividades que se tornem lúdicas, presentes no contexto de quem está no primeiro estágio, mas o inverso será quase impossível. Compreendida desta forma, a ludicidade ganha tons e sabores diferenciados ao longo da vida, num processo que, ao mesmo tempo garante sua amplitude e preserva a sua essência ligada ao estado interno positivo do sujeito.

Dentro do útero materno, pode-se viver os “estados oceânicos”, sinalizados por Freud. Em nossa infância, quantas experiências lúdicas não foram vivenciadas? Nessa fase de vida, nossos olhos brilharam, por tão pequenas coisas – um boneco, uma boneca, um carrinho, um ioiô, uma corda para pular, um velocípede, uma bola, um pirulito, um picolé, por um colo de pai, por um colo de mãe, pelas histórias que nossas avós contavam... e por aí se vai; pequenas coisas que nos deram imensos prazeres e alegrias. Em nossa adolescência, os amigos, as amigas, as conversas, os passeios, a roupa da moda, a posse de um objeto desejado, a posse de um lugar entre os pares em função de uma habilidade que desenvolvemos seja no esporte, na música, nos conhecimentos, uma viagem desejada... Na juventude, quantos sonhos e quantas alegrias nas pequenas conquistas rumo à vida adulta, em direção ao trabalho profissional, à manutenção e à sobrevivência, ao amor, ao serviço, à vida. Na maturidade, tantos são os possíveis momentos lúdicos, no trabalho, nas relações amorosas, nas ciências, nos estudos, nas conversas, nas conferências, nos momentos de entretenimento e lazer... Com a idade mais avançada, o estado lúdico pode advir das diversas realizações naquilo que se gosta de fazer – trabalho, pintura, música, poesia, escrever, conversar, recordar, estar com filhos, netos, netas, viajar... (LUCKESI, 2014, p. 18).

Cada fase existencial, segundo o autor, trará consigo uma ligação bem particular com a ludicidade, mas a intensidade da entrega, associada ao investimento de energia e tempo, provoca igual sensação de plenitude, de inteireza, causando, seja na idade que for, um estado de bem-estar e satisfação.

Além desse aspecto ligado a realidade interna do indivíduo, Leal e d'Ávila (2013) acrescentam mais duas dimensões ao conceito de ludicidade: como criação cultural e ato social; como princípio formativo que integra capacidades de pensar, agir e sentir. Esta última dimensão proposta pelos autores, será melhor explorada quando da abordagem sobre as práticas pedagógicas lúdicas. Em relação a dimensão cultural, tomam como referência os estudos de Gilles Brougère (2002) sobre os aspectos sócio antropológico do jogo.

Brougère (2002) opõe-se a uma visão que considera o brincar uma dinâmica interna do indivíduo, sem relação com o mundo exterior, pois segundo ele por ser “uma atividade dotada de uma significação social, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUÈRE, 2002, p. 20). O ponto inicial parece ser contraditório ao que Luckesi (2018, p. 140) compreende como sendo “um estado interno do sujeito que vivencia uma situação”, mostra-se na verdade complementar, quando afirma que “o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação [...]” (BROUÈRE, 2002, p. 21). Contudo, as considerações de Brougère (2002, p. 22) firmam-se no entendimento de que a interpretação supõe um contexto inserido em um “sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido”. Assim, a configuração do que seja lúdico estará associada à interpretação que os atores sociais atribuem àquela atividade e não apenas ao indivíduo.

O outro ponto de sua conceituação salienta a necessidade de uma aprendizagem para tornar possível o ato de brincar. Esta aprendizagem que visa a apropriação de estruturas preexistentes permite a criança compreender a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular. Considera, portanto, que,

A presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada a cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 2002, p. 22).

Sustenta o autor, que o jogo supõe uma cultura específica, daí defender a existência de uma cultura lúdica, a qual garante não apenas o desenvolvimento da cultura, mas o lugar por excelência de criação cultural lúdica por possibilitar sua emergência e enriquecimento. “O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (BROUGÈRE, 2002, p. 43), pois ao compartilhá-la habilita o outro à brincadeira, fornecendo um conjunto de procedimentos que permitem a fruição do jogo.

Esse aspecto cultural também é abordado por Luckesi (2014, p.15), quando aponta um comportamento negativo associado a ludicidade. “Em variadas circunstâncias, após tecer uma

observação de ‘mau gosto’ em relação à outra pessoa, usualmente dizemos: ‘Eu só estava brincando’. Que brincadeira, hein?’, ou em programas televisivos onde o riso é obtido através do incômodo alheio. As chamadas pegadinhas criam uma cultura entre as pessoas, especialmente crianças e jovens, que tomam como engraçada e lúdica, condutas vistas por Luckesi (2014) como expressão de perversidade.

Não podem gerar efetiva ludicidade as atividades que geram desconfortos para o outro, seja de que forma for. No mundo e na vida, existe lugar para todos. A ludicidade, na vida gregária e coletiva, a qual nos configura como seres humanos, têm como pano de fundo “viver juntos”; todos – todos, ninguém de fora – tendo um lugar, o que implica que cuidemos do nosso estado lúdico sem que descuidemos de que o outro também possa viver seu estado lúdico (LUCKESI, 2014, p. 19).

Ao apontar este aspecto, retoma-se o equívoco conceitual atribuindo ao lúdico em contraponto à coisa séria e, portanto, salientando aspectos negativos. As “brincadeiras” de mau gosto e as pegadinhas são exemplos pontuais de uma infinidade de ações humanas que valorizam mais o “rir de”, do que o “rir com”. Muitas vezes, por tornarem-se repetitivas e terem sempre por alvo uma pessoa em particular, são caracterizadas como *bullying*, que em nada podem, ou pelo menos não deveriam ser associadas à ludicidade.

Após a apresentação de alguns aspectos conceituais sobre o termo ludicidade, define-se para este estudo como sendo: um estado de ânimo desencadeado por uma atividade que proporciona à pessoa que vivencia, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude, de entrega total (LUCKESI, 2014), sendo, pois, “um fenômeno que não se dá na realidade, mas pode ocorrer, e ocorre efetivamente, dentro do sujeito, com sua experiência interna em sua relação com o mundo que o cerca, com as marcas de sua biografia” (LUKESI, 2018, p. 141). Portanto, é construída a partir de interações sociais, que por sua vez, ocorrem dentro de uma cultura específica, a qual a legitima através de estruturas simbólicas preexistentes (BROGÈRE, 2002). “Certamente que as sensações e os sentimentos estarão comprometidos com a cultura na qual o sujeito está inserido; fator que interferirá nesses estados de ânimo” (LUCKESI, 2018, p. 138), mas ainda assim, será individual.

Em síntese, o conceito de ludicidade, sustentado sobretudo nos estudos de Luckesi (2014; 2018), remetem para o sentido de inteireza na ação, permitindo compreender sua presença em toda e qualquer atividade humana em que haja a entrega, o arrebatamento no seu fazer, gerando no íntimo, uma sensação agradável e um gostinho de “quero mais”. Embora possa acontecer em qualquer momento, será na infância que terá sua forma mais elementar e autêntica, através do brincar.

2.3 Ludicidade e criança

Como pontuado anteriormente, a ludicidade é concebida neste estudo como um fenômeno que ocorre no íntimo de cada pessoa. A sensação de plenitude e satisfação advinda de uma situação ou atividade, embora seja particular e independa de idade, apresenta profunda relação com as experiências vividas, o que Luckesi (2018) chama de memória biográfica, mas também com estruturas simbólicas preexistentes ligadas a cultura na qual o sujeito está inserido (BROUGÈRE, 2002). “A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão” (SANTOS; CRUZ, 2007, p. 12), ganha contornos diferenciados em cada momento da vida, mas sua essência, sua estrutura mais elementar permanece, inalterada. Tal estrutura se faz presente e bem perceptível durante a infância através do brincar, linguagem por excelência da criança para se relacionar com o mundo.

A percepção sobre a relação das crianças com a ludicidade pode ser considerada recente ao relacioná-la com o percurso evolutivo humano. Durante muito tempo a criança foi considerada como um adulto em miniatura, sendo somente a partir do século XVIII em decorrência a mudanças estruturais no campo da economia, das ciências e da tecnologia, que a infância passou a ter maior evidência, o que proporcionou um vasto campo de estudos e pesquisas voltados para a ludicidade como fator preponderante para o desenvolvimento infantil. Como pontua Santos, S.: “Foi preciso que houvesse uma profunda mudança na imagem da criança na sociedade para que se pudesse associar uma visão positiva a suas atividades espontâneas, surgindo como decorrência à valorização dos jogos e brinquedos” (2007, p. 20).

A ludicidade no universo infantil contempla especialmente a ação de brincar, presente na execução de jogos e brincadeiras, mas também em outras atividades como: dança, dramatização, música, desenho, pintura, construção e modelagem; poemas, contos, fábulas e histórias em geral; preparação e experimentação de pratos culinários; experimentos científicos; visitação a parques, museus, praças e teatros; exposição de ideias em pequenos grupos ou em rodas de conversa com ou sem a presença de adultos. A infinidade de atividades que a ludicidade poderá se fazer presente, não comporta na lista acima e ao mesmo tempo só será possível se o ambiente em que ela for proposta permita a motivação da criança para realizá-la. Neste ponto, Machado (2003) situa o conceito de espaço interno e espaço externo.

[...] não importa mais com que ou do que as crianças vão brincar – contanto que não haja riscos ou perigo evidente na brincadeira escolhida-, mas importa, sim, o clima,

a atmosfera, a possibilidade de surgimento do “espaço potencial” no lidar criativamente com o que é de dentro (sentimentos, ideias, fantasia, desejos) e o que é de fora da pessoa (a realidade do dia-a-dia, os fatos, coisas, outras pessoas). Num clima de aceitação, de liberdade para levar adiante suas brincadeiras até o fim, a criança pode estar relaxada e adquirindo confiança para soltar sua imaginação sem medo (MACHADO, 2003, p. 35-36).

Essa estruturação do ambiente que vai além do espaço físico, garantido pela mediação de um adulto, contribui para a autonomia e autoestima positiva das crianças. Um ambiente bem organizado, reservado para essa finalidade, permite que a criança tenha acesso aos brinquedos, jogos e materiais que darão suporte para o desenvolvimento da atividade lúdica, bem como, possa guardá-los após sua conclusão. Barbosa (2006) pondera que os espaços e ambientes não são estruturas neutras, podem permitir o desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, desafiando permanentemente os que fazem uso dele, como pode “funcionar como um lugar de vigilância e controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes” (BARBOSA, 2006, p. 120).

Indiscutivelmente um ambiente planejado com mobiliário adequado às crianças, variedade de objetos que remetam a inúmeras possibilidades de realização das atividades lúdicas, já se configura como um indicador do quanto à criança está sendo considerada em sua singularidade. Mas isso só não basta para torna uma atividade lúdica, necessita da ambientação externa do adulto que “precisa estar distanciado, ausente, mas presente ao mesmo tempo, apostando na sabedoria daquela criança, respeitando o seu momento, sua ideias, hipóteses, sentimentos e pensamentos, seus sonhos!” (MACHADO, 2003, p. 37). Essa segurança, do ausente-presente, possibilita o amadurecimento e autoconfiança da criança à medida que favorece um clima de aceitação, assegurado pela empatia e o respeito ao outro. Oliveira, V., (2009). No entanto, recomenda a autora ser necessário dar às crianças de forma clara e complementar liberdade e limite, essa combinação, segundo ela,

Em doses e proporções adequadas e aceitáveis, faz parte inerente do espírito lúdico, onde quem brinca espera de si mesmo e do outro o vibrar, o se envolver e criar situações divertidas, assim como o respeitar o combinado, assumindo um contrato social (OLIVEIRA, V., 2009a, p. 8).

O tipo de postura assumida pelo adulto durante a atividade lúdica, mas não somente nela, torna as interações da criança com o meio físico, social e cultural mais saudável. Do contrário, não tendo essa clareza por parte do adulto, a criança fica sem referências e com dificuldades em lidar com perdas e frustrações. Kramer (2011b), alerta que a concepção de criança como sujeito de direito e da infância como construção social, não deve constituir prerrogativa para que os adultos omitam-se em posicionar-se, expressando seu ponto de vista

à criança ou que deixem de apresentar-lhe as regras. Com esse tipo de atitude “o lugar do adulto fica desocupado, como se, para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda no sentido da autoridade” (KRAMER, 2011b, p. 133).

A omissão, refletida na ausência quase total de regras, assim como posturas de superproteção, excesso de rigor nas regras e proibições, ou ainda, oscilação constante frente a determinados fatos, ora incentivando e permitindo, ora castigando e proibindo, contribuem para cercear a liberdade de ação e de opção da criança que irá apresentar, inevitavelmente, dificuldades em interações socioculturais (OLIVEIRA, V., 2009b). O tipo de mediação realizada pelo adulto será fundamental para tornar favorável o desenvolvimento da atividade lúdica. Tendo o adulto como ponto de referência e apoio, a criança terá possibilidade de usar sua imaginação, seu corpo, seus sentidos, sua intuição num processo de fruição, de entrega e de plenitude. Nesse ambiente poderá expressar sua mais autêntica forma de ludicidade: o brincar.

O brincar é a linguagem por excelência que a criança usa para interagir com o mundo, mais também para construir sua identidade. “No brincar, casam-se espontaneidade e criatividade com progressiva aceitação das regras sociais e morais. Em outras palavras, é brincando que a criança se humaniza” (OLIVEIRA, V., 2009a, p. 07), sendo, portanto, sua principal ferramenta para compreender-se como sujeito contextualizado no tempo e no espaço. O brincar, segundo Oliveira, V., (2009a) se organiza em três grandes núcleos: o corpo; o símbolo e a regra. No bebê, o ato de brincar está relacionado ao seu corpo.

Brincar com o corpo é descobri-lo é, portanto, descobrir a si próprio. A autodescoberta se desenvolve a partir da percepção de suas possibilidades e limitações. [...] Antes de brincar com objetos, vem o brincar consigo mesmo e com as pessoas (MACHADO, 2003, p. 23).

A descoberta do corpo torna-se a primeira forma de brincar da criança. Sugando seus dedos da mão ou do pé, rolando sobre seu corpo, a criança vai construindo seu esquema corporal, que lhe habilita a sentir-se separada do outro (MACHADO, 2003). O brincar com o corpo evolui quando seu campo de ação se expande a partir da possibilidade de ir à busca do que deseja, através da ação de arrastar ou de engatinhar, o corpo passa a ser explorado de outra forma, como instrumento para pegar, lançar e colocar,

[...] numa cadência rítmica, que altera movimentos opostos, como os de abaixar e levantar, puxar e empurrar, abrir e fechar, esconder e achar, que dão condições à passagem da vida ainda próxima dos instintos, alicerçada nos reflexos, ao lento, gradual e batalhado ingresso no universo humano propriamente dito, o simbólico (OLIVEIRA, V., 2009a, p. 16).

Além das ações repetitivas que exploram os movimentos ligados ao esquema corporal, surgem também brincadeiras com sons que são produzidos pelo seu próprio corpo, como “movimentos bucais, balbucios, as primeiras notas musicais e até ruídos anais” (MACHADO, 2003, p. 25), permitem uma primitiva forma de comunicação entre a criança e os adultos com quem convivem desde que estes estejam atentos e disponíveis a brincar com ela.

Gradativamente, a criança vai entrando no mundo simbólico pela linguagem, indo além do seu corpo e os objetos palpáveis para desenvolver sua relação com o mundo. “Inaugura o primado da narrativa e do drama do brincar” (OLIVEIRA, V., 2009a, p. 18). De acordo com Bomtempo (2011), o brincar usando simbolismos, também conhecido como faz-de-conta, “implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novo significados a vários objetos, a gestão de temas, [...], ou a adoção de papéis [...]” (BOMTEMPO, 2011, p. 68). Inicia solitário e evolui para representações de papéis. Machado (2003) pontua que:

Para explorar, descobrir e aprender a realidade, paradoxalmente a criança se utiliza do “faz-de-conta” e das brincadeiras. Brincando ela aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sócio-criativo-culturais. Uma criança está amadurecendo quando descobre que objetos podem simbolizar sua mãe e sua realidade, e passa a brincar com isso (MACHADO, 2003, p. 23).

Para Sarmiento (2004, p.16), a “expressão ‘faz-de-conta’ é inapropriada para referendar o modo específico como às crianças transpõem o real imediato e o reconstruem pelo imaginário”. Considera o autor, que a não literalidade está na base da constituição do mundo infantil e é este dispositivo que “permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis” (SARMENTO, 2004, p. 16). Nesse processo lúdico, pela imaginação do real, o brincar permite à criança externalizar sentimentos e pensamentos, dando vazão a conflitos internos, que de outra forma teria dificuldade em expressar.

Além disso, no ato de brincar imita simbolicamente personagens, reproduz e cria ambientes, repete sons e gestos recorrentes de seu ambiente real ou dos quais teve acesso através de informações orais (conversas, contação de histórias) ou por meios midiáticos (televisão, cinema, celulares), enfim, organiza através da sua ação, o mundo físico, social e cultural que faz parte. “E alterando o significado de objetos e situações, são criados novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano” (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

Brincando sozinha ou em grupo, a criança vai desenvolvendo a linguagem, que nada mais é do que um jogo de significados, já que, segundo Machado (2003, p. 26), “o aprendizado da linguagem também faz parte do mesmo processo de compreensão dos

símbolos: as palavras representam todas as coisas do mundo real e podem servir para traduzir o mundo imaginário”. É necessário ter a sensibilidade para perceber que a linguagem, em qualquer pessoa, mais em específico da criança, não se reduz a emissão de palavras (fala), pois podem ser expressas por meio de sons, gestos, olhares, caretas e tantas outras formas que Malaguzzi ousou a defini-las como as “cem linguagem” (*apud* FARIA, 2007), e que Huizinga (2000), traduz da seguinte forma:

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza (HUIZINGA, 2000, p. 07).

Se a imitação é o primeiro fundamento do simbolismo no brincar infantil, a criação torna-se o seu segundo. Atribuindo nomes fictícios, criando enredos, ainda que o conteúdo do imaginário provenha de experiências anteriores, o “faz-de-conta surge quando a criança está apta a simbolizar: dizendo algo de outra maneira, ‘fazendo poesia”” (MACHADO, 2003, p. 26). Esse diálogo que a criança estabelece entre o mundo real e o mundo poético, “permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras” (KISCHIMOTO, 2011, p. 44). Apoiada nos estudos de Vygotsky, Bomtempo (2011) pontua a imaginação como sendo uma atividade consciente cuja origem está na ação e, portanto, a situação imaginária comporta uma regra.

Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria. Segundo Vygotsky, à medida que a criança vai se desenvolvendo, há uma modificação: primeiro predomina a situação e as regras estão ocultas (não explícitas); quando ela vai ficando mais velha, predominam as regras (explícitas) e a situação fica oculta (BOMTEMPO, 2011, p. 67).

Chega-se, então, ao terceiro grande núcleo do brincar: as regras. De acordo com Oliveira, V., (2009a), as regras sociais e morais contidas no ato de brincar, são introduzidas de forma viva e significativa devido a existência dos ritos que facilitam a integração do sujeito ao grupo. Ainda, segundo a autora, são os ritos que suprimem divergências internas e asseguram a unidade no grupo, portanto, sua função maior é de preservar a coesão do grupo.

A eficácia e validade dos rituais está associada a sua possibilidade de combinar um caráter cerimonial, que obedece a uma tradição, repetindo-se mais ou menos formalmente, segundo determinadas regras, a espontaneidade e originalidade dos participante no momento. Os ritos conciliam portanto o que se repete (passado) ao atual (presente); o social ao pessoal, a tradição à inovação. Supõem sempre como condição básica os laços afetivos e o convívio entre os que dele participam (OLIVEIRA, V., 2009a, p. 25).

Como instrumento de integração, os ritos estão presentes desde as primeiras formações grupais criando intercâmbio entre as gerações, sem, contudo, manterem-se idênticos. Desta forma, os ritos são à base da cultura lúdica, definida por Brougère (2002) como o conjunto de procedimentos que permitem o brincar, incluem as regras, mas não se limitam a ela, comportando referências intersubjetivas, passíveis de interpretação, que necessitam de um participante mais experiente para serem apresentadas.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocábulo cuja aquisição é indispensável ao jogo (BROGÈRE, 2002, p. 24).

Será a cultura lúdica, com seus ritos (OLIVEIRA, V., 2009a) ou com seus esquemas (BROUGÈRE, 2002), que irá criar as estruturas simbólicas necessárias para a passagem de regras mais imprecisas presentes nas brincadeiras simbólicas para regras mais precisas. Para Huizinga (2000) a regra garante o fluxo, à medida que,

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. [...] Ela cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (HUIZINGA, 2000, p. 13).

Da mesma forma, Oliveira, V., (2009a), entende ser a seriedade e o compromisso do respeito ao contrato estabelecido, que introduzirá de forma significativa a criança ao mundo das regras sociais e morais. O brincar, a mais alta expressão da ludicidade, ainda que esteja presente em qualquer idade, ganha contornos expressivos para a criança, pois é especialmente por ele que há a forma mais significativa de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de auxiliar para uma boa saúde mental, por fomentar a resiliência e a formação do autoconceito positivo (SANTOS, S., 2007).

Quem brinca, de certa forma pisa em chão sagrado, já que acredita plenamente na realidade vivida e sentida, mergulhando fundo em suas águas, respeitando suas alianças. [...] O brincar da criança combina corpo e símbolo numa inserção gradual e progressiva no universo histórico-cultural, que contém regras sociais e morais que a ajudam a manter-se no eixo maior do respeito a si, ao outro e a liberdade. (OLIVEIRA, V., 2009a, p. 26).

O brincar na infância fornece as bases mais sólidas para a construção da humanização do ser, criando um espaço único, exclusivo, feito de arranhões e sorrisos, gargalhadas e choros, vitórias e derrotas, permitindo que a criança possa sentir a tristeza da perda ou da dor, compreendida como sensação que pode ser superada e lhe ajudarão a se tornar mais humana,

especialmente quando há empatia nas relações. Assim, se na infância a ludicidade for vivenciada de forma constante, a criança que um dia vai crescer, nunca desaparecerá, estará sempre presente para dar à mão “toda vez que o adulto balança[r]” (BRANT; NASCIMENTO, 1995), não o deixando perder o prazer e o encantamento pela vida.

3 DIMENSÃO LÚDICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA

A boniteza de ser professor está no fato de ser uma atividade desafiadora, cheia de cores, tempos e espaços diferentes. A vida do professor poderia ser dinâmica e bela se pudéssemos enchê-la de jardins, de sons, de imagens, de sentimentos... se pudéssemos resgatar a beleza que temos em nós, seres humanos. Resgatar na sala de aula e na escola, a nossa humanidade.
(PADILHA *apud* GADOTTI, 2013, p. 63)

Ser professor da infância, uma profissão tão pouco valorizada, mas contraditoriamente reconhecida como de extrema importância, não é tarefa fácil. Pode ser bela, no entanto, se houver no fazer docente o compromisso ético de resgatar a humanidade do ser, meta às vezes um tanto utópica. Contudo, fundamental para alimentar esse sonho, pois sem sonho que beleza existiria em realizar tarefas docentes apenas por obrigação, sem qualquer tipo de identificação com o que se acredita? A “boniteza de ser professor” só existe quando as interações que se estabelecem vêm recheadas de sensações e sentimentos que tocam corpo, mente e corações de forma inseparáveis, possíveis somente quando impregnadas pela dimensão lúdica.

É neste sentido que, nesta seção, a formação docente será abordada, fazendo um paralelo com a ludicidade, pois ambas por muito tempo foram negligenciadas. A formação docente para a infância acompanhou a função social atribuída à escola destinada às crianças, a qual historicamente foi tida como um espaço de menor valor educacional. Ser professor da infância, enquanto profissão ocorreu de forma tardia e lenta, refletindo em uma oferta de um ensino realizado por pessoas com pouca ou nenhuma qualificação, especialmente quando essa educação voltava-se para crianças de famílias com poder aquisitivo baixo, atendidas pelo serviço público, sob o viés do assistencialismo.

Do recrutamento de leigos à gradativa exigência de profissionalismo, a trajetória da docência na infância foi marcada por forte interferência de concepções que, sutil ou declaradamente, propuseram uma formação de executores de programas, sem história e sem rosto, verdadeiras massas moldáveis (ARROYO, 2013). O resgate da humanidade do “Ser Professor”, tanto na formação profissional, como nas práticas pedagógicas, marca uma concepção que contempla a satisfação pelo ensinar e aprender, num processo contínuo de

ressignificação de saberes entre professores e alunos, mediados pela participação e interações estabelecidas através da dimensão lúdica.

3.1 Formação docente para a infância

Na História Antiga à docência estava associada a figura masculina. Como exemplo, encontra-se na Grécia antiga a figura dos sofistas, “professores ambulantes que percorriam as cidades, ensinando as ciências e as artes aos jovens” (FREIRE, I., 1997, p. 32), o *citarista* e o *paidotribo* para o ensino de crianças; em Roma a presença do *lugimagister* como professor primário (PONCE, 2003). No Brasil, a docência para a infância tem início com pessoas leigas, denominadas de “mestre-escola” que “seguindo a tradição portuguesa antiga, era qualquer um, que ensinava qualquer coisa. Eram sempre homens, pois as mulheres ainda não haviam conquistado o direito de ter uma profissão...” (FONTOURA, 1964, p. 39).

A figura feminina como ideal para a educação da primeira infância, no mundo ocidental, surgiu quando da necessidade de atender às aspirações sociais requeridas através de um processo educativo sistematizado, que se configurou em uma espécie de prolongamento do lar. Nestas circunstâncias a mulher seria a pessoa mais indicada por representar a figura materna que além de educar, cuidava.

A docência para a primeira infância partindo do princípio de ser uma extensão da educação recebida no lar negava, de certa forma, uma exigência de profissionalização por tornar-se passiva de ser realizada por qualquer mulher que se enquadrasse no modelo maternal, requerendo-se apenas que tivessem “paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil” (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 24). Pouco se exige com relação a conhecimentos mais elaborados, de cunho científico ou mesmo técnico, o que prevalecia era o caráter afetivo empregado na relação. De acordo com Arroyo (2013), até os dias de hoje essa imagem permanece ainda muito forte

Os professores de educação infantil carregam uma imagem difusa, pouco profissional. Lembro de uma professora inconformada com o perfil exigido para entrar no corpo de “profissionais” do maternal: simpatia, boa aparência, carinhosa no cuidado com as crianças e amável no trato com as famílias... “Ninguém se interessou por minha formação, nem pelos cursos que frequentei” (ARROYO, 2013, p. 30).

Neste contexto de subalternização e desprestígio, a figura feminina ganhou destaque porque agregava características julgadas indispensáveis ao trato com os pequenos, associando-a a maternidade e ao trabalho doméstico. Arce (2001) considera que o fato de a feminização do magistério ser visto como natural e quase que exclusivo na Educação Infantil,

tem suas raízes associadas a imagens cristalizadas das crianças e mulheres como seres sagrados e contraditoriamente inferiores aos homens, sem que se coloquem em questão seus papéis sociais. Assim, a autora afirma que

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade (ARCE, 2001, p. 170).

Essa visão de educadora nata foi fortemente difundida pela igreja católica durante a Idade Média nos países ocidentais, especialmente os europeus, na qual a família patriarcal prevalecia e os dogmas religiosos postulavam um papel servil à mulher, cabendo-lhes somente a submissão ao homem sem nenhuma espécie de liderança. A representação da mulher, no campo da educação institucionalizada como educadora nata, pode ser mais bem compreendida, de acordo com Arce (2001), a partir das proposições apresentadas por teóricos da Educação Infantil como Rousseau, Froebel e Montessori. Rousseau compreendia que

[...] a mulher (este ser considerado débil, sensível, propício à maledicência, que deveria ser resguardado, no lar, da competitividade da vida pública) passava automaticamente, graças aos seus atributos naturais para a maternidade, [...] a dedicar-se à educação de um outro ser também débil a princípio, frágil e que deve ser protegido no aconchego do lar: a criança (ARCE, 2001, p. 171).

Com esta concepção Rousseau fortaleceu, durante o século XVIII, o entendimento que caberia a mulher a educação primeira da criança, por ter um sentimento natural de amor e cuidado por ela e por possuir atributos naturais, útero para gerar e seios para amamentar, o que reforçava a ideia de função divina a ela atribuída. Crianças e mulheres, então, sob a custódia de seus pais e maridos, mantinham-se subjugadas, dominadas e marginalizadas. Tendo sua capacidade intelectual questionada, a função como educadora era limitada às crianças pequenas.

Semelhante imagem foi construída por Froebel ao fundar o Jardim de Infância, substituindo a figura da rainha do lar pela jardineira, definindo “esta mulher não como uma profissional, mas como uma ‘meia mãe’, que entende dos interesses e necessidades da criança, mas possui essencialmente um ‘coração de mãe’ a nortear sua conduta” (ARCE, 2001, p. 172). Contudo, Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), contrapõem em certa medida esta afirmação ao pontuarem que “Froebel demonstrou particular preocupação com a formação de quem cuidaria das crianças, ou seja, as mulheres – mães e jovens educadoras” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 41). Segundo

essas autoras, ele teria sido o primeiro teórico a sistematizar a formação de educadores para as escolas da primeira infância, criando um plano para um curso, que deveria formar

1 a mulher como auxiliar educacional para casa ou família; a formação de educadoras (nursery maids e nurses) para o primeiro estágio da infância;
2 a formação de diretores e educadores dos círculos de crianças e uniões infantis, os verdadeiros jardins de infância (FROEBEL *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007, p. 55).

Embora configurasse um reforço à ideia da mulher como a figura ideal para a educação da primeira infância, tanto no ambiente familiar – mães e educadoras, como fora dele – jardineiras, e houvesse uma tendência em apresentar o homem em postos de dirigente e a mulher como executora, representou o embrião do processo profissionalizante desta etapa de ensino. De fato, foi a implantação do primeiro Jardins de Infância no Brasil, fundamentado nos preceitos de Froebel que a docência para esta faixa etária teve seu início, já que neles, provavelmente, não havia espaço para professoras leigas, pois nos ideários de Froebel, a formação de jardineiras, educadoras da infância fora do contexto doméstico, contribuiria significativamente para o êxito de sua proposta pedagógica.

Froebel demonstrou particular preocupação com a formação de quem cuidaria das crianças, ou seja, as mulheres, mães e jovens educadoras. Nesse sentido, a Escola de Treinamento para Cuidadoras e Educadoras de Crianças, criada em Keilhau em 1847, tinha como objetivo preparar mulheres jovens para uma prática educativa baseada no desenvolvimento, na compreensão, na criatividade e na formação da personalidade da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 41).

Já em Montessori, de acordo com Arce (2001), a mulher ganhou o título de mestra, mas de forma contraditória afirma não ser o ensino a função primeira da mulher e sim facilitar o processo de aprendizagem, neste sentido a formação teórica seria algo de segunda ordem. O papel desempenhado pela professora, na proposta de Montessori impunha a neutralidade como forma de garantir que cada passo do método de trabalho criado por ela fosse seguido

[...] embasado nas fases de desenvolvimento da criança e suas necessidades. A partir desse pressuposto definiu como deveria ser a profissional para atuar com seu método e estabeleceu que a sua formação não deveria caracterizar-se pelo conhecimento teórico, mas por um processo de autoformação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza (ARCE, 2001, p. 172).

Interferir minimamente no processo e seguir passo-a-passo as orientações estabelecidas garantiriam o alcance dos objetivos propostos, tudo considerando o rigor científico necessário para dar validade às etapas de seu método. À professora caberia saber fazer e não necessariamente os fundamentos do fazer.

As concepções sobre a mulher como educadora nata (Rousseau), meia mãe (Froebel) e facilitadora do processo de aprendizagem sem necessitar de formações teórico-científicas (Montessori), dificultaram seu reconhecimento social e sua valorização profissional, ao fomentar e em certo ponto consolidar um “perfil” docente que permanece muito presente na contemporaneidade, perceptível quando, por exemplo, se evidencia o percentual feminino na atuação docente com a infância.

Associado ao ideário teórico, avanços nas áreas médico-higienista contribuíram para a construção da imagem de docente feminina, gentil, mas não necessariamente profissional. No início do século XX, segundo Cunha (2000), houve uma crescente preocupação de autoridades públicas e da própria burguesia com a figura do trabalhador e sua família, recaindo sobre os ombros da mulher um novo modelo de feminilidade, a qual deveria estar atenta “para os ínfimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia-a-dia, prevenir a emergência de qualquer sinal de doença ou de desvio” (CUNHA, 2000, p. 146). Tais atributos foram transportados para o trabalho com crianças pequenas que defendia “a formação de puericultores ou berçaristas, com conhecimento e habilidades voltadas ao desenvolvimento físico das crianças” (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 24).

Nestes espaços destinados ao “cuidar”, não havia a profissional, mas mulheres que se dedicavam a alimentação e higiene das crianças. Prevalencia a não profissionalização, pautada no assistencialismo e voluntariado, com a justificativa governamental de que os gastos seriam muito elevados com a contratação de outros profissionais. Arce (2001) pontua como os interesses econômicos e políticos valeram-se da imagem de mulher-mãe-educadora-nata para criarem programas, como foi o caso do Programa de Assistência ao Pré-Escolar-PROAPE, 1977 em Recife.

A tônica de sua educação era voltada para o assistencialismo puro, a educação realizada em espaços ociosos da comunidade, onde mães auxiliavam professoras a cuidarem de cem a duzentas crianças de uma só vez. A participação voluntária das mães era defendida com veemência pelo MEC em uma publicação intitulada Textos sobre educação pré-escolar (Brasil, 1981), sustentando o argumento de que junto de professoras especializadas, preocupadas com currículos e novas teorias, as crianças perderiam gradativamente a infância, ao passo que na companhia das mães ocorria o contrário, pois elas, além de conhecerem seus filhos, estariam mais preocupadas com o cuidado do que com a educação (ARCE, 2001, p. 177).

A documentação oficial do MEC, datada em 1981, reafirma posicionamentos de séculos passados, ao preconizar a atuação da mulher leiga no atendimento da educação de crianças pequenas, pelo fato de serem mães não necessitavam de formação, pois, já traziam consigo a educadora nata. Fica subentendido oficialmente que para essas crianças vindas de

estruturas socioeconômicas desfavorecidas, ter um lugar e pessoas que pudessem estar atentas as suas necessidades fisiológicas, já era o suficiente. O gasto com profissionais seria então desnecessário, pois as mães voluntárias colaborariam para o bom andamento do atendimento prestado.

Convém registrar que a formação profissional docente no Brasil, teve seu início de fato com a primeira Escola Normal, criada pelo Decreto nº 10 de 10 de abril de 1835, que visava a formação específica de professores para as escolas primárias, nada ainda continha na letra da lei sobre escolas ou professores para a educação de crianças menores de sete anos.

Durante um longo período, profissionais formados nos cursos das Escolas Normais, atenderam, quase que exclusivamente as escolas dos centros urbanos, configurando a prática do professor leigo para o trabalho com a infância bastante comum no meio rural e em especial ao atendimento de serviço assistencialista muito presentes em creches e instituições filantrópicas. Essa exigência diferenciada para atuação docente tornou-se mais evidente quando da aprovação do Decreto-lei n. 8.530 de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, que apresentava uma nova estrutura dividida em dois ciclos:

O primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos (SAVIANI, 2009, p. 146).

Na Região Norte, especificamente em Macapá, no Amapá, a formação docente para a educação com a infância aconteceu somente quando da implantação do Curso Normal Regional, no final da década de 1940, ocorrendo em nível ginásial, como previa a lei. Foi oferecido para professores leigos ou jovens que desejassem atuar no ensino de crianças. Essa implantação ocorreu em um momento em que os grandes centros urbanos já travavam discursos em torno da formação a nível médio e superior, o que demonstrava o grande abismo entre a realidade local e a nacional.

A implantação dos Cursos Normais Regionais, mesmo caminhando na contramão dos grandes centros urbanos onde alguns Institutos de Educação já estavam sendo elevados ao nível universitário, configurou-se como avanço para localidades que, pela dificuldade geográfica, em questões educacionais institucionalizadas, pouco ou quase nada tinham consolidado. Ainda assim, a presença de professores leigos perdurou por muitas décadas, como pontua Fontoura (1964) mais de um século após a criação da primeira Escola Normal: “Atualmente há quase um milhão de Escolas Normais no Brasil. Mas... o ensino primário

continuou a ser a profissão de ‘qualquer um’. Nada se exige das candidatas a professora, nem ao menos que soubessem ler e escrever...” (FONTOURA, 1964, p. 40).

Em dezembro de 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que seguindo uma tendência internacional, associada a movimentos sociais organizados do campo educacional, enfatizou a universalização da formação de professores para atuação em todos os níveis de ensino. Mesmo sofrendo inúmeras críticas, a obrigatoriedade de formação mínima para a docência trouxe o reconhecimento de que para a atuação com a infância, haveria a necessidade de atendê-la de forma sistemática, derrubando, em tese, a imagem da mulher-mãe-educadora-nata, além e principalmente de corrigir a disparidade entre ofertas de serviços educacionais, profissionais ou leigos, considerando a origem socioeconômica das crianças a serem atendidas e sua localização geográfica.

3.2 Formação docente e a dimensão lúdica

A compreensão da ludicidade como um princípio formativo na ação docente, imprescindível durante a formação, pode ser considerado algo recente. A ideia que perdurou durante muito tempo nos cursos de formação inicial pautava-se, sobretudo, na lógica tecnicista, cuja função principal seria dotar o futuro profissional de técnicas e procedimentos que garantissem passos e processos didático-metodológicos, tornando-os meros executores de programas oficiais, além do domínio de conteúdo a serem ministrados. Fontoura (1964), em seu posicionamento, reflete esta concepção.

A formação profissional de uma professora é difícil e complexa: não se admite mais que uma criatura possa ser professora apenas porque “conhece as matérias que vai lecionar”. Além dessas matérias, ela precisa “saber lecionar” (isso é conhecer *Didática*) e saber porque se leciona assim (conhecer as demais disciplinas *pedagógica*) (FONTOURA, 1964, p.42).

Interessante pontuar que a necessidade da existência de disciplinas de caráter pedagógico (as que ensinam a ensinar) na composição do então Curso Normal, já demonstravam um avanço por trazer uma especificidade à formação. Fortuna (2011) salienta, no entanto, que esses conhecimentos de cunho científico e pedagógico, embora sejam condições fundamentais, não são suficientes para o exercício da docência. Gadotti (2003) sinaliza que esta concepção foi de tal forma sedimentada que permanece sob o viés do neoliberalismo em contraposição a concepção emancipadora. Assim, entende que:

A primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da

aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político (GADOTTI, 2003, p. 26).

Essas duas concepções representam os polos mais antagônicos sobre o papel do professor e, portanto, da base que sustenta sua formação. Fortuna (2011) compreende que o ofício de ser professor, requer uma renovação que vá mais além, que considere seus fundamentos epistemológicos, pois, “é preciso capturar aquilo que os liga e seu modo de instauração, isto é, os processos através dos quais os professores se tornam professores” (FORTUNA, 2011, p. 103). A gênese da escolha profissional, permite a compreensão do porquê da adoção de determinadas posturas (resistência ou conformismo; inovação ou conservadorismo; originalidade e criação ou repetição e reprodução). Nisso decorre, ainda, a compreensão de que a formação inicial corresponde apenas uma parte, pois, a formação deve englobar saberes e práticas como entidades complementares que evoluem e se transformam em situações de trabalho real (FORTUNA, 2018).

Tardif (2002), voltado para o estudo da epistemologia da prática profissional docente, apresenta um entendimento de que ela compreende saberes provenientes da dimensão profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Os saberes profissionais são saberes científicos e pedagógicos, constituídos quando da formação inicial e que são tomados pelos professores como referência para o julgamento de permanência ou não dos outros saberes. Os saberes disciplinares dizem respeito as disciplinas, as quais são ministradas nas instituições educacionais. Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que devem ser aplicados no seu cotidiano e os saberes experienciais, surgem das experiências pessoais e profissionais. Compreende assim, que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares” (TARDIF, 2002, p. 11).

Santos e Cruz (2007), fazem uma comparação entre um quebra-cabeça e o processo de formação docente, entendendo que o primeiro tem previamente definido o número de peças e o encaixe perfeito que o finaliza, já o processo de formação “não se acaba com o término do curso, sempre faltará a peça seguinte” (SANTOS e CRUZ, 2007, p. 13), as peças escolhidas dependem das concepções que cada profissional possui, o que possibilita diferentes e exclusivos encaixes.

Neste mesmo sentido, Fortuna (2018) acrescenta uma das peças que entende ser primordial para o processo de formação docente: a ludicidade. Incorporada como um dos princípios da formação, a dimensão lúdica passa a ser considerada “ela mesma, como um

jogo, um quebra-cabeças com múltiplas, infinitas possibilidades de montagem. Isso implica ‘crer’ no jogo para ‘entrar’ no jogo da formação” (FORTUNA, 2018, p. 24). A formação vista por este ângulo, diz ainda a autora, sugere que as situações formativas se transformem em um projeto pessoal, onde de forma autônoma, o professor se responsabilize em construir seu próprio percurso formativo em vez de ser mero participante de ações definidas por terceiros. Esse aspecto segundo Gadotti (2003) remete a uma questão ética.

A ética é parte integrante da competência do professor, do saber ser professor. Isso significa que um professor que não tem um sonho, uma utopia, não é comprometido... não é competente, não é ético. Não se pode educar sem um sonho. Ensinar por ensinar, mecanizar, desumanizar o processo educativo é não ser ético. Aprende-se ao longo de toda a vida, desde que tenhamos um projeto de vida. Ética do “cuidado”, da “amorosidade” (GADOTTI, 2003, p. 55).

A configuração que irá ser construída a partir de cada escolha estará pautada em um projeto de vida, que embora pessoal, deve voltar-se ao serviço da coletividade, pois de outra forma é mesquinho e descomprometido com valores éticos. Fortuna (2018) considera nesse processo o papel de relevo que ganha à interação, por possibilitar o “embate com suas próprias ideias, com os autores e conceitos estudados, com a sua realidade e com o seu sonho, enfim” (FORTUNA, 2018, p. 26). Gadotti (2003) entende a interação como uma postura que ao mesmo tempo é crítica e solidária, pois nasce do encontro, da troca e do diálogo.

A formação lúdica, no entendimento de Santos e Cruz (2007), é a base de um novo pilar para a formação profissional docente, porque nela se assenta a formação pessoal, humana, a qual comporta “pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma” (SANTOS e CRUZ, 2007, p.14).

Lombardi (2010) refere-se à formação lúdica aproximando-a da formação corporal, pontuando que sua inexistência deixa uma grande lacuna na formação e reflete em ações docentes que tendem a reprimir expressões e movimentos relacionados à corporeidade na infância. De acordo com a autora, a transformação de conceitos e conseqüentemente de valores relacionados à corporeidade, passa por uma compreensão de que mente, corpo e ambiente, são fatores indissociáveis no processo de conhecimento. “Indagar sobre o corpo significa investigar sobre a experiência e o processo de aprendizagem. Propor esse modo de pensar sobre a linguagem corporal durante a formação do docente visa desenvolver sua atitude lúdica” (LOMBARDI, 2010, p. 83). De igual maneira Maluf (2003), apoiada nas concepções de Maria de Borja Solé, aproxima a dimensão lúdica considerando-a pela via corporal. Assim compreende que:

É necessário vivenciar uma prática corporal. Isso facilitará, e muito, a interação com os alunos. Não descarto a orientação e de se fixar diretrizes pedagógicas para a introdução do brincar. [...] O conhecimento dá-se a partir de experiências vividas, juntamente com uma boa formação teórica, pedagógica e via corporal (práticas corporais) [...] (MALUF, 2003, p.13).

As considerações feitas pela autora remetem a dois aspectos fundamentais ao se buscar a incorporação da dimensão lúdica. A primeira, voltada à questão do vivenciar, por ser consenso que o ser humano tem mais facilidade de compreender e aprender em situações que experimentou, do que quando apenas vê ou ouve seus professores, isso vale tanto para adultos, como para crianças. O segundo ponto aborda a formação teórica, ou a fundamentação do saber lúdico, neste aspecto Fortuna (2018) pontua que infelizmente muitas universidades acabam por apenas teorizar um saber que é essencialmente vivencial e que somente essa vivência poderia levar a uma compreensão mais lúcida.

É por isso que o saber lúdico requer uma abordagem especial do ponto de vista da formação: ele exige uma formação que proporcione uma compreensão da brincadeira “desde dentro”, isto é, do ponto de vista do ser lúdico do professor, em sua condição de ser que brinca, para, então, poder vir a espalhar-se por toda a sua vida, envolvendo também a sua prática profissional (FORTUNA, 2018, p. 24).

Quanto mais vivências lúdicas forem experienciadas, maior possibilidade terá o adulto em trabalhar com a infância de forma prazerosa. Santos, S., (2007) adverte que o adulto ao brincar, não se torna criança novamente, mas tem a possibilidade de reencontrar, resgatar a alegria nas brincadeiras e transpor esta experiência para o seu fazer docente, o que Fortuna (2018, p. 25), chama de “brincadeira de segunda potência”.

Vale salientar, ainda, que o saber lúdico não é inato, se sustenta especialmente em situações experienciais advindas da memória biográfica construída durante a infância, mas também se apoia em experiências formativas de ordem prática, bem como em estudos e pesquisas que contemplam aportes teóricos e conceituais sobre diferentes aspectos da ludicidade e sua relação com o campo educacional. Implica, ainda,

Ver o espaço de formação – seja ela continuada, na forma de um curso breve ou uma reunião de estudos, por exemplo, seja ela uma disciplina no currículo das licenciaturas ou mesmo da pós-graduação – como um espaço de confiança. Exige por conseguinte confiança no jogo, o que comporta um grande desafio, pois o jogo é uma atividade imprevisível e arrebatadora (FORTUNA, 2018, p. 24).

A construção do saber lúdico, incorporado no processo de formação deve ter aversão por uma visão mistificadora da ludicidade, que a apresenta de forma romântica e descontextualizada, dissociando-a dos diversos campos do conhecimento e reduzindo-a a atividades estéreis. O saber lúdico deve provocar a necessidade constantemente de “estudar apaixonadamente o brincar, com seriedade” (FORTUNA, 2018, p. 25), pois um trabalho que

envolve sensibilidade, emoção e interações, o preparo, seja ele de que ordem for, torna-se indispensável ser feito com inteireza, com plenitude, com paixão.

Engana-se quem associa a ludicidade com falta de compromisso ou formação. A dimensão lúdica em práticas pedagógicas, exige refinamento de olhar, trato e envolvimento, aspectos construídos e conquistados somente com muita dedicação e estudo. Embora longe de ser inata, a ludicidade compreendida como algo singular que se manifesta em cada indivíduo, mediante suas características de personalidade e suas histórias pessoais, passa a ser considerada um saber para vida, por trazer o sentido e significado de fazer e de ser nas práticas e relações humanas.

3.3 Práticas pedagógicas lúdicas e docência na Educação Infantil

Na década de 1960, Fontoura (1964), afirmava que nem mesmo o melhor curso de formação de professores seria capaz de formar um bom professor se não existisse, por parte do candidato ao título, vocação. Afirmava, ainda, que durante o curso poderiam ser desenvolvidas e orientadas qualidades, mas não as seriam criadas, caso não fizessem parte do indivíduo. Pontuava ele:

Não sabemos até hoje definir exatamente o que seja vocação: mas conhecemos os seus efeitos: é força interior que leva uma pessoa a se dedicar de corpo e alma a uma tarefa, obra ou profissão. No caso do magistério primário, vocação é acima de tudo, amor à criança; amor à arte de ensinar; capacidade de se emocionar diante dos progressos realizados por um aluno; espírito de cooperação e paciência; capacidade de “conquistar” os alunos, de fazê-los se entusiasmar [...] (FONTOURA, 1964, p. 57).

Diferente dos termos missão e sacerdócio, a palavra vocação não se associa com uma prática desinteressada. O fato de a docência ter conquistado a profissionalização não configura uma ausência de identificação com seu fazer. Ao contrário, o êxito estará certamente vinculado aos seus saberes (pedagógicos, científicos, técnicos e existenciais), “mas um dos segredos do chamado ‘bom professor’ é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. A gente faz sempre bem o que gosta de fazer. Só é bem-sucedido aquele que faz o que gosta” (GADOTTI, 2003, p. 44). O conceito que Fontoura (1964) apresentado sobre vocação, se aproxima muito a concepção que esta pesquisa traz sobre ludicidade, a ideia de um envolvimento pleno com o fazer, que provoca arrebatamento, entusiasmo e criatividade, mas que não descarta o desafio, o esforço da conquista, as frustrações e o enfrentamento das dificuldades, possíveis de serem superados através de esforço individual e coletivo.

Nesse mesmo sentido, Cunha (2001), apresenta qualidades pessoais que julga serem essenciais para que a prática pedagógica apresente a dimensão lúdica: sensibilidade, entusiasmo e determinação. Entende a autora, que essas qualidades devem se sustentar em processos reflexivos, “porque as boas intenções não asseguram bons resultados. Se não estudarmos, se não refletirmos profundamente sobre o que estudamos, sobre o que observamos, sobre o que fazemos, podemos estar fazendo muitas coisas erradas” (CUNHA, 2001, p. 76).

Gadotti (2003) defende a ideia de que é necessário ensinar com alegria, pois ela abre espaço para as emoções e a criatividade, sem ela não se favorece a ludicidade, nem tão pouco o desejo e prazer em aprender.

Mais importante do que saber é nunca perder a capacidade de aprender. “Saber é saborear”, diz Rubem Alves. O novo profissional da educação deve romper o divórcio entre a vida escolar e o prazer. Para ensinar são necessárias principalmente duas coisas: a) gostar de aprender, ter prazer em ensinar [...] b) amar o aprendente (criança, adolescente, adulto, idoso). Só aprendemos quando aquilo que aprendemos é “significativo” (Piaget) para nós e nos envolvemos profundamente no que aprendemos (GADOTTI, 2003, p. 54).

Embora não usando o termo vocação apresentado por Fontoura (1964), palavra que muitas vezes causa incômodos, Gadotti (2003) traz novamente os dois princípios básicos já apresentados: o prazer no ato de ensinar e o amor com aquele que vai aprender. A regra básica dessa relação vale para o professor, como também vale para a criança, dar sentido ao que faz e ser significativo o fazer, está diretamente vinculado com o envolvimento dispensado a esse fazer. No ato educativo o gostar permite estar conectado com o viver com sentido.

A prática pedagógica que traz consigo a dimensão lúdica é uma demonstração de inquietude com práticas que adestram o saber e o querer, ao distanciar ou até mesmo impedir um envolvimento com o objeto do conhecimento. Por isso muitas vezes a dimensão lúdica é incompreendida e recriminada, porque liberta a criança da dependência do adulto e ao mesmo tempo exige coparticipação ativa, entre a criança e o professor, favorecendo a “interação comunicacional que significa compartilhar, coconstruir a intercompreensão” (LOPES, 2018, p. 76). Assim, “a aula lúdica é o lócus por excelência do saber lúdico: é onde ele anima o professor, satisfazendo-o e dando-lhe prazer na docência” (FORTUNA, 2018, p. 23). O encantamento que o professor provoca com essas aulas, aproxima o aluno, desperta interesse, abre caminho para a aventura do conhecimento. Gadotti (2003) corrobora que

Antes de conhecer o sujeito se interessa por... é “curioso”, é “esperançoso” (Freire). Daí a importância do trabalho de “sedução” (Nietzsche) do professor, da professora, frente ao aluno, à aluna. Seduzir no sentido de encantar pela beleza e não como

técnica de manipulação. Daí a necessidade da motivação, do encantamento. Motivação que deve vir de dentro do próprio aluno e não da propaganda. É preciso mostrar que “aprender é gostoso, mas exige esforço”, como dizia Paulo Freire [...] (GADOTTI, 2003, p. 44).

O ato de aprender, embora exija esforço e provoque tensão, pode e deve ser fonte de fruição. O novo conhecimento conquistado, desperta sensações de euforia e satisfação. Nem sempre a conquista é fácil, mas o resultado quando há, de fato, entrega e inteireza no fazer, sempre chega com um sabor diferente, o sabor de dever cumprido, de orgulho daquilo que se fez. A relação lúdica entre corpo, enquanto totalidade do ser, com o mundo, desencadeia a capacidade de encantamento, fascinação que repercute em um envolvimento intenso. Contudo, Fortuna (2018), adverte:

Nunca é demais lembrar que, para que a escola seja um lugar de alegria, fruição e felicidade, o educador não precisa ser um palhaço, ou suas atividades educativas assemelhem-se a um concurso televisivo, como se fosse necessário mascarar o quê e o como ensinar. É no desafio, na surpresa, no arrebatamento, no envolvimento do ser humano por inteiro e no significado que possui o jogo que está o prazer, prazer esse que pode transbordar para outras atividades e tornar a educação lúdica (FORTUNA, 2018, p. 27).

Atitudes lúdicas como bom humor, alegria, inquietude e gosto pelo desafio (tensão), são fundamentais para a prática lúdica, isso não quer dizer que não haja seriedade no fazer docente. Há uma tendência no meio educacional de sustentar o brincar, ação por excelência lúdica, pelo viés apenas da produtividade. Essa compreensão autoriza sua presença aos processos de aprendizagem com a função de facilitar ou mascarar conteúdos escolares, pois de outra forma, associado à frivolidade, aspecto que se apresenta oposto à seriedade do útil, torna-se clandestino na infância escolarizada. Brincar não é uma invenção pedagógica, ainda que pedagogicamente a escola, sem ter forças para lutar contra sua presença, acabou por “aceita-lo” desde que haja objetivos escolares. Ainda assim, há uma grande dificuldade em se compreender que durante a infância, em essência, só se aprende quando se brinca e que brincar é aprender.

Um dos grandes entraves dificultadores de uma rotina escolar que proponha a dimensão lúdica sem estar carregada de valor pedagógico, está na chamada intencionalidade educativa. Imprescindível ao ambiente escolar, visto que a docência deve ser uma prática intencional e fundamentada em aportes teóricos e legais, muitas vezes se ancora em bases que não dialogam com uma visão coparticipativa do ato de ensinar, tornando o fazer pedagógico algo destituído de sentido para a criança e, não raro, para o professor.

Uma concepção de educação para a infância pautada em práticas pedagógicas lúdicas, mais do que qualquer outra, requer o afastamento de uma visão simplista da relação entre o brincar e o aprender, na qual o brincar livre se configura em uma espécie de abandono da criança, sem organização de tempo, espaço, sem planejamento compartilhado ou muito menos, sem reflexões em torno dos acontecimentos desencadeados durante a ação.

Wajskop (2012) entende que esta visão simplista é sustentada por vários fatores, um deles estaria na crença reiterada pelo discurso de professores e diretores, “de que o brincar é um comportamento inato e transmitido geneticamente de geração para geração” (WAJSKOP, 2012, p. 12). Esse pensamento se traduz no impedimento do brincar, por considerá-lo um estorvo diante de tantas tarefas importantes que a escola precisa desempenhar ou ainda, por não conseguirem dialogar com os imprevistos que o brincar potencializa. As experiências que as crianças devem ter no ambiente escolar precisam ser resultantes da intencionalidade educativa, desvinculando-as de um processo natural e espontâneo. Assim, a intencionalidade educativa não pode ser negligenciada, nem tal pouco, subordinar o brincar a aquisição de conteúdos escolares ou associá-lo a mero passatempo, momento de pausa do trabalho escolar “sério”.

Torna-se imperioso “alertar professores, diretores e especialistas do ensino para uma realidade escolar que não leva em conta a brincadeira como linguagem necessária e constitutiva da infância nas sociedades midiáticas” (WAJSKOP, 2012, p. 13), ainda que haja uma aceitação quase que instintiva do valor do brincar, “é difícil para os professores envolvidos na organização cotidiana da aprendizagem [...] justificar as atividades lúdicas no contexto educacional” (MOYLES, 2002, p. 18) frente às demandas impostas por pais, seus superiores hierárquicos a até mesmo colegas. Estudos sistemáticos, com rigor científico e fortalecidos por compartilhamento de práticas coparticipativas durante a formação inicial e continuada, são necessários para fortalecer e justificar a presença de atividades lúdicas, em geral, e do brincar, em particular, nas escolas.

Neste ponto, a Educação Infantil hoje encontra respaldo em documentos oficiais como a BNCC e o Referencial Curricular Amapaense- RCA, ambos seguindo as recomendações contidas nas DCNEI. Em seu artigo 9º a DCNEI apresenta como eixos norteadores para as práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

A brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história

e cultura. A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios (WAJSKOP, 2012, p. 34).

Considerar a brincadeira como um fenômeno e fato social, sugere o entendimento que mesmo ocorrendo em momentos privativos e internos, é sustentada por situações e impressões colhidas no cotidiano, nas vivências e em experiências que a criança estabelece com seu meio físico, social e cultural. A criança, ao se utilizar de todas essas referências, imprime de forma particular um novo significado aos comportamentos sociais “reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito no tempo e no espaço” (WAJSKOP, 2012, p. 35).

A partir desses dois eixos estruturantes, a intencionalidade educativa traduzida em práticas pedagógicas, deve ser organizadora e propositora de experiências que permitam o autoconhecimento, a percepção do outro e a compreensão das relações com a natureza, com as culturas e com as produções científicas (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o papel do professor visto como mediador da aprendizagem deve considerar três momentos que se interligam constantemente: a preparação (planejamento e estruturação), a execução e o monitoramento (registro e avaliação).

Moyles (2002) apresenta posicionamentos que auxiliam os professores a compreenderem o brincar como meio para o desenvolvimento da aula. De acordo com a autora

O brincar é um processo e não um assunto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada. Devido à relevância do brincar para as crianças e à sua motivação para ele, o brincar deve ser impregnado nas atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser um estorvo ou uma atividade residual (MOYLES, 2002, p. 100).

Não se trata de pedagogizar a atividade lúdica, nem tão pouco se apropriar do interesse natural da criança pela brincadeira para ludibriá-la em favor de objetivos escolares, mas sim de compreender a brincadeira como atividade social primordial ao universo infantil, que garante além das interações, a promoção e aquisição de conhecimentos e neste ponto estabelece estreito vínculo com a função pedagógica (WAJSKOP, 2012). Visto desta forma, como meio, o contexto escolar deve contemplar o brincar livre e o direcionado. O brincar livre, brincadeira independente ou Brincar Social Espontâneo como definido por Lopes (2018), se caracteriza

Pela espontaneidade e autonomia, resultante da livre escolha das crianças protagonistas da situação brincante, da cooperação entre elas, sem a intervenção direta dos adultos, contempla, ainda, uma multiplicidade e diversidade de experiências [...]. Expressa-se em “atitudes” – Ser; em “capacidades” – Fazer e em “competências” – Ser-Saber-Fazer-Dizer, reveladoras de seu modo de estar e ser-no-mundo com os outros (LOPES, 2018, p. 72).

A aglutinação dos termos experiência e vivência, em “experivivência”, é uma criação de Lopes (2018) na tentativa de retratar o que chama de “ecologia do espírito humano”, formado por conjunto de saberes fundamentados na prática e vivência coletiva, mantendo como elemento articulador dessas relações as linguagens, especialmente a verbal. Neste sentido, a autora, compreende que as experiências brincantes, mesmo que ocorram de forma espontânea e autônoma, necessitam de aprendizado por não serem inatas. Seu aprendizado ocorre gradativamente, através da constância no hábito de brincar, permitindo que as “experivivências” por ele oportunizadas, possam ser internalizadas e generalizadas para outras situações que não envolvam o brincar.

Para que o brincar livre ocorra dentro do ambiente escolar, deve ser garantido segundo Wajskop (2012), alguns pontos essenciais. O primeiro compreende uma rotina escolar que apresente atividades dirigidas em períodos razoavelmente longos, o que despertaria à vontade para brincar. Moyles (2002) reforça esse entendimento ao pontuar que, assim como os adultos, as crianças após atividades dirigidas que requeiram grande esforço mental, e aqui são incluídas também atividades lúdicas, precisam através do brincar livre, simplesmente se divertir e relaxar.

O segundo ponto, diz respeito à configuração visual e espacial da sala, que deve permitir sua reordenação estrutural pela própria criança, pelo menos em alguns setores da sala, como forma de facilitar o desenvolvimento da brincadeira. A organização de materiais deve possibilitar o acesso e possuir uma lógica objetiva e compreensível à criança, favorecendo que desenvolva sua autonomia. No entanto, deve-se sempre levando em conta a idade das crianças, sendo “importante ressaltar que quanto menores as crianças sua variedade deve ser menor, de tal forma que elas possam explorar ao máximo as propriedades dos mesmos e iniciar um processo de representação com eles” (WAJSKOP, 2012, p. 44).

A preparação do ambiente, inevitavelmente traz consigo os valores éticos e estéticos assumidos pelo professor, bem como sua proposta metodológica mais ampla ou mais imediata para um dia de aula. O cuidado em estruturar o ambiente, equipando-o com recursos adequados, cuidando da estética e providenciando materiais necessários, demonstra a intencionalidade do fazer docente. Moyles (2002) considera que a preparação do material

muito antes das crianças chegarem, é também uma forma de demonstrar apoio a elas naquilo que estão ansiosas para aprender e interessadas em fazer.

A preparação também envolve tomada de decisões sobre o que fazer e o porquê fazer, especialmente em relação ao brincar. Este é outro ponto abordado por Wajskop (2012), que vê à figura do professor como mediador do processo, e, portanto, “elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da brincadeira, ora como elo entre as crianças e os objetos” (WAJSKOP, 2012, p. 45). De acordo como Moyles (2002), a mediação do professor para enriquecer o brincar da criança

Requer que o adulto goste de brincar com as crianças e valorize isso. As mensagens implícitas transmitidas por aqueles que não apreciam tal atividade são bem claras para a criança, e os adultos devem perguntar-se por que acham tão tedioso brincar com a criança. Existem algumas evidências sugeridas que a “ética do trabalho” tem um grande papel nisso e que bem lá no fundo os adultos em questão ainda não valorizam o brincar (MOYLES, 2002, p. 178).

Além dessas hipóteses levantadas sobre a dificuldade de aceitação por parte dos professores, Moyles (2002) pontua ainda, a imprevisibilidade do brincar. O fato de nunca se saber que tipo de interações e conflitos possa surgir, torna seu desenvolvimento algo incerto. Essa “desordem”, que vai além de aspectos visuais, tira certo poder das mãos do professor e exige um olhar, um ouvir e um sentir atentos e perceptivos das nuances de comportamentos e atitudes advindas do brincar. Exige, sobretudo, uma disponibilidade em estar presente por inteiro, pois em seu percurso, o brincar livre no contexto escolar, se sustenta pelas interações estabelecidas entre os adultos com as crianças. Lopes (2018) acrescenta que essas interações inicialmente são mais diretas, em que o adulto brinca com elas e ensina-lhes a liberdade de brincar com os outros; posteriormente indireta sem participação dos adultos na brincadeira. “O papel e função destes é observá-las, discretamente, enquanto as crianças brincam, entre si e, eventualmente, caso necessário, dar algum *feedback* se for solicitado, pelas crianças” (LOPES, 2018, p. 77).

Wajskop (2012) refere-se a esse momento de conversa sobre as brincadeiras como um dos pontos que fortalecem sua presença no contexto escolar, sendo necessário independente da solicitação da criança ter “um período em que as crianças e o adulto responsável pelo grupo possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram, as questões que se colocaram, o material que utilizaram, os personagens que assumiram, as crianças que interagiram” (WAJSKOP, 2012, p. 44). Essa conversa sobre suas brincadeiras faz com que as próprias

crianças valorizem o brincar, percebendo nele elementos que favorecem a relação consigo e com os outros.

Assim como o brincar livre, o brincar dirigido dentro do contexto escolar deve ser presidido de intencionalidade docente, a partir de uma compreensão clara sobre quais os objetivos que se deseja alcançar com determinado tipo de intervenção na situação brincante. O brincar dirigido passa a ter uma abordagem formativa, quando essas intervenções apoiadas nas observações ocorridas durante o brincar livre, possibilitam ampliar o desempenho da criança, dando-lhe instrumentos para que seu agir fique mais autônomo durante o brincar livre.

Dentro da noção do professor como um mediador e iniciador da aprendizagem, o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/aluno, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. Os materiais e recursos apresentados à criança na escola em geral diferem significativamente dos de casa [...] em função dessas diferenças, as crianças precisam ter oportunidade de experimentar, explorar e investigar os materiais por elas mesmas, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles. Somente depois desta primeira exploração é que os adultos deverão usar o material em situações dirigidas (MOYLES, 2002, p. 29).

A brincadeira livre e dirigida no ambiente escolar fortalece o processo de interação da criança. Esses dois eixos, interações e brincadeiras, presentes na BNCC e no RCA, se desdobram em seis grandes direitos de aprendizagem a serem garantidos durante a Educação Infantil, buscando assegurar à criança um papel ativo na construção de seu conhecimento. No que se refere a um desses direitos, o direito de brincar, é assegurado da seguinte forma:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

Dessa forma, o brincar em suas diversas formas não deveria mais ser oferecido como uma espécie de recompensa pela realização de atividades tidas como sérias e importantes, ou como uma pausa do “trabalho”, pois “isso desvaloriza o papel do brincar e transmite, para a criança, os pais e outros adultos, mensagens absolutas e definitivas sobre a visão que a escola tem da educação: de que só pode ocorrer através do trabalho escolar” (MOYLES, 2002, p. 179). A postura assumida pelo professor em suas práticas pedagógicas, seja ela consciente ou não, condiciona de forma positiva ou negativa a qualidade do brincar, bem como oferece elementos para a construção de percepções sobre ele próprio (LOPES, 2018). A concretização do direito de brincar, assim como dos demais, passa, portanto, inevitavelmente pela presença

de um professor comprometido com seu fazer docente, conhecedor de seu papel social e que fundamenta sua prática em saberes científicos, existenciais e éticos.

Sua ação, ou seja a função que cada um destes profissionais, tão significantes, no mundo de vida da criança, concretiza diariamente, facultando as crianças os meios experivenciais para que se desenvolva, aprenda a ter consciência de quem É, de Quem pode SER, ter boa autoestima, um autoconceito e autoconfiança positivos, em simultâneo com a solidariedade com outrem, para que cada Criança possa SER todo o Ser que Pode Ser (LOPES, 2018, p. 75).

A formação docente, que tem seu início em um curso e prossegue por toda a vida profissional, só poderá ser relevante se imprimir sentido nas práticas pedagógicas, se estabelecer “laços” – gênese do sentido de brincar, vínculos entre si e os outros. Outros que são os pais, os colegas de profissão, mas principalmente as crianças. Ser profissional da educação para a infância é assumir para si a certeza que somente num processo ancorado no profundo respeito com o outro, mediado por relacionamentos interpessoais que envolvem estado de plenitude, de inteireza, de ludicidade, possibilitará ao ser humano se fazer mais ser, se fazer mais humano.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: O LUGAR AONDE SE QUER CHEGAR

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”
 “Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.
 “Não me importa muito para onde”, disse Alice.
 “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.
 “Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.
 “Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.”
 (CARROLL, 1864, p. 59)

A decisão de qual caminho tomar não é tarefa fácil, principalmente quando se quer chegar a muitos lugares. Definir a dimensão lúdica na Educação Infantil como ponto central para a pesquisa envolveu um processo de idas e vindas, que por fim levaram ao “onde quero ir”. Isso facilitou a definição do caminho a ser seguido, ainda que não tenha sido o mais curto, possibilitou um andar mais seguro.

Com a intenção de descrever os percursos escolhidos serão apresentados, nesta seção, os elementos que compuseram a pesquisa: tipo de abordagem; método de pesquisa; *locus* e sujeitos; instrumentos e técnicas de coleta de dados; metodologia de análise de dados e aspectos éticos. No decorrer da apresentação dos elementos, buscou-se dialogar com as singularidades presentes no processo investigativo visando fornecer informações particulares da pesquisa e materializar a compreensão dos fundamentos teóricos que sustentaram sua base metodológica.

4.1 Pesquisa qualitativa: Estudo de caso

A reflexão sobre a dimensão lúdica na Educação Infantil exigiu uma aproximação e inserção ao contexto escolar que considerasse suas particularidades e dinamismo, bem como a subjetividade das pessoas envolvidas. Além disso, foi necessário reconhecê-la como parte integrante de um contexto maior que influencia e é influenciado por aspectos de todas as ordens. Esse entendimento possibilitou evidenciar a complexidade do objeto de estudo e pautar sua investigação a partir da imersão em seu contexto histórico e social. No entanto, é importante ressaltar que, devido à amplitude do campo social e a infinidade de possibilidades de conexões com o objeto, a pesquisa representará apenas um recorte da realidade, portanto, incompleta e inacabada. Minayo (2009a) a esse respeito pondera que:

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social. As

Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade (MINAYO, 2009a, p. 14).

A riqueza presente nas relações sociais, pautada na subjetividade das ações humanas, direcionou esta pesquisa para uma realidade que não pode ser quantificada. Por se tratar de questões relacionadas às práticas pedagógicas, inevitavelmente “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009a, p. 21), esteve presente e não pode ser ignorado, tampouco, traduzidos por números ou indicadores quantitativos que possibilitassem a compreensão da realidade social, assim a definição por uma abordagem de caráter qualitativo.

É neste sentido que a pesquisa qualitativa, ao sustentar esse estudo, se mostrou mais adequada por possibilitar a atribuição de significados, por grupos sociais ou indivíduos em particular, a um problema também de natureza social possam ser explorados, pois não há como testar hipóteses, apenas buscar compreender os processos. As variáveis por não serem controladas, nem isoladas, impulsionaram a pesquisadora a ter um papel ativo em todo o percurso da pesquisa e ao mesmo tempo impediram-na em assumir uma postura de neutralidade. Sánchez Gamboa (1991) afirma que o pesquisador

É portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e uma escala de valores; sua relação com o objeto, nesse sentido, não é neutra. O sujeito e o objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em reação através de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação, mas são dois aspectos de uma mesma realidade numa relação de unidade e de contradições dialéticas (SANCHÉZ GAMBOA, 1991, p. 41).

A partir desse entendimento, as escolhas, as observações e análises apresentadas, correspondem às concepções e conhecimentos que a pesquisadora possuía. Sua subjetividade tornou-se parte do processo e suas reflexões não só do observado, mas também de si própria como observadora, se constituem como parte integrante do material produzido (FLICK, 2009, p. 25). Nessa relação, também, os sujeitos participantes da pesquisa deixaram de serem vistos como objetos para assumirem o papel de agentes sociais, “já que estes apresentam pontos em comum, ideias e representações sobre o tema a ser investigado, mas, ao mesmo tempo apresentam particularidades oriundas de suas trajetórias de vida” (GOMES, 2009, p. 79).

No entanto, adverte Minayo e Sanches (1993) sobre o desafio de que não se reduza a compreensão do outro e a realidade, a uma compreensão introspectiva da própria pesquisadora. Para evitar este equívoco, deve-se pautar em uma postura dialética que “atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas

objetivadas e logo portadoras de significado” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244). Assim, todas as etapas de investigação e análise devem dialogar com elementos internos e externos que afetam o objeto de estudo, num movimento recíproco tanto de determinações, como de transformações promovidas pelos sujeitos em seus contextos específicos de atuação.

A interação entre os participantes da pesquisa poderia levar para invariáveis campos de construção do conhecimento, já que o paradigma qualitativo tomado como referência para o desenvolvimento desta pesquisa comporta vários métodos. No entanto, com o intuito de dar visibilidade ao objeto, e ao mesmo tempo atender aos objetivos propostos, optou-se pelo método de pesquisa Estudo de Caso, por considerá-lo como uma forma de “investigação empírica de um fenômeno completo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2015, p. 32) e constituir-se, segundo André (2008), de um relato vivo da situação investigada, considerando suas múltiplas dimensões (pessoal, filosófica, histórica, cultural, social, política e pedagógica) e as complexidades que lhe são próprias. Assim, o emprego deste método possibilitou que o estudo da dimensão lúdica na Educação Infantil, fosse pesquisado e analisado a partir das interações dos sujeitos reais em seus espaços de atuação, mas não de forma isolada e sim estabelecendo conexões com os diversos segmentos que compõem a sociedade.

Yin (2015) enfatiza, contudo, que o Estudo de Caso não busca generalizações de seus resultados, mas a interpretação e compreensão do fenômeno em estudo, a partir de uma perspectiva holística do contexto real. Esta visão é corroborada por Freire, P., (1983) quando lembra que as investigações temáticas, são processos de busca, de conhecimento e de criação, o que exige do sujeito investigador, o encadeamento dos dados obtidos. “Por isso que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE P., 1983, p. 117-118).

Compreender a pesquisa realizada a partir do método Estudo de Caso, considerando-a a partir de uma visão holística (YIN, 2015) e totalizante (FREIRE, P., 1983), implicou em não apresentar os resultados como uma generalização, mais sim como proposições, novas reflexões e ideias que podem contribuir com estudos futuros.

4.2 *Locus* e sujeitos da pesquisa

Com o propósito de aproximação ao contexto na qual a prática pedagógica se efetiva, optou-se por definir como *locus* da pesquisa uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, situada na cidade de Macapá-AP. Com fins de manter em sigilo os dados obtidos durante o processo de pesquisa, a escola recebeu o nome fictício de “Cecília Meireles”, uma singela homenagem a uma grande escritora, professora de crianças, que brincava na infância com livros e depois brincava com as palavras para encantar crianças. A escolha deste nome para representar a escola, que gentilmente permitiu a realização desta pesquisa, ancora-se em outros dois motivos: o fato de ter sido o poema “Ou isto ou aquilo”, o inspirador do título da pesquisa e a presença muito marcante da ludicidade pelo viés da contação de história entre as professoras participantes da pesquisa, durante a realização das entrevistas, deixando após cada encontro individual um sabor e um cheiro de poesia no ar, assim como fazia Cecília Meireles.

Situada em um bairro considerado urbano periférico, a EMEI Cecília Meireles está localizada em via extremamente movimentada por ser rota de ônibus e acesso a vários bairros. Contribui para este fato, um número significativo de estabelecimentos comerciais (farmácias, açougues, comércio varejista, frutarias, entre outros) e uma feira em seu entorno.

A EMEI Cecília Meireles é uma instituição que atua há mais de trinta anos com o trabalho pedagógico voltado para a primeira infância. Nesta sua trajetória, foi mantida por recursos da União (época em que o Amapá era Território Federal), pelo Estado (após Constituição de 1988) e atualmente por recursos municipais (desde o processo de municipalização iniciado em meados de 1999, após promulgação da LDB 9394/96).

Assim que o prédio passou a pertencer ao município, somente os docentes estaduais continuaram compondo o seu quadro funcional, os demais setores (administrativo, coordenação pedagógica e pessoal de apoio) de imediato foram substituídos por funcionários vinculados à esfera municipal. No entanto, a oferta de serviços ainda mantinha o atendimento às crianças na modalidade creche, a qual deixou de ser oferecida a partir de 2015, como reflexo da Lei nº 12. 796/2013 que, ao garantir a universalização da educação a partir dos quatro anos de idade, induziu às prefeituras a priorizarem a pré-escola, 1ª e 2º períodos.

No exercício de 2019, a EMEI Cecília Meireles, contemplou o atendimento a 20 (vinte) turmas, sendo 08 (oito) destinadas ao 1º período e 12 (doze) ao 2º período. Além das professoras que atuavam nas salas de aula, a escola contava com 02 (duas) professoras do Atendimento Educacional Especializado (uma em cada turno), 01 (um) professor de recreação e 01(uma) professora para a sala ambiente³. Convém destacar que 02 (duas) professoras

³ É uma sala de aula na qual se dispõem recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. Na EMEI Cecília Meireles esta sala é coordenada pela Professora Carla (uma das professoras

possuem pró-labore⁴, o que se configura no atendimento a duas turmas, uma em cada turno, por estas professoras. Assim, embora a escola atendesse a 20 (vinte) turmas, mantinha em seu quadro, apenas 18 professoras atuando na docência de sala de aula.

Diante do mapeamento referente ao quadro de professores, o processo inicial de investigação, a partir do método Estudo de Caso, considerou como sujeitos de pesquisa um grupo de quatro professoras que atuavam em sala de aula e uma professora que desenvolvia suas atividades na sala ambiente, representando cerca de 20% do grupo de docentes da instituição. A escolha destas colaboradoras ocorreu inicialmente pela indicação da Coordenadora Pedagógica, ponderando o perfil da pesquisa e posteriormente a disponibilidade de cada uma das professoras em participar das etapas de coleta de dados. Do grupo de professoras participantes que atuavam em sala de aula, apenas 01 (uma) desenvolvia sua ação docente com crianças do 1º período. Além das professoras, as crianças que compunham suas turmas (em média vinte e duas por sala) foram consideradas como sujeitos por estarem inseridas no ambiente escolar e inevitavelmente, permearem todo o percurso investigativo.

4.3 Procedimento de pesquisa: Coleta de dados

A definição do *locus* e dos sujeitos, interligados ao objeto e ao objetivo geral da pesquisa, que se propôs qualitativa, ganharam consistência a partir da utilização dos instrumentos e técnicas que nortearam a coleta de dados. Yin (2015, p. 75) considera que esta etapa “se não for bem realizada, toda a investigação do estudo de caso pode ser prejudicada”. Neste sentido, o procedimento de coleta de dados realizado para esta pesquisa utilizou: entrevista semiestruturada; observação participante; rodas de conversa e o grupo focal.

A entrevista, realizada com as professoras, tornou-se um importante recurso para a obtenção de informações ao Estudo de Caso, uma vez que possibilitou pontuar diretamente aspectos relevantes ao objeto de estudo e fornecer explicações sobre concepções pessoais das entrevistadas. Na busca de um primeiro encontro com as participantes, optou-se pela

participantes da pesquisa). Nela são disponibilizados às crianças, livros, brinquedos e recursos áudio visuais. Cada turma frequenta o ambiente uma vez por semana, conforme cronograma organizado pela Coordenação Pedagógica.

⁴ O significado da expressão pró-labore, que tem origem no latim, é “pelo trabalho”. O pró-labore é uma espécie de salário do administrador. No entanto, pela legislação trabalhista, ele não é o mesmo que um salário. Sobre o pró-labore não incidem obrigatoriamente benefícios (Disponível em:

<<https://www.dicionariofinanceiro.com/pro-labore/>> Acesso em: 25 de jan. 2020). A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Macapá utiliza-se deste mecanismo para gratificar professores efetivos, que já atuam em sala de aula para assumirem, no contra turno, mais uma turma. Na EMEI Cecília Meireles, no ano de 2019, duas professoras trabalhavam no sistema de pró-labore.

entrevista semiestruturada, por apresentar menor rigidez e maior fluidez, algo que se aproximou da ideia de uma conversa, tendo como uma de suas intenções servir de ponto de partida para o estabelecimento de vínculos entre a pesquisadora e as professoras, pelo fato de possibilitar uma aproximação, embora formal, direta entre as envolvidas.

De acordo com Yin (2015), a entrevista semiestruturada é um tipo de instrumento com planejamento aberto, o que pode apresentar situações inesperadas tornando-se vantajosas a quem desenvolve a pesquisa, se este formular boas questões, for bom ouvinte, permanecer adaptável, ter noção clara dos assuntos em estudo, for imparcial e conduzir a pesquisa de forma ética.

Lembra o autor, ainda, que “a pesquisa de estudo de caso exige uma mente questionadora durante a coleta de dados, não apenas antes ou depois da atividade. A capacidade de formular e propor uma boa questão é, portanto, um pré-requisito” (Yin, 2015, p.77). Para elaboração das questões que nortearam a entrevista, foram utilizados os princípios das teorias subjetivas mencionado por Flick (2009), que consiste basicamente em introduzir a entrevista com questões abertas e concluir com questões conflitantes (APÊNDICE I). Segundo o autor,

O termo “teoria subjetiva” refere ao fato de os entrevistados possuírem uma reserva complexa de conhecimentos sobre o tópico de estudo. [...] Esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas. [...] Na entrevista, as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado (FLICK, 2009, p. 149).

A proposta de não apresentar questões mais conflitantes no início, favoreceu o diálogo por deixar as professoras mais à vontade em suas colocações iniciais. Embora existisse um roteiro, cada entrevista trouxe a possibilidade de realizar indagações únicas, pois as narrativas apresentadas inspiravam caminhos diferenciados. Este, segundo Flick (2009), pode ser considerado como um ponto fraco, por restringir-se a posicionamentos individuais que podem ser inconclusos e imprecisos, como pode ser o seu diferencial.

No processo de realização das entrevistas individuais, foi considerado o seguinte protocolo: leitura, pela pesquisadora, em voz alta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TECLE (APÊNDICE II), seguido de explicações, especialmente as relacionadas à coleta de dados; assinatura do termo; entrega de uma via às professoras e solicitação da autorização do uso de gravador de áudio. Durante a entrevista foi sugerido às professoras que criassem um codinome, com fins de permitir e manter o sigilo ético, confidencialidade e privacidade da pesquisa.

As entrevistas aconteceram em lugar reservado, sala da Coordenação Pedagógica ou no próprio ambiente de sala de aula da professora quando não havia a presença de crianças. Iniciaram com perguntas básicas relacionadas à formação, seguidas de questionamentos sobre as influências que tiveram para se tornarem professoras da infância. Embora estes questionamentos inicialmente parecessem estar paralelos à temática central, foram reveladores de histórias biográficas extraordinárias, sendo transformado na primeira categoria de análise.

Após a finalização de todas as entrevistas, as quais totalizaram aproximadamente 2 horas e 20 minutos, houve a transcrição dos conteúdos com posterior acesso às professoras colaboradoras, para que de posse deste material, permitissem o uso total ou parcial das informações coletadas. Tal procedimento levou em conta as pontuações de Padilha *et al* (2005), quanto aos cuidados relacionados à entrevistas que utilizam gravações, quais sejam: “transcrição literal da entrevista; apresentação do resultado da transcrição ao entrevistado para concordância ou não acerca do conteúdo da entrevista; consentimento por escrito dos entrevistados para o uso do conteúdo da entrevista” (PADILHA *et al*, 2005, p. 104).

Na sequência do processo de coleta de dados, a observação participante apresentou-se como um recurso válido para contextualizar o objeto de estudo e estabelecer relações a partir da inserção no espaço tempo real, no qual a investigação se efetivaria. Yin (2015) define a observação participante como uma modalidade de observação em que o observador passa a ser ativo, por ter a possibilidade de assumir vários papéis na situação de trabalho de campo e participar realmente das ações que está estudando.

A observação participante proporciona algumas oportunidades incomuns para a coleta de dados do estudo de caso [...]. A oportunidade mais diferenciada está relacionada com a capacidade de obter acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo seriam inacessíveis ao estudo. [...] Outra oportunidade diferenciada é a capacidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém “interno”. [...] Finalmente, outra oportunidade surge porque você talvez seja capaz de manipular os eventos menores – como convocar uma reunião de um grupo de pessoas no caso (YIN, 2015, p. 121).

Um dos propósitos da observação participação foi contemplar a fala cotidiana, a ação que ocorre além das narrativas, que ultrapassa a mensagem e possibilita atingir seus verdadeiros significados. Minayo e Sanches (1993, p. 246) pontuam que “o confronto da fala e da prática é tarefa complementar e concomitante da investigação qualitativa [...]. Checar o que é dito com o que é feito, com o que é celebrado e/ou cristalizado”.

Com esta finalidade e considerando o objeto e os objetivos da pesquisa, foi destinado para cada sala, correspondente ao local de atuação das professoras colaboradoras, um período

de observação entre três a quatro dias. A observação participante ocorreu entre no período de 12 a 23 de agosto de 2019, em meio turno para cada ambiente. Essa estratégia foi adotada com o intuito de não tornar a presença da pesquisadora muito invasiva à rotina pedagógica das crianças e das professoras participantes, além de garantir uma sequência nas observações.

Durante a realização da observação participante fez-se uso de notas de campo, sendo este um dos grandes desafios enfrentados, pois como alerta Yin (2015, p. 121), “o observador-participante pode não ter tempo suficiente para tomar notas ou levantar questões sobre os eventos a partir de diferentes perspectivas”. Para tentar suprir algumas lacunas nas anotações, houve a realização de registros posteriores aos momentos da observação, considerando pontos julgados pertinentes à pesquisa em questão.

No período em que ocorria a observação participante, também foram realizadas as rodas de conversas com as crianças, obedecendo ao cronograma construído em concordância com a Coordenação Pedagógica e com as professoras colaboradoras da EMEI Cecília Meireles. O cronograma contemplou a realização de cinco momentos de rodas de conversa, com participação de 65 (sessenta e cinco) crianças ao total. As quatro primeiras rodas de conversas foram realizadas nas próprias salas de aula das crianças e a última em espaço externo, ambiente do parquinho. Esta última roda de conversa, foi composta com a participação de 10 (dez) crianças pertencentes às turmas das professoras participantes, que estiveram ausentes no momento da realização em suas salas.

Na fase de análise, cada roda de conversa foi identificada com uma numeração, que correspondeu: Rodas de conversa de numeração 1, 3 e 4 realizadas com crianças do 2º período; Roda de conversa de numeração 2 realizada com a turma do 1º período e Roda de conversa de numeração 5, realizada com crianças das turmas participantes. Vale pontuar que, após a transcrição, foram considerados os pronunciamentos de 25 (vinte e cinco) crianças para compor a etapa de análise. O material que não pode ser utilizado, por não dialogar com a temática em estudo, encontra-se arquivado compondo base de dados da pesquisadora, o que eventualmente poderá possibilitar análises sobre outras temáticas e ainda, o aperfeiçoamento da técnica empregada.

A roda de conversa realizada com as crianças, escolhida como uma das técnicas de coleta de dados, associada às falas desencadeadas no diálogo com as professoras ou entre seus pares obtidas durante a observação participante, surgiu como necessidade para atender ao objetivo específico que almejava “**Entender, a partir da criança, percepções em relação às práticas pedagógicas que os professores consideram lúdica e sua relação com o processo de construção de conhecimentos**”, mas principalmente por oportunizar as crianças a

apresentarem seus pontos de vista, sua maneira singular de ver e compreender o mundo. Em uma pesquisa que concebe a ludicidade como princípio de práticas pedagógicas com a infância, a voz da criança ganhou espaço por considerá-la sujeito não só de direito, mais de fato. Sujeito que, inserido em um contexto social é produto e produtor de cultura e de história. O debate educacional, poderá, assim, ganhar uma fonte riquíssima de contribuição, pois,

A proposta é que as narrativas infantis podem revelar aspectos impossíveis de serem acessados pela simples observação dos adultos [...], pois existe uma significativa diferença entre conhecer as brincadeiras infantis pela voz do adulto e pela voz das crianças (CANDA; SOARES E ZEN, 2018, p. 145).

Não só as brincadeiras, mas também através das narrativas infantis foi possível acessar valores e percepção de mundo. Na interação com seus pares e com os adultos a criança constrói e se apropria de conhecimentos. Essa percepção tem sido enfatizada em diversos documentos oficiais como: RCNEI (BRASIL, 1998), tendo um de seus eixos o Conhecimento de Mundo pautado na construção de diferentes linguagens pela criança, entre elas a linguagem oral; DCNEI (BRASIL, 2009) que apontam como eixo estruturante dessa etapa de ensino as interações e as brincadeiras e BNCC (BRASIL, 2017) e RCA (AMAPÁ, 2019) que trazem seis direitos de aprendizagem às crianças da Educação Infantil (brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se) estruturados em cinco Campos de Experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, quantidades, relações e transformações). Em todos esses documentos, as diversas linguagens estarão em jogo e a interação com o outro necessária para que a criança se compreende e compreende o mundo. A ênfase nas interações pode ter na roda de conversa uma estratégia propícia para atingir esse propósito.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências (BRASIL, 1998, p. 138).

A prática das rodas de conversa contribui para a aprendizagem da escuta, estimula o desenvolvimento da oralidade e possibilita que todos possam se expressar. Nesse contexto, o diálogo configura-se como uma ação singular de partilha entre os envolvidos, que possibilita a ampliação de percepções sobre si e sobre os outros. Foi com este olhar sobre as rodas de conversa como um espaço privilegiado para o exercício da escuta e da fala através da mediação dialógica, e percebendo-a como um recurso importante que possibilita a quem participa o posicionamento diante de diferentes temas, que sua proposição surgiu como

recurso valioso para a pesquisadora interagir com os grupos de crianças acerca da temática central proposta pela pesquisa, a ludicidade.

Todas as rodas de conversa que foram realizadas na EMEI Cecília Meireles seguiram uma configuração básica, que podem assim ser descrita: organização espacial do grupo (sentados ao chão em formato circular); apresentação das regras do jogo “Roda de conversa”; utilização de Caixa Surpresa contendo mãos colorida com os nomes das crianças, fixadas em palitos de madeira (normalmente usados para churrasco); apresentação de imagens (retiradas gradativamente da Caixa Surpresa) e avaliação do momento, utilizando “Garrafinha Mágica” (girada no centro da roda ao parar “indicava” uma criança que, a partir de uma preposição da pesquisadora iria proceder sua avaliação).

Com relação a sequência didática proposta, vale ainda destacar que a provocação inicial, para que ocorresse o posicionamento das crianças, foi realizada a partir da apresentação de imagem. Tinha-se por intuito aproximá-las das temáticas de forma menos impositiva possível, mas com o intuito de não perder o foco quando havia o distanciamento dos diálogos, uma nova imagem era retirada da caixa surpresa, o que facilitava o retorno ao tema proposto. As imagens selecionadas, visavam que as narrativas infantis abordassem sobre: o que é ser criança; o lugar preferido na escola; o que mais gostam de fazer na escola; o que gostariam de fazer mais; o que acham da escola; a relação entre brincar e aprender; como percebem a sua professora e as aulas.

As rodas de conversa tiveram a duração mínima de 22 minutos e máxima de 35 minutos, totalizando, aproximadamente, 2 horas e 45 minutos de gravação em áudio e vídeo, posteriormente transcritas. Vale ressaltar que, a participação das crianças ocorreu mediante sua aceitação pessoal (não existindo qualquer tipo de coarção, tanto no momento inicial, como durante sua realização) e mediante a autorização por escrito de seus responsáveis, através do TCLE (enviado antes da realização das rodas de conversa), que além de contextualizar a atividade, assegurava a integridade da criança e o sigilo ético em relação a sua identidade, através do anonimato. Assim o uso parcial ou integral do material obtido, ocorreu com o consentimento por escrito de seus responsáveis (APÊNDICE III).

Para finalizar o ciclo de coleta de dados junto às professoras, foi realizado o grupo focal como técnica proposta no sentido de alcançar os objetivos elencados, uma vez que a entrevista compreendeu a uma espécie de “conversa” entre pesquisadora e as professoras colaboradoras de forma individual, a observação participante possibilitou a interação da pesquisadora com o ambiente real, mas nenhum dos instrumentos permitiu a exposição e troca de ideias entre as professoras participantes.

O grupo focal, segundo Gatti (2005), permite compreender como determinado grupo constrói suas práticas cotidianas, suas atitudes e comportamentos, possibilita desvelar representações, percepções, linguagens e simbologias predominantes em determinada questão por pessoas que apresentam alguma característica em comum. Flick (2009) define grupo focal como sendo uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um assunto específico, que não tem por objetivo resolver problemas ou deliberar decisões, sendo antes de tudo uma forma de obter uma riqueza de dados, pois um participante auxilia o outro a lembrar de acontecimentos, algo que não ocorre quando há um único entrevistado.

Como mencionado anteriormente, os sujeitos que participaram do grupo focal foram às professoras que atuavam na EMEI Cecília Meireles. Gatti (2005) aponta que a seleção dos participantes deve estar ligada ao objeto de estudo e estes devem possuir alguma característica comum que os qualifiquem para a discussão que será proposta “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p. 07). Flick (2009) indica que há várias possibilidades de formação, dentre as possíveis apresentadas pelo autor, esta pesquisa optou por desenvolver a técnica com um grupo homogêneo (formado por professoras com formação semelhante e práticas pedagógicas associadas à ludicidade) e real, por fazerem parte “de uma história compartilhada em relação ao assunto em discussão, já tendo, portanto, desenvolvido formas de atividades comuns e padrões subjacentes de significado” (FLICK, 2009, p. 183) em relação aos tópicos de discussão.

A realização das sessões considerou agendamento previamente com a Coordenação Pedagógica e foram formalizadas pela entrega de convites às participantes (FIGURA1).

FIGURA 1 – Convites para as sessões do grupo focal



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Antes da realização da primeira sessão, foi projetado pela pesquisadora um esboço do roteiro e apresentado a um pequeno grupo formado pela orientadora da pesquisa e mais duas professoras (uma que atuaria nas sessões como redatora e outra que possuía grande experiência no planejamento e aplicação da técnica). Os ajustes necessários ocorreram em dois encontros. Após esta etapa, a estruturação da sessão tornou-se mais clara, permitindo a construção e aquisição dos materiais e seleção de pessoal de apoio (equipe de gravação).

Os encontros, com as professoras colaboradoras da EMEI Cecília Meireles, aconteceram em duas sessões com duraram em média 60 minutos cada, embora no convite previa-se 1 hora e 30 minutos. O tempo restante foi utilizado para lanche e interações informais entre os envolvidos, estando de acordo com alguns autores, que segundo Gatti (2005) recomendam que os encontros durem, preferencialmente, entre uma hora à uma hora e meia.

Para a organização das sessões foram considerados os procedimentos abordados por Flick (2009) que inclui algumas etapas processuais como: explicação formal sobre como irá se desenvolver o encontro (esclarecimentos da necessidade do registro de áudio e vídeo para poder facilitar a transcrição e dar legitimidade às falas; informações sobre o propósito da coleta de dados; apresentação da técnica e de suas regras); breve apresentação dos membros que irão compor a sessão (mediadora, redatora e equipe de registro áudio visual); início da discussão a partir de um estímulo.

Além dessas etapas, foram também consideradas as orientações em relação ao tempo, local, recursos humanos e materiais, fornecidas por Gatti (2005), para que a técnica pudesse ser realizada adequadamente e atingisse seu propósito de subsidiar a pesquisa. Assim, visando não interferir muito na rotina das professoras participantes, o local onde as sessões ocorreram foi o próprio ambiente de trabalho. O espaço escolhido foi uma sala de aula de uma das professoras participantes, por se tratar do ambiente amplo, climatizado e com boa iluminação, favorável a organização de um conjunto de carteiras dispostas em um formato próximo ao circular que permitissem a visualização de todos por todos. Foi possível, ainda, estruturar uma mesa de lanches (disponível durante a sessão, mas organizada para o início e término) e acomodar o material de gravação e a equipe de registro.

Com relação ao registro, além das gravações em vídeo, foram posicionados três gravadores sobre a mesa. Esse cuidado foi considerado a partir das ponderações feitas por Gatti (2005) da importância do material de gravação, sob pena de perder grande parte do trabalho realizado, por não haver material suficiente ou confiável para a realização das análises. A autora recomenda, ainda, que se façam anotações por escrito, sugerindo que haja a

presença de um redator o qual não deve interferir no grupo, mas que discuta com o mediador, após a sessão, pontos que destacou em seus registros escritos. Os encontros entre a redatora e a pesquisadora, ocorreram em local distinto ao da realização da sessão, sempre adequando a disponibilidade da redatora. As pontuações vieram a confirmar, acrescentar ou negar as percepções da pesquisadora e renderam, ainda, bons debates que tiveram sempre como plano de fundo o objeto de estudo da pesquisa.

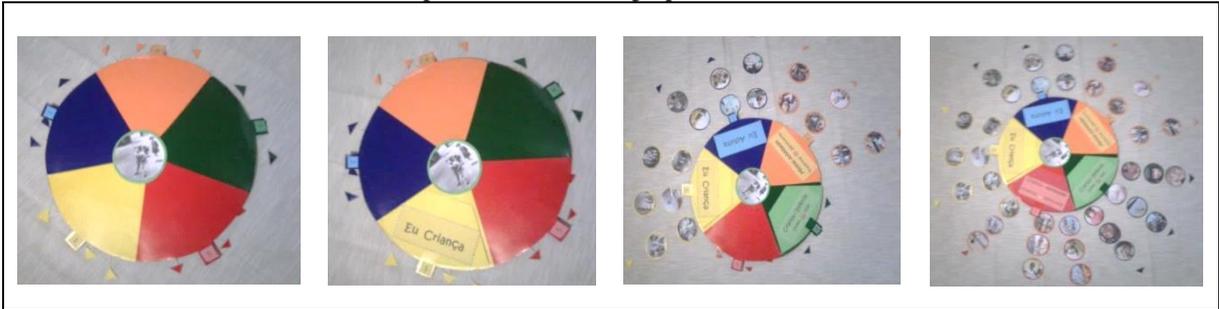
O papel do moderador, que nesta pesquisa foi desempenhado pela própria pesquisadora, é de acordo com Flick (2009)

Impedir que participantes individuais ou grupos parciais dominem, com suas contribuições, a entrevista e, conseqüentemente, todo o grupo. Além disso, o entrevistador deve estimular membros com comportamento reservado a envolverem-se na entrevista e a emitirem suas opiniões, devendo tentar obter resposta de todo o grupo a fim de permitir a maior abrangência possível ao tópico. Por fim, ele deve buscar um equilíbrio em sua conduta entre guiar (diretivamente) o grupo e moderá-lo (não-diretivamente) (FLICK, 2009, p. 181).

Gatti (2005), embora não considere a técnica de grupo focal como uma entrevista, atribui ao moderador à condução, assim como Flick (2009), observando o princípio da não diretividade, isso não deve significar passividade. É necessário, segundo a autora, que o moderador explicita ao grupo seu papel “que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar” (GATTI, 2005, p. 29-30).

Foi neste sentido que as sessões foram desenvolvidas, buscando facilitar o diálogo entre as professoras participantes de forma menos diretivista possível, mas sendo apresentada de forma atraente, para tornar os encontros uma tradução concreta do objeto de pesquisa, a dimensão lúdica. Assim, a primeira sessão ocorreu no dia 12 de setembro de 2019, tendo como objetivo **“Averiguar, entre as professoras colaboradoras, significados e percepções sobre ludicidade e criança”** a partir do tema “Ludicidade e criança – significados e concepções”, proposta através de uma mandala, dividida em cinco temáticas que correspondiam palavras-chave: Eu criança; Eu adulta; Minhas atividades prazerosas ↔ significativas; Criança/Infância ↔ ontem/hoje e Criança atividades prazerosas ↔ significativas. Como complemento para desencadear conexões entre as participantes, as temáticas vinham acompanhadas de imagens (ao puxar a seta, um cordão de imagens surgia). Tanto as temáticas, quanto as imagens, foram apresentadas gradativamente (FIGURA 2).

FIGURA 2 – Mandala usada durante a primeira sessão do grupo focal



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A orientação inicial propôs que cada participante iniciasse a discussão de uma temática, e em seguida todas deveriam se pronunciar. Como as temáticas envolviam muitas questões da biografia das participantes, especialmente as ligadas à memória da infância, houve muita comoção no grupo, mas também muitos risos e reflexões, validando o que Gatti (2005, p.13) pontua: “A participação num processo de grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos”.

A segunda sessão do grupo focal foi realizada no dia 02 de outubro de 2019. Buscou coletar dados voltados para os objetivos específicos: **Investigar a correlação entre formação docente e a imagem construída do professor da infância, no que se refere a perfil e atuação; Averiguar, entre as professoras colaboradoras, significados e percepções sobre criança e ludicidade, bem como sua projeção na organização do ambiente e na proposta de atividades, especialmente as de conotação lúdica.** Este último objetivo, se fez presente na primeira sessão, mais de forma parcial, pois não se tinha o intuito, naquele momento, em abordar questões específicas da prática pedagógica, embora muitas narrativas tenham mencionado situações que a envolvessem.

O tema proposto para a segunda sessão foi: “Eu professora da infância – formação e práticas pedagógicas”. Antes de iniciar, propriamente a sessão, houve uma pequena retrospectiva referente ao primeiro encontro. Em seguida, foi apresentada a dinâmica que seria utilizada e suas regras. Tomando como referência uma atividade proposta por Gatti (2005), foram distribuídos cartões com várias afirmações agrupados em três envelopes, identificados pelas temáticas: características; formação e práticas.

À medida que uma afirmativa era retirada do envelope, após sua leitura para o grupo, a professora participante “conforme seu grau de concordância ou discordância em relação ao conteúdo das afirmações” (GATTI, 2005, p. 37), depositava a ficha em uma das três colunas

de uma tabela simples que continha as seguintes opções: Concordo; Discordo e + ou -, (FIGURA 3). Contudo, deveria justificar sua escolha.

FIGURA 3- Quadro usado durante a segunda sessão do grupo focal



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Uma das regras da dinâmica, apresentada antes da atividade começar, esclarecia que se uma das participantes não concordasse com a escolha feita por outra pessoa, poderia retirar a ficha e depositá-la em outra coluna, tendo também que justificar sua opinião. Ainda eram possíveis, ao concordar com a decisão de uma colega, acrescentar informações, pontos de vista e relatos de experiência (FIGURA 3). As afirmações usadas para cada temática foram as seguintes:

Temática 1 – Características: O trabalho pedagógico com a infância deve ser feito por mulheres; Para ser docente na Educação Infantil é imprescindível gostar de crianças; A rotina docente na Educação Infantil exige muita dedicação e doação; O trabalho docente na Educação Infantil não requer muitos conhecimentos científicos e teóricos, pois se aprende na prática; As atividades pedagógicas na Educação Infantil requerem do docente disposição física para realizá-las; É essencial que o docente tenha habilidades manuais; “Não gosto de brincadeiras e músicas, mas sou professora da Educação Infantil!”;

Temática 2 – Formação: A formação, no magistério e na graduação, pouco contribuiu para a docência; A ludicidade é vista em momentos estanques, em disciplinas específicas; A formação em serviço favorece uma mudança mais imediata na prática por ocorrer simultaneamente a ela; A troca de experiências entre professores, no ambiente escolar, cria situações constrangedoras ligadas a sentimentos de superioridade e intolerância; A formação em serviço (cursos, oficinas...) deve ter foco somente em atividades práticas;

Temática 3 – Práticas: A brincadeira na escola atrapalha a aprendizagem das crianças; As atividades padronizadas (xérox) não permitem a participação ativa da criança; O

professor perde muito tempo quando trabalha de forma lúdica; Quando as atividades lúdicas fazem parte da rotina diária, o trabalho do professor não é levado a sério; Quando há participação, envolvimento da criança, a aprendizagem torna-se significativa e lúdica; A ludicidade na Educação Infantil se configura apenas na realização de jogos e espaço para a brincadeira; Há necessidade de fixar cartazes em locais que o acesso seja mais difícil para evitar que sejam danificados; A organização do espaço (sala de aula) materializa as concepções que sustentam a prática.

Ao término das fichas, foi lançada uma última frase afirmativa às professoras: “A gente estuda pra ficar inteligente e brinca pra ficar feliz!”. Desta vez, não com o intuito de ser classificada, mas como forma de provocar reflexões em torno de um ponto de vista, apresentado durante as rodas de conversa como as crianças da EMEI Cecília Meireles. A afirmativa estava relacionada com a percepção que as crianças possuíam sobre a relação entre as práticas pedagógicas e dimensão lúdica, especialmente sobre o brincar.

As ponderações e concepções apresentadas pelas professoras, durante a realização do grupo focal, puderam, em tese, ser validadas ou desconstruídas a partir das falas de suas colegas que estavam em posição de igualdade, pois “o grupo transforma-se em uma ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais de forma mais apropriada” (FLICK, 2009, p. 182). Nesse sentido, as opiniões apresentadas durante as sessões, correspondem à maneira como as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas nas relações sociais. Mas também pode haver, entre os participantes, consenso negociado em torno de um determinado assunto, ou ainda omissões de posicionamentos, para evitar constrangimento (FLICK, 2009). Todas essas situações foram vivenciadas nos encontros e tiveram seus registros transcritos.

A realização das sessões de grupo focal representou a etapa final da coleta de dados. Os instrumentos utilizados e técnicas aplicadas foram selecionados com o intuito de atender ao problema geral da pesquisa, traduzido em seus objetivos específicos, mas considerando sempre que “investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE P., 1983, p. 115). Portanto, não se encontra no sujeito isolado de sua realidade, nem na realidade separada dos seus sujeitos.

4.4 Análise de dados: Hermenêutica-Dialética

Após a realização da coleta de dados, a etapa seguinte consistiu-se no procedimento de análise. Embora tenha se intensificado ao final, esta se fez presente ao longo de todo percurso

investigativo, já que “não há fronteiras nítidas entre coleta das informações, início do processo de análise e a interpretação” (GOMES, 2009, p. 81).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, as análises tiveram como foco principal “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema” (GOMES, 2009, p. 79), a partir de um grupo com características comuns e que por isso, de acordo com Gomes (2009), tendem a também apresentar muitas opiniões e crenças comuns.

Nesta etapa, o papel da linguagem foi fundamental. Minayo e Sanches (1993) destacam que a palavra é o material primordial da investigação qualitativa por expressar a fala cotidiana. Pontuam, ainda, que as palavras “são tecidas pelos fios de material ideológico, servem de trama a todas as relações sociais” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245). Acrescentam os autores, que

A fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Neste sentido, as concepções e percepções presentes nas falas das professoras colaboradoras e das crianças, embora tenham partido de informantes personalizados, não comportaram significados unicamente individuais, pois representaram uma espécie de amostragem de seu grupo social, dentro de condições específicas e situadas em um tempo histórico. “A leitura de qualquer realidade constitui um exercício de reflexão sobre a ‘liberdade humana’ no sentido que os acontecimentos se seguem e se condicionam uns aos outros” (MINAYO, 2002, p. 87).

Os dizeres ‘aprisionados’ no texto, não são apenas mensagens a serem decodificadas, carregam consigo pistas que permitem compreender as relações do sujeito com a exterioridade, vestígios de ideologias e condições de produção. Esse entendimento implicou em ir além da descrição, utilizando um tratamento de análise adequado que, ao transformar as falas em textos escritos, pudessem carregar consigo, mesmo que de forma parcial, gestos, tonalidades e cores presentes no momento de sua pronúncia. Na procura de uma referencial que fundamentasse esta análise, os princípios da hermenêutica-dialética se fizeram coerentes a esse propósito.

No processo investigativo, a hermenêutica apresenta como categoria metodológica a compreensão, tendo como categorias filosóficas: liberdade, necessidade, força, consciência histórica, todo e partes. O pensamento hermenêutico tem como balizas o significado, o símbolo, a intencionalidade e a empatia. Já a dialética, pauta-se em termos que articulam as

ideias de: crítica, negação, oposição, mudança, processo, contradição, movimento e transformação da natureza e realidade social (MINAYO, 2002).

Ao se destacar as categorias que distinguem uma abordagem da outra, uma breve conceituação sobre ambas, se faz necessária.

A hermenêutica consiste na explicação e interpretação de um pensamento. Essa interpretação pode ser: (a) literal ou de averiguação do sentido das expressões usadas por meio de análise linguística; (b) ou temática na qual importa, mais que a expressão verbal, a compreensão simbólica de uma realidade a ser penetrada. [...] Para Gadamer a hermenêutica é a busca de compreensão de sentidos que se dá na comunicação entre os seres humanos (MINAYO, 1993, p. 220).

No centro do conceito de hermenêutica proposto por Gadamer (1997), está a noção de compreensão, tanto que a define como a arte de compreender textos, sendo que “o que deve ser compreendido não é a literalidade das palavras e seu sentido objetivo, mas também a individualidade de quem fala e, conseqüentemente, do autor” (GADAMER, 1997, p. 190). A compreensão, no entanto, somente é possível quando há o estranhamento ao que é familiar, quando pautado no exercício da negação que se concretiza por um questionar e um questionar-se. “Em síntese, compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em todas as direções. Mas, compreender acaba sempre sendo um ‘compreender-se’” (MINAYO, 2002, p. 92).

Outro aspecto da hermenêutica, referendado por Minayo (2002) como uma das balizas do pensamento, está apoiado na categoria filosófica empatia. Para a autora, a empatia se caracteriza como função central da hermenêutica, uma vez entendida como a “gênese da consciência histórica, ou seja, à capacidade de colocar-se a si mesmo no lugar do outro (que é o ‘outro’ ou o ‘tu’ do passado, ou o ‘diferente de mim’ no presente, mas com o qual eu formo a humanidade)” (MINAYO, 2002, p. 84). O princípio da empatia, sob a ótica da hermenêutica, pressupõe que “entender a realidade expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro, movimento sempre possível, por mais difícil que pareça à primeira vista” (MINAYO, 2002, p. 97-98).

Com relação à dialética, pode-se primeiramente pontuar que existem duas grandes fases em sua história: uma situada entre os pré-socráticos até Hegel e outra, considerada moderna, de Hegel até os dias atuais (MINAYO, 2002). As fases, não se configuram em um único conceito, ao contrário, representam uma diversidade de pensamentos. De certa forma, desde sua concepção primeira como a arte do diálogo ou a arte de discutir, até seu conceito ligado a “uma maneira dinâmica de interpretar o mundo, os fatos históricos e econômicos, assim como as próprias ideias, sob a égide do materialismo histórico” (MINAYO, 2002, p.

94), a dialética compreende a reflexão crítica como elemento imprescindível à compreensão e ação humana. No exercício dialético a linguagem também ganha destaque, entendendo-a

Como um veículo de comunicação e de dificuldade de comunicação, pois seus significantes com significados aparentemente iguais para todos, escondem e expressam a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e da conformidade (MINAYO, 2002, p. 101).

A possibilidade de articulação entre a hermenêutica e a dialética, segundo Minayo (2002, p. 96) se origina dos debates “entre Habermas e Gadamer em *Diáletica e Hermenêutica* (Habermas, 1987) e em *Verdade e Método* (Gadamer, 1999)”. As discussões voltadas aos métodos em ciências sociais repercutiram em posicionamentos que sustentavam a necessária vinculação entre filosofia e métodos, sob o risco da filosofia se tornar vazia e os métodos meras técnicas. Stein (1987) pondera após uma longa análise sobre as duas abordagens, que a apropriação de seus princípios “significa um esforço de proteger não só o objeto das ciências sociais, mas os procedimentos científicos contra a selvagem atomização dos processos de conhecimento” (STEIN, 1987, p. 44). Para Minayo (2002)

Isso não significa que a hermenêutica e a dialética devam se reduzir a uma simples teoria de tratamento de dados. Mas, por possibilitarem uma reflexão que se funda na práxis, o casamento das duas abordagens é fecundo na condução do processo ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social (MINAYO, 2002, p. 97).

Essa complementariedade está situada no entendimento de que a hermenêutica busca a compreensão e que a dialética constituir-se por uma atitude crítica. Stein (1987) as concebe como uma maneira única e privilegiada de formar o pensamento, antecedendo a toda ciência e trabalho científico, porque não se descolam do mundo e da práxis vivida. Freire, P. (1983) sobre essa questão da práxis, entende ser a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição” (FREIRE, P., 1983, p. 40).

Embora hermenêutica e dialética apresentem formas de reflexão diferenciadas, são vistas por Stein (1987) como necessárias, uma vez que “a reflexão crítica acentua a diferença, o contraste e a reflexão hermenêutica acentua a identidade” (STEIN, 1987, p. 25), ou seja, uma busca a ruptura e a outra a unidade, uma parte da oposição e a outra da mediação. Ainda de acordo com o autor (STEIN, 1987), esses dois movimentos são inseparáveis ao processo de produção da racionalidade em relação aos processos sociais.

Os dois métodos, ressalta Minayo (2002), ainda que desenvolvidos por movimentos filosóficos diferentes, formam uma combinação de oposição complementar. Já que, segundo Stein (1987), se assemelham em vários pontos, tais como: a ideia fecunda e inalienável das

condições históricas do trabalho e do pensamento, e a impossibilidade de um espectador imparcial ou de um observador privilegiado fora da realidade que investiga. Ideia também presente em Freire, P. (1983) que afirma “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática investigativa, se apropriam dela” (FREIRE, P., 1983, p. 116).

Gomes (2009) acredita que a articulação entre elas poderá ser útil ao processo investigativo à medida que “poderemos caminhar no desvelamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto” (GOMES, 2009, p. 99).

A hermenêutica-dialética, como um método de análise qualitativa é proposta e aprofundada por Minayo (1993; 2002). Sendo voltado inicialmente à área da saúde, o método tem sido utilizado em pesquisas qualitativas também da área da educação. Ancorada nas proposições de Stein (1987) sobre os fundamentos da hermenêutica e da dialética, a autora apresenta uma tipologia de análise, baseada em uma possível sequência metodológica, que compreende: leitura compreensiva do material selecionado (visão global e percepção de particularidades); exploração do material (desvendamento do que está implícito) e organização do material em categorias (interpretação propriamente dita). A operacionalização desse momento representa o grande desafio da análise. “É neste instante hermenêutico, em que provisoriamente e apenas para fins analíticos se toma o material de representação social como um conjunto separado, a ser tecnicamente trabalhado” (MINAYO, 1993, p. 234).

Para se chegar em uma separação que atendesse aos propósitos da pesquisa, a ordenação e classificação dos dados foram fundamentais por permitirem uma leitura compreensiva do material selecionado, o que favoreceu “de um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material” (GOMES, 2009, p.100). As categorias ou gavetas, como Minayo (1993) se refere, foram elaboradas considerando as perguntas norteadoras da pesquisa e em seguida “reagrupadas em torno de categorias centrais, concatenando-se numa lógica unificadora” (MINAYO, 1993, p. 236). O princípio de separação do material apoiado nas categorias centrais, representadas nesta pesquisa sob o formato de temáticas, permitiu um aprofundamento dos assuntos mais relevantes ao “fazer uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos” (GOMES, 2009, p. 101), e ao deixar transparecer os pontos julgados pertinentes na opinião da pesquisadora.

Com base na estrutura organizada em torno das temáticas, categorias centrais, tem-se a apresentação das perguntas norteadoras, que de certa forma representam o que Minayo (1993) chama de subgavetas, para em seguida serem apresentados excertos, paráfrases ou notas de campo, alinhavados pela pesquisadora, que fundamentada em suas percepções e bases teóricas, realizou o processo interpretativo. Da apresentação estrutural, cabe ainda pontuar que as perguntas norteadoras foram agrupadas em quatro categorias centrais, assim organizadas: O sentido de ser professora da infância; Criança um ser histórico, social e cultural; Ludicidade e Práticas pedagógicas lúdicas e sua relação com o processo de conhecimento. Cada temática apresentada trouxe como subtítulo, trechos selecionados do material obtido durante a coleta de dados. Estes buscavam agregar sentido às temáticas e sinalizar o ponto chave de cada categoria central, como uma primeira mensagem a ser apresentada.

Durante o processo de análise, a partir da abordagem Hermenêutica-dialética, Minayo (2006), apoiada nos escritos de Gadamer, pondera que o pesquisador inevitavelmente será condicionado pelo seu contexto (grupo social ao qual pertence, formação e tempo histórico em que vive), pois, de outra forma, representaria uma espécie de preconceito em nome da razão humana, isentar-se, tornar-se alheio ao fato, se colocando fora da história. “A hermenêutica se apoia na reflexão histórica que concebe o intérprete e o seu objeto como momentos de um mesmo contexto” (MINAYO, 1993, p. 223). Isto posto, reforça-se o quanto o delineamento da análise vincula-se com as pretensões da pesquisadora. No entanto, se feita fora da práxis social, torna-se inócua.

Por isso, para Gadamer, a hermenêutica tem que se relacionar com a retórica e com a práxis. A arte da compreensão vincula-se com a arte do convencimento (retórica) naqueles casos em que a comunicação é trazida para o terreno das decisões em questões práticas. Desta forma a hermenêutica e a retórica se unem não apenas como caminho de compreensão da linguagem, mas para entender a orientação e a modificação da ação. Dá-se aí o cruzamento entre linguagem e práxis, pois ambas se interpenetram mutuamente (MINAYO, 1993, p. 221).

Da mesma forma como a retórica se faz necessária para a construção de uma análise, consolidando os argumentos que indicam as intenções da pesquisadora, a dialética complementa os limites da hermenêutica ao enfatizar a práxis social a partir de suas diferenças, contrastes e dissensos.

A interpretação empregada ao material coletado, a partir dos princípios da hermenêutica-dialética, possibilitou a compreensão e a crítica da realidade social, indo além de uma análise descritiva. Ao buscar atribuir sentido a ludicidade, e em particular ao brincar, possibilitou agregar significados às concepções e práticas educativas apresentadas pelas

professoras participantes e suas crianças, consideradas nesta pesquisa como sujeitos sociais, culturais e históricos, que em um movimento dialético são afetados e afetam seus diversos contextos.

4.5 Aspectos éticos

O desenvolvimento da pesquisa, em todas as suas etapas, esteve embasado por princípios éticos, que se mantiveram presentes desde os créditos às fontes bibliográficas utilizadas, até a dignidade dos participantes da pesquisa.

A ética na pesquisa é uma questão fundamental no planejamento e na execução da pesquisa. Normalmente, não é possível encontrar soluções fáceis e gerais para problemas e dilemas, o que tem muito a ver com reflexão e sensibilidade. Porém, refletir sobre dilemas éticos não deverá impedir o pesquisador de realizar sua pesquisa, mas poderá ajudá-lo a conduzir o estudo de uma forma mais reflexiva e a alcançar a perspectiva dos participantes em um nível diferente (FLICK, 2009, p. 56).

Em se tratando de um Estudo de Caso, cujo objeto volta-se para dimensão lúdica no contexto escolar, o contato direto com os participantes tornou-se inevitável. O cuidado e a sensibilidade diante das pessoas pautaram-se inicialmente considerando normas técnicas que asseguram a dignidade humana, pontuadas por Yin (2015), que envolvem: obtenção de consentimento informado (apresentação do propósito da pesquisa e de suas etapas de investigação com solicitação formal de participação voluntária); proteção aos participantes de qualquer dano (esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas que o participante viesse a ter no momento da coleta de dados ou após sua realização, sem utilização de artifícios que tentassem dissimular as intenções da pesquisa); proteção à privacidade e a confidencialidade (anonimato, devolutiva das narrativas individuais e coletivas, com a finalidade de ser utilizado somente o que não causaria nenhum tipo de constrangimento aos envolvidos, no caso das crianças, a apresentação feita a seus responsáveis). Para assegurar formalmente tais princípios, o projeto de pesquisa foi respaldado pelo Parecer Consubstanciado do CEP/UNIFAP sob o número 3374215 (ANEXO I).

Além dos aspectos técnicos abordados, a participação, em todas as etapas de produção da pesquisa, condicionou-se ao interesse espontâneo, sem nenhum tipo de coação, sempre mantendo uma relação ética e de cordialidade, onde o respeito às falas e posicionamentos foi um dos princípios norteadores dos encontros.

Enfatiza-se, que por ser uma pesquisa qualitativa, não houve como prever resultados, nem tão pouco ao seu final apresentar uma conclusão definitiva. Brito (2015, p. 21) lembra que “a investigação da práxis educacional estabelece um processo de constante comunicação,

de forma dialética, entre os envolvidos na compreensão da teoria e da prática”. Estabelecer relações de forma dialética, provavelmente foi o ponto principal a ser alcançado durante o percurso metodológico, pois todo e qualquer resultado só apresentaria sentido se permitisse que pesquisadora e participantes da pesquisa, dialogassem e construíssem coletivamente seus saberes. Construir um caminho pautado na ética é possível e faz lembrar o diálogo do Gato com Alice, quando disse: “isso você certamente vai conseguir [...] desde que ande o bastante” (CARROLL, 1864, p.59), o que implica em persistência e firmeza de propósitos, uma vez que o final da caminhada, o chegar ao lugar pretendido, exige escolhas e conseqüentemente renúncias que só terão sentido se vierem a contribuir, de alguma forma, para o coletivo.

5 O LUGAR DA DIMENSÃO LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSENSOS E CONTRADIÇÕES

Sábios pensares
 [...]

Se te contradisseste e acusam-te.

Sorri.

Pois nada houve em realidade

Teu pensamento é que chegou por si só

No outro polo da verdade

[...].

(QUINTANA, 1951, p. 54)

Quintana (1951), no poema “Sábios pensares”, ao falar das contradições, não as coloca como algo negativo e sim como uma forma dialética do ser humano tratar a questão da verdade no diálogo consigo e com o outro. Sabendo de sua incompletude e imperfeição, o ser humano tem a consciência de que nem sempre age com coerência entre o que pronuncia e o que realiza. No percurso de sua história pessoal, ou de seu grupo social, é natural que cada pessoa reconstrua posicionamentos e atitudes, pois se assim não ocorresse, se cada concepção ou percepção fosse imutável, a própria humanidade estaria estagnada. Além disso, existem fatores externos que reforçam as contradições presentes nas relações humanas, mesmo que muitas vezes não estejam explícitos repercutem em atitudes individuais ou em ações coletivas.

Essa provisoriedade da verdade não permite que ela possa ser considerada como uma e absoluta, pois sua compreensão dependerá dos saberes que são ao mesmo tempo pessoais e plurais, mas também representam o pensamento coletivo de seu grupo social e contexto histórico. A busca pela verdade, entretanto, só pode ocorrer a partir da contradição, “quando há um transtorno, um estranhamento que se concretiza numa pergunta” (MINAYO, 2002, p. 101). Assim, as análises das categorias elencadas para esta pesquisa partem deste princípio.

Sendo organizadas através de perguntas norteadoras e apoiadas em base teórico-metodológica da Hermenêutica-dialética, as categorias de análise, foram organizadas em quatro blocos (O sentido de ser professora da infância; Criança um ser histórico, social e cultural; Ludicidade e Práticas pedagógicas lúdicas e sua relação com o processo de conhecimento) que estabelecem um diálogo entre os objetivos propostos, a fundamentação teórica e os dados coletados. Busca-se nesta seção, portanto, **compreender a relação entre o lugar ocupado pela dimensão lúdica na Educação Infantil e as práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento**, a partir dos consensos presentes nas narrativas das professoras e de suas crianças, como também de suas contradições, entendidas, nesta pesquisa, como algo natural

dentro das relações sociais que se estabelecem de forma diversa e dinâmica e que, por isso, possibilitam constantes transformações.

5.1 O sentido de ser professora da infância: *“Eu descobri, aqui na escola, que era esse o público que eu gostaria de trabalhar”*

O que leva uma pessoa a desejar tornar-se professora da infância? Em que aspectos sua formação interfere em sua identidade profissional? Quais as características que julga indispensáveis para atuar com a infância? Como entende seu papel neste segmento de ensino? Qual o sentido de ser professora da infância? Estes questionamentos alinham-se ao objetivo específico: **“Investigar a correlação entre formação docente e a imagem construída do professor da infância, no que se refere ao perfil e atuação”**.

Durante o percurso investigativo foi possível constatar alguns pontos relacionados à motivação inicial das professoras em realizar o trabalho docente com a infância. São fatores ligados a biografia de cada uma, que embora correspondam aspectos individuais, pois a história de vida é sempre única, trazem as marcas de seus contextos coletivos, abarcando as mais diversas dimensões das relações humanas. Sem a pretensão de narrar à história de formação das professoras participantes e sim apresentar alguns fatores que desencadearam a escolha em trabalhar com a infância, as pontuações foram separadas em dois grupos. No primeiro, destaca-se a proximidade inicial com a docência, ligada a fatores socioeconômicos e a construção da identidade a partir da prática direta ao meio. Fazem parte deste grupo a Professora Gabriela e a Professora Carla.

A Professora Gabriela mencionou que nunca tivera a pretensão de atuar como docente, atribuindo seu ingresso à profissão como um acaso, já que trabalhava em uma escola particular como auxiliar de disciplina e constantemente era solicitada pela diretora, que também era professora, a ficar observando a turma enquanto ela se ausentava. “[...] Mas foi mais assim um... no caso de eu... ‘tá’ ali dentro da escola, ir pra sala de aula, como... só auxiliando as crianças... observando quando a professora não “tava”. Aquilo, fui gostando, fui gostando... Pronto!” (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Já a Professora Carla, mesmo tendo uma irmã que fazia o Magistério⁵ e sendo solicitada a auxiliá-la em seus trabalhos, especialmente os relacionados às habilidades manuais, nunca manifestou o desejo de ser professora, ao contrário, reafirmava a todo o

⁵ Curso técnico profissionalizante que habilitava a lecionar na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, anterior a LDB 9394/96 que exige a curso superior em Licenciatura em Pedagogia.

momento que não gostaria de atuar na profissão. Fato comprovado quando escolheu outro curso profissionalizante a nível médio. Carla relata:

[...] fiz contabilidade. Passou um ano que eu terminei, houve a possibilidade de eu entrar no contrato. Aí eu peguei. E foi aí que, parece que caiu a ficha. Que tudo que eu fazia, eu gostava. Peguei uma turma, acho que de segunda série e eu fui para o interior. Trabalhei dois anos no interior. E pronto! Daí eu não me vejo em uma outra profissão (Professora Carla – Entrevista 2019).

Embora sejam histórias diferentes, elas se convergem principalmente na percepção de escola enquanto espaço de trabalho, confirmando uma tendência presente desde o princípio da institucionalização da docência para a infância: uma ocupação possível para quem provém de camada popular e média baixa, já que o salário de professor nunca foi para quem tem posses, dinheiro, sendo uma profissão determinada mais pela condição social, do que com uma identificação pessoal (ARROIO, 2013).

Quando a Professora Carla narra o início de sua atuação como professora, mesmo sem ter cursado o magistério, esse cenário fica ainda mais claro. A presença do professor leigo em localidades onde não se conseguia a presença de um professor formado, assegurada pela Lei nº 5692/71, fortaleceu uma imagem de subordinação ao serviço, independente de identificação com a função. No caso específico da Professora Carla, a prática lhe trouxe satisfação pessoal, assim como à Professora Gabriela, que mesmo sem ter a pretensão, a proximidade com os alunos despertou o interesse pela função exercida por um professor.

A inserção no contexto real, onde a prática ganhou dimensões mais acentuadas, levou-as a estabelecerem vínculos afetivos com o fazer docente, retratados ao usarem com ênfase o verbo gostar. Este aspecto é destacado por Arroyo (2013) como fundamental, ao advertir que se for somente uma identificação condicionada apenas para a sobrevivência, sem nenhum tipo de paixão, será uma ocupação insuportável, “por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo *status* social e péssima remuneração” (ARROYO, 2013, p.127).

O segundo grupo de professoras, associou sua motivação inicial as relações de convivência com professores e ambientes durante a infância, como bem retratam os depoimentos abaixo:

Eu nasci numa família de professores, então eu convivi muito nesse ambiente [...]. E aquilo lá me encantava. E resolvi. Eu já tinha um pouco de jeito, um pouco de dom de trabalhar, com alguns, mais especificamente com as crianças (Professora Ágatha - Entrevista 2019).

Começa [...] desde a Educação Infantil. Eu fiz no Pequeno Príncipe. [...] Eu estudei lá e eu me encantei com aquilo. Eu falava brincando com as minhas bonequinhas, eu já dava aula pra elas (Professora Bianca - Entrevista 2019).

Diferente de muitas profissões, ao menos para os que têm oportunidade de frequentar uma instituição de ensino, a docência se faz presente em toda a trajetória estudantil, povoando lembranças que vez por outra são associadas à profissão, especialmente por aqueles que a escolheram. Nota-se no depoimento da Professora Ágatha que essa relação vai além da que se estabelecia na escola, firmando sua presença no contexto familiar. Tardif (2014) chama de trabalho elástico atividades como correção de trabalhos, preenchimento de documentação, produção de material pedagógico, planejamento, entre tantas outras, que são realizadas durante a noite, aos fins de semana ou em períodos de férias, por estenderem-se além do tempo e espaço delimitado para o exercício de sua função, chegando, quase que inevitavelmente, ao ambiente familiar e afetando os que dele fazem parte, no sentido de causar repulsa ou fascínio. No caso da Professora Ágatha, o encantamento. Fortuna (2011) reforça essa relação ao pontuar que

[...] o desejo de ser educador pode começar na infância: ele sofre influência do desejo de outros educadores, com os quais esse educador conviveu, e que, quem sabe, o contagiou com o seu próprio desejo de ser professor. Por outro lado, esse desejo também pode ter sido gestado nas brincadeiras infantis de escola, nas quais, brincando, aquela criança já adquiria experiência como educador, ao mesmo tempo que dava início a sua formação docente (FORTUNA, 2018, p. 20).

A Professora Bianca teve sua motivação inicial associada ao primeiro contato com a escola na Educação Infantil, projetando em suas brincadeiras esse fascínio. O encantamento despertado durante a infância pela docência, pode estar intimamente relacionado à como essa docência era compreendida por aqueles professores que tinham autoridade afetiva sobre a pessoa, seus traços de personalidade, sua postura diante de situações conflituosas, marcados pelos seus valores éticos e estéticos, mas principalmente pelo prazer que tinham em serem professores. Arroyo (2013, p. 125) acredita que a imagem desses professores “nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente”.

Com relação ao processo inicial de formação, todas as professoras da EMEI Cecília Meireles, fizeram o curso de magistério. Vale ressaltar, entretanto, que a Professora Carla o fez através de uma complementação ao Ensino Médio que já possuía. Posterior a essa formação, todas ingressaram na graduação através do curso de Pedagogia, com exceção da Professora Viviane, que obteve sua primeira graduação no curso de Letras.

Sobre o quanto essa formação lhes deu suporte para tornarem-se as professoras que são hoje, dois pontos de vista podem ser evidenciados. Por um lado, a Professor Bianca

considera a formação, ainda no magistério, como “chave” por ter possibilitado o “engatinhar” na Pedagogia. Contudo, lembra: “[...] lá no nosso magistério, nosso plano de aula era a coisa mais linda, porque nós não tínhamos a prática. Quando nós viemos pra prática, nós vimos que um plano de aula ele é flexível” (Professora Bianca - Grupo focal 2019). Por outro lado, a Professora Ágatha afirmar logo no início de seu posicionamento, a negativa quanto da contribuição da formação para sua docência.

Não. Não me deu. Eu sou muito franca em falar porque é assim, tu aprendes diversas teorias, [...] mas é... a gente tem a base, mas tu realmente só aprendes se estiver envolvida no ambiente. A teoria é muito boa, mas a prática é melhor, porque a prática te aperfeiçoa (Professora Ágatha - Entrevista 2019).

A Professora Ágatha embora inicie negando, pontua logo em seguida que a formação possibilita ao professor uma base, o que indica sua relevância. No entanto, apesar dos depoimentos das professoras serem aparentemente contraditórios, apresentam posicionamentos que consideram a formação desvinculada da prática, remetendo a uma antiga polêmica que envolve a relação teoria e prática. Arroyo (2013) considera que esta relação conflituosa é reforçada por uma formação que, apesar de muitas vezes ser sustentada por conteúdos de abordagem crítica, tem sua base no ensino, no aulismo, ou seja, a maior parte do tempo é reservada para o espaço sala de aula, onde a socialização, a cultura e o convívio que permitem trocas e interações, quase não existem. “Há em todo esse reducionismo um aprendizado de um modo de fazer educação, de ser educador(a) que será transplantado para escola” (ARROYO, 2013, p. 131). Souza (2002) complementa este posicionamento ao fato de que, mesmo com a tentativa de mudanças na formação, ela tem acontecido de forma “autoritária; unilateral; vazia – desvinculada de significado; pseudopolítica e inoperante. O discurso é político-pedagogicamente correto, mas a prática...” (SOUZA, 2002, p. 21). Por não haver materialização dessa necessária articulação entre teoria e prática durante o espaço e o tempo de formação, há uma dificuldade em aproximar, alinhar, embasamento científico com ações e intervenções no espaço escolar.

No contexto de formação de docentes é necessário que o próprio professor-formador esteja imbuído de compromissos com a construção dos saberes de seus alunos e seja portador de atitudes capazes de ajudar os futuros profissionais a conectarem teoria e prática, aprendendo a ressignificarem seu trabalho ao longo de suas carreiras (LOMBARDI, 2016, p.149).

De acordo com Tardif (2002), quando há esse distanciamento entre a prática profissional e os conhecimentos oriundos da formação, a estratégia adotada pelos educadores pode ser de rejeição, adaptação ou seleção, o que compreende como um processo de filtragem

dos conhecimentos acadêmicos. Em Freire, P., (1996), essa relação não comporta a subordinação de uma pela outra, ao contrário, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, P., 1996, p. 12).

O posicionamento da Professora Ágatha, sobrepondo à prática em relação à teoria, deve ser entendido mais como um descontentamento com o seu processo formativo, do que com o descrédito aos saberes científicos, necessários a atuação docente enquanto profissão que lida com o ser humano e seu processo de construção de conhecimento, já que em outros momentos que aparecerão mais à frente, a professora pontua a importância da formação. Além disso, negar os saberes científicos impõe um entendimento de que a atuação na docência, não requer saberes específicos, visão que a muito custo tem sido combatida. Os depoimentos da Professora Viviane, cuja formação em Pedagogia é mais recente, sinalizam práticas formativas que apresentam novos contornos.

Na prática a gente traz esses conhecimentos, você aprende com eles. Às vezes tu tens muita teoria aí chega na prática não é tudo aquilo e aí você alia teoria e prática pra você poder entender esse mundo da Educação Infantil. Você precisa ali, do conhecimento científico, teórico e aprender na prática as coisas. Os dois juntos. (Professora Viviane - Entrevista 2019).

Se você vai participar de uma oficina, de um curso é necessário você ter um pouco de conhecimento teórico, é necessário você ter um pouco de prática, de atividades práticas. Não só práticas. Não adianta você “tá” só na prática e você não saber nem por onde que anda, nem um pouco, nem o conceito das coisas pra você poder “tá” entendendo o que “tá” acontecendo. Então as duas têm que andar juntas (Professora Viviane - Grupo Focal 2019).

Se você tiver toda uma formação maravilhosa e você não tiver como aplicar ou não souber aplicar, não vai adiantar de nada. E a experiência também vai te dar essa possibilidade de pegar tudo aquilo que você aprendeu na faculdade e pôr em prática (Professora Viviane - Entrevista 2019).

Os posicionamentos da professora aproximam esses dois saberes como interdependentes, mas também os estendem para a formação em serviço que, ao contrário da inicial é tendenciosa para questões práticas. Além disso, valoriza a experiência como um fator importante para que o professor possa fazer a relação entre a teoria acadêmica e a prática escolar.

Ainda que a concepção de muitos professores sobre experiência esteja associada ao desenvolvimento de “certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. [...] um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício” (TARDIF, 2014, p. 51), a experiência poderá ser construída também a partir de uma ocorrência única, que irá imprimir uma identidade a quem dela participou, “porque não

pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais” (TARDIF, 2014, p. 52). Isso equivaleria a dizer que o número de anos como docente, são menos significativos do que o número de experiências vivenciadas durante a docência.

A experiência na formação torna o ato de ensinar inexistente sem o ato de aprender, pois instala ao caráter formativo a ideia de algo que nunca está completo. Freire, P., (1996) reconhece este aspecto não só na formação do educador, mas do ser humano em si, quando proclama: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, P., 1986, p. 23). Esta percepção da incompletude do ser e da formação docente, por conseguinte, aparece na fala da Professora Ágatha ao se posicionar relatando: “A gente não tem que esperar, por exemplo, ter um curso pra mudar a prática, o professor tem que ‘tá’ o tempo todo aberto pra mudança” (Professora Ágatha – Grupo Focal 2019). A busca de algo que acrescente deve ser, na visão da professora, pessoal e interna, inerente à função que exerce, no caso, à docência. De certa forma, a Professora Carla também apresenta este entendimento, mas o relaciona a cursos, leituras e buscas pessoais em ambientes virtuais.

Cada encontro desses que a gente faz, cada curso que a gente faz, tu vens já com uma gama de conhecimento, ideias novas. [...] eu acho que cada curso que a gente faz, só vem a somar com a nossa experiência [...]. Eu leio. Gosto muito daqueles “Professores criativos”, que tem vários *sites*. Eu sempre leio, vejo as ideias. [...] Então eu acho que é muito importante a gente sempre “tá” buscando conhecimento. Sempre contribui pra gente melhorar sempre (Professora Carla - Entrevista 2019).

A mesma tendência é apresentada pela Professora Gabriela, ao mencionar ter recentemente entrado em um grupo de *WhatsApp* da Educação Infantil. “Nossa que coisa boa! [...] Cada coisa ótima pra trabalhar o lúdico na Educação Infantil” (Professora Gabriela - Entrevista 2019). Sem dúvida que a facilidade e a praticidade dos canais via *internet* podem contribuir para que o professor tenha acesso a materiais que de outra forma dificilmente teria contato, bem como possa ter maior autonomia na construção de seu conhecimento, mas é importante ressaltar que há uma grande variedade de materiais desprovidos de referencial teórico e que podem induzir à práticas imediatistas e mecânicas, através de sugestões de atividades padronizadas a serem apresentadas às crianças. A forma de selecioná-las e utilizá-las estarão sem dúvida, condicionadas as concepções e fundamentações de cada professor, que podem estar relacionadas aos saberes científicos, ou não.

Há também entre as professoras, a percepção de que a colaboração entre os colegas é importante para a construção da identidade profissional, ainda que nem sempre ocorra de

maneira harmônica, pois existe no ambiente escolar posicionamentos que desvalorizam atitudes de compartilhamento entre professores. Este entendimento foi apresentado durante uma das sessões do Grupo Focal (2019), através do seguinte diálogo:

-Existe essa troca no ambiente escolar, de sentimentos de superioridade e intolerância entre os professores, eu concordo que existe. Em muitos casos quando, às vezes um professor traz uma... um tipo de trabalho, ele gera um conflito entre o outro: um não quer; às vezes o outro sabe melhor; já tenta passar por cima do outro, sempre tem essa ... (Professora Gabriela)

- Intriga! (Professora Bianca)

- No ambiente de trabalho, sempre que você se dispõe a fazer algo diferente, o outro que é mais acomodado, ele sempre se incomoda (Professora Viviane).

- Depende da clientela de pessoas que você tem em uma escola. Já houve situações em que outros professores, outros que faziam parte, já houve esse impasse aí. Hoje particularmente eu não vejo isso, mas já houve. Há situações! É por isso que eu digo, essa troca de experiência ela é muito positiva quando não traz essas situações de constrangimento do outro se sentir melhor que o outro. Mas depende muito de cada caso (Professora Ágatha).

O processo que envolve colaboração, mas também conflitos e resistência, mencionado pelas professoras, estaria condicionado a forma como as relações pessoais se estabelecem nesse contexto. É fato que ao se ter um espírito de equipe, a colaboração flui naturalmente e não o tendo, há a tendência entre os professores por optarem em realizar seus trabalhos isoladamente. Tardif (2014) considera que o individualismo docente longe de ser um traço de personalidade, deve ser compreendido como uma consequência da forma que o ambiente e o trabalho escolar são organizados. De acordo com o autor, além da qualidade nas relações pessoais, a ausência de um projeto coletivo com foco no trabalho de equipe, pode reforçar mais o isolamento do que características pessoais.

Um último ponto que merece destaque com relação à formação e a construção da identidade de ser professor da infância, diz respeito à formação lúdica. Em suas pontuações, a Professora Gabriela fez relação com a formação em serviço quando mencionou: “Na escola nós fazemos muitos momentos no sábado. A diretora e a coordenadora trazem professores pra trabalhar a parte do lúdico” (Professora Gabriela - Entrevista 2019). Já a Professora Viviane fez referência à formação inicial:

O lúdico na minha formação, tanto no magistério quanto no nível superior, ele sempre “teve” permeado ali nas outras disciplinas, principalmente ali na UEAP [Universidade do Estado do Amapá]. Eu tenho isso muito, muito vivo ainda. É uma formação muito completa ali na UEAP, em termos de trabalhar com esse público, com a criança. Então o lúdico ele sempre teve permeado em todas as disciplinas que a gente estudou. Todos os professores sempre foram preparados para trabalhar isso com a gente, pra orientar, pra nos mostrar como é que é. Como é que faz. Nossos trabalhos sempre nos exigiam um pouco disso também. Então ele não ficava em

matérias específicas. Eu lembro que no magistério tinha “Recreação e jogos”, uma disciplina importantíssima, mas que ficava somente nela (Professora Viviane - Entrevista 2019).

A Professora Viviane destaca, ao final de seu depoimento, a presença da Disciplina Recreação e Jogos compondo o currículo do curso de magistério, mas de forma pontual e isolada. Menciona ainda, que a presença do lúdico permeava todo o currículo do curso na graduação se fazendo presente, inclusive, na postura de seus professores, correspondendo ao posicionamento de Fortuna (2018) quando frisa que a universidade “precisa assumir sua parcela de participação e promoção da formação lúdica, tornando-se mais hospita a novos processos de produção que a favoreçam” (FORTUNA, 2018, p. 27), o que significa ir além de ofertar disciplinas afins (embora isso já represente um avanço), se constituindo na promoção de vivências e situações lúdicas reais. Da mesma forma, propostas de formação em serviço que se apoiam em atividades lúdicas, devem esclarecer que a sua utilização depende da compreensão teórica e prática do fenômeno (FORTUNA, 2011).

Nesse sentido, a formação lúdica além de favorecer que o educador construa referenciais teóricos que lhe permitam compreender a dimensão lúdica em sua prática, deve sensibilizá-lo sobre sua relevância para a formação integral do ser (em qualquer idade, mais especialmente nas crianças), evidenciando o quanto é imperioso que o professor da infância seja capaz de brincar.

Quem não gosta de cantar e não gosta de brincar, não tem perfil nenhum para a Educação Infantil. Não tem perfil pra Educação Infantil quem não tem a ver com essas... metodologias. A gente ensina de várias formas. Então as formas lúdicas que a criança aprende, têm que envolver a brincadeira, têm que envolver as músicas, têm que envolver o teatro, têm que envolver o brinquedo, jogos. Então é impossível! Isso não existe na Educação Infantil! Tem que ter, tem que gostar, tem que saber, sabe é... trabalhar também, porque não basta você ir pra lá de qualquer forma, você tem que estudar, você tem que ter toda uma técnica. Você tem que ter todo um preparo, ter um objetivo a ser alcançado, então é algo que não existe se não tiver o lúdico (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019).

As considerações apresentadas pela Professora Ágatha, associam ao professor da infância características que, embora ligada às escolhas metodológicas, enfatizam envolvimento em seu fazer e a inserção da dimensão lúdica, não admitindo que possa haver um profissional que ao optar por desempenhar suas funções no contexto da Educação Infantil, o faça sem utilizá-la. No entanto, enfatiza que uma postura que comporta a dimensão lúdica não pode ser realizada sem uma devida organização. Lombardi (2016) corrobora com esse entendimento quando considera que a importância atribuída pelo professor às ações lúdicas, o fará compreendê-las como sendo “sérias para a criança e que a necessidade do brincar precisa

ser respeitada a fim de que sejam construídos o espaço físico escolar, o planejamento das práticas e o projeto pedagógico da Educação Infantil” (LOMBARDI, 2016, p. 138).

Ao evidenciar a postura filosófica da escola, considerando como base documentos legais, o Projeto Político Pedagógico – PPP deverá trazer explícita a questão do brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança (BRASIL, 2017), isso significa, em tese, que a imersão das diversas linguagens apoiadas na ludicidade, independe da afinidade do professor ou de uma característica pessoal, posto se tratar mais de um delineamento da organização escolar.

No entanto, isso não constitui que a docência para infância comporta qualquer pessoa, mas sim que aquelas que se propuserem a exercê-la devem ter a consciência de que a dimensão lúdica precisa começar na própria pessoa do professor, por ser algo inerente ao trabalho com a infância. Pontua, neste sentido, a Professora Ágatha que “se tu és meio assim... não tem muito jeito, mas com as crianças ali, tu adquires uma habilidade porque elas te levam, entendeu? A praticar, não é verdade?” (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019). O que remete a outra característica recorrente nos posicionamentos das professoras: o dinamismo. Ser dinâmico aparece associado à criatividade e ao envolvimento. “Aqui na escola, por exemplo, eu gosto de participar, interagir, porque é assim: professor de Educação Infantil tem que ser dinâmico, tem que gostar dessas coisas” (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019). O “ser dinâmico”, aparece ainda como disposição física:

“Tô” aqui acabada. Sim, bastante disposição, vontade. Porque eles têm muita energia, você tem que acompanhar. Não adianta eles “tarem” lá fazendo um monte de coisa e você ficar sentada olhando porque você não dá conta. Você tem que tentar acompanhar porque senão... Eles são crianças, são muito rápidos. Então tu tens que “tá” ali orientando, sempre do ladinho, procurando fazer. Então é necessário sim, ter muita disposição (Professora Viviane - Grupo Focal 2019).

A disposição física, imposta pela própria característica do grupo a ser atendido, deve estar a serviço de uma proposta de trabalho que reconheça a criança como sujeito participativo de seu próprio conhecimento, dando espaço, tempo e condições para que, efetivamente, usem as suas energias para esse fim. Uma sala de aula da Educação Infantil, com características marcadamente pertencentes ao Ensino Fundamental (mesa de professor, cadeiras enfileiradas, atividades de cópia apresentadas no quadro ou em folhas replicadas), certamente exigem um menor dinamismo e disposição física, da docente. Da mesma forma, se somente a professora está saindo fisicamente esgotada, ainda que seja natural um adulto ter seu limite físico diferenciado de uma criança, pode indicar uma proposta marcada pela pouca

autonomia e participação das crianças, exigindo mais do que presença, vigilância e intervenções constantes ao grupo.

Kramer (2009) considera essencial que no planejamento, as dinâmicas com as crianças sejam dosada, sugerindo que haja alternância de movimentação (mais ou menos tranquilas), de tipo de participação (individual, em pequenos grupos ou coletiva), de ambiente (dentro ou fora da sala) e de origem (propostas pela professora ou pelas crianças). A alternância de movimentação possibilita à professora o emprego diferenciado de sua presença física, desde que sustentada por relações positivas estabelecidas com as crianças. “Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças” (KRAMER, 2009, p. 85).

A relação afetiva, base das interações humanas, é evidenciada pelas professoras Gabriela e Carla, durante a entrevista (2019), através da necessidade em buscar aproximação com o universo da criança. Para isso, a professora “não pode deixar de estimular a imaginação da criança” (Professora Gabriela), adequar seu vocabulário e “não pode deixar de ser criança também” (Professora Carla). Gadotti (2007) considera esta, uma característica extremamente importante ao professor. Para o autor,

O professor precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas, o mais importante não é o que é preciso saber para ensinar, mas como devemos ser para ensinar. O essencial é não matar a criança que existe ainda dentro de nós. Matá-la seria uma forma de matar o aluno que está à nossa frente (GADOTTI, 2007, p. 42).

Ser criança, neste contexto, significa buscar sentido, dar significado ao que é apresentado a ela, usando as diversas linguagens, inclusive a oral, para se aproximar do seu universo. A criança da Educação Infantil está imersa num mundo imaginário e permitir que ele floresça em sala de aula é oportunizá-la a ser, mais do que ator, autor de sua própria história. Respeitar esta fase extremamente simbólica-imaginária da infância, só é possível quando existe afeto. Para Tardif (2014) “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF, 2014, p. 151). Gostar de crianças aparece como uma condição necessária para a docência com a infância. Alguns depoimentos retratam essas características:

O professor da infância, pra mim, é uma pessoa que tem que gostar de criança. Gostar mesmo. Tem que se jogar. Porque você quando está em sala de aula, vê aquelas crianças como teus filhos e é isso que eu vejo nos meus (Professora Viviane - Entrevista 2019).

Quando você gosta de criança, você tem paciência. Você começa a manter uma relação de afetividade, isso é muito da Educação Infantil. A gente tem que proporcionar isso (Professora Ágatha - Entrevista 2019).

Eu acho que a princípio é gostar do que está fazendo, do afeto pelas crianças, do cuidado, porque aqui, o que faz a gente... é... saber dessa importância de trabalhar com a Educação Infantil. É que tu vás lidar com cada serzinho, com cada realidade diferente. Tem que ter o afeto. Não adianta tu trabalhar com criança se tu não tiveres essa afinidade, essa aproximação com elas (Professora Carla - Entrevista 2019).

Gadotti (2003) lembra que por muito tempo a imagem da docência esteve mais associada ao amor e a dedicação do que a construção de competências e embasamento científico, aspectos vinculados ao profissionalismo. Mas, pensar a docência sem o envolvimento afetivo é tirar-lhe sua essência. Pois,

Em boa medida o trabalho docente repousa sobre emoções, afeto, sobre a capacidade não só de pensar os alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. [...] além de tudo, por ser o “produto” um ser humano, os professores se preocupam mais com a qualidade e o bem-estar global das crianças (TARDIF, 2014, p. 258).

A atividade docente com a infância dificilmente poderá ser exercida sem um mínimo de afinidade com crianças, sendo um contrassenso realizá-la, posto ser a relação afetiva condição imprescindível, embora não única, para orientar à docência. Serão as experiências afetivas, positivas ou difíceis, que ajudarão a construir e atualizar a identidade profissional (TARDIF, 2014).

A afetividade também é evidenciada, entre as professoras, através de uma forte intenção em contribuir com a formação escolar das crianças, o que as leva em muitos momentos a externar preocupações quanto a sua função. No depoimento da Professora Gabriela, a responsabilidade em desempenhar sua atividade “é uma carga muito pesada. Eu digo assim que a gente ali, ‘tá’ como uma base” (Professora Gabriela- Entrevista 2019). A Professora Bianca, apresenta um posicionamento semelhante ao definir que:

Ser professor da infância é a base. Eu sou o início dessa criança na vida escolar e pra trabalhar tem que ter muito amor, paciência e uma dedicação assim, cem por cento pras crianças. Então ali na infância se eu não souber trabalhar com a criança eu vou ter um adolescente meio frustrado na sala de aula porque não teve aquela Educação Infantil bem trabalhada (Professora Bianca – Entrevista 2019).

A dimensão atribuída pelas professoras que traz uma sensação de “peso”, no sentido da grande responsabilidade que assumem para que não frustrem, nem causem traumas e ao mesmo tempo constituam-se como a “base”, coloca sobre seus ombros uma carga que não pode ser apenas delas. As experiências que as crianças terão nas escolas de Educação Infantil, primeiro contato sistematizado com o ambiente escolar, não podem representar uma ação

isolada do professor, devem abarcar todo o coletivo escolar e estar fundamentadas numa proposta que considere o direito da criança a sua infância (BUJES, 2001). Kramer (2011a) defende que a ação pedagógica e o PPP caminhem juntos e envolvam “necessariamente, conhecimentos e afetos; saberes e valores, cuidado e atenção, seriedade e riso” (KRAMER, 2011a, p.73).

Por muito tempo a função atribuída à Educação Infantil, e em consequência a professora da infância, esteve associada à visão compensatória, ligada a privação cultural ou preparatória que “considerava que a pré-escola podia salvar a escola por antecipação” (KRAMER, 2011a, p. 65), especialmente com exercícios de prontidão. São ideias que foram superadas no discurso oficial, mas que ainda permanecem transitando entre outras concepções, como pode ser demonstrado no depoimento da Professora Ágatha quando pontua:

Criar essa base para que a criança ela se desenvolva em todos os aspectos [...] a gente precisa desenvolver vários aspectos na criança que muitas vezes a família, ela não tem tanta capacidade. [...] Nós temos essa missão, sabe, de trabalhar a criança numa totalidade, em todos os aspectos. Então, nós aqui na escola, nosso objetivo é esse: é você fazer a questão da socialização, da interação, da linguagem, e trabalhar a coordenação motora ampla e fina. Mas nesses critérios aí e não já exatamente escrevendo ou lendo (Professora Ágatha - Entrevista 2019).

Em outro depoimento, a Professora Ágatha, ressaltou a busca em desenvolver um trabalho pedagógico que favorecesse o desenvolvimento da criança a partir de várias linguagens: “Nós damos prioridade pra trabalhar a música, o teatro, a dança. Então a gente desenvolve a questão física da criança. A questão afetiva, isso é muito importante, muitas vezes eles não têm até o afeto, aquela coisa em casa, aqui na escola é o momento deles” (Professora Ágatha - Entrevista 2019).

A concepção apresentada quanto à função da Educação Infantil, evidencia um posicionamento ambíguo, reflexo de um ponto nevrálgico estabelecido em decorrência da transição das crianças para o Ensino Fundamental, este aspecto será retomado quando da análise da categoria “Dimensão lúdica e práticas pedagógicas”, pois trouxe consigo contradições e tensões, entre as professoras, sobre as atividades que propõem por não conseguirem atender nem o que lhes é estabelecido pelo sistema e proposto pelos documentos oficiais, nem tão pouco, as aspirações e exigências dos pais.

Com relação, ainda a função docente, as professoras enfatizam, não só o que podem colaborar com a educação das crianças, mas também o quanto aprendem com elas, reconhecendo a significativa contribuição delas em seus processos formativos (profissional e pessoal).

Se eu tivesse sido professora da Educação Infantil, eu teria sido melhor mãe na época da infância dos meus filhos. Porque, gente, quando eu passei a trabalhar com a Educação Infantil eu aprendi muito, eu aprendi muito mesmo. E a gente acha, “Ah, é criança, não sabem nada!”, e elas sabem. Então eu digo que aqui é esse local pra gente aprender e ensinar. Há essa troca, essa troca de conhecimentos (Professora Carla – Entrevista 2019).

Se você trabalha com criança, se você tem o prazer de trabalhar com criança, você tem que se empenhar e trabalhar com vontade. Até porque elas são uma fonte de inspiração, elas fazem você ir atrás, você aperfeiçoar o seu trabalho. Então isso ela faz com que a gente se desafie e busque, vá atrás (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019).

A convivência com crianças que estão na primeira infância exige uma constante revisão de certezas consolidadas, porque cada geração nova que se apresenta, já nasce imersa a uma realidade diferente da anterior e o aprimoramento do trabalho docente se faz imperativo. As interações baseadas no diálogo e na afetividade permitem a troca de saberes, pois, quem ensina aprende e quem aprende também ensina (FREIRE, P., 1996). É nesse jogo de troca que a professora da infância encontra o sentido de seu fazer.

Então, eu vi que eu gostava realmente de criança e depois quando eu vim pra cá, aqui na escola, foi assim o ápice pra mim, porque eu descobri, aqui na escola, que realmente era esse público que eu gostaria de trabalhar. [...] Aqui pra mim é... foi o meu início. Foi a minha... foi como eu me percebi como professora. Porque foi aqui que eu aprendi, foi aqui que eu pude explorar as minhas outras habilidades que eu nem sabia que eu tinha (Professora Ágatha - Entrevista 2019).

O sentido de ser professora da infância, para as professoras da EMEI Cecília Meireles, que pode ter tido como motivação inicial o “encantamento” pelo espaço escola e pelos seus professores ou a partir de um “gostar” que se originou do contato com o ambiente escolar, começou a tomar forma quando da profissionalização através da formação no magistério e na graduação em Pedagogia, iniciando seu processo de consolidação no chão da escola, através da convivência diária com a criança. A formação, ora vista como insuficiente, ora vista com fundamental, mas indiscutivelmente tomada com um processo contínuo, só pode ganhar sentido quando o saber teórico-científico dialoga com o fazer docente e estes se sustentam em relações afetivas.

No caso do professor da infância, o gostar de crianças e tratá-las dignamente, é condição indispensável, mas que só se legitima quando ancorada em práticas pedagógicas que consideram a criança como crianças e que ao mesmo tempo não a ignoram como sujeito ativo, participe de seu próprio conhecimento. Ser professor, é ter uma “profissão impossível, diria Freud a respeito da educação; certo, mas ensinar é também a mais bela profissão do mundo: todos aqueles e aquelas que a exercem o podem confirmar” (TARDIF, 2014, p. 151). É impossível ser professor da infância sem ter amor pelo universo infantil e buscar, através de

constante fundamentação, práticas que valorizem todo o potencial das crianças e o seu próprio.

5.2 Criança, um ser histórico, social e cultural: “*Professora eu não gosto dessa musiquinha. Essas musiquinhas são de bebê!*”

A análise desta categoria busca responder ao terceiro objetivo específico: “**Averiguar, entre as professoras colaboradoras, significados e percepções sobre criança** e ludicidade, bem como a projeção destas percepções na organização do ambiente e em propostas de atividades, especialmente as de conotação lúdica”. No entanto, se refere especificamente aos significados e percepções sobre criança, aspecto que está diretamente relacionado com as seguintes perguntas norteadoras: Como as professoras percebem suas crianças? Quais relações estabelecem entre as suas infâncias e a infância de hoje? Como percebem a influência recebida e exercida pelas crianças com o mundo físico, social e cultural?

Conhecer as crianças, de acordo com Sarmiento (2004), é condição indispensável para revelar as contradições e complexidades de uma sociedade e ao mesmo tempo, necessário para subsidiar políticas que reforcem e garantam o direito da infância em exercer sua cidadania. Entende, no entanto, que essa percepção deve resgatá-las de perspectivas biológicas e psicológicas que “tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da condição social” (SARMENTO, 2005, p. 363), a fim de lhes atribuir *status* de “actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional” (SARMENTO, 2005, p. 364) chamada infância.

Partindo deste ponto, as professoras ao serem questionadas sobre a concepção que possuíam sobre criança pontuaram concepções que se distanciavam de uma criança histórica, social e cultural. A Professora Viviane apresentou a seguinte consideração:

O que eu compreendo pela criança da Educação Infantil é a inocência. E o que a gente “tá” recebendo aqui é uma diversidade de criança: criança-adulto; criança-criança; criança amadurecendo aos poucos [...] Pra mim, criança é aquela pessoa que tem toda aquela pureza, vem pra aprender aquelas musiquinhas, brincar. A gente pega criança que não quer saber de nada disso. [...] Então você percebe que ela vai amadurecendo a força. Ela vai perdendo a inocência. Vai perdendo essa questão da infância, essa concepção que a gente tem da inocência, da pureza da criança. Ela vai amadurecendo na marra, como se diz (Professora Viviane – Entrevista 2019).

De acordo com Bujes (2001, p. 67) esta visão de criança inocente “está associada à ideia de infância ameaçada, sempre a ponto de desaparecer e que precisa ser defendida das vicissitudes do mundo do adulto”. Para Ariès (1986, p. 146), esse sentimento de inocência vincula-se a uma dupla atitude moral em relação às crianças: “preservá-la da sujeira da vida, e

especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão”, a inocência infantil deve ser conservada, mais contraditoriamente deve tornar-se mais madura. Ainda de acordo com Ariès (1986), esta contradição surge com os sentimentos contemporâneos de infância, muito fortemente influenciados pelas ideias de Rousseau que apresentava uma visão romântica da criança, símbolo de inocência e de pureza, corrompida pela sociedade que a afastaria de seu estado natural, mas ao mesmo tempo alcançaria a maioridade através da razão. Segundo Bujes (2001),

Estas condições de falta de razão e de inocência que Rousseau atribui a infância mais tenra, vista como algo natural, fundadas na natureza – esta naturalização de tais atributos (ou de sua falta) – podem ser percebidas até hoje, pois vieram a ter efeitos sociais profundos e de longo alcance, a partir do momento em que passaram a descrever e a produzir aquelas que foram consideradas como as características mais marcantes dos sujeitos infantis (BUJES, 2001, p. 50).

A autora defende a ideia de que a visão de “criança natural” repercute ainda nos dias atuais através de concepções da criança inocente, já mencionado anteriormente, e de criança raciocinante, sujeito cognitivo. Esta última concepção se fez presente nos depoimentos abaixo:

A criança é um ser que está sempre em busca de novas descobertas [...]. Acredito que é um ser que tá ali, que tudo que der pra ele vão surgir coisas novas e dentro dessas coisas novas, dessas descobertas, ele vai construindo o seu conhecimento. (Professora Carla – Grupo focal 2019).

A criança é um ser em construção, tá todo momento naquela transformação (Professora Bianca – Entrevista 2019).

Bujes (2001, p. 67) entende que concepções de criança voltada ao campo cognitivo, estão ligadas a ideia de criança em posição de aprendiz, com tendência natural a ser curiosa, investigativa e a realizar experimentos, “com uma progressão em suas capacidades de raciocínio que se dá de uma forma ‘quase espontânea’, ficando suposto que quanto menos interferência, melhor”. Nesta concepção, prevalece implícito a ideia de evolução biológica, em que “cada criança seguindo, recapitulando, reproduzindo, de certo modo, o caminho traçado para sua espécie – a ontogênese repetindo a filogênese – a ideia de uma *natureza natural* da infância” (BUJES, 2001, p. 60), construiria seu próprio conhecimento, independente de quaisquer outros fatores.

Durante as narrativas das professoras, foram citadas outras situações que evidenciaram, novamente, certo distanciamento de uma concepção de infância pautada em base sociológica e história. De acordo com as professoras, há atividades que são evitadas ou

rejeitadas pelas crianças, com a justificativa por parte das próprias crianças, de serem voltadas para um público de idade menor, no caso os bebês. As professoras, também mencionaram a frequência de comportamentos e linguagens que, na opinião delas, não deveriam ser de criança. Como exemplo, algumas dessas narrativas serão apresentadas a seguir:

Têm os que se acham muito maduros. Tem um aluno... “Professora eu não gosto dessas musiquinhas. Essas musiquinhas são de bebês!”. Então eles se acham muito maduros para aquilo. Ou não têm esse contato em casa ou não tiveram, aí têm contato com outros ritmos, outros tipos de brincadeiras, não têm assim, não estão introduzindo... não pegaram esse gosto ainda, que é da idade deles (Professora Viviane - Entrevista 2019).

Já não estão vindo muito crianças. Elas já estão vindo muito desenvolvidas. Elas já estão num limite... “Nossa! Você é uma criança amiga, não pode falar isso! Tá!?” Você entendeu? É elas estão... Acho que estão tendo uma convivência, que elas não estão mais como crianças. Elas estão já no ritmo de um adolescente, um pré-adolescente. Falando coisas que a gente... Eu digo assim pras meninas, eu até tento colocar elas na fase de criança, mas elas estão tão avançadas (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Às vezes tu te deparas com crianças que parecem que não são mais crianças, que tão conversando contigo já parece que no mesmo nível da tua conversa, do teu vocabulário, de tão adultos que são. São crianças, mas a cabeça assim... Já conhecem tanta coisa (Professora Carla – Entrevista 2019).

O comportamento apresentado pelas crianças e narrado pelas professoras não pode ser analisado de forma isolada, desvinculado das interações que estabelecem em seu contexto, “é preciso entender a infância como construção social que não pode ser dissociada de outras variáveis de análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros” (BARBOSA, 2006, p. 74). Qvortrup (2011) considera as crianças com coconstrutoras da infância e da sociedade. Combate, o autor, a concepções amplamente divulgadas sobre a inutilidade das crianças de serem estas meras receptoras, o que configuraria na imobilidade do progresso da humanidade, já que cada geração apenas repetiria a geração que a antecedeu.

Nesta mesma linha de pensamento, Sarmiento (2005) pondera que essas tensões se originam quando da interação de uma geração com as precedentes, mas são elas que potencializam as mudanças sociais. Tais tensões, quando considerado o ambiente escolar, decorrem do fato de haver um “choque cultural entre a cultura da escola e as diversas culturas familiares de origem dos alunos de proveniência social e éticas diferenciadas” (SARMENTO, 2004, p.7).

Além deste aspecto mais macro, a visão das próprias crianças sobre o que é adequado para as suas idades, contradiz com a referência que as professoras construíram sobre criança, especialmente quando tomam como parâmetro as crianças que receberam no início de suas carreiras ou quando fazem um paralelo com as suas próprias infâncias. Desconsideram,

portanto, as diversas variáveis que tornam a relação com o ambiente social e cultural algo dinâmico, logo, diferente da relação estabelecida em outro momento histórico, em outro contexto social.

De acordo com Kishimoto (1997), ao reconstruir a imagem de criança, o adulto realiza um duplo movimento, no qual associa valores e concepções sociais com percepções próprias, incorporando memórias do seu tempo de criança, muitas vezes idealizadas por ele, o que representaria uma espécie de “devaneio composto de memória e imaginação” (KISHIMOTO, 1997, p. 25). Essa relação entre a concepção de criança que as professoras apresentaram, tendo como referência o período de suas próprias infâncias, tornou-se mais evidente quando a associaram ao brincar, criando uma conexão entre períodos de suas vidas fortemente marcado por memórias afetivas envolvendo a família e os amigos.

Lá atrás eu não tinha isso, mas eu tinha todos esses outros aqui, aqueles aparatos aqui de brincar, de correr, de subir, de pular, de roubar goiaba no quintal do vizinho, manga... Jambreiro. Nossa! A minha infância... Eu estudei no Jardim de Infância o Pequeno Príncipe, pensa! Hoje em dia quando eu escuto cantos de bem-te-vi, me remete muito lá. Porque lá, na época de jambo, tinha muito bem-te-vi comendo jambo ali. Então, tem essas lembranças prazerosas [...]. Foi uma infância assim, sofrida por ser pobre, mas ao mesmo tempo rica, porque tinha o que comer, eu tive o que calçar, eu tive meus amigos, as minhas brincadeiras. Eu era feliz. [...] Eu morava no centro, a minha casa era chique! A minha casa era alugada e era uma casa de madeira e de palha. Pensa numa casa gostosa pra dormir! Era bem fria assim, não precisava ter ventilador, nem ar condicionado, nada, que a palha era tão gostozinha... Quando chovia aquele barulhinho da palha... Nossa! Tudo isso tá muito vivo na memória, aquele barulho de palha... (Professora Bianca - Grupo focal 2019).

É o que a Bianca comentou sobre a infância do que a gente tinha pouco, mas a gente era feliz. Por exemplo: minha mãe tinha até a terceira série, a gente morava no interior, no interior de Cutias do Araguari, nós éramos oito filhos e o pouco que ela sabia... ela acendia a lamparina e colocava, deitava. Ela tinha uma coleção daquele “Cachorrinho Samba”, eu me lembro até hoje que foi o livro que... onde eu vejo eu...ela deitava e a gente, todos ao redor. Naquela lamparina ela lia pra gente e a gente viajava, na memória, sabe? [...] Eu até me emociono de falar... Então é assim, são... esse pouco que a gente na época, podia ser pouco pra gente, morava no interior e a minha mãe tinha pouco conhecimento, mas o que ela passou pra gente, essa questão que eu falei ainda a pouco desse fortalecimento de laços de família, de carinho (Professora Carla – Grupo Focal 2019).

Durante os depoimentos, houve momentos de riso, mais também de comoção entre os participantes da sessão, especialmente durante a narrativa da Professora Carla que a fez carregada de muito sentimento, o que permitiu a imagem mental da cena. Trouxe também a certeza que a infância permanece de alguma forma, durante toda a vida através de memórias afetivas. São lugares, sons, sabores, mais principalmente vivências que representam uma parcela extremamente significativa na construção da personalidade, refletindo no autoconhecimento e reconhecimento do outro. É a biografia de cada um que gera o modo de ser (LUCKESI, 2018).

Outro fator, muito mencionado pelas professoras e que interfere diretamente à forma como as crianças são percebidas, está associado à nova configuração familiar. Sarmiento (2004) destaca a troca de papéis, no qual as crianças saem para realizar diversas atividades como aulas de inglês, balé, informática, por exemplo, enquanto os adultos permanecem mais tempo em suas casas. Dornelles (2001) apresenta um ponto de vista diferente ao considerar que, o ritmo acelerado vivido pelos adultos, afasta-os de um contato mais consistente e adequado com os filhos, sendo em muitas situações mais cômodo e seguro os deixarem expostos por longos períodos a equipamentos como televisão, computador e celular.

Em certa medida, as ponderações dos autores estão associadas ao consumismo, fator essencial à manutenção de uma sociedade capitalista, pois “considerar a criança como um ser passivo faz parte de um pensamento neoliberal, preocupado que está muito mais com o consumo e com a competitividade, fazendo com que ela seja objeto de uma indústria cultural” (CARNEIRO, 2010, p. 18). De acordo com Sarmiento (2004), a participação da criança na esfera econômica, no que chama de 2ª modernidade, acontece de várias formas, desde a produção através da mão de obra infantil em países periféricos, passando pelo marketing, até chegar ao consumo propriamente dito. Qvortrup (2011) pontua, em uma de suas teses, que a participação ativa das crianças na sociedade ocorre não somente pelas influências que recebem e exercem entre os pais, professores e outras pessoas que estabeleçam contato, mas também pelas relações de trabalho, relacionadas ao consumo, sobretudo de serviços e produtos escolares.

Embora sejam inúmeros os serviços e os produtos voltados a esse público, foi especialmente mencionado pelas professoras o setor tecnológico. Na opinião da Professora Gabriela, este setor é um dos que mais tem influenciado o comportamento das crianças. Para a professora “a tecnologia ‘tá’ deixando eles muito pra frente. [...] ‘Tá’ num ritmo muito acelerado. As crianças antigamente tinham mais calma. Mas olha, eles estão num ritmo...Aí, sei lá! Eu não sei nem te explicar...” (Professora Gabriela - Entrevista 2019). A Professora Bianca, também tece considerações sobre as tecnologias no contexto infantil.

Só que hoje eu percebo muita mudança na minha criança, porque elas querem mais esse mundo tecnológico. Se eu trazer um brinquedo de sucata e um *tablet* eles vão pro *tablet*. Eles não vão querer trabalhar o brinquedo de sucata, resgatar aquelas cantigas de roda, brinquedos cantados. [...] Eu falo pra eles “Gente vocês falam coisas de computador, de celular que eu não sei”. É sério! Às vezes eu fico me sentido perdida com eles. (Professora Bianca – Entrevista 2019).

Ao se considerar a infância como uma categoria variável histórica e intercultural, deve-se combater a ideia de criança como um indivíduo a-histórico, separado da sociedade

que vive (QVORTRUP, 2011). Por serem sujeitos históricos, as crianças da EMEI Cecília Meireles em ambientes extraescolar, têm incorporado às suas atividades lúdicas brinquedos e equipamentos que fazem parte das novas tecnologias, alguns adaptados, outros feitos exclusivamente para elas. Sarmiento (2005) ressalta que sendo a criança considerada como sujeito ativo dentro da categoria social chamada infância, está imersa em um processo contínuo de mudanças, não apenas pela entrada e saída de seus atores concretos, mais também por causa dos efeitos que as ações internas e externas repercutem em suas relações. Um dos exemplos dado pelo autor refere-se

A introdução de jogos vídeos e informáticos [que] alterou parcialmente o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, gerou novas linguagens e desenvolveu apetências de consumo, que não podem deixar de ser consideradas na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças (SARMENTO, 2005, p. 366).

Neste mesmo sentido, Dornelles (2001) considera brinquedos, jogos e forma de brincar, como documentos que registram a concepção que cada cultura ou contexto histórico possui sobre infância, além de sinalizarem novas formas de convivência social, pois se modificam e se renovam a cada geração. “Precisamos, enquanto educadores/ras nos debruçar sobre eles, para que possamos compreender como as crianças constituem-se crianças através desses novos brinquedos” (DORNELLES, 2001, p. 103). Ainda que a criança receba como herança, da sociedade em que vive alguns aspectos que mantem e perpetuam comportamentos, a cultura infantil não pode

[...] ser considerada como algo estático, o que ela não é. Na verdade a cultura é extremamente dinâmica, se altera a cada momento e embora na nossa sociedade exista uma visão “adultocêntrica” de cultura, a criança faz parte de um grupo social, portanto é um ser histórico e como sujeito de sua própria existência é capaz de produzir cultura (CARNEIRO, 2010, p. 18).

Não há como negar que as novas tecnologias permitiram o desenvolvimento de diversas habilidades, aproximando a criança a uma infinidade de possibilidades. Como exemplo, crianças que mal sabem andar ou falar, seguram celulares e com desenvoltura usam seus dedinhos para passar e até mesmo ampliar imagens. Contudo, também é inegável que o acesso tecnológico pode aproximá-la a conteúdos incompatíveis com sua idade ou ainda isolá-la do mundo real, pois exige pouca presença ou até mesmo inexistência da companhia de outra pessoa, do outro real. Como evidencia a Professora Bianca:

A criança ficou tão presa à tecnologia que ela está esquecendo esse prazer do brincar, do pegar no concreto, do suar mesmo, do se sujar de lama, de terra, tudo, na rua. [...] A criança parece, assim, que não tem mais o contato, não está mais

socializando na própria rua da casa, fica só ali, presa ali no muro (Professora Bianca - Grupo Focal 2019).

O isolamento da criança também se faz dentro da própria casa. Recolhidos em seu espaço privado, o quarto, afastam-se do contexto social. De posse de seus brinquedos e aparelhos tecnológicos, muitas vezes usados como moeda de troca pelos pais, não sentem necessidade de alguém que lhes faça companhia. Os depoimentos das professoras durante uma das sessões do Grupo Focal retrata bem isso:

Eu acho que se perde muito hoje. A gente trabalha muito fora pra dar o conforto pros nossos filhos e às vezes a gente não tem esse tempo de estar com eles. Por exemplo: hoje mora só eu e o meu filho, eu chego, já chego do trabalho, já vou pro meu quarto e ele no quarto dele. Às vezes é isso que a gente vai se perdendo, esse isolamento. O filho, cada um tem... “tá” nos seus quartos, e a gente não tem esses momentos. [...] Eu acho que tudo isso provoca isso aqui, às vezes na escola é criança emburrada, criança cheia de vontade, porque o pai supre essa falta dando o que o menino quer, a questão do celular, do melhor jogo. Eu sei, porque eu até já cometi isso com meu filho (Professora Carla – Grupo Focal 2019).

A gente percebe que a criança de hoje é uma criança mais ligada às questões tecnológicas e que se esqueceu desse prazer do se divertir, do brincar, do correr que era antigamente. Até por conta de vários fatores: violência, a cidade cresceu... Então tudo isso leva a gente a perceber uma criança mais emburrada, mais triste, mas cheia de vontade, mas porque o pai faz as vontades, e naquela época não tinha isso (Professora Viviane – Grupo Focal 2019).

Nas narrativas das professoras, as relações familiares pautadas na falta de diálogo e de pouca escuta do outro, na presença invisível de pais e filhos (absorvidos pelo celular ou televisores conectados a *internet*), associado à violência que torna inviável e perigosa a socialização da criança fora do espaço casa, tem intensificado comportamentos que antes eram menos perceptíveis. Zabalza (1998) afirma que

Os riscos da sociedade atual (basicamente urbana, com condições e ritmos de vida muito pouco adaptados às necessidades infantis) acabam afetando as condições de vida das crianças e tornando-as vulneráveis a suas principais patologias (solidão, monotonia, dependência do consumismo, empobrecimento de experiências diretas, etc.) (ZABALZA, 1998, p.18).`

As marcas características de uma sociedade moderna, como o “estresse também atinge as crianças, em todas as situações, incluindo família e escola, e muito do que percebemos como aparentes dificuldades psicológicas pode estar relacionado ao estresse” (MOYLES, 2002, p. 159). As crianças levam para a escola marcas das suas relações cotidianas e das contradições sociais. Qvortrup (2011) entende que a infância é exposta às mesmas forças sociais que os adultos e portanto, a sociedade deveria ser vista como um terreno comum para todos os grupos etários, o que não dialoga com a visão de criança que vive em um mundo a parte, especial, encantado. Assim, compreende o autor, que a criança como qualquer pessoa

não está isenta de sofrer as influências e os impactos dos grandes eventos, sejam eles de ordem econômica, política ou ambientais, como também dos pequenos, porque como parte da sociedade, repercutirão sobre elas com maior ou menor intensidade.

A tendência em pensar as crianças fora do contexto social, em um universo a parte, está relacionada a invisibilidade da infância a sua dependência condicionada. Por serem consideradas imaturas, geralmente recorre-se aos pais ou outros adultos para pontuarem aspectos sobre elas. “Então, aparentemente, parece não existir necessidade de contar as crianças por elas mesmas. Vários exemplos colhidos durante nosso projeto provam que essa explicação está errada” (QVORTRUP, 2011, p. 208).

Com o intuito de valorizar a visão infantil, será aberto um parêntese para apresentar como as crianças da EMEI Cecília Meireles percebem o que é ser criança. Embora não sendo o propósito de análise desta categoria, alguns diálogos encontram-se incorporados no sentido de dar visibilidade a forma como as próprias crianças se compreendem. Assim, de forma geral, pode-se constatar que elas, através do recurso de imagem, se reconheceram pertencentes ao grupo criança por semelhança ou exclusão de características, especialmente as relacionadas aos aspectos físicos, como pode ser constatado a seguir:

Pesquisadora - Como é que a gente sabe que uma pessoa é criança?

Criança 1- Causa que porque são pequenos, causa que são crianças.

Criança 2- Quando sai da barriga.

Criança 3- É pelo tamanho (Roda de conversa 1).

Pesquisadora - Vocês ainda são crianças?

Crianças - Sim.

Pesquisadora - Até quando vocês vão ser crianças?

Criança 1 - Até adolescente. Mas quando a gente crescer muito a gente vai ficar adulto (Roda de conversa 2).

Pesquisadora - Qual é a diferença do adolescente para a criança?

Criança 2 - Adolescente é quando a gente vai sozinho pra escola.

Criança 4 -Tia, o meu irmão já cresceu e ele ficou grande. Ele já vai pra escola sozinho.

Pesquisadora – Olha mas a Joa

na falou alguma coisa aqui!

Criança 1 – Que o jovem é um pouquinho mais novo que o adulto (Roda de conversa 4) (Dados de 2019).

As crianças dessa faixa etária, quatro a seis anos, ainda não construíram a noção de tempo cronológico, tendo como única referência suas próprias idades. Sabem que são crianças, mas não têm noção temporal de quando irão passar a outra etapa de vida. Essa natural dificuldade em precisar o tempo correspondente a cada fase, também fica perceptível durante as conversas abaixo:

Pesquisadora - E quando que a pessoa deixa de ser bebê e passa a ser criança?
Quantos anos ela tem quando ela deixa de ser bebê?

Crianças 2 e 3 - Um

Pesquisadora - Um ano ela passa a ser criança e deixa de ser bebê. É assim?

Criança 1- Não! Ela ainda é um bebê, mas ela tá crescida e faz dois anos (Roda de conversa 2).

Pesquisadora – Mas quando é que ele vai passar a ser criança então?

Criança 2- Não sei.

Pesquisadora – Não sabe!?! Alguém sabe me responder?

Criança 3 - Eu sei! Quando ele cresce!

Pesquisadora - Até qual tamanho?

Criança 3 - É quando ele cresce com três anos ou cinco anos (Roda de conversa 4) (Dados de 2019).

Tomando novamente a si próprias como referência, voltaram à ideia de exclusão, atribuindo alguns comportamentos como sendo típicos dos bebês. As crianças que participaram tanto da roda de conversa, como do período de observação participante, não consideravam bebê uma criança, pois eles não poderiam compor a mesma categoria que elas pertenciam. Essa concepção atribuída pelas crianças pode ser evidenciada através de vários momentos, como durante o lanche. No dia que foi servido mingau, poucas crianças pegaram e ao serem indagadas pela pesquisadora do porquê, uma delas respondeu: “Eu gosto de mingau, mas mingau é coisa de bebê” (Notas de campo 20/08/2019).

Outra característica mencionada pelas crianças foi em relação à ação de chorar. Para elas o choro é coisa apenas de bebê. Nesse caso, essa associação possivelmente está relacionada à forma como muitos adultos repreendem crianças pequenas quando choram, usando expressões como: “Você não é mais bebê! Pare de chorar!” ou “Parece um bebê, só vive chorando!”. Essa percepção aparece em uma das rodas de conversa, no diálogo a seguir:

Pesquisadora - Como eu descubro que alguém deixou de ser bebê e passou a ser criança?

Criança 1- Quando chora é bebê.

Pesquisadora - Eu choro! Eu sou bebê?

Crianças - Não!

Pesquisadora - Será que é só bebê que chora?

Criança 2 - Meu irmão chora!

Criança 3- Claro, ele é bebê! (Roda de conversa 3) (Dados 2019).

A percepção que a criança constrói sobre si mesma e sobre o mundo, apresenta relação com hábitos, costumes e princípios presentes na família, na localidade, e nos grupos sociais que frequenta. De acordo com Sarmiento (2004), serão essas diferentes realidades que lhe permitirão aprender valores e estratégias que contribuirão para a sua identidade pessoal e social. Neste sentido, a criança representa seu contexto social e histórico, marcado pelos conflitos e contradições, mas também pelas transformações, provocadas não apenas pelos avanços tecnológicos e científicos, como pelos sujeitos que a compõem, entre eles, as próprias

crianças, que “transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é possível” (SAMENTO, 2004, p. 2). Mudar concepções sobre criança, incorporadas ao imaginário coletivo e bem presente nas narrativas das professoras participantes, implica em reconhecer que

Ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam com actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos (SARMENTO, 2005, p. 376).

Esse reconhecimento permite o protagonismo da criança, no qual os adultos assumam uma nova postura que as valorize como sujeitos competentes (ZABALZA, 1998; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a) indo além da percepção de que estão em constante transformação e buscam coisas novas. Considerando-as, ainda, como “pessoas com sentimentos, emoções, necessidades sociais e intelectuais compatíveis com às dos adultos” (MOYLES, 2002, p. 175) e que devem ter seus interesses e necessidades considerados como ponto de partida para a sistematização de saberes, estabelecendo-se uma estreita conexão com o brincar, com a ludicidade, por reconhecer que “brincar, para a criança é ter o direito de viver a sua infância” (SANTOS, M., 2010, p. 112) e esta ser a linguagem que melhor dialoga com o ser humano, com a vida.

5.3 Ludicidade: “*Porque é isso que move a gente, o prazer*”

A análise desta terceira categoria encontra-se vinculada também ao objetivo específico que pretende: “**Averiguar, entre as professoras colaboradoras, significados e percepções sobre** criança e **ludicidade**, bem como sua projeção na organização do ambiente e em propostas de atividades, especialmente as de conotação lúdica”. Como na categoria analisada anteriormente, o foco será parcial, pois contemplará os significados e percepções sobre ludicidade, direcionados às seguintes perguntas norteadoras: Quais as concepções que as professoras apresentam sobre ludicidade? De que forma as associam com a infância? Conseguem perceber sua presença e importância em outras etapas de vida? Como as relacionam com sua profissão e com sua vida particular?

Como ponto inicial de análise, será considerada a concepção sobre ludicidade voltada ao universo infantil, pois ao serem abordadas, as professoras colaboradoras apresentaram esta primeira aproximação conceitual, possivelmente porque “sempre que se fala em crianças pensa-se em brinquedos, brincadeiras e jogos. A brincadeira é algo inerente à criança, à infância” (DORNELLES, 2001, p. 104) e, portanto, a ludicidade assumindo vínculo direto

com ela. As professoras também a associaram com o seu fazer docente, como um recurso para alcançar objetivos e interesses das crianças, o que pode ser evidenciado nas afirmativas seguintes:

Bom, eu acho que a ludicidade desenvolve muito a imaginação da criança, a percepção dela brincar e a concepção do novo (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Pra mim a ludicidade é o mundo da imaginação, é eu trabalhar o concreto, é estimular a linguagem oral, a escrita, é a socialização, a interação da criança nesse mundo maravilhoso da leitura (Professora Bianca – Entrevista 2019).

A ludicidade é um instrumento, assim, de suma importância, pra atingir nosso objetivo com a criança. Por exemplo, a gente vai contar uma história, eu sempre trabalho assim, eu conto história e eu gosto que eles participem. Eu coloco alguma roupa, alguma coisa pra eles durante a contação da história irem participando e eles gostam demais. Então, eu acho que a ludicidade ela vem pra fazer com que a criatividade da criança, a imaginação, torne aquele momento assim, mais prazeroso pra contação de história, pra não ser só o livro em si (Professora Carla - Entrevista 2019).

Nessa primeira aproximação feita pelas professoras, ludicidade é concebida como princípio à contação de história e intrinsecamente à brincadeira de faz-de-conta, que acontece por meio da interação entre quem conta a história e quem ouve e atua, estabelecendo uma relação prazerosa da criança com a literatura e tornando agradável o contato com o livro (KAERCHER, 2001). Sobressai, neste processo, o imaginar e o criar, que segundo Carneiro (2010, p. 30) “é muito mais lembrança de alguma coisa que aconteceu do que da imaginação”, ou seja, é proveniente das oportunidades que a criança tem de experimentar, de se organizar e de se regular, construindo regras para si e para o outro, criando e recriando o mundo que a cerca através de uma linguagem própria (DORNELLES, 2001).

Outra concepção mais abrangente sobre ludicidade foi apresentada pela Professora Viviane, mas ainda ligada ao processo educativo. De acordo com a professora

O lúdico é algo que foge da rotina. É algo que venha a trazer, a envolver a criança de uma forma a fazer com que ela desenvolva os aspectos, como o cognitivo. Fundamental que desenvolva tudo isso e que fuja daquela questão do papel, do quadro. Então, uma música, um joguinho, uma conversa, tudo isso foge daquela rotina, daquela questão mais papel e quadro que a gente está acostumada (Professora Viviane - Entrevista 2019).

A visão apresentada pela professora percebe a ludicidade para além da brincadeira e do jogo, pois em sua narrativa a incorpora em uma proposta que “transcenda os limites do tradicionalismo que aprisiona nossas crianças à condição de meros receptores de um processo mecânico e, na maioria das vezes, insosso e enfadonho de ensinar e aprender” (PIRES, 2018, p. 29). Porém, Luckesi (2014; 2018) adverte que a ludicidade não é uma propriedade da ação

ou do objeto e sim uma experiência interna, que pode ser provocada por atividades que desencadeiam estados afetivos no sujeito, gerando inteireza e plenitude durante sua realização. Mas a mesma atividade que traz bem-estar e alegria para uns, “podem gerar, em outros sujeitos, estados internos incômodos ou negativos” (LUCKESI, 2018, p. 139). Assim, jogos e brincadeiras que culturalmente apresentam-se como possuidores de fortes elementos lúdicos, nem sempre são aceitos por todas as crianças, como pontuam as professoras em seus depoimentos:

Tem brincadeira que o meu aluno não gosta. Tem um brinquedo que o meu aluno não gosta. Mas tem um jogo que o meu aluno gosta. Então eu vou tentar estimular pra chegar ao meu objetivo com aquele meu aluno. As crianças são diferentes, elas brincam iguais, mas têm brincadeiras que são de sua preferência (Professora Ágatha – Entrevista 2019).

E essa questão do prazer também é muito relativa. O que é prazeroso pra mim, pro outro não é. Eu venho com um planejamento maravilhoso: “Eles vão amar!”. Chego aqui, ninguém não quer nem saber [...]. Então a gente tem que “tá” preparado pra esse tipo de situação, essas frustrações. [...] Pra mim, as minhas atividades, as minhas brincadeiras do passado, extremamente prazerosas, mas eles não querem, eles querem “tá” no joguinho, pra eles isso é prazeroso. Então a gente tem que saber aceitar que há diferenças e que isso é muito relativo (Professora Viviane – Grupo Focal 2019).

Como a Viviane falou o que é prazeroso pra um, não é prazeroso pra outro, porque nós seres humanos somos todos diferentes. Ninguém é igual a ninguém. Então é isso que a gente tem que “tá” atento em sala de aula. Faço uma atividade pra uma criança aqui, ela adorou, mas o outro não vai achar nada significativo, pra ele não teve graça (Professora Carla – Grupo Focal 2019).

Além das características individuais, as crianças tendem a gostar e se envolver em atividades que lhes são significativas e o que lhes é significativo tende a estar vinculado com as suas vivências, com os valores de seu grupo social. Carneiro (2010, p. 31) voltando-se para o brincar como expressão primeira da ludicidade, entende que “o lúdico não é inato, mas aprende-se no convívio”, assim como o falar se aprende falando, da mesma forma o brincar se aprende brincando. Se não há quem lhes ensine a brincar as chamadas brincadeiras tradicionais, a tendência é a de não sentirem prazer na sua realização. Dornelles (2001, p. 101) lembra que “antigamente tínhamos a rua, os irmãos mais velhos, os primos, os tios, os avós, que nos ensinavam as brincadeiras de seu tempo de criança”, e hoje esse tempo e espaço e as condições materiais mudaram bastante. As professoras colaboradoras fizeram também essa relação, como pode ser verificado em suas narrativas:

Antigamente, os pais eles tinham menos tempo e eles tinham menos condições de dar um brinquedo, então, a criança antes ela brincava mais, por exemplo, com um cabo de vassoura, com uma boneca de pano, feito pelo pai, pela mãe. Ela tinha a fantasia muito mais aguçada, eu digo assim pela falta até de recursos financeiros. Hoje em dia, a criança de hoje, o brincar dela também já está muito ligado à questão

tecnológica. [...] E então essa criança, eu acho hoje pra mim, ela deixou um pouco a fantasia e o ato de brincar ficou meio que restrito a essa questão mesmo tecnológica, a essas facilidades (Professora Ágatha – Entrevista 2019).

Hoje a gente já deixa de ver em muitas crianças, a questão da inocência, do brincar. Porque, por exemplo, eu criança no meu tempo a gente brincava da ciranda. A gente brincava de boneca. E hoje a gente vê que a criança ela já não dá tanta importância a esse tipo de brincadeira, porque a realidade deles hoje é outra. É muito *tablet*, é muito celular (Professora Carla – Entrevista 2019).

Naquela época a gente brincava na rua. Saia da escola, já ia correr na rua. Passava a noite toda brincando com a vizinhança. Então, quando eu vi essas imagens aí, nossa que lembrança prazerosa! Brincar e inconscientemente aprender. E você vai aprendendo conseguindo certos conceitos sem ao menos perceber essa formalização desses conceitos na tua aprendizagem. Mas essa questão prazerosa mesmo do brincar, do “tá” ali conhecendo, interagindo com outras crianças. Quanto que era bom! E hoje, como já foi dito, se perdeu. Muita coisa se perdeu! (Professora Viviane - Grupo Focal 2019).

O meu filho ele brinca, eu deixo brincar lá na rua. Mas também pela violência, tem aquele horário: seis e meia, sete horas no máximo. “Vamos entrar! Pega os brinquedos. Despede do teu amiguinho aí. E vamos entrar!”. Mas eu sinto essa falta, eu queria que ele brincasse até as dez, como eu ficava na rua brincando na frente de casa. A gente brincava muito: cai no poço, brincadeira do pote, anelzinho, jacarandá... Nossa! Eram tantas brincadeiras... Só de lembrar, queria até chorar... Sabe assim, do prazer que foi a minha infância (Professora Bianca - Grupo Focal 2019).

Sarmento (2004) considera a dimensão relacional a base das culturas infantis, pois nas interações de pares ou das crianças com os adultos, são estruturadas as formas e os conteúdos do brincar. Contudo, a cada dia que passa, essas interações se tornam mais raras, porque “infelizmente, dado o crescimento da urbanização e a falta de segurança dos espaços públicos, as crianças estão perdendo espaço e tempo de brincar” (CARNEIRO, 2010, p. 26), tornando o contato social mais seletivo e esporádico. Tem-se a sensação que as crianças não brincam como outrora.

Essa sensação fez com que Lauria (2010, p. 37), “observando o brincar moderno impregnado de valores como consumo, erotismo, competição, violência e, sobretudo, solidão”, se questionasse: “Se, brincando a criança exercita a vida, como será a consequência na vida social de uma brincadeira sem toque, sem a tensão dos contrários, sem o espaço de saberes diferentes e até conflitantes, sem espaços livres?” (LAURIA, 2010, p. 39). É neste sentido que a Professora Carla apresentou suas ponderações:

Eu vejo a necessidade que o ser humano tem de ter esses momentos. Por que é importante? Acho que todo mundo, toda criança que vai se tornar um adulto, tem que passar por essas atividades. Ter a oportunidade. Nós adultos temos que ter essa responsabilidade de propor pra eles. Se hoje a tecnologia “tá” em alta, a gente tem que resgatar, que promover, para que ela tenha essa oportunidade de jogar o bolebole, de pular uma corda, pular elástico, brincar de macaca (no meu tempo era macaca agora é amarelinha). Por que eu acredito que é importante pra gente? Por que a gente tem essa gama de memória? A gente teve essas oportunidades. Então eu

acredito que toda essa questão dessas atividades prazerosas, permite construir essas memórias. A nossa criança, nossos filhos, nossos alunos, têm que ter essa oportunidade para poder criar essas memórias e poder contar (Professora Carla - Grupo Focal, 2019).

Não se trata de menosprezar as brincadeiras contemporâneas e sim de oportunizar vivências que enriqueçam o repertório das crianças com um brincar que exija presença e partilha, além de permitir que construam uma biografia pessoal carregada de afetividade. Huizinga (2000, p 12-13), sobre este aspecto ressalta que após o termino do jogo, “ele permanece como uma criação nova no espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento”, se fixando como fenômeno social. A Professora Ágatha também reconheceu a importância dessa forma de brincar, ao se posicionar:

As crianças, hoje em dia, não brincam. Agora a gente “tá” tentando resgatar, porque isso é muito importante. A gente “tá” tentando fazer com que elas aprendam, estimulando o gosto delas por brincadeiras antigas. Então a gente “tá” tentando buscar isso (Professora Ágatha - Grupo Focal, 2019).

No entanto, diferente das demais professoras, a Professora Gabriela mesmo reconhecendo que as crianças desconhecem brincadeiras antigas, percebeu que se interessam e sentem prazer em participar quando estas são propostas, pois cobram momentos para que sejam realizadas, ainda que no início demonstrem timidez ou uma aparente rejeição, a empolgação das outras crianças as contagia, fazendo com que aceitem o convite.

Eles não conhecem as brincadeiras. Eu fui fazer amarelinha na sala, eles não sabiam o que era amarelinha. “Gente, toda semana nós vamos jogar amarelinha!”. Aí a minha aluna disse: “Professora, já tá essa semana? A senhora já vai jogar amarelinha?”. Cobrado! “Daqui pra quarta-feira a gente joga amarelinha” [...]. Eu tenho só dois alunos que ficam retraídos, mas, quando chega ao final da brincadeira, quando eles já viram que todo mundo gostou, participou, brincou, sorriu, aí eles dizem: “Eu quero participar professora, eu quero!” (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Lauria (2010) defende a ideia de que se os adultos oportunizarem o contato das crianças com as brincadeiras perceberão que elas, mesmo com acesso a *internet*, comunicação em alta velocidade e conhecimentos precoce sobre vários temas, ainda se encantam e sentem prazer em realizar brincadeiras simples.

De forma geral, as professoras colaboradoras reconheceram a importância da ludicidade no universo infantil e quase sempre a relacionam ao brincar, mas apresentam contradições na docência, o que será explorado durante a análise da próxima categoria. No entanto, tal concepção fez com que inicialmente não percebessem suas outras dimensões, inclusive como necessária à vida adulta. Nos relatos que seguem, assumem sua ludicidade

apenas quando na relação com crianças, especialmente no ambiente profissional, mas não a pontuam em outros contextos de suas vidas:

Gente eu costumo dizer que eu sou um eterno Peter Pan, eu tenho a síndrome do Peter Pan, que eu não quero crescer, porque eu ainda brinco muito. Ainda brinco de casinha com as minhas alunas. [...] Mas também tem aquele lado da responsabilidade, não é só o brincar, tem aquele lado meu de ser uma mulher responsável, ter ali as contas a pagar, as crianças a ensinar (Professora Bianca - Grupo Focal 2019).

Eu não tenho muito tempo. Então, jogar... São momentos assim que talvez eu não esteja me permitindo. Quando eu tenho um tempinho eu quero “tá” dormindo, eu quero “tá” descansando, eu quero “tá” com meu filho conversando, ajudando ele em alguma coisa, saindo com ele, não pra “tá” correndo como essa disposição toda da Bianca. Mas eu levo ele, “tô” lá, “tô” interagindo com ele. Mas a minha vida adulta é uma vida assim, mais idosa... Eu só quero saber de dormir. É muito trabalho, é muito trabalho na vida da pessoa! E aí a gente cansa! A gente na vida adulta tem muita responsabilidade (Professora Viviane - Grupo Focal 2019).

Eu sou a tia brincalhona da família! [...] Eu gosto de brincar. [...] Mas eu acredito que sim, que a idade adulta vem com essa carga de responsabilidade, mas em meio a essa responsabilidade a gente não tem que deixar morrer essa criança que tem dentro da gente. Se bem que como professora da Educação Infantil a gente não pode ser, a gente tem que ter um pouco dessa criança, dessa moleca. Nunca deixar os problemas da vida lá fora, da vida adulta interferir nesse momento (Professora Carla - Grupo Focal 2019).

Aqui na escola eu faço tudo! Pode me chamar pra qualquer coisa que eu “tô” firme e forte. Enquanto, eu na minha intimidade, na minha família eu... Por exemplo, jogos essas coisas todas eu não sou de praticar, nunca fui muito não (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019).

Huizinga (2000) pontua que uma primeira característica do jogo é ser voluntário, livre, o que o afasta de algo relacionado à evolução natural. Compreende o autor, ainda, que se for forçado, no máximo representa uma imitação. Nas crianças e nos animais, a liberdade consiste no fato de que brincam porque gostam de brincar, já os adultos, tomados pela carga de responsabilidade

[...] o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas "horas de ócio". Liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida, como no culto e no ritual (HUIZINGA, 2000, p. 10-11).

Nos depoimentos das professoras colaboradoras, evidencia-se a presença da atividade lúdica como necessária ao seu fazer docente, visto que trabalham com crianças, mas dispensável nas suas “horas de ócio”. Por se contrapor, na visão do senso comum, as atividades “sérias”, há a tendência de se compreender a ludicidade como inferior e até mesmo

desnecessária para a vida, especialmente aos adultos repletos de responsabilidades. Contudo, Huizinga (2000) lembra que representa

[...] uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida toma-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (HUIZINGA, 2000, p 12).

Sendo compreendida como parte integrante da vida, de acordo com Luckesi (2014), a ludicidade pode ser desencadeada por qualquer tipo de ação, tanto em atividades corriqueiras e simples, como nas pontuais e complexas. Além do que, a ludicidade não decorre somente de brincadeiras e entretenimento, pode surgir em qualquer atividade que envolva intensamente a pessoa (LUCKESI, 2014). Neste mesmo sentido, Huizinga (2000) compreende que a presença da dimensão lúdica, não tira a consciência da ação em si. Esclarece o autor:

A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo. Também o esportista joga com o mais fervoroso entusiasmo, ao mesmo tempo que sabe estar jogando. O mesmo verificamos no ator, que, quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo "jogo" da representação teatral, ao mesmo tempo que tem consciência da natureza desta. O mesmo é válido para o violinista, que se eleva a um mundo superior ao de todos os dias, sem perder a consciência do caráter lúdico de sua atividade. Portanto, a qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas (HUIZINGA, 2000, p. 22-23).

A ludicidade pode ser traduzida em satisfação, entrega, envolvimento e fruição que chegam a níveis altíssimos, na qual a pessoa é arrebatada pela ação a tal ponto que entra em estado de êxtase, perdendo inclusive a percepção temporal, sem no entanto perder a consciência do seu ato. Mas o que leva uma pessoa a este estado pode ser algo indiferente, desnecessário para outra, com já mencionado anteriormente por Luckesi (2014). Nas narrativas que serão apresentadas a seguir, é possível verificar que as professoras iniciam uma associação, a partir das proposições apresentadas durante uma das sessões do Grupo Focal, sobre a ludicidade associada às necessidades e gosto pessoal.

Eu gosto de escutar música quando eu estou em casa. Eu gosto de dançar. Até quando eu "tô" limpando a casa eu dou uma paradinha, uma reboladinha com a vassoura. Mas o prazer que eu sinto é fazer bolo. Eu adoro fazer bolo em casa à tarde [...] Cozinhar pra mim sábado e domingo é prazeroso (Professora Bianca – Grupo Focal 2019).

Aqui eu me acho. Eu não gosto de cozinhar, mas eu sempre gostei de ler, desde... Uma vida! Dançar, então? É comigo. Cinema? Adoro! Sempre estou no cinema com meu filho. Música também, sempre um sonzinho. Eu gosto muito! Me identifiquei! Então essas atividades aqui são as que eu mais curto. Claro que tem outras... eu gosto de passear, tomar banho de rio. Eu adoro fazer essas atividades mais de final

de semana. Então são coisas realmente significativas pra mim, são prazerosas (Professora Viviane – Grupo Focal 2019).

É, eu também não sou boa de cozinha, não. Eu gosto de comer. Mas assim, as atividades que eu gosto... Eu gosto muito assim de reunir a família, final de semana. Então, a gente, sempre que pode a gente reuni a família, para um churrasco. Gosto de cantar também, gosto de karaokê, se bem que a minha voz não é boa, mas eu gosto. Dançar (Professora Carla – Grupo Focal 2019).

Dançar, gosto. Cantar? Adoro. Celular, é... eu gosto de celular também, mas não sou muito apegada a celular. Mas atividades mais saudáveis, digamos assim, como cantar, ler, escutar música, coisas em família, essas coisas assim, eu gosto. Eu não sou muito dessas coisas de jogos, mas essas situações assim, eu gosto. É muito meu, sabe? É muito meu jeito (Professora Ágatha – Grupo Focal 2019).

As associações feitas já apresentam um distanciamento da ideia de jogo e da brincadeira infantil, mas ainda estão relacionadas às atividades de relaxamento. Luckesi (2014) considera que de acordo com cada momento, seja ela relacionada às etapas de vida ou ao tipo de situação exposta, a ludicidade possibilita diferentes ações e relações, o que permitiria, na vida adulta, aproximá-la com atividades de lazer e descontração, mas também com as atividades desencadeadas pelo trabalho.

Zabalza (1998) pontua a combinação entre prazer e trabalho como condição fundamental para a qualidade não só da tarefa executada, mas principalmente da satisfação pessoal em executá-la. No caso da docência com a infância, será esse prazer o combustível para tornar a aula “mágica”, permitindo um diálogo entre o universo infantil e os saberes sistematizados propostos pela escola. A dimensão lúdica presente nos jogos, “lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 2000, p.13). Essa magia, associada à estética, aparece nas ponderações da Professora Bianca:

Você me fez lembrar agora de um estagiário que me falava muito assim: “Professora eu não tenho jeito”. Eu falava: “Sinta a magia do ensinar, sinta a magia no faz-de-conta! Não é só você pegar um papel e trazer pra sala de aula. Só quadro, não! Sinta a magia!”. E hoje em dia ele passou num concurso público e me disse: “Professora eu senti essa magia”. “Fico feliz por você meu amigo”. Agora... trabalhar com criança, tem que ter amor (Professora Bianca - Entrevista 2019).

A ludicidade presente na docência com a infância, certamente estará associada ao prazer de interagir com crianças. No entanto, segundo Luckesi (2014), essa capacidade de satisfação e relação afetuosa com a criança, necessita que o educador cuide, em primeiro lugar, de si mesmo para dar conta das relações interpessoais que, via de regra, são marcadas por fatores emocionais, nem sempre fáceis de lidar.

Então, o educador necessitará estar permanentemente atento a si mesmo para atuar junto aos educandos, pois que ele é o líder da sala de aula, cujo “tom” será o “seu

tom”. Se ele for competente, sua sala de aula também o será; se ele for amistoso, sua sala também o será; se ele for agressivo, sua sala também o será; se for lúdico, sua sala também o será. O líder dá tom ao espaço por ele liderado, seja para o lado positivo, seja para o negativo e isso dependerá de sua filosofia existencial, traduzida em atos práticos no cotidiano e dos cuidados consigo mesmo (LUCKESI, 2014, p. 21-22).

É neste ponto que a ludicidade torna-se necessária para dar sentido a própria vida, não somente a profissional, mas em todas as suas dimensões. Durante o fechamento da primeira sessão do Grupo Focal, o depoimento da Professora Ágatha evidenciou uma ampliação conceitual sobre a ludicidade, muito próxima à definida por Luckesi (2014; 2018), como pode ser constatado a seguir:

Em qualquer lugar, em qualquer cultura, em qualquer cidade, em qualquer país, de qualquer forma, o ser humano é levado a ir à busca, ter prazer nas coisas. Porque é isso que move a gente, o prazer. O prazer por uma boa comida, por uma boa escola, por uma boa interação, por um bom convívio, por um esporte, por uma leitura, por uma música. [...] Eu acho que o prazer tá em todas as etapas da nossa vida e isso a gente não pode perder jamais, porque é o estímulo. É o estímulo, enquanto você criança, enquanto você adolescente, enquanto você adulto e idoso também (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019).

O resgate do prazer pela vida, pelas atividades que se realiza é fundamental para a saúde de qualquer ser humano, independente da idade. Ter a ludicidade como algo que move a trajetória pessoal, não significa que haverá apenas risos, descontração ou relaxamento. Não significa também que problemas e desafios não estarão presentes. Mas, no entanto, deve significar envolvimento, entrega e doação, associado à satisfação e bem-estar individual que possa estar a serviço do coletivo, onde problemas e desafios serão percebidos não como obstáculos, mas como impulsionadores na ampliação dos limites.

5.4 Dimensão lúdica e práticas pedagógicas: “*Eu estudo para ser inteligente e brinco pra ser feliz!*”

Esta categoria considera indagações que encontram-se respaldadas nos objetivos específicos: **“Entender, a partir da criança, percepções em relação às práticas pedagógicas que os professores consideram lúdica e sua relação com o processo de construção de conhecimentos e Averiguar, entre as professoras colaboradoras, significados e percepções sobre ludicidade e criança e sua projeção na organização do ambiente e em proposta de atividades, especialmente as de conotação lúdica”**.

Sua análise busca contemplar as seguintes perguntas norteadoras: Em que aspectos a dimensão lúdica pode ser considerada importante para a Educação Infantil? Como na

Educação Infantil a ludicidade pode ser instrumento de pedagogização da infância? Quanto à burocratização na docência impõe ao professor separar ludicidade de aprendizagem? Qual a percepção das crianças e das professoras em relação à aprendizagem e as práticas lúdicas? Quais tipos de relações às professoras estabelecem entre participação da criança em seu processo de conhecimento e a ludicidade?

As respostas a tais questionamentos, muitas vezes parciais, foram obtidas a partir da triangulação de dados, que no caso desta pesquisa contemplou as entrevistas e o Grupo Focal com as professoras colaboradoras, as rodas de conversa com as crianças e a observação participante. Neste processo, usando a base analítica sustentada pela Hermenêutica-dialética, as pontuações que serão apresentadas, tomam com primeira referência a importância atribuída pelas professoras à dimensão lúdica no contexto da Educação Infantil.

Durante a realização da entrevista ao ser questionada sobre o quanto a ludicidade poderia contribuir ou prejudicar no ambiente escolar, a Professora Carla afirmou: “Eu não vejo assim, nada que vá prejudicar. Eu acho que só vem pra contribuir”. Destacou, ainda, o quanto pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade durante o momento que canta, ouve e conta histórias, ressaltando que “a criança chega na escola e nem fala direito, e rápido com o convívio com outras crianças, com o professor, ela começa a desenvolver a oralidade” (Professora Carla – Entrevista 2019).

A ludicidade, presente nas músicas e histórias infantis, vista como um dinamizador para o desenvolvimento da oralidade é reforçada por Moyles (2002, p. 57) quando afirma que “não há dúvida sobre a riqueza do desenvolvimento das imagens mentais da criança no uso da linguagem, o que aumenta suas oportunidades de aprender, e ajuda especialmente aquelas crianças que não tiveram tantas experiências antes de ingressar na escola”.

Para a Professora Ágatha, a ludicidade no ambiente escolar, deve ser sempre auxiliada por conteúdos e metodologia que tornem a aula prazerosa e que permitam o aprendizado. A professora afirma:

Na Educação Infantil a ludicidade é o fator principal. Porque é através do lúdico, que de maneira prazerosa é que as aprendizagens e o conhecimento acontecem. Então quando a criança brinca, quando a criança canta, quando ela ouve histórias, quando ela tem acesso a brinquedos, a jogos, a brincadeiras, e isso auxiliado ainda com a metodologia que o professor traz, com conteúdo, todo esse lúdico a criança aprende de maneira prazerosa. Então, ela não vai estar na escola de uma forma mecânica, ela já vai ter todos esses métodos que vão ajudá-la a aprender cada vez mais e ainda vai estimular a criança (Professora Ágatha – Entrevista 2019).

Wajskop (2012) identifica em práticas onde a brincadeira aparece como atividade controlada apenas pelo professor, como forma de seduzir as crianças e despistá-la dos

objetivos escolares pretendidos com a atividade. Convém ressaltar que a autora, ao fazer tais ponderações referia-se às práticas verificadas durante sua pesquisa, que em nada continham a essência da dimensão lúdica.

No caso da EMEI Cecília Meireles, foi possível constatar que era permitido às crianças momentos de interação sem o controle das professoras. Como pontuado em uma das anotações durante o período de observação participante: “Assim que terminavam de colar suas figuras, ou se sentiram ‘liberados’, iam para um cantinho da sala de aula juntar algumas cadeiras para ‘fazer uma casa’ e ficavam naquele espaço interagindo uns com os outros, sem interferência da professora” (NOTA DE CAMPO, 14/08/2019). Mas, também houve a utilização da ludicidade como recurso didático, sem contemplar sua essência, ou seja, ligada ao arrebatamento, inteireza durante a ação (LUCKESI, 2018). Como exemplos: a atividade do quebra-cabeça do lobisomem, que logo após ser pintado e cortado, foi colado sobre um papel, para posterior exposição ou a contação de história sobre lápis coloridos, cujo objetivo era destacar a palavra “lápis” e sua letra inicial, além de introduzir atividade de pintura de vários desenhos de lápis, que após serem coloridos de acordo com as cores sugeridas durante a história, seriam colados em um cartaz.

Durante a contação de histórias, houve muita dispersão das crianças. Uma pegou livros para “ler” (eles ficavam empilhados em uma estante); outra criança ficou embaixo da mesa. Thomas, quase não permitiu que a professora contasse a história. As demais crianças, ora prestavam atenção à história, ora ficavam mudando de posição as suas cadeiras (NOTA DE CAMPO, 14/08/2019).

Sobre a frequência que a ludicidade deve se fazer presente na Educação Infantil, no sentido ainda voltado para a sua importância, a Professora Bianca foi enfática ao afirmar que:

Deve se fazer presente sempre. Sempre presente! Sempre, sempre, sempre! Eu não vejo ela como ausente. Eu pelo menos gosto muito de trabalhar esse lado, de fazer com que eles voltem um pouquinho... Eu tento tirar essa linguagem de *internet*. Eu gosto muito, “vamos fazer uma brincadeira”, eu conto historinha [...] quando a gente vê, a gente já está assim como se fosse num mundo mágico da sala. Transforma! Então eu digo assim, todo tempo tem que ter a ludicidade com eles (Professora Bianca - Entrevista 2019).

Já no Grupo Focal a Professora Bianca, inicialmente reforçou esta colocação, quando se posicionou a favor da brincadeira: “Não, elas até aprendem mais. Eu discordo que atrapalha a aprendizagem, ela não atrapalha, ela só enriquece a aprendizagem” (Professora Bianca – Grupo Focal 2019). Como também pontuou que esta forma de desenvolver a prática não representa um trabalho excessivo, ao contrário, como pode ser evidenciado em seu depoimento: “Não, é até prazeroso que até a gente sai de sala de aula um pouco e aprende

junto com eles. Eu discordo, não é um trabalho excessivo é um trabalho prazeroso!” (Professora Bianca - Grupo Focal). No entanto, no decorrer das discussões voltadas para as orientações recebidas por instituições e setores externos à escola, que prestaram orientações voltadas às práticas pedagógicas e ao atendimento do currículo pela Educação Infantil, externou outro pensamento:

Mas eles esquecem um ponto muito importante, eles querem só que a gente faça, é... fora... quase nada de xérox, mas a gente tem caderneta, e nossos conteúdos? Como lançar nas cadernetas? Todo tempo só brincadeiras, brincadeiras, brincadeiras, fora de sala de aula? A gente também tem que ter é... desenvolver a coordenação escrita, linguagem oral e escrita da criança (Professora Bianca – Grupo Focal, 2019).

Essa contradição, atribuída à presença da ludicidade que ressoou no posicionamento das demais professoras participantes, se fez mais acentuada pelo fato que ao final da semana, anterior a realização da sessão do Grupo Focal, ter ocorrido uma formação voltada para a implantação do RCA e terem, os coordenadores do evento, segundo as professoras, rechaçado o uso contínuo de atividades convencionalmente chamadas de xérox, ao mesmo tempo, deram ênfase na necessidade de contemplarem em suas ações as orientações didáticas contidas no documento. É neste sentido que veio o esclarecimento pelas professoras colaboradoras, sobre o uso desse tipo de material e a participação ativa das crianças:

A Secretaria [SEMED] veio justamente reclamar por conta da quantidade de xérox que nós temos trabalhado com as crianças. Ela não “tá” vendo, segundo eles, questão da construção da criança com relação a essas atividades. Aí eles cobram que a gente trabalhe com material concreto. Mas, a atividade em si, se a gente for levar só pela questão da xérox, talvez a gente peque por isso, por essa questão, mas a gente não utiliza a xérox simplesmente por nada, a gente utiliza recorte e colagem, a gente utiliza sementes, a gente utiliza aparas de lápis, tinta guache... com algodão. Atividades que levem materiais, mais assim manuseáveis para que a criança aprenda essa questão de coordenação viso-motora. Então, de alguma forma a gente “tá” trabalhando algo na criança. Então ela não é 100%, digamos... pedagogicamente correta, digamos assim, mas a criança também tem lá parte ali, ela também constrói (Professora Ágatha – Grupo Focal 2019).

No caso se for uma atividade que você vai trabalhar primeiro uma dinâmica em cima, eu acho que ela participa de forma ativa da atividade. Porque, você vai trabalhar uma atividade com pintura, você “puxa” lá a música das cores, faz todo aquele procedimento, pega pedaço de pano, põem na mesa. Só depois que você vai dar pra ele fazer o trabalho. Eu acho que vai “tá” ativo, não vai? A criança fez todo um processo pra chegar na xérox (Professora Gabriela – Grupo Focal 2019).

Wajskop (2012, p. 94) lembra que folhas mimeografadas, hoje impressas ou fotocopiadas, têm sua origem em materiais decrolyano, cuja “descontextualização ante a época atual não trazem desafios às crianças, que as preenchem com gestos mecânicos e involuntários”. Nesta pesquisa não se tem a pretensão de julgar a validade desse tipo de atividade, apenas pontuar sua presença no cotidiano das salas de aula da EMEI Cecília

Meireles, visto que a atividade impressa, em si, pode ser tanto desencadeadora de inúmeras intervenções e descobertas pelas crianças, como podem servir apenas para treinamento de requisitos considerados básicos à alfabetização. Assim como uma atividade julgada lúdica e desafiadora pode tornar-se impositiva à criança. Neste sentido, o tipo de mediações e metodologias utilizadas pela professora, associados a frequência em que são propostas é que definirão sua finalidade. Sobre este ponto, a Professora Ágatha traz algumas considerações:

Qual é a vantagem do professor trazer a atividade toda... praticamente, toda concluída pra que a criança simplesmente... é... só escreva praticamente o nome. Não tem aprendizagem aí. Então a criança aprende a partir de que ela faça, a prática dela, de que ela consiga manipular, de que ela consiga ter uma participação ativa naquilo. Senão a aprendizagem jamais será significativa (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019).

Com relação ao processo de formação voltado à implementação da BNCC/RCA, Carvalho, Silva e Lopes (2019) consideram que essas estratégias discursivas visam a pedagogização da docência, “por meio das quais se busca decodificar, traduzir e ensinar para os professores de um modo acentuadamente prescritivo e ‘didático’ as orientações” (CARVALHO; SILVA; LOPES, 2019, p. 01) contidas nos manuais. Possivelmente foi o que deixou as professoras apresentarem um diálogo um pouco tenso durante o Grupo Focal, no momento que houve as colocações sobre as orientações recebidas durante a formação. As discordâncias, entretanto, não eram entre si, mas frente à situação posta pela equipe que coordenou o evento no qual haviam participado.

Na visão da Professora Gabriela, a questão apresentada sobre o uso da xérox, ocorre porque, os setores pertencentes à Secretária Municipal de Educação – SEMED, que tem a função de acompanhar as EMEI’s, desconhecem todo o percurso usado até se chegar nesse tipo de atividade. O questionamento existe porque “ninguém tirou foto, não mandou pra eles e é isso que eles querem. Tudo que você faça na sala, você tem que registrar e mandar pra eles, pra colocar em registro. Foi isso que eu entendi” (Professora Gabriela – Grupo Focal, 2019). Para Bujes (2001) este tipo de estratégia configura uma vigilância abrangente e de caráter controlador. Pontua a autora:

A vigilância se realiza igualmente sobre as crianças e as professoras, se dissemina pelo corpo institucional. Resulta disso que todos passam a ser alvo e se incluem num regime de constante visibilidade. O que se deve ter presente é que não é necessário que a vigilância seja contínua, ocorra por todo o tempo. O seu caráter produtivo está na sua potência, no fato de que ela possa ocorrer aleatoriamente, reforçando assim os seus efeitos. O indivíduo é visto sem poder ver, o poder que vigia utiliza apenas o instrumento do olhar e não da coação (BUJES, 2001, p. 118).

Essa abrangência da vigilância, além dos setores institucionais internos e externos, mobiliza os pais. As professoras sentem-se na obrigação de apresentar resultados por meio de registros que comprovem a produtividade de sua ação, especialmente quando voltados para a aquisição da leitura e escrita. De acordo com a Professora Ágatha, as atividades de leitura e escrita podem ser realizadas de diferentes formas, não necessitando apenas de atividades proposta por xérox, mas quando a criança da Educação Infantil entra no Ensino Fundamental, afirmam as professoras:

Eles vão ser cobrados lá. E o impasse, realmente vai ser ruim para as crianças. Entretanto, quando você trabalha a coordenação motora, é mais para a criança conseguir passar “pro” papel a escrita fina, entende? A coordenação motora fina, justamente pra quando ela chegar lá, ela consiga segurar um lápis, fazer uma pintura com noção de limite. Então é esse nosso papel aqui. Só que é colocado pra gente fazer certas coisas e os pais pedem outras e a gente fica nesse impasse aqui. Aí fica um pouquinho difícil o nosso trabalho justamente por isso (Professora Ágatha – Grupo Focal 2019).

O pai quer que saia lendo e escrevendo. Ele faz, briga e cobra porque você não fez nada. E tem o patrão lá de cima que diz que não é assim, a Educação Infantil não é pra alfabetizar, a Educação Infantil é pra isso... e a gente fica no meio disso aí sem saber o que fazer (Professora Viviane – Grupo Focal 2019).

Vale ressaltar que a Professora Viviane, no início do Grupo Focal, pontuou que a presença da ludicidade na Educação Infantil era bem vista pelos pais, desde que eles percebessem o aprendizado de seus filhos, coisa que não ocorria no Ensino Fundamental. Justificou-se da seguinte forma:

Depende. Se você tiver foco à Educação Infantil,... além das crianças gostarem a família também ela percebe essa mudança, ela percebe o aprendizado na criança, então ela percebe a importância do lúdico. Agora se você vai pra educação do Ensino Fundamental, primeiro ao quinto ano, que aí já tem foco a questão da leitura e da escrita, então se você vai trabalhar o lúdico, muito dos pais querem mesmo ver o aluno escrevendo, caderno cheio, copiando do quadro. Então, eu acredito que já pensam de uma outra maneira, que já venha a atrapalhar. Mais ou menos porque depende do foco da educação (Professora Viviane - Grupo Focal 2019).

Carneiro (2010) pontua que há uma grande preocupação entre os professores de cumprir o currículo, mesmo que esteja desvinculado dos interesses e necessidades infantis, o que leva “pais e professores questionarem-se quais as vantagens do brincar do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos esperados, especialmente, porque seus conteúdos não podem ser quantificados” (CARNEIRO, 2010, p. 30). Lira (2008) acredita que a ênfase na pedagogização das práticas realizadas na Educação Infantil, tem revelado “rituais que priorizam a escrita e o cálculo, acompanhados pelos tradicionais procedimentos pedagógicos, muitas vezes deteriorando inclusive as experiências com o brincar, tão importantes para a

infância” (LIRA, 2008, p. 320). O lugar da dimensão lúdica passa então a ser claramente questionado pelas professoras participantes, como pode ser constatado no dialogo abaixo:

Daqui ele vai para o primeiro ano. No primeiro ano vai ser totalmente diferente, a gente é orientada que a Educação Infantil deve fazer muita prática e lá [Ensino Fundamental] eles vão “pro” caderno, vão copiar. Essa criança vai chegar lá e aí o que vai acontecer? “Ah, ele é lá da Cecília Meireles. Foi lá na Cecília Meireles que ele estudou. Então, lá só é brincadeira!”. Só que a gente é orientada a trabalhar assim, vem lá de cima e a gente tá aqui só... obedecendo (Professora Viviane – Grupo Focal, 2019).

- E eles ainda dizem mais: “Quem foi sua professora?” (Professora Gabriela – Grupo Focal, 2019).

- “Quem foi sua professora, se nem sabe escrever, se não sabe nem tirar do quadro!” (Professora Viviane – Grupo Focal, 2019).

No depoimento das professoras, há evidências de preocupações ligadas à entrada das crianças nas escolas do Ensino Fundamental, prevalece ainda a ideia de antecipação e preparação para o 1º ano, como forma de evitar o fracasso na etapa seguinte. Wajskop (2012) tece comentários a esse respeito:

A concepção compensatória de ensino e aprendizagem marca o ideário da professora que, no cotidiano escolar, prioriza as atividades dirigidas e gráficas como conteúdo do seu trabalho. Essas atividades são, geralmente, exercícios gráficos e motores, de treino de habilidades linguísticas ou de repetição de regras e comportamentos que definem hábitos e atitudes (WAJSKOP, 2012, p. 84).

Tais posturas são resquícios da forma como a Educação Infantil foi implantada, configurando-se uma “pré-escola” no sentido literário da palavra. No entanto, Carvalho, Silva e Lopes (2019), consideram que a escolarização existe desde o momento da entrada da criança na escola, e que, portanto a questão central, segundo os autores, é de outra ordem: “devemos pensar em que tipo de escolarização estamos ofertando e de que modo estamos produzindo pedagogias” (CARVALHO; SILVA; LOPES, 2019, p. 10). Os impasses apresentados pelas professoras geram práticas inadequadas, não só porque não atendem aos seus próprios anseios, mas porque acabam “desrespeitando a aquisição de experiências com sentido pela criança e desvalorizando a representação simbólica e o brincar” (LIRA, 2008, p. 324).

A pedagogização do professor que opera o governo docente (BUJES, 2001) através de orientações teórica, posições normativas e “vocabulário pedagógico comum, [...] transforma não apenas o que a professora de Educação Infantil faz ou sabe, mas a sua própria maneira se ser” (CARVALHO; SILVA; LOPES, 2019, p. 03), além de levar a pedagogização da infância. “Muitas vezes damos lugar em nossas salas de aula apenas para o controle, a privação, a punição, a vigilância, o governo de si e do outro” (DORNELLES, 2001, p. 107).

Assim, a dimensão lúdica só encontra lugar quando se apresenta no invólucro da lógica escolar, sustentada por objetivos pedagógicos, como pontuam as professoras:

Eu acredito que a ludicidade seja isso, outra forma de repassar o aprendizado (Professora Carla- Entrevista 2019).

Teve um jogo do alfabeto, no ano passado, eu tinha criança que não conhecia nada, através do jogo a gente foi trabalhando. Isso vai trazendo, vai desenvolvendo a mente. Eu fiz a “mala viajante”, pra levarem pra casa, pra ajudar em casa, teve todo aquele apoio [...]. No caso do alfabeto, nós trabalhamos muito as histórias. Eu adoro trabalhar as histórias com eles pra “puxar”. Tipo assim: a da borboleta, da letra “B”. Nós trabalhamos os dez lagartos que se transformam em borboletas. Eu fiz as máscaras pra eles. Mas aí tem os momentos certos (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Me lembrou muito essa questão espontânea do brincar, sem aquele objetivo, digamos de não ser a socialização, a alegria e o prazer. Porque a gente brinca aqui na escola, a gente coloca as crianças em atividades de recreação, mas sempre com um objetivo, o professor precisa ter isso o brincar simplesmente por brincar, tem que ter uma função direcionada “pro” desenvolvimento, um objetivo (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019).

A categoria ludicidade, quando compreendida apenas como recurso pedagógico, separada das relações e atuações humanas em suas diversas dimensões fica subjugada aos propósitos de outrem e não como “uma parte natural de nossa vida e que tem valor tanto para as crianças quanto para os adultos” (MOYLES, 2002). No entanto, se vista como processo, passa a ser incorporada dentro da ação e não mais como uma forma de atividade pontual ou necessária apenas para a introdução de temáticas, cujos fins são exclusivamente escolares. Essa não compreensão implica na organização das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula, no sentido de que o lugar ocupado e permitido para a dimensão lúdica passa a ser uma decisão exclusiva do adulto responsável pela condução da aula, seja apresentado de forma implícita ou explícita, o momento “lúdico” e o momento “sério”.

Todo momento ela pode estar inclusa na Educação Infantil, sendo que nós temos o momento da parte teórica que nós temos todo um planejamento, com os conteúdos, mas você “puxando” ela para “puxar” os conteúdos, ela já vai ser envolvida. Mas tem momento que você tem que deixar ela um pouquinho de lado e trabalhar só a parte teórica (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Quando você começa a explorar os cartazes, por exemplo, ela tem que estar. Quando você conta uma historinha ela tem que estar [...]. Têm aqueles momentos, assim de descontração com a criança, vê o que ela consegue saber sobre aquele personagem, ela interage contigo. E têm momentos que você não... “Agora é o momento da atividade, vamos fazer!”. Então nesse momento, geralmente a gente não utiliza. Eu pelo menos não. Tem também aquele momento que a criança tá demais sapeca, e o professor precisa ter um pouco de autonomia e dizer: “Não, agora, não! Nós vamos ter nosso momento do brinquedo, agora não! É o nosso momento da atividade”. Porque as crianças elas confundem também. Às vezes elas querem só brincar, só cantar, só ouvir histórias e..., mas também tem que ter o momento sério da atividade (Professora Ágatha – Entrevista 2019).

Eu acho que tem horas que a professora na sala de aula ela precisa ser mais formal com o repasse desse conhecimento com as crianças. Nem toda hora ela vai tá cantando, dramatizando. Mas vai ter momento que ela precisar ser mais formal com eles, nesse repasse de conhecimentos, eu acredito (Professora Carla – Entrevista 2019).

Mas, tudo tem um limite, se você só trabalhar isso as crianças elas se acostumam nessa questão: “Ah, professora, hoje vamos dançar, hoje vamos ‘não sei o que’, vamos pular, vamos ‘não sei pra onde’”. O parquinho, o parquinho ele, a gente utiliza ele como uma forma de entreter, mas também de aprendizagem, de socializar, de dividir com o outro, a hora e a vez. Tudo isso a gente trabalha quando vai pra lá. Então, todo dia eles querem “tá” no parquinho, e quando eles estão no parquinho é aquela festa, é diferente pra eles. Mas assim, você não pode tá todo tempo, tem que colocar essa rotina neles. Tem hora pra tudo, o parquinho tem um horário. A recreação, eles estão agora na recreação, tem um horário, acabou dali a gente vai fazer outra coisa. Tudo em excesso, de certa forma atrapalha. Então a gente tem um limite, tem que saber a hora e vez, tem que saber o dia que a gente vai brincar, a hora de introduzir uma determinada questão. [...] Eu acho que tudo tem limite, tudo que é demais atrapalha, em todos os sentidos e com a lúdico não vai ser diferente, apesar dele ser extremamente importante nessa fase (Professora Viviane – Entrevista 2019).

No meu planejamento tem um primeiro momento que eu faço que é parte de conversa, eu “puxo” uma leitura, ou eu pego um brinquedo, um jogo pra gente montar em cima dele, ou a gente vai fazer um recorte ou alguma coisa... (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

A gente leva pra sala várias coisas lúdicas, brinquedos, jogos. Claro, tem o momento. Na hora que a gente vai explorar um tema, a gente vai cantar uma musiquinha, a gente vai conversar, faz uma rodinha de conversa com eles, vê o que a criança traz, porque a criança traz várias informações a respeito do que a gente vai trabalhar naquele dia. E no momento da atividade, nós vamos ter o momento de passar o trabalho. Então nesse momento aí a gente não trabalha a questão da ludicidade específica, mas você já trabalha com materiais diversificados. De uma forma ou de outra ela vai estar presente, do início ao fim. Pra quem trabalha com a Educação Infantil, vai estar presente (Professora Ágatha - Entrevista 2019).

A divisão da aula em momentos constrói uma rotina que pode ser vista como importante aliada na estruturação do tempo subjetivo pelas crianças, como também pode servir para padronizar tempo e espaço a fim de submetê-las às ações disciplinares da instituição escolar. Fato que, dentro do contexto escolar existe um tempo delimitado de horas e que, portanto, necessita de um planejamento para otimizar suas ações, e a rotina pode auxiliar neste ponto. Barbosa (2006, p. 37) compreende que as rotinas facilitam a aprendizagem de “certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida”. Mas, no caso do espaço escolar, a estruturação das rotinas, quase sempre esteve associada a uma “estratégia pedagógica necessária para a formação de sujeitos adaptados aos tempos modernos” (BARBOSA, 2006, p. 89), onde, além de rituais, padronização de comportamentos e controle disciplinar, há uma clássica divisão entre “hora de brincar” e “hora séria da atividade”, que de tal forma se instalaram no inconsciente coletivo, que levam professoras, pais e as próprias crianças, a não validarem

como “aula” os momentos que fogem dela. De acordo com a Professora Gabriela, há um incômodo por parte de alguns colegas de profissão quando se propõem práticas pautadas na ludicidade.

Já houve em alguns momentos, que aconteceu com, um próprio amigo, professor. Ele: “Ah, mas aquela professora só quer saber de brincar!”. Aí a coordenadora foi lá, conversou e disse: “Mas ela tá brincando e ensinando, você tem que entender.”, “Ah porque a professora perde muito tempo”. As pessoas se incomodam muito. Aí a coordenadora disse assim: “Mas vocês têm liberdade de levar pra fora, não só a Gabriela, vocês também têm”. Mas eles não gostam muito não (Professora Gabriela Entrevista 2019).

A dimensão lúdica no contexto da Educação Infantil não deveria ser questionada ou incomodar, especialmente os profissionais da área. Mesmo sabendo que não se resume ao brincar, é nele que se concretiza de forma mais evidente e autêntica a ação da criança. “Mostrar que o brincar tem direção, progressão e resultados educacionais sólidos deveria convencer todos os adultos, inclusive os pais [e professores], de que ele é uma atividade valiosa à aprendizagem” (MOYLES, 2002, p. 178). Outras situações contraditórias apresentadas no diálogo abaixo refletem o quanto a incorporação da dimensão lúdica, que desvirtua da rotina padrão, é mal compreendida não só pelos pais, mas também pelas crianças:

– Sexta-feira o meu aluno... A gente passou a manhã inteira fazendo atividades diversas, mas assim nada escrito, nada. Só brincando mesmo. Aí ele: “Professora, a gente nem teve aula hoje!”. E eu falei: “Como que a gente não teve aula? Se você brincou ali, se você fez aquela atividade ali, se a gente criou ali?”. “Não professora, mas eu não fiz nada no meu livro, eu não fiz nada no meu caderno!”. Aí eu falei: “Tá, outro dia a gente faz!” (Professora Viviane – Grupo Focal 2019).

– Na cabeça deles, né? Porque os pais cobram (Professora Ágatha).

– Eles cobram, eles querem ver (Professora Viviane).

– Tem pai que pensa que quando a criança vem pra escola e só tá brincando ele não tá aprendendo. Tem pai que diz assim: “O que você fez?”, “Ah, a gente brincou de tal coisa”. Mas “tá” lá, entendendo que naquele brincar ele aprendeu alguma coisa, aprendeu o entra, o sai, vai pra trás. Não é? (Professora Gabriela – Grupo Focal 2019).

A tendência dos pais em não valorizar esses momentos, pode estar relacionada à correria do cotidiano ou a excessiva preocupação com o futuro das crianças, associando-o ao mercado de trabalho. Moyles (2002) lembra que um dos principais argumentos dos pais repousa no fato que mais cedo ou mais tarde a criança deixará de ser crianças e terá que enfrentar as duras rotinas da vida adulta, então quanto mais cedo se acostumar, melhor. Santos, M., (2010) tece uma reflexão sobre a questão:

Certo é que vivemos um momento de grandes contradições porque ao mesmo tempo em que se valoriza o brincar, enquanto atividade capaz de favorecer o desenvolvimento dos pequenos, percebe-se a sua desvalorização por considerá-lo uma mera perda de tempo (SANTOS, M., 2010, p.112).

Posicionamentos contraditórios dos adultos são incorporados à fala das crianças, como na narrativa anterior da Professora Viviane, mas também constatada durante uma das rodas de conversa apresentada a seguir:

Criança 1- Se a gente vier só pra escola pra gente brincar, a gente não aprenderia nada, não poderia ter um bom trabalho.

Pesquisadora – Vocês ouviram o que a Kelly “tá” falando?

Criança 1 - E não ia ganhar dinheiro.

Pesquisadora - Se a gente não aprender às coisas a gente não ganha dinheiro?

Crianças – Não!

Criança 1 - Se a gente não tiver como trabalhar, a gente não vai ganhar dinheiro (Roda de conversa 2 - 17/08/2019).

Kato *et al* (2010) pontuam que o tempo de brincar tem sido reduzido em consequência do fenômeno “adultização” precoce. “Observa-se com preocupação um afã na aceleração desse processo maturacional, no sentido de um despertar precoce para o desenvolvimento funcional com vistas a uma pretensa preparação para o mercado de trabalho” (KATO *et al*, 2010, p. 49). Mas se entre muitos adultos o discurso de valorização das atividades lúdicas se esvazia na prática, com as crianças acontece justamente o inverso. Ainda que “as crianças sempre querem agradar os adultos com quem mantêm um contato regular e fazer o que eles parecem desejar” (MOYLES, 2002, p. 98), quando expostas a situações que lhes trazem prazer, se entregam plenamente, ludicamente. Porque a essência de ser criança é cristalizada no presente, no agora e “o brincar não é um escape da vida: é uma parte integral da vida” (MOYLES, 2002, p. 175). O que ficou evidente em todas as rodas de conversa:

Pesquisadora - O que faz uma criança ficar muito feliz?

Crianças - Brincar!

Criança 5- Brinquedo. Boneco novo.

Criança 1- Brincar. Boneca.

Criança 6 – Brincar.

Pesquisadora - Tem alguma criança que vocês conhecem que não gosta de brincar?

Crianças - Eu gosto! (Roda 4 - 21/08/2019)

Criança 4 - É porque as crianças gostam de brincar.

Pesquisadora - O que mais a criança gosta de fazer é brincar?

Criança 4 – É! (Roda de conversa 1- 17/08/20).

Pesquisadora - Vocês acham que existe criança que não gosta de brincar?

Criança 1- Alg... Nenhuma.

Pesquisadora - Nenhuma. Todas gostam?

Crianças confirmam com gestos (Roda de conversa 2 - 17/08/2019).

Na realização das rodas de conversa, quando diante de imagens de crianças com fisionomias que sugeriam tristeza, raiva e medo, as crianças divagavam sobre as hipóteses dos motivos que as levaram a reagirem daquela forma. No entanto, quando diante de uma imagem de uma criança com um largo sorriso, foram unânimes em dizer que era porque estava brincando. Foi neste momento que faziam um paralelo entre o brincar e o aprender:

Pesquisadora - Pra quê a gente estuda?
 Criança 1 - Pra ficar inteligente!
 Pesquisadora - E pra quê que a gente brinca?
 Criança 1 - Pra ficar feliz.
 Pesquisadora - A gente fica inteligente brincando?
 Crianças - Não!
 Pesquisadora - E quem estuda não fica feliz?
 Criança 1 - Fica burro! Quem não estuda fica burro!
 Pesquisadora - Mas será que todo mundo que não estudou é burro?
 Criança 1 - Quase todo mundo (Roda 3 – 21/08/2019).

Pesquisadora - Na escola eu posso brincar e estudar?
 Criança 5 - Dá!
 Criança 6 – Não!
 Pesquisadora - Quem estuda fica o quê?
 Criança 7 - Nota 10!
 Pesquisadora - Quem brinca fica como?
 Criança 1 - Feliz!
 Pesquisadora - Quem estuda pode ficar feliz?
 Crianças - Sim!
 Pesquisadora - E quem brinca pode tirar nota 10?
 Crianças - Não!
 Pesquisadora - Na brincadeira a gente aprende?
 Crianças – Não!
 Pesquisadora - Só dá pra aprender como?
 Criança 2 - Estudando.
 Criança 3 - Tem que estudar pra não ficar burro!
 Pesquisadora - E por que é importante brincar para uma criança?
 Criança 8 - Deixa pensar...
 Criança 1 - Pra ter energia da criança.
 Criança 9 - É porque a gente se diverte.
 Pesquisadora - É importante se divertir?
 Crianças - É!
 Pesquisadora - Uma criança que não se diverte, fica como?
 Criança 8 - Fica triste, porque bagunça, bagunça na sala! (Roda de conversa 4-21/08/2019).

Esses são os primeiros indícios de como as crianças percebem as atividades propostas pelas professoras. Entendem que somente através do estudo podem aprender algo e até admitem que possam sentir-se felizes quando estudam, mas não é esse o objetivo de estarem na escola. Contudo, o inverso, aprender algo brincando, se divertindo, não lhes é possível. A forte presença da afirmativa usada pelas crianças, atribuindo os adjetivos inteligente e feliz, às ações de estudar e brincar, consecutivamente, instigou a curiosidade de como as professoras iriam perceber este posicionamento vindo de suas crianças. Neste sentido, a frase “*Eu estudo*

para ser inteligente e brinco pra ser feliz!” foi construída e apresenta para finalizar a última sessão do Grupo Focal, tendo como pontuações as narrativas que seguem:

É bem madura essa fala. “A gente estuda pra ficar inteligente...”. Mas o que seria ficar inteligente pra ele? E “brinca pra ficar feliz”... Estudar e brincar não pode “tá” relacionado. Então quando ele fala isso ele “tá” muito maduro nesse pensamento, esse é um pensamento um pouco desforme do que a gente aprende o que seja estudar e brincar. Porque pra gente essa compreensão... fora que as coisas na Educação Infantil andam juntas. Então a gente percebe que ao pensar dessa forma, essa criança ela traz isso já com ele, algo muito forte, que dá pra ficar inteligente e pra ele o que seria esse inteligente, né? Quem é que anda dizendo isso pra essa criança? Como é que ele formou esse pensamento de ficar inteligente, de estudar pra ser inteligente, e brincar, somente pra ser feliz? Será que a gente não consegue ser feliz estudando e brincando ao mesmo tempo, unindo as duas coisas? Então é algo assim que a gente precisa trabalhar essa criança. Pra ele poder reformular esses conceitos, do que seria estudar, brincar, pra que serve a educação, a escola (Professora Viviane - Grupo Focal 2019).

Me parece uma criança que só tem aqueles momentos de felicidade quando ela brinca. E é completamente diferente, a gente tenta aqui. Na Educação Infantil não tem como, você desvirtuar, então a gente trabalha... Tenta passar os conteúdos pras crianças de uma forma lúdica, numa brincadeira. E a criança ela vê duas concepções. Eu tenho que pra aprender, pra eu ficar inteligente e de outra forma... No momento que ela “tá” brincando, ela “tá” sendo feliz. É como se fosse... são dois focos completamente diferente. Ela não tem... ela não consegue juntar algo, pra ela é completamente diferente. “Brinca pra ser feliz”, isso aqui que eu achei muito sério! (Professora Ágatha - Grupo Focal 2019).

Será que na casa dela, os pais só a obrigam a somente estudar, estudar, estudar e quase não brincar? Aí quando ela vem pra escola, esse tocar, o participar no brincar, ela consegue explodir de felicidade, porque vai ver que na casa dela, o “só estudar” é o peso, “estudar pra ser inteligente”, aí quando ela chega na escola ela se liberta daquela coisa que pros pais é uma obrigação e pra ela não, ela quer estudar, ela quer ser inteligente, mas também ela quer ser feliz. Ela quer brincar pra poder ser criança, criança feliz, ela não quer ser aquele adulto em miniatura apenas com... Propósitos, não. Não! Ela quer ter aquele prazer, algo prazeroso pra ela brincar. E ficou agora difícil responder essa frase (Professora Bianca - Grupo focal 2019).

Então ela pode vir com aquele pensamento de casa: “Que escola não é lugar de brincadeira, é lugar de aprender, de estudar”. Então ela já vem com isso: você vem estudar pra ser inteligente, você brinca pra ser feliz. Então você vai na pracinha brincar, você pega aqueles momentos em casa, mas na escola você vai pra aprender, pra estudar, pra ficar inteligente. Esse pensamento vem de família, a gente sabe, é passado de geração para geração essa ideia, essa frase: “escola não é lugar de brincadeira” (Professora Viviane – Grupo Focal 2019).

É verdade. Exatamente (Professora Ágatha - Grupo focal 2019).

Nas hipóteses apresentadas pelas professoras, em nenhum momento cogitaram ser a própria escola, através de seus profissionais, a disseminar está ideia. A professora Viviane, questiona “quem é que anda dizendo isso para essa criança?”, mas logo após a fala da Professora Bianca, conclui “Esse pensamento vem de família, a gente sabe, é passado de geração para geração” (Professora Viviane), deslocando a questão para um campo onde a ação docente não atua diretamente, a família. Pode-se, ainda, constatar que as professoras,

diante do olhar das crianças sobre as atividades propostas como sendo lúdicas, não conseguiram entender o porquê da separação entre o brincar e o estudar, já que tentam “passar os conteúdos ‘pras’ crianças de uma forma lúdica, numa brincadeira. E a criança ela vê duas concepções” (Professora Ágatha), que destoam do que acreditam realizar em suas práticas.

Alguns detalhes, presentes na rotina das salas de aula, podem ter induzido as crianças a separarem o estudar do brincar. Os momentos que foram citados pelas crianças onde o brincar ganhava espaço e era permitido, sem que houvesse prejuízo ao aprender, foram: o parquinho e o “Dia do Brinquedo”. Mas também mencionaram que brincam com massinha e brinquedos de montar. Nas salas das professoras participantes, no momento de entrada das crianças, sempre lhes era dado acesso aos brinquedos de montar, massinha, livros e brinquedos próprios, enquanto aguardavam os colegas chegarem para a aula ser iniciada. Embora a atividade fosse livre, acontecia com eles sentados em suas devidas cadeiras. Assim, os momentos do brincar, sempre estavam associados aos momentos do não estudar, como: enquanto a aula não começa; quando termina a atividade; em local específico e em dia marcado.

Além disso, para as crianças, o brincar só era considerado verdadeiro quando não estava sendo usado para aprender coisas de escola, quando era divertimento. Durante a última roda de conversa, foram apresentados dois grupos de imagens para as crianças: um contendo crianças em ambientes fechados que davam indicativos de serem salas de aula, onde as crianças usavam brinquedos ou jogos didáticos; outro grupo, com imagens que apresentavam crianças em ambientes mais abertos, realizando brincadeiras tradicionais que envolviam movimentos mais amplos ou utilizando brinquedos sem relação direta com propósitos pedagógicos. Foram utilizados termos menos formais para possibilitar o diálogo com as crianças:

Pesquisadora - Será que é um brinquedo-brinquedo ou é um brinquedo-jogo?

Crianças - É um brinquedo-jogo!

Pesquisadora - Esse aqui é de cores e formas. Será que elas estão aprendendo alguma coisa?

Criança 1 - Esse aqui é do círculo. Ela tem a mesma coisa!

Criança 2 - Sobre formas.

Pesquisadora - E então? Aí será que no momento que a gente brinca, a gente não aprende também?

Criança 1 - Não!

Pesquisadora - Mas aqui eles não estão aprendendo?

Criança 3 - Não!

Pesquisadora - Será que eles não estão aprendendo cores, não estão aprendendo a respeitar o colega?

Criança 3 - Eles estão aprendendo a respeitar, mas não estão aprendendo nada.

Pesquisadora - E esse aqui olha...

Criança 4 - Ei. Eu já sei o que é isso... Eles estão brincando com números e formas.

Pesquisadora - Com números... Mas o que eles têm que fazer?
 Criança 1- Montar. Isso aí é um quebra-cabeça!
 Pesquisadora - Ele tá brincando?
 Criança 4 -Tá!
 Pesquisadora – E ele tá aprendendo?
 Criança 4- Tá!
 Pesquisadora - Mas ainda a pouco vocês disseram que não dá pra aprender e brincar!
 Criança 3 - Mas ele tá aprendendo sobre os números e brincando. Entendeu?
 Pesquisadora - Então dá pra fazer as duas coisas?
 Criança 1- Dá.
 Criança 3 - Com alguns brinquedos. (Roda de conversa 5 - 22/08/2019).

As crianças demonstraram durante a conversa que gostam de utilizar esses tipos de brinquedo, mas sabem que eles são usados para que aprenda algum conhecimento que a escola vai “cobrar” deles, por isso não fazem associação direta deles com a questão da ludicidade. Neste ponto, suas percepções sobre as atividades propostas pelas professoras como lúdicas, divergem delas. No entanto, diante do segundo grupo de imagens, pontuaram que algumas eram realizadas na escola:

Criança 5 - Só essa aqui que a gente faz.
 Criança 3 - Tipo a cabra-cega quando a gente tá fora da sala.
 Criança 5 - Mas a gente pode brincar aqui no parquinho! (Roda de conversa 5 – 22/08/2019).

Ao serem questionadas de qual forma de brincadeira gostavam mais, não desconsideraram o primeiro grupo voltado para os jogos didáticos, mas apresentaram maior interesse nas atividades que envolviam movimentos corporais mais amplos. Moyles (2002, p. 34) compreende que as crianças chegam à escola com experiências e expectativas diferentes sobre o brincar e “logo percebem que certos comportamentos de brincar são inadequados no contexto escolar” e dependendo das relações que são estabelecidas podem, ao serem “indagadas sobre o que estavam aprendendo com essa atividade, responder que não deveriam aprender nada [...] porque a professora dissera que eles estavam lá ‘só pra brincar’” (MOYLES, 2002, p. 35).

No contexto desta categoria de análise, um ponto fundamental associado às práticas pedagógicas que será abordado, embora não tenha sido apresentado logo no início, reverbera nos demais analisados anteriormente, bem como, em outros que pela dimensão deste estudo não permite que sejam apresentados com profundidade. O ponto central que permite à ludicidade ocupar um lugar harmônico na Educação Infantil vem a ser a participação da criança. É necessário, principalmente que o professor acredite na capacidade das crianças e dê oportunidade para que possam construir significados em suas ações. Neste aspecto, serão apresentados alguns exemplos pontuados pela Professora Gabriela:

Meus alunos viraram alunos universitários, vocês sabiam? Eles apresentaram os trabalhos deles lá na frente “pros” coleguinhas. Mas olha, só era pra eu rir. Aí o grupo da [...] ia apresentar o trabalho que eles fizeram, foi em grupo. Eram os desenhos deles, eles estavam explicando o que eles fizeram. Teve um que fez a família toda e ainda colocou a professora: “Essa aqui é a senhora, Professora!”. Mas eu ria, ria, eu não aguentava deles. Eu disse: “Olha os meus alunos viraram universitários!” (Professora Gabriela – Grupo Focal 2019).

Nós tivemos o Projeto Corpinho com saúde. Então a coordenadora da tarde disse: “Gabriela eu ‘tô’ muito feliz!”. “Que foi professora?”. “A sua aluna saiu dando uma aula pra mãe dela, de como lavar o alimento!”. É tudo assim: Você vai, orienta, explica, mostra como que faz e a criança só assimilando. Na sua cabecinha, só organizando os pensamentos. Muito interessante! (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Nos exemplos narrados pela Professora Gabriela, a participação da criança como sujeito de seu processo de conhecimento está relacionada a uma imagem de criança competente e ativa. Quando toda a dimensão pedagógica da escola volta-se para esse fim, a criança passa a ser percebida como sujeito de seu processo de conhecimento. “A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco das tarefas e nas motivações intrínsecas das crianças. [...] O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a, p. 28). Contudo, lembra a Professora Gabriela, que há professores que desconsideram o potencial da criança, centrando em si todo o processo. Pontua a professora:

“Vamos fazer uma atividade que vá envolver a criança?”, aí às vezes elas dizem: “Não, vamos só fazer um teatro”. “Não! ‘bora’ colocar eles!”. Por quê? Porque ali tá estimulando a imaginação deles, a participação, eles serem amigos uns dos outros a quererem participar. Eles adoram isso! Mas o professor quer só ele se apresentar (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Eu acho muito importante desenvolver a imaginação, a criatividade deles, colocando muito em prática. O professor, às vezes, quer só ele repassar para criança e não libera pra ela participar também. Eu gosto muito que eles participem, eu não gosto de fazer sozinha (Professora Gabriela – Entrevista 2019).

Moyles (2002) considera que parte das dificuldades que as crianças apresentam para compreender o contexto escolar, ocorre devido ao fato de serem processos misteriosos, pois os objetivos e propósitos não são revelados. Mesmo que o envolvimento delas aconteça, nem sempre isso se configura em participação, porque não lhes é dada oportunidade de serem ouvidos e apresentarem propostas, tudo já está pronto. “Alguns professores inevitavelmente pensam que as crianças só aprendem quando eles estão ensinando” (MOYLES, 2002, p. 55).

Uma das questões que possibilitam a participação das crianças está relacionada às oportunidades de fala e escuta. Oliveira- Formosinho (2011a) enfatiza o processo de ouvir a criança como fundamental para a construção de seu conhecimento e fator necessário para que seja coparticipante da jornada de aprendizagem, devendo estar presente no cotidiano escolar e

sendo “um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, desejos, modo de vida” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2011a, p. 49).

Contudo, isso só é possível quando o professor cria momentos para que essa fala e escuta aconteçam. Durante o período de observação participante não foram percebidos momentos estruturados para este fim. Os diálogos que ocorriam entre as professoras com as crianças, mesmo em tom respeitoso e adequado a clientela, ocorriam, quase sempre, com as crianças sentadas em suas cadeiras, já posicionadas para realizarem suas atividades. A conversa em estrutura circular facilita o diálogo e permite às crianças que já apresentam uma fala mais estruturada, colaborarem com seus colegas na construção dos signos linguísticos.

A valorização ou não da fala infantil, está intimamente ligada às interações estabelecidas entre adultos e crianças. Oliveira-Formosinho (2011a, p. 46) considera que “a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa”.

As interações ocorrem dentro de um espaço e tempo determinado, o que também influenciam o grau de participação das crianças. Neste sentido, a organização do ambiente e estruturação do material pedagógico, especialmente dos cartazes de apoio diário, representam-se como fator preponderante ao processo de interação e participação, o que justifica ter sido um dos temas abordados durante uma das sessões do Grupo Focal. Sobre eles a Professora Viviane pontuou:

Eu acho que a função do cartaz é justamente isso eles ficarem, terem contato (apesar de não ter espaço pra botar, eles põem mochila). É importante eles “tarem” vendo. É importante eles apontarem. É importante eles verem, é importante eles tocarem. Essa visão mais próxima, se colocar lá em cima, é até difícil ele chegar lá, de apontar e olhar (Professora Viviane – Grupo focal 2019).

Foi possível presenciar, durante o período de observação participante, algumas dinâmicas envolvendo a utilização dos cartazes. Em duas salas estavam dispostos em altura a permitir o contato das crianças com eles, mas nas outras salas estavam fixados em local que somente a professora poderia preenchê-los. Embora não tenha sido observado, neste período, uma utilização sistemática e funcional dos cartazes, não há como afirmar que não ocorresse essa exploração. Oliveira-Formosinho (2011a, p. 45) considera os materiais pedagógicos como um educador, segundo a autora “eles estão carregados de ideologia: servem ou não as cem linguagens, as inteligências múltiplas, os sentidos plurais e inteligentes, todas as diversidades: pessoal, social e cultural”, portanto, a forma como são utilizados poderá viabilizar a participação ou não das crianças.

Por fim, resta pontuar que “mais importante que analisar as práticas é perceber as relações que nelas se estabelecem e, conseqüentemente, seus efeitos” (LIRA, 2008, p. 320). No caso do lugar da dimensão lúdica na Educação Infantil, o quanto os consensos representam verdadeiramente valorização e o quanto as contradições imprimem conflitos internos ou reflexos de fatores externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cem linguagens da criança
 A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos cem pensamentos
 cem modos de pensar de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.
 Malaguzzi

O estudo apresentado a partir da pesquisa “Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na Educação Infantil” apresenta íntima relação com o poema de Malaguzzi. Compreender com alegria e jamais separar o inseparável, como ciência e imaginação, é uma das maneiras de se respeitar as cem linguagens das crianças. Embora seja um poema belíssimo, propõe-se modestamente, uma única mudança, a substituição da palavra criança pela palavra ser humano, porque essa é a essência humana, ter cem linguagens para se expressar, para conquistar o conhecimento e depois cem, cem, cem... Para viver, em qualquer idade. Assim, as cem linguagens também estariam presente nos professores.

Neste sentido, entende-se que o estudo da dimensão lúdica no contexto educacional, certamente não se configura como algo novo no campo da pesquisa, especialmente quando relacionado ao ambiente da Educação Infantil. Mas assumiu no percurso desta investigação, um compromisso em torná-la presente nas discussões acadêmicas, por considerá-lo fator essencial às práticas pedagógicas que se propõem dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Tarefa nada fácil de ser sustentada, pois prevalece a ideia de que abordagem

com foco na criança, na professora da infância e na ludicidade, representam aspectos de menor relevância em estudos científicos.

No entanto, no percurso investigativo, a partir das leituras, discussões e reflexões, foi possível realizar diversas conexões entre o objeto de estudo e as temáticas mais presentes nas discussões acadêmicas travadas durante o Curso de Mestrado, reafirmando que nenhum fenômeno social está desvinculado das relações estabelecidas com os diversos campos que compõem uma sociedade. Assim, as etapas que foram sendo construídas, sustentavam a imperiosa necessidade em manter o foco inicial, o qual foi impulsionado pela seguinte pergunta norteadora: Em que medida o lugar ocupado pela dimensão lúdica, especialmente o brincar, está vinculado com práticas pedagógicas participativas? A reflexão sobre este questionamento se desdobrou em vários aspectos a serem analisados, os quais se encontravam sistematizados nos objetivos da pesquisa.

Os dados obtidos demonstraram que a formação docente, em seu processo inicial, configura um primeiro olhar para a compreensão da dimensão lúdica nas práticas pedagógicas, mas que esta compreensão necessita de um profissional que invista constantemente em sua formação, não só em aspectos práticos, mas também em conhecimentos teóricos e conceituais. A relação afetiva e cordial com as crianças, apresentada pelas professoras colaboradoras, e a permissão do brincar por elas, são fatores indispensáveis a quem se dispõe ser professor da infância. Porém, mesmo imprescindíveis, não significa que gostar de crianças e permitir que brinquem, seja configurado como uma prática pedagógica que valoriza a criança como sujeito participativo de seu conhecimento. Tal entendimento requer uma interligação entre vários aspectos da prática pedagógica, todos voltados para um processo que envolva a criança como coparceira de sua professora. Esta compreensão materializada durante as aulas, também requer, um movimento permanente de fundamentação, ação e reflexão, possíveis somente com a ideia de formação contínua.

Ainda, com relação, a formação docente, pode-se identificar, a partir dos dados coletados que, no contexto da EMEI Cecília Meireles, embora haja um bom relacionamento entre as docentes, o que permite trocas de experiência e auxílio em questões conflituosas, os momentos destinados à promoção de estudos entre os professores, ocorrem de forma pontual, como por exemplo, em sábados ou encontros promovidos pela SEMED. Esse distanciamento da formação no cotidiano escolar leva a práticas pedagógicas isoladas ou incompreendidas quando algum profissional assume uma postura diferenciada dos demais. No caso específico da ludicidade, há uma desvalorização por quem não a incorpora em sua prática e uma

tendência em rotular profissionais que a consideram, como pessoas que não levam a sério seu trabalho.

Outro ponto a ser considerado, está relacionado à concepção de criança apresentada pelas professoras. E nisto, possivelmente reside um dos fatores que as levaram a se contradizerem quanto ao lugar destinado à dimensão lúdica na Educação Infantil. De forma geral, veem a criança como portadora de grande ingenuidade, corrompida por ambientes que a adultiza precocemente, expõe demasiadamente ao uso de tecnologias e não oferece atividades de criança, como as que eram realizadas em suas infâncias, especialmente as brincadeiras tradicionais. A ideia de que, as crianças contemporâneas deveriam manter as mesmas características e comportamentos de outros momentos históricos e contextos sociais, deixa implícita a visão de criança universal, ahistórica e passiva diante das relações que estabelece em seu meio social e cultural, o que, em práticas pedagógicas poderiam configurar sua incapacidade de transformação, diálogo e participação diante de situações ligadas ao seu processo de conhecimento.

No entanto, quando a elas é dado a oportunizadas de externarem suas opiniões, como durante a realização das rodas de conversas, as crianças da EMEI Cecília Meireles, externaram seus pontos de vista sobre as práticas pedagógicas lúdicas propostas pelas professoras. Reforçaram os discursos apresentados pelos adultos, pais e professoras, de que: não se pode brincar na escola porque este espaço é feito para se estudar e ficar inteligente; precisam aprender para terem um bom trabalho e ganharem dinheiro; o brincar só pode acontecer em momentos e locais específicos e com a autorização das professoras, porque entendem que ao brincar, não seja possível aprende nada, só se divertir. Diferente dos adultos, o discurso das crianças desvaloriza o brincar, mas na prática o tomam como o princípio para serem felizes. Enfatizam, ainda, que brincar é a coisa que mais gostam e por isso, acreditam que não haja criança que não brinque. Um ponto que chamou atenção sobre as atividades propostas, a elas, vem da percepção que têm sobre jogos didáticos e brincadeiras livres ou dirigidas. De acordo com as pontuações apresentadas, as crianças gostam dos jogos didáticos, mas sabem que eles servem para aprender algum conteúdo da escola, portanto não são ludibriadas neste sentido. No entanto, ao serem questionadas de qual deles gostam mais, apresentaram maior empolgação frente aos jogos e brincadeiras livres, porque dizem que eles gastam suas energias.

As crianças, através de suas narrativas, apresentaram o ponto de maior contradição das práticas pedagógicas: a utilização da dimensão lúdica submissa às questões escolares. As evidências de que a atividade lúdica só é aceita quando promove o encontro da criança com os

conteúdos sistematizados, a torna clandestina, vista com desnecessária, perda de tempo diante da infinidade de habilidades e competências que precisam ser trabalhadas antes que a criança faça parte do Ensino Fundamental.

Este aspecto corresponde a outro fator de contradição apresentada pelas professoras. Mesmo demonstrando clareza sobre a importância da dimensão lúdica se fazer presente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, as professoras sentem-se diante de um verdadeiro impasse, pois tem de um lado as orientações da SEMED, que apoiadas nos referenciais (BNCC e RCA) questionam certos tipos de atividades, e de outro, os pais exigindo que suas crianças aprendam a ler. No meio destas duas linhas de força, ainda se fazem presentes a documentação burocrática e as escolas de Ensino Fundamental que realizam “avaliações” sobre o que está sendo ensinado na Educação Infantil.

A partir dos dados expostos pelas professoras, pode-se pontuar alguns fatores externos que intensificam as contradições, como: inexistência de um PPP real que contemple construção e participação efetiva do e no coletivo escolar, o que não as deixaria vulneráveis a cerca de como e o que ensinar; intensificação da pedagogização docente com vista a um governo do professor através de ações burocratizantes e condutas impostas de forma coercitiva, mas sem o uso da força; e lógica capitalista que imprime posturas e cobranças voltadas a sua manutenção, fortalecendo práticas pedagógicas transmissivas e desqualificando aquelas que se apresentam sob o viés da ludicidade, com fundamento na participação e no reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural. Diante do quadro apresentado, há o reconhecimento do quanto às professoras buscam espaços para validar a dimensão lúdica em suas práticas, mas de forma contraditória, acabam por desvalorizá-las devido às exigências que lhes são impostas e pela fragilidade de suas concepções, especialmente a relacionadas à criança e infância e sua relação com o conhecimento.

Vale ressaltar, que os resultados apresentados ao final desta pesquisa, não se configuram com uma verdade absoluta, pois correspondem apenas um recorte de uma realidade e se fundamentam nas opções teóricas da pesquisadora e em seu contexto temporal. Ainda assim, pretendem modestamente, contribuir com outros estudos que venham a dialogar sobre a dimensão lúdica.

Enfatiza-se, ainda, que os conhecimentos construídos e as relações estabelecidas em todo o percurso da investigação, representaram um aprendizado imensurável à pesquisadora, agregando novos conhecimentos e reafirmando convicções em torno da urgente necessidade de serem minimizadas as contradições que cercam o lugar destinado à dimensão lúdica na Educação Infantil, especialmente em sua forma mais elementar, o brincar, que tem sido

autorizado em momentos bem pontuais. Nisso decorre que as cirandas estão sendo esquecidas e com elas a harmônica combinação entre “os limites com a liberdade, a criatividade, o divertimento, a curiosidade, a fantasia, a aprendizagem e a alegria” (SANTOS, 2010, p. 112) tem perdido espaço. A criança, apesar de ter conquistado a condição de sujeito histórico, social e cultural, contraditoriamente, vêm perdendo o direito ao espaço e ao tempo para vivenciar sua infância de forma singular. Resta-lhe apenas as gangorras, que nos seus movimentos alternados de subida e descida, permitem por alguns instantes, que deixe de ser aluno, para ser apenas criança.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Roberta; D'ÁVILA, Cristina. Retalhos de uma história: o estado da arte dos estudos sobre ludicidade em Universidades públicas na Bahia. *In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos (org.). Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. Curitiba: CRV, 2018.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação da criança na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Orientador Manuel Sarmento. Ano de conclusão 2010. Universidade Minho – Portugal. Número de páginas 349. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2019.
- AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Amapá: SEED, 2019.
- AMORIM, Litza de Oliveira. **Cartas sobre Educação Infantil de Johann Heinrich Pestalozzi: imagens de mãe na correspondência de educadores**. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2018.
- ANDRADE, Simeia Santos; PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Infância e crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara: Linguagens e práticas culturais**. Revista @rquivo Brasileiro de Educação. Belo Horizonte, v.4, n. 9, set-dez, 2016.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.
- ARANTES, Ester Mari de Magalhães. **Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário**. Psicologia Clínica. Vol.24, n.1. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652012000100004>. Acesso em 08 abr. 2019.
- ARCE, Alessandra. A documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n.13, p.167-184. Julho/2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROIO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Cidadania e direitos humanos: Um sentido para a educação**. Passo Fundo: CAPEC – Pater Editora, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- BONTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, de representação, do imaginário. *In: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: 2011.
- BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Bola De Meia, **Bola De Gude**. CD AMIGO. CD/1995.
- BROUÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUÈRE, Gilles. Uma teoria de aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. *In*: BROUÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Trad. Antonio de Paula Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE0052009.pdf>>. Acesso em: 08 maio. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: maio de 2019.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação e o brincar na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CANDA, Cilene Nascimento; SOARES, Leila da França e ZEN, Giovana Cristina. Reflexões sobre o brincar a partir das narrativas infantis: uma iniciativa do Projeto Ciranda do Brincar. *In*: D'ÁVILA, Cristina e FORTUNA, Tânia Ramos (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. Memória e patrimônio: a cultura da infância e do brincar. *In*: CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (org.). **Cócegas, carambolas e esconderijos: construindo culturas e criando vínculos**. São Paula: Articulação Universidade Escola, 2010.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**, 1864. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/arquivos/alice-no-pais-e-atraves-espelho-trad-m-l-borges.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Marcelo Oliveira da; LOPES, Amanda de Oliveira. A pedagogização da docência. **Anais eletrônico 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação- SBECE/5º Seminário Internacional de Estudos Culturais**

e Educação – SIECE. Ser/Estar emergentes e/na educação. 25 a 27 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.2019.sbece.com.br/site/anais2?AREA=11>>. Acesso em: 10 dez 2019.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna.** Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian. 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf> >. Acesso em: 14 dez. 2018.

CUNHA, Maria de Fátima da. **Mulher e historiografia:** da visibilidade à diferença. Hist. Ensino, Londrina, v. 6, p. 141-161, out. 2000.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação.** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. Silva. (org). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulardt. Loris Maalaguzzi e os direitos das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. In: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e educação infantil II:** linguagens. São Leopoldo: UNISINOS, 2014.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Didática geral.** Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

FORMOSINHO, João. **Modelos curriculares para a educação de infância:** Construindo uma práxis de participação (Prefácio). Portugal: Porto Editora, 2011.

FORTUNA Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora Merion Campos Bordas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam o que são? In: D'AVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação.** Curitiba: CRV, 2018.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. (org.). **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREIRE, Isabel Ribeiro. **Raízes da Psicologia.** 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FRONER, Emanuele; SUDBRACK, Edite Maria. **Educação Infantil:** Direito ou obrigação? Reflexos da Lei 12.796/2013. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3 ed. Tradução: Flavio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAMBÔA, Rosário. Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (org.). **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto Editora: Portugal, 2011.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GASPARIN, João Luis. **As ideias de Pestalozzi no Brasil**. Recife: Massangana, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. *In*: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4 ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000.

KATO, Regina Aiko Fugunama; KRACHER, Carolina Krauter; KOLESNIKOVASE, Isabella Huy; SILVA, Paula Sizenando. Aspectos psicológicos acerca do brincar. *In*: CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (org.). **Cócegas, carambolas e esconderijos**: construindo culturas e criando vínculos. São Paula: Articulação Universidade Escola, 2010.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. Silva. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras: usos e significações dentro de contextos culturais. *In*: SANTOS, Santa Maarli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14 ed. São Paulo: 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Foebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHLBERG, Lawrence.

https://pibidfilosofiaunioeste.files.wordpress.com/2017/01/texto_kohlberg_morais_andressa-e-francielle.pdf Acesso em: 25 jan.2020.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In. BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2007.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BRAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011a.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BRAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011b.

KUHLMANN JR, Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

KUHLMANN JR, Moisés. O Jardim de Infância Caetano de Campos. In. REIS, Maria Cândida Delgado. **100 anos do Instituto de Educação Caetano de Campos**. Disponível em: <<https://ieccmemorias.wordpress.com/2011/02/26/o-jardim-da-infancia-caetano-de-campos/>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

LAURIA, Nair Spinelli. Se essa rua fosse minha. In: CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (org). **Cócegas, carambolas e esconderijos: construindo culturas e criando vínculos**. São Paula: Articulação Universidade Escola, 2010.

LEAL, Luiz Antônio Batista; D'ÁVILA, Cristina Maria. **A ludicidade como princípio formativo**. Interfaces Científicas, Aracaju, v, n. 2, p. 41-52, fev. 2013.

LINO, Dalila. O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação**. Porto Editora: Portugal, 2011.

LIRA, A.C.M. **Pedagogização na infância: refletindo sobre poder e regulação**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 317-341, jul./dez. 2008.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos. Jogos teatrais, expressão corporal e docência. In: CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (org). **Cócegas, carambolas e esconderijos: construindo culturas e criando vínculos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

LOPES, Maria da Conceição Oliveira. Aprender e ensinar a brincar. *In*: D'AVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação**. Curitiba: CRV, 2018.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Brincadeiras, jogos e ludicidade. *In*: D'ÁDIVA, Cristina; FORTUNA, Tânia (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CVR, 2018.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividade e materiais. São Paulo: Loyola, 2003.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, Tatiana Costa. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan/jun, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>>. Acesso em 04 abr. 2019.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica- Dialética como caminho do pensamento social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

MINAYO, Maria Cecília de S. e SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementariedade? **Caderno Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, jul./set. 1993.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borba**. 2015. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUNARIN, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011.

NEALE, Bren. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://essl.leeds.ac.uk/sociology/staff/41/emeritus-professor-bren-neale&prev=search>>. Acesso em: 01 out. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A perspectiva da associação criança: A Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação**. 4 ed. Porto Editora: Portugal, 2011a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (org.). **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto Editora: Portugal, 2011b.

PADILHA, M. I. C. S., *et al.* A responsabilidades do pesquisador ou sobre o que dizem acerca da ética em pesquisa. **Texto Contexto Enfermagem**. p. 96-105, jan./mar. 2005.

PAIVA, Wilson Alves de. Emílio, texto e contexto. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 45-2, p. 5-26, 2011. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1339>. Acesso em: 27 abr. 2019.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. Reflexões sobre ludicidade e educação. *In*: D'AVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos (org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação**. Curitiba: CRV, 2018.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20 ed. Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2003.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRÓ-LABORE. <<https://www.dicionariofinanceiro.com/pro-labore/>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

QUINTANA, Mario. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Globo, 1951.

QUINTANA, Mario. **A vaca e o hipogrifo**. Rio Grande do Sul: Garatuja, 1977.

QVORTRUP, J. Apresentação: nove teses sobre a “Infância como um fenômeno social”. Trad. de Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

RIBEIRO, G. M.; CHAGAS, R. L.; PINTO, S. L. **O renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV**. Akropolis, Umuarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 29-36, jan./jun. 2007.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879** - Carlos Leôncio de Carvalho Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SANCHÉZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 1991.

SANTOS, Santa Marli Pires. Atividades lúdicas. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **O lúdico na formação do educador**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. O lúdico na formação do educador. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **O lúdico na formação do educador**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Maria Walburga dos. Multiculturalismo e prática cotidiana: desafios de educar na diversidade. *In*: CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (org). **Cócegas, carambolas e esconderijos: construindo culturas e criando vínculos**. São Paula: Articulação Universidade Escola, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In* PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso: 25 jul. 2019.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/4.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Regina Célia de. Blábláblá, tititi – formação de educadores, como teoria na prática não deve ser outra. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi (Org). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEIN, Ermildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método e filosofia. In: **Didática e Hermenêutica**: Jurgen Habermas. São Paulo: L&PM, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UNICEF (1989). **Convenção sobre os direitos da criança**. Nova Iorque: UNICEF. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 07 abr. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma educação de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Osmar J. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

I IDENTIFICAÇÃO

Nome:.....

Codinome:.....

E-mail.....

Idade:..... Local de nascimento:

Formação: Nível médio:..... Ano de conclusão..... Local de formação:.....

Ensino Superior:.....Ano de conclusão..... Local de formação:

.....

Pós-graduação:Ano de conclusão..... Local de formação:

.....

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação na docência Educação Infantil:

Tempo de atuação na escola:

II CONCEPÇÕES

2.1 Criança/infância

- a) Como você compreende a criança da Educação Infantil?
- b) O que você entende por infância?

2.2 Professor da infância

- a) O que é ser professor da infância?
- b) Quais os principais aspectos relacionados a criança que devem ser considerados no trabalho pedagógico em se tratando de Educação Infantil?

2.3 Ludicidade

- a) Na sua concepção, o que é ludicidade?
- b) Como ela, ludicidade, se concretiza no contexto escolar/práticas pedagógicas?
- c) Quais contribuições ou dificuldades que uma prática pedagógica lúdica pode trazer para a educação das crianças?

III PERCEPÇÕES

3.1 Ludicidade

- a) Quando a ludicidade deve se fazer presente na prática pedagógica para educação de crianças pequenas e em quais momentos deve estar ausente?
- b) Quais são as reações que aparecem com maior frequência entre as crianças durante atividades onde a ludicidade se faz presente?

3.2 Práticas Pedagógicas/formação

- a) Que fatores levam uma professora a apresenta prática pedagógica lúdica?
- b) O que um ambiente de trabalho voltado ao atendimento educacional de crianças pequenas precisa ter para garantir práticas pedagógicas lúdicas?
- c) Você se considera uma professora que apresenta uma prática pedagógica lúdica?
- d) Há algo em sua prática pedagógica relacionado a dimensão lúdica que sente necessidade em modificar? Por quê?

**APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PROFESSORAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO LINHA DE EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável.

Título da Pesquisa: ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: o lugar da dimensão lúdica na Educação Infantil

Pesquisadora responsável: Adriana Machado de Souza

Contato: (96) 99158-7696 E-mail: adri.m.souza@bol.com.br

O objetivo desta pesquisa é compreender como a dimensão lúdica, incorporada às práticas pedagógicas na Educação Infantil, podem valorizar a criança como sujeito participante e construtora de seu conhecimento por meio de atividades que envolva jogos, brinquedos e brincadeiras. Para tanto, busca-se, entre outras coisas, identificar as condições e circunstâncias determinantes para efetivação da ludicidade no contexto escolar. Sua pretensão maior é que as pontuações advindas deste estudo, venham a contribuir para fortalecer práticas pedagógicas que concebem a ludicidade como princípio, por excelência, para o trabalho com criança.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada no Estudo de Caso. Este método de pesquisa permitirá que o estudo da dimensão lúdica em práticas pedagógicas, seja investigado considerando suas diversas dimensões (pessoal, filosófica, histórica, cultural, social, política e pedagógica), e admitindo a análise, a partir das vozes de professoras atuantes na educação infantil, de como o processo de formação lúdica se constitui e contribui para uma práxis educativa que valoriza o brincar e a criança como sujeito de seu conhecimento.

Para tanto, a pesquisadora promoverá entrevista individual, semiestruturadas, com o intuito de tornar o momento menos rígido e com maior fluidez, algo que se aproxime a ideia de conversa; proposição de encontros coletivos com as professoras participantes a partir da técnica Grupo Focal, onde permitirá a exposição e troca de ideias entre as professoras e observação participante, destinando para cada espaço/sala um período de três a cinco dias. Técnicas complementares de coleta de dados, tais como gravação em vídeo/fotografia e notas de campo também serão empregadas.

A participação nesta pesquisa oferece riscos mínimos, pois durante a sua realização, poderá ser possível que se sinta cansado, emocionalmente constrangido ao relembrar casos do cotidiano que lhe tragam algum desconforto ou mesmo cause-lhe incômodo o fato de suas falas estarem sendo gravadas. As quais solicitamos **sua autorização** para posterior utilização. Informamos ainda, que todo material coletado será de uso restrito à composição do trabalho de dissertação, mantendo-se o cuidado e sigilo ético de não revelar nomes. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, além do benefício científico e social que a referida proposta de estudo pode oferecer à sociedade e instituição educacional pesquisada.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (96) 991587696 e do E-mail: adri.m.souza.75@bol.com.br. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: tensões da dimensão lúdica incorporada em práticas pedagógicas na Educação Infantil. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Adriana Machado de Souza, dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, para o uso específico em sua dissertação.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Assinatura do Sujeito Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

**APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
RESPONSÁVEL DOS ALUNOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO LINHA DE EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Este é um convite especial para que sua criança seja autorizada a participar da nossa pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável.

Título da Pesquisa: ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: o lugar da dimensão lúdica na Educação Infantil

Pesquisadora responsável: Adriana Machado de Souza

Contato: (96) 99158-7696 E-mail: adri.m.souza@bol.com.br

ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: tensões da dimensão lúdica incorporada em práticas pedagógicas na Educação Infantil, é uma pesquisa que será desenvolvida no espaço da EMEI onde sua criança estuda. Seu objetivo é compreender como atividades que envolvam jogos, brinquedos e brincadeiras, podem valorizar sua criança como sujeito participante, construtor de conhecimentos.

Durante o processo de pesquisa, estarei em alguns dias presente na sala de aula de sua criança e, portanto, terei contato direto com ela. As suas falas e posicionamentos durante a rotina da aula e principalmente em momentos que estiverem envolvida em brincadeiras, serão por mim registradas. Para que sejam usadas em minha pesquisa, solicito a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em minha dissertação de mestrado. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de sua criança será mantido em sigilo absoluto.

A participação nesta pesquisa não oferece riscos a sua criança, por se tratar de um tema naturalmente presente no universo infantil e ser realizada dentro do ambiente escolar ao qual está acostumada. Informo, ainda, que a participação de sua criança não acarretará custos para você, bem como não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, além do benefício científico e social que a referida proposta de estudo pode oferecer à sociedade e instituição educacional pesquisada.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar a participar de sua criança total ou parcialmente ou dela, a qualquer momento, informar que não mais concorda, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da realização da pesquisa, estarei disponível através do telefone: (96) 991587696 e do E-mail: adri.m.souza.75@bol.com.br. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradeço!

DECLARAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: tensões da dimensão lúdica incorporada em práticas pedagógicas na Educação Infantil. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Adriana Machado de Souza, dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, para o uso específico em sua dissertação.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome da criança: _____

Assinatura do sujeito participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Campus Marco Zero. Rod. Juscelino Kubitschek, KM-02, Jardim Marco Zero, Macapá - AP CEP
68.903-419

ANEXO

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE GANGORRAS E CIRANDAS: tensões da dimensão lúdica incorporada em práticas pedagógicas na Educação Infantil

Pesquisador: ADRIANA MACHADO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15048019.1.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.374.215

Apresentação do Projeto:

O objetivo desta pesquisa é compreender como a dimensão lúdica, incorporada às práticas pedagógicas na Educação Infantil, valoriza a criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento por meio de atividades que envolva os jogos, brinquedos e brincadeiras. Parte do pressuposto de que a prática docente em relação à ludicidade, não pode ser considerada isolada das relações (pessoal, filosófica, histórica, cultural, social, política e pedagógica), que são estabelecidas pelos professores e pelas crianças, portando, marcada pelo dinamismo, contradição e subjetividade. Em que circunstâncias a dimensão lúdica é vista como desencadeadora de práticas pedagógicas valoriza a criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento é, pois, o problema da pesquisa, que se desdobra nas seguintes questões: por que mesmo com tantos avanços no campo das ciências ainda há uma certa dificuldade, especialmente no campo da educação sistematizada, em conceber a criança não só como sujeito de direitos, mas também como construtora de conhecimentos? Por que a um certo consenso de que atividades lúdicas devem ser pontuais, pois a preparação no estudo requer seriedade? O que leva pais e até mesmo profissionais da área educacional a desmerecer práticas

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02

Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

UF: AP **Município:** MACAPA

Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.374.215

pedagógicas que se alicerçam na ludicidade? Com a finalidade de respondê-las, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa, ancorada no método Estudo de Caso. O lócus estabelecido para sua realização envolve o ambiente escolar de uma EMEI situada no município de Macapá, capital do Amapá, em uma região urbana periférica. As cinco professoras participantes do estudo, foram selecionadas em função de apresentarem a ludicidade imersa em suas práticas pedagógicas. Como principais técnicas e instrumentos de coleta de dados, serão considerados a entrevista semiestruturada, a observação participante e o grupo focal. Os dados resultantes desta investigação serão interpretados sob a perspectiva da Análise do Discurso, fundamentadas em Bakhtin e Orlandi. A proposta apresentada por esta pesquisa, pretende promover reflexões sobre os fatores que levam um professor a assumir a ludicidade no seu fazer docente, além de abrir espaço para o pronunciamento da criança, como ela percebe a presença da ludicidade nas práticas pedagógicas e como relaciona-as ao seu processo de aprendizagem. Pretende-se, ainda, que a compreensão advinda deste estudo, colabore para a renovação das formas de pensar a prática pedagógica expressa com ludicidade, contribuindo para tomam o ambiente escolar mais humanizado e harmônico, onde razão e sensibilidade, são considerados em todo o processo educativo voltado à infância.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como a dimensão lúdica, incorporada às práticas pedagógicas na Educação Infantil, valoriza a criança como sujeito participante e construtor de seu conhecimento por meio de atividades que envolva os jogos, brinquedos e brincadeiras.

Objetivo Secundário:

Contextualizar, a partir de aportes históricos e legais, o percurso da formação docente de forma geral e específica no que se refere a ludicidade;

•Averiguar como os professores concebem e desenvolvem atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas que possibilite a participação da criança no processo de construção de conhecimento; •Identificar como os professores inserem as crianças

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
UF: AP Município: MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.374.215

em suas atividades lúdicas no sentido de possibilitar maior participação e construção de saberes durante o processo de aprendizagem; •Entender, a partir da criança, percepções em relação as práticas pedagógicas que as professoras consideram como dimensão lúdica de construção de aprendizagem

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com relação aos adultos, professoras, o processo de reflexão, apoiado na fala que se externaliza através da narração coletiva ou individual, permite não só um organizar ideias e concepções, mas também sua desconstrução, e isso nem sempre é algo tranquilo. Nesse sentido, a pesquisa pode oferecer riscos mínimos, pois durante a sua realização, poderá ser possível que os participantes se sintam cansadas, emocionalmente constrangidas ao lembrarem casos do cotidiano que lhes tragam algum desconforto ou mesmo cause-lhe incômodo o fato de suas falas estarem sendo gravadas. Já em relação a participação das crianças, esta pesquisa oferece riscos mínimos, pois estas serão observadas em suas atividades cotidianas dentro do contexto escolar, sendo a roda de conversa também uma metodologia presente nas salas de Educação Infantil, há o entendimento inicial que esta proposta causará o menor impacto possível, contudo as crianças pequenas quando na presença de outro adulta que não seja sua professora tendem a torna-se mais agitadas e apresentar reações mais exaltadas visando chamar atenção. No entanto como a atividade proposta trata de um tema naturalmente presente no universo infantil, a ludicidade, os riscos estão ligados principalmente no fato de não ser agradável à todas, pois o que pode ser lúdico para uma, pode não ser para outra. Neste sentido, todo o processo de investigação será pautado no respeito ao interesse da criança em participar ou não da atividade, assegurando-lhe a dignidade e integridade que esta faixa etária requer.

Benefícios:

Os benefícios estão associados a possibilidades de promover reflexões em torno de suas concepções, colaborando para a renovação das formas de pensar a prática pedagógica expressa com ludicidade e contribuindo para tornam o ambiente

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
UF: AP Município: MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.374.215

escolar mais humanizado e harmônico, onde razão e sensibilidade, são considerados em todo o processo educativo voltado à infância. Os benefícios, além de proporcionar momentos lúdicos, estarão ligados a possibilidade de serem desencadeados de processos reflexivos; promoverem a construção de concepções a partir da externalização das suas falas e valorizarem da participação da criança que será vista com sujeito construtor de conhecimentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa apresenta objetivos definidos, metodologia apropriada, apresenta os documentos exigidos pela Resolução CNS nº 466/12

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo da pesquisa, constam os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12.

O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, além da possibilidade do acesso aos dados registrados e da desistência em qualquer momento da pesquisa. O projeto possui termo de assentimento, Termo de anuência e folha de rosto.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Versão apresentada e aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1360255.pdf	26/05/2019 09:23:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepais.pdf	26/05/2019 09:05:04	ADRIANA MACHADO DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto_submissao_cep.pdf	26/05/2019 09:04:43	ADRIANA MACHADO DE	Aceito

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.374.215

Investigador	projeto_submissao_cep.pdf	26/05/2019 09:04:43	SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/05/2019 09:04:21	ADRIANA MACHADO DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia.pdf	20/05/2019 21:05:21	ADRIANA MACHADO DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_esclareci do.pdf	19/05/2019 23:50:25	ADRIANA MACHADO DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 06 de Junho de 2019

Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br