

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ana Claudia Paula do Carmo

**OS SENTIDOS DO BRINCAR PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE BOA VISTA/RR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Juiz de Fora

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ana Claudia Paula do Carmo

**OS SENTIDOS DO BRINCAR PARA PROFESSORES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BOA VISTA/RR: IMPLICAÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Defesa de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Núbia Aparecida Schaper Santos

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carmo, Ana Claudia Paula do.

Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR: implicações para a formação docente / Ana Claudia Paula do Carmo. -- 2019.

141 f.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos


Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.


1. Educação Infantil. 2. Brincar. 3. Formação docente. I. Santos, Núbia Aparecida Schaper, orient. II. Título.


ANA CLAUDIA PAULA DO CARMO

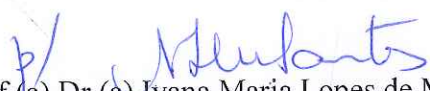
**OS SENTIDOS DO BRINCAR PARA PROFESSORES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BOA VISTA/RR:
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**


Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Prof.(a) Dr.(a) Núbia Aparecida Schaper Santos - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Dr.(a) Sandrelena da Silva Monteiro
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Dr.(a) Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Dr.(a) Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Universidade Federal do Piauí - UFPI


Prof.(a) Dr.(a) Rosangela Duarte
Programa de Pós-Graduação em Educação - UERR

Juiz de Fora, 04 de setembro de 2019.

Dedico este trabalho a meus pais, a meu amorzinho (Judy) e a meu companheiro, que fortaleceram e impulsionaram minha caminhada até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, pela capacidade que me permitem ter para perceber o que sou, o que preciso ser e o que posso realizar em prol do próximo, com consciência dos valores que carrego, sempre em busca do meu melhor, para que nas relações que estabeleço eu possa deixar no outro marcas de amor, respeito e valorização;

aos meus pais amados, Maria do Carmo e Flávio, que enchem minha vida de amor e de luz, e que me ensinam, com os exemplos que dão, a ser um ser humano melhor;

ao meu companheiro de caminhada, Cristiano, pelas lutas enfrentadas e vencidas, pelo amor sempre em processo de construção e fortalecimento;

à minha orientadora, pelas trocas realizadas e pela possibilidade de aprender a ver o mundo com outros olhares;

aos meus amigos que preenchem minha alma de afeto, com os quais tenho a honra de trabalhar, especialmente Cinara, Carlos Augusto, Flávio e Elizangela;

às amigas amadas, Rosangela e Elena, por estarem comigo desde o primeiro pensar sobre a pesquisa que, agora, é apresentada nesta tese;

às minhas queridas ex-alunas e colaboradoras, Marileide e Conceição, pelo suporte e apoio;

à gestora, à coordenadora pedagógica e aos professores da Escola Municipal Proinfância Áurea de Holanda Lima, pela confiança e colaboração à pesquisa realizada;

à Universidade Federal de Roraima, pela oportunidade de avançar em meu processo de formação humana e profissional;

à Universidade Federal de Juiz de Fora pelos ricos ensinamentos e trocas realizadas;

“Humanizar: eis o desafio. A escola deve colaborar para que cada criança possa desenvolver, de forma plena, as mais diversas capacidades humanas. Para tanto, é preciso considerar que o processo de humanização é uma conquista feita a muitas mãos.” (BISSOLI, 2005, p. 70).

RESUMO

Este resumo apresenta a pesquisa de doutorado que objetivou analisar como os professores que atuam no 1º e 2º períodos da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Boa Vista-RR, constroem os sentidos sobre o brincar e refletir sobre essas significações na prática pedagógica com crianças pequenas. Consideramos a criança como um ser de relações em processo de descobertas, aprendizagens e transformações. Pensar a criança como ser ativo nas relações sociais, confere considerá-la integrada a um processo psicológico, social, cultural e histórico, constituída em um tempo específico. Desta forma, problematizamos as noções de infância, de criança e de brincar a partir de um campo específico do conhecimento: a Psicologia Histórico-Cultural e nela ancoramos a nossa perspectiva epistemológica de pensar essas noções datadas em um tempo-espaço determinado pela história e pela cultura. Atualmente, a discussão sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil ganha relevo e consistência. Neste sentido, a questão orientadora da pesquisa surge das inquietações geradas a partir da possibilidade de avanços e desafios na Educação Infantil, na perspectiva em que seja possível compreender e valorizar a capacidade cognitiva, afetiva e criativa da criança. Assim, apresentamos o brincar como o ponto essencial de discussão deste trabalho, pois entendemos que integrar a educação com a brincadeira, na Educação Infantil, passa pela forma como a criança é vista e entendida, uma vez que compreendemos que o brincar deve ser o eixo que conduz as práticas no campo da Educação Infantil. Esta pesquisa está circunscrita à abordagem qualitativa, com a perspectiva metodológica da pesquisa crítica de colaboração, uma vez que possibilita o diálogo entre pesquisador e pesquisado, tendo como ponto principal a compreensão e transformação dos contextos escolares. A linguagem do professor como objeto e instrumento foi considerada, pois expõe como é o pensar a sala de atividades e nela as relações estabelecidas. A sessão reflexiva foi o instrumento para a produção dos dados e os núcleos de significação foram o caminho para a análise. A partir das falas dos participantes da pesquisa foi possível tecer reflexões que possibilitaram compreender, conhecer formas diferentes de perceber-se e perceber o mundo, integrando os sentidos dos professores sobre o brincar à prática pedagógica. Para os resultados desta pesquisa foi fundamental constatar que os professores percebem de forma crítica as situações vividas no espaço educacional e conseguem ir mais além, tanto com relação ao papel da Secretaria Municipal de Educação e as posturas que assume como também no que diz respeito a ideias e conceitos que entendem ser necessários para que ampliem os conhecimentos a respeito da educação de crianças pequenas. A compreensão da necessária transformação da prática pedagógica que ofereça espaços, tempos e atividades que verdadeiramente considerem a criança, o brincar, o imaginar, o criar, com respeito e valorização aos interesses e particularidades infantis, foi apresentada pelos professores como fundamental depois das discussões e reflexões feitas durante as sessões.

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

ABSTRACT

This abstract presents a doctor research that aims in analyzing how the teachers from the 1st and 2nd grades of public preschool in Boa Vista- RR, construct meanings about playing and also reflect about these meanings in pedagogical practice with small kids. We assume that the child is also a real human being, in process of discovery, learnings and transformation. Thinking of the child as an active being in social relationships means consider him/her integrated in a psychological, social, cultural and historical process, constituted at a specific time. This way, we problematize the notions of childhood, child and play from a specific field of knowledge: the Historical - Cultural Psychology and anchor in it our epistemological perspective of thinking these notions dated in a time-space determined by history and culture. Nowadays, the discussion about the formation of the professional who works in the preschool is highlighted and consistent. Thus, the guiding question of the research arises from the concerns generated from the possibility of advances and challenges in preschool education, from the perspective that it is possible to understand and value the cognitive, affective and creative abilities of a child. Concerning this, we present playing as an essential point of discussion of this work, because we understand that integrating education with playing, in preschool education, is about the way the child is seen and understood, once we understand that playing must be the axis that drives practice in the field of preschool education. This research is limited to the qualitative approach, with the methodological perspective of critical collaborative research, since it enables the dialogue between the researcher and the researched, having as its main point the understanding and transformation of school contexts. The teacher's language as object and instrument was considered because it exposes how the activity room and the relationships established in it are thought. The reflexive session was the instrument for the data production and the cores of meaning were the path to the analysis. From the speeches of the research participants it is intended to weave reflections that make it possible to understand, know different ways to perceive the world, integrating the feelings of teachers about playing to the pedagogical practice. For the result of this research, it was essential to note that the teachers perceive the situations experienced in the educational environment critically, and go further, either as in relation to the role of the County Secretary of Education and the positions it takes, also as in relation to the ideas and concepts they understand to be necessary to expand the knowledge about the education of young children. The understanding of the necessary transformation of the pedagogical practice that offers spaces, times and activities that truly consider the child, the playing, the imagine, the creating, with respect and the appreciation of children's interests and particularities; it was presented by the teachers as essential after the discussions and reflections made during the sections.

Key words: Preschool. Play. Teacher formation.

SUMÁRIO

DOS DESEJOS DE INFÂNCIA À CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO PROFISSIONAL – CAMINHOS QUE SE ENTRELAAÇAM	10
CAPÍTULO 1: A CRIANÇA, A INFÂNCIA E O BRINCAR EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	19
1.1 As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	19
1.2 A criança e o brincar em uma perspectiva histórico-cultural	23
1.3 A brincadeira no Brasil: cultura, diversidade e natureza	34
1.3.1 Roraima: “Amazônia do norte da Pátria”	39
1.4 A brincadeira como atividade guia na perspectiva histórico-cultural	44
CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
2.1 A formação do professor para a Educação Infantil: integrando conhecimento e prática	55
2.2 O lugar docente e o brincar na Educação Infantil	64
CAPÍTULO 3: PELA NECESSIDADE DE ESCOLHAS: A METODOLOGIA	75
3.1 O contexto da pesquisa: a rede de ensino de Boa Vista	79
3.2 Caracterização da escola – <i>locus</i> da pesquisa	81
3.3 E os professores, parceiros da pesquisa, quem são?	84
3.4 A entrada no campo de pesquisa	86
3.5 As sessões reflexivas como espaço de formação produção de dados	87
3.6 Núcleos de significação – uma proposta de análise dos sentidos do discurso	94
3.7 Construindo os núcleos de significação	100
CAPÍTULO 4: O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE O BRINCAR: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA COLABORAÇÃO CRÍTICA	102
4.1 Impressões de uma professora pesquisadora: notas do diário de campo	103
4.2 Núcleo de Significação 01: Os sentidos sobre as infâncias e sobre as crianças	107
4.3 Núcleo de Significação 02: Os sentidos sobre o brincar	114
4.4 Núcleo de Significação 03: Os sentidos sobre a prática pedagógica	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134

DOS DESEJOS DE INFÂNCIA À CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO PROFISSIONAL – CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM

...pra gente continuar aprendendo e sonhando as crianças – junto com elas!
(Gabriel, out. 2012)

A escolha das palavras não é necessariamente uma tarefa simples para o início de um texto acadêmico. Entre as muitas palavras que orbitam o meu pensamento, começo minha escrita com a dedicatória que Gabriel de Andrade Junqueira Filho fez para mim em um exemplar de seu livro: “Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil”. O autor, com sua sensibilidade, intenta compreender o que as crianças querem saber e assim apresenta formas de contribuir para que as crianças nas escolas de educação infantil possam “[...] conhecer um pouco mais sobre si mesmas e sobre o mundo” (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 11).

Tenho recorrentemente dito aos discentes que passam por minha sala de aula durante o curso de Pedagogia que é importante considerar o desejo da criança e é preciso fundamentalmente pensar sobre os sentidos e significados das atividades planejadas *para* e *com* elas. Talvez, com a possibilidade para refletir sobre o tema da tese, eu tenha percebido que minhas recomendações aos estudantes estão entrelaçadas às minhas memórias. Isso porque minha formação humana e minhas memórias de criança permitem-me, a cada dia, compreender que o passado é sempre reinventado no presente. Contudo, as bases para pensar que qualquer criança merece respeito e profissionais que considerem a dimensão do cuidar/educar e lhes possibilitem vivenciar a infância como uma experiência da vida, construíram-se e confundem-se com a minha própria história.

Trazer à tona essas memórias leva-me a percorrer um caminho e coloca-me na condição de pensar na extensão pessoal e profissional da minha existência, situando-as em uma perspectiva única. Desta forma, alinho-me ao pensamento de Gabriel (2011, p. 42) quando afirma “[...] que o registro dos momentos vividos é de suma importância para a memória [...]”, uma vez que nos permite construir significados e possibilidades de ação.

Guimarães Rosa certa vez escreveu que “mar não tem desenho, o vento não

deixa o tamanho”. Ao sondar a minha história percebo que a maneira instigante e intensa de ver as coisas da menina que fui orienta a mulher, professora e pesquisadora a olhar a criança a partir de seu contexto e de sua história.

Tentamos superar a noção de que não cabe pensar a criança como um ser pueril, inocente e que nada tem a dizer sobre o mundo. Buscamos, em contrapartida, construir a ideia de um ser que se humaniza na relação com o outro, em um mundo concreto que já existia antes de sua chegada, que tenciona, a partir da experiência, construir sentidos e consolidar significados sobre o que percebe, aprende, em síntese, um ser que se encontra em permanente transformação. Parece clichê afirmarmos essa concepção, mas talvez seja porque ainda temos no cenário de nossa realidade a ideia de que a criança é o ser da falta, cuja cronologia temporal demarca o seu desenvolvimento com início, meio e fim, de maneira linear.

É interessante notar que ao nos tornarmos adultos parece-nos estranho lembrar que um dia fomos crianças. Agimos como se esse período da vida não tivesse existido. Costumo dizer que quando nos percebermos adultos demais ao lidar com nossas crianças (com muitas regras, imposições, cobranças e punições), que possamos retornar ao tempo da infância, em busca de sensações e emoções vividas. Quem sabe, recordar a sensação de ser criança em um mundo que, quando pequenos, nos parecia grande demais e, por vezes, repleto de afeto e proteção, mas também, para muitos, de horror e insegurança.

A infância vivida, a ideia construída sobre criança e infâncias pode ser decisiva na forma como lidamos com as crianças que fazem parte de nossas vidas. A partir desta compreensão acerca de a história vivida influenciar na forma de perceber e lidar com as crianças, é que compreendo ser importante expor algumas passagens da minha vida, para evidenciar os motivos que fortalecem meu elo com a pesquisa que desenvolvi.

A escola sempre foi um local de muitas alegrias para mim. Lá, também, sentia-me amada e cuidada. Minha família sempre se fez presente nas atividades promovidas pela escola, e minhas professoras e professores deixaram marcas que se caracterizam pela atenção, orientação e zelo. O momento da organização para entrada na escola, as atividades artísticas desenvolvidas (lembro, em especial, de um palhaço que eu mesma fiz, com cabeça de isopor e roupa feita com um tecido azul-claro com bolinhas brancas),

as encenações de final de ano, as danças folclóricas, os jogos escolares, as brincadeiras com os amiguinhos no pátio da escola e no parquinho, tudo foi vivido de forma intensa e que deixou preciosas lembranças.

Meu aprendizado relacionado à criança ficou mais rico durante minha formação no curso de Bacharel em Psicologia, concluído no ano de 1994, na Universidade Federal do Pará – UFPA. Sentia-me cada vez mais fascinada e motivada pelas disciplinas cursadas que tinham a criança como principal tema. As professoras que ministravam as disciplinas e que tratavam sobre a temática em questão foram fundamentais para que meu interesse aumentasse, pois apresentavam o assunto sempre o relacionando com a prática, com as experiências que possuíam a partir da atuação como psicólogas em escolas, em hospitais, no consultório, e como mães. Tinham, efetivamente, envolvimento pessoal e profissional com o processo relacionado à construção da criança enquanto ser humano.

Duas professoras, em especial, marcaram-me mais fortemente: aquela que coordenou meu estágio na Santa Casa de Misericórdia de Belém/PA, e a professora responsável pelo estágio na Clínica de Atendimento Psicológico da UFPA. Em ambos os estágios tive a oportunidade de conviver e aprender com crianças de diferentes localidades, cujas histórias, na maioria das vezes, eram caracterizadas por uma condição precária de moradia, alimentação e afeto.

Enquanto vivia minhas experiências como acadêmica de Psicologia, matriculei-me, no segundo semestre do curso, em uma das disciplinas que possibilitaria a Licenciatura em Psicologia. Tranquei na primeira semana de aula, ao tomar conhecimento de que parte da carga horária da disciplina seria em regência, em uma turma da escola da UFPA. Posso afirmar que a sensação foi de muito desconforto porque eu não conseguia me ver diante de uma turma.

Entretanto, a vida sempre nos reserva mudanças, desafios e novas escolhas. Ao me mudar para Boa Vista, capital do estado de Roraima, em 1995, não podia imaginar o quanto meu caminho profissional se modificaria. Em 1996, foi lançado edital para professor substituto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR. A vaga era para a disciplina de Psicologia da Educação, e o requisito era ter o curso de Psicologia.

Recém-chegada em um estado novo, precisava me estruturar profissionalmente. Assim, enveredei para o que foi, sem dúvida nenhuma, minha melhor decisão: tornar-me professora. A UFRR possibilitou-me a experiência como docente e permitiu-me trabalhar com a formação de professores que atuavam e atuariam nas escolas do Estado de Roraima. Como professora das disciplinas de Psicologia, também ministrava aulas para estudantes dos outros cursos de licenciatura da UFRR.

Desde 2002, já como professora efetiva da referida instituição e do curso de Pedagogia, continuo a trabalhar com as disciplinas de Psicologia. A partir de 2009, com a mudança na matriz curricular, venho trabalhando a disciplina de Psicologia da Infância, que integra o bloco das cinco disciplinas voltadas exclusivamente à criança e à Educação Infantil, que, junto ao estágio, compõem o quinto período do curso.

A prática docente permitiu-me observar que os conhecimentos que os alunos e alunas apresentam de suas infâncias caracterizam-se por diversas percepções e concepções, que acabam por determinar diferentes compreensões a respeito da criança e das infâncias. Essas formas de perceber a criança e o que se relaciona a ela estão ligadas a aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais.

Costumo realizar em minhas turmas uma dinâmica visando trazer ao presente fatos e lembranças vivenciados por meus alunos quando crianças. É interessante o resultado, pois muitos emocionam-se ao lembrar da criança que foram e de como as relações com os adultos determinaram o que hoje são. Ouço relatos de situações ocorridas na mais tenra idade, situações essas que envolvem lembranças boas e outras nem tanto assim, mas que deixaram marcas, por vezes, decisivas nas escolhas e ações futuras.

A troca que faço com os alunos possibilita-nos a uma reflexão mais crítica sobre a necessária ação docente consciente, uma vez que nossas ações pedagógicas têm consequências, e nossos alunos têm formas diferentes de responderem a ela. A criança precisa ser vista a partir do que percebe e sente em relação ao mundo. Desta forma, a formação do professor da Educação Infantil deve possibilitar o fortalecimento da noção do eu, a partir “[...] de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais” (LIBERALI, 2012, p. 15).

Na estruturação da minha ação profissional, começo a pesquisar a criança, a

infância e a educação a partir da criação de Núcleo de Pesquisa formado por professoras e alunos, intitulado: **Criança, Educação e Arte – CrEAR**, que atua em estudos e pesquisas na formação inicial e continuada de professores no campo da Pedagogia e licenciaturas (Letras, Artes Visuais e Educação Musical), além da pesquisa e da docência na graduação e na pós-graduação do Centro de Educação (CEDUC) da UFRR.

A composição do grupo é interdisciplinar: Arte, Psicologia, Comunicação e Educação. Considerando-se que este Grupo de Pesquisa se encontra no início do desenvolvimento de suas atividades, o que se tem até o momento é um conjunto de resultados das pesquisas que os seus integrantes vêm desenvolvendo, publicados no formato de capítulos de livros, artigos e comunicações científicas. Esses textos visam a contemplar os estudos, pesquisas e reflexões acerca dos processos de formação de educadores e da atividade pedagógica.

Neste caminho, o grupo é constituído por duas linhas de investigação: uma que focaliza os aspectos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores com o projeto **A formação continuada dos professores de Educação Infantil da rede municipal de Boa Vista: uma proposta metodológica de ação-reflexão-ação**; e outra linha de pesquisa que se concentra na formação estética e artística da criança, investigando tanto os processos psicológicos de construção de conhecimento quanto os produtos resultantes das aprendizagens culturais, com os projetos: **A produção cultural dos sujeitos da educação infantil**; **Museu integrado de Roraima: espaço cultural para a ação educacional**; e **A música que os jovens (re)produzem e suas influências no seu comportamento social**.

O CrEAR está vinculado ao CEDUC, da UFRR. O objetivo deste Núcleo é congrega professores e alunos da UFRR e pesquisadores de outras instituições que tenham interesse no tema da educação para a primeira infância, diante da importância de se compreender essa fase do desenvolvimento humano, para que no futuro os pequenos possam fazer frente às exigências, tanto da vida escolar, quanto das suas experiências socioculturais.

Com a necessidade de consolidar e aprofundar meus conhecimentos, ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Ao investigar a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil da rede

municipal de Boa Vista, em escolas de Educação Infantil da rede municipal da capital de Roraima, que atendem crianças pequenas, foi possível constatar pela vivência que há uma fragilidade conceitual a respeito da infância e da criança. Esta fragilidade pode estar relacionada à formação inicial, e não é trabalhada na formação continuada. Aqui vale considerar que todos os professores que atuam na Educação Infantil têm nível superior, informação destacada pela coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SMEC.

As mudanças do mundo contemporâneo em relação à educação escolar a partir dos primeiros anos de vida da criança fazem-se presentes na legislação ao promover avanços na concepção de Educação Infantil. Tal contexto propõe uma condução a novas perspectivas e formas de agir dos profissionais que atuam com esse nível e das questões que envolvem a sua formação.

Desse modo, o grupo considera como premissa no desenvolvimento dos seus estudos a indissociabilidade do trinômio ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão. Nesta lógica, tem discutido temáticas relacionadas às investigações sobre as infâncias, visando a constituir um referencial teórico-metodológico para as investigações, e à construção de novos paradigmas sobre a educação e a expressão artística da criança. Com o desenvolvimento de pesquisas, estudos e projetos com o tema da formação do profissional da primeira infância, o Núcleo CrEAR propõe-se a aproximar teorias e metodologias que norteiam essas novas demandas, com a prática pedagógica que vem sendo realizada nas escolas e nos cursos que formam os futuros profissionais, ao inseri-los nos projetos de pesquisa do grupo.

As ações de intervenção realizadas pela Linha de Pesquisa Formação de Professores de Educação Infantil, do Núcleo CrEAR, a qual coordeno, levam a estudos interdisciplinares relativos ao processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil, compreendendo a construção e a transformação de significados a partir da práxis pedagógica e ação criativa.

No ano de 2012, foi realizado curso de extensão que se originou do projeto da referida linha coordenada por mim. O curso teve como público-alvo professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Boa Vista-RR, mas alunos do curso de Pedagogia da UFRR também participaram. Seu objetivo foi o de “[...] ampliar as

possibilidades de ações práticas que permitam ao professor avançar no trabalho com as crianças, [...] a partir de suas peculiares características” (CARMO, 2013).

Foram oferecidos cursos e oficinas, tais como: Educação Infantil e legislação; sensibilização sobre as deficiências e possibilidades de práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil; produção cultural na Educação Infantil – vivência educativa com brincadeiras; conhecimento de natureza e sociedade infantil. Professores pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte fizeram parte desse trabalho, enriquecendo ainda mais o que foi proposto.

Nas trocas realizadas até aqui com os professores de escolas municipais de Educação Infantil de Boa Vista, temas como o processo de desenvolvimento infantil, o lúdico na Educação Infantil e atividades pedagógicas que melhor favoreçam o desenvolvimento e aprendizagens das crianças são recorrentes entre as solicitações para os debates e oficinas. Infelizmente, é possível perceber que há uma fragilidade conceitual, como já pontuado anteriormente, que pode ser resultado de uma formação inicial ainda frágil e fragmentada, o que acaba por impactar, obviamente, na ação docente, na prática pedagógica do professor.

Embalada pela necessidade de pensarmos a formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas e as pesquisas que revelam uma equação bastante perversa no Brasil – quanto menor a criança, mais baixos são os salários e menos essencial é a formação –, proponho-me a refletir sobre o processo de formação docente neste segmento. Essa possibilidade de sensibilizar o adulto a ter um olhar mais atento e sensível à criança é um dos motivos que me levam a ampliar meus conhecimentos acerca das questões relacionadas a ela, impulsionando-me, assim, à pesquisa, sempre no caminho que tem por objetivo contribuir efetivamente com a valorização, o cuidado e respeito aos pequenos.

A vivência no CrEAR permitiu-me uma ação concreta junto a escolas de Educação Infantil da rede municipal, onde foi possível constatar que as ações docentes se limitam a práticas corriqueiras, seguindo uma metodologia institucionalizada que engessa a condição criativa, tanto do professor quanto da criança. Tal condição inquietou-me e levou-me a perseguir formas de realizar um trabalho com os professores

que favorecesse – mesmo tendo que seguir uma proposta metodológica determinada pela gestão municipal – o pensar reflexivo e criativo, para que, pelo brincar, pudessem instigar as crianças, contribuindo para que o desenvolvimento e a aprendizagem se efetivem a partir da valorização da capacidade criativa e imaginativa que a criança possui.

O doutorado trouxe a possibilidade de realizar uma ação concreta, direcionada à formação continuada de professores da rede municipal que atuam na Educação Infantil, no intento de contribuir com o processo formativo desses profissionais. As disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora, a rica interação realizada com os professores, assim como os conteúdos trabalhados e discutidos, fortaleceram-me teoricamente e revelaram caminhos para a realização da pesquisa aqui apresentada.

Diante do exposto, formulei a seguinte questão de partida para a pesquisa de doutorado: **quais são as significações de professores que atuam em escola de Educação Infantil da rede municipal de Boa Vista e as implicações dos sentidos construídos na prática pedagógica e na formação docente, a partir do brincar?**

Considerando a referida questão, proponho:

Objetivo geral

- Analisar como os professores que atuam no 1º e 2º períodos da Educação Infantil, em escola da rede municipal de Boa Vista-RR, constroem os sentidos sobre o brincar, e refletir sobre essas significações na prática pedagógica com crianças pequenas.

Objetivos específicos

- Identificar qual a formação inicial recebida e como acontece a formação continuada dos professores da Educação Infantil, em vista de compreender de que maneira essa formação caracteriza as práticas;
- mapear os saberes que constituem a docência e as especificidades para o trabalho com crianças nas escolas de Educação Infantil;
- compreender como os sentidos sobre o brincar atravessam as práticas dos professores da Educação Infantil que atuam no 1º e 2º períodos de uma escola da rede municipal de

Boa Vista-RR.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, assim organizados:

Capítulo 1 – A criança, a infância e o brincar em uma perspectiva histórico-cultural;

Capítulo 2 – A formação do professor e a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil;

Capítulo 3 – Pela necessidade de escolhas – a metodologia;

Capítulo 4 – O que dizem os docentes sobre o brincar: impactos na formação docente a partir da colaboração crítica.

Com o intuito de contribuir com o avanço dos estudos e das pesquisas sobre a formação de professores de Educação Infantil, especialmente no estado de Roraima, que ainda está no início dessa caminhada, é que me coloco em uma busca constante em conhecer mais a respeito da infância, da criança e da Educação Infantil.

CAPÍTULO 1: A CRIANÇA, A INFÂNCIA E O BRINCAR EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo pretende problematizar as noções de infância, de criança e de brincar a partir de um campo específico do conhecimento: a Psicologia Histórico-Cultural. Nela ancoramos a nossa perspectiva epistemológica de pensar essas noções datadas em um tempo-espaço determinado pela história e pela cultura. Nesta posição epistemológica, em cada cultura a criança é significada de forma peculiar e isso está diretamente relacionado com as crenças, valores e normas comuns a um determinado grupo social. Uma contextualização histórica e o diálogo com autores que fundamentam essas relações históricas e culturais, que levam a diferentes olhares sobre a criança, podem vir a esclarecer como é construída a lógica infantil, com aquilo que hoje temos como atitudes e ações voltadas aos pequenos, visando a relacionar diferentes formas de perceber e lidar com a criança a partir da dinâmica de um determinado contexto social.

O que está posto no imaginário social é que na infância dá-se o processo de desenvolvimento da criança, determinado e influenciado pelo contexto social do qual faz parte. Encontra-se implícita neste pressuposto a ideia desenvolvimentista de uma infância que tem data-limite para terminar, marcada pela cronologia etária. A criança é um ser concreto, real, que experimenta e vive histórias a partir dos espaços que ocupa e das relações que estabelece. Assim, é importante compreender a criança na condição de sujeito histórico, e isso não é tarefa fácil, pois percebê-la em sua forma concreta, em sua materialidade, remete-nos a diferentes maneiras de ser criança, a partir de sua condição social. Neste sentido, pensar a criança como ser ativo e participativo nas relações sociais implica considerá-la integrada a um processo psicológico, cultural e histórico. Ao participar das trocas relacionais, ela toma para si valores, ações e reações que caracterizam comportamentos comuns a seu tempo e ao lugar que ocupa, pois as relações sociais compõem sua vida, assim como a sua aprendizagem/desenvolvimento.

1.1 As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

A teoria Histórico-Cultural tem em Lev Semyonovich Vigotski seu principal

expoente. Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, ex-União Soviética. Aos 38 anos, em 11 de junho de 1934, morreu de tuberculose, doença que o debilitou durante catorze anos. Em um período de pouco mais de dez anos, Vigotski elaborou toda a sua obra, que trata do processo de desenvolvimento humano. Deixou muitos livros, artigos e manuscritos não publicados e tinha grande interesse pela literatura, teatro, arte e crítica literária, o que foi determinante na constituição de seu contexto pessoal e social. Nesse processo, interessou-se pelo campo da psicologia. Desta forma:

Foi um mérito – e não um demérito – para Vygotsky ter passado da crítica literária e da educação para a psicologia. Sem dúvida é um tributo à sua formação o fato de que suas ideias eloquentes, mesmo que às vezes místicas, continuem a nos fascinar na busca de nossa própria síntese de ideias. (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 47).

O teórico russo viveu em um tempo histórico em que as relações sociais, a economia, a política, a literatura, as ciências, na antiga União Soviética, passavam por um processo de transformação, de revolução. Em seu contexto social havia a valorização da ciência e buscava-se a solução dos problemas sociais e econômicos. Em sua essência, Vigotski apresentou uma teoria do homem que pretende identificar sua origem e formação, e a partir daí entende o homem como ser racional que, com o controle sobre seu destino, “[...] emancipa-se para além dos limites restritos da natureza” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 211).

Ao tratar a respeito da psicologia histórico-cultural, Seguei Jerebtsov (2014, p. 19), em artigo publicado em Cadernos Acadêmicos Internacionais – Veresk, que é uma publicação internacional de psicologia e que apresenta estudos sobre a perspectiva de Vigotski, nos assinala:

A psicologia histórico-cultural é uma teoria relacionada, sem dúvida, ao paradigma das ciências humanas do conhecimento psicológico. O objeto das ciências humanas não é dado que precisa ser quantificado, mas são as relações significantes que devem ser interpretadas com ajuda dos órgãos culturais e conceitos científicos, antes de tudo. Desenvolvemos e ampliamos o conteúdo semântico do conceito *Psicologia histórico-cultural*, incluindo nele uma multiplicidade de abordagens e paradigmas de estudo da vida psicológica conhecida pela história. Assim, o nome *histórico-cultural* pode condizer de

modo mais satisfatório ao seu conteúdo, já que nele será iluminado não somente um ou outro fenômeno psicológico numa dinâmica histórica (gênese da memória, do comportamento consciente), mas também a multiplicidade de abordagens para o estudo desse fenômeno, avaliada num contexto sociocultural concreto, bem como das posições de outros contextos socioculturais.

Vigotski identificava diferenças fundamentais entre animais e seres humanos, e entendia que tais diferenças estavam ligadas à cultura humana. Os animais estão ligados à herança genética e dela são dependentes, enquanto o homem transmite e domina os produtos da cultura. Assim, em decorrência disso, ao dominar a cultura na/pela interação social com seus pares, a humanidade internaliza os traços que a caracterizam como humana. Ao considerar o homem como um ser atrelado às experiências históricas e culturais, a psicologia, nesta perspectiva, permite-nos modificar nossa forma de perceber o processo educativo, que deve ser intencional, objetivando ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. Nessa mudança de concepção a respeito do processo educativo, entendemos ser necessária a humanização e a valorização da criança, e isso implica entendê-la como um ser ativo (CARMO, 2009).

A categoria central de toda fundamentação filosófica de Vigotski é a da atividade humana, tendo como base os preceitos epistemológicos do materialismo histórico dialético de Marx, sendo que é por intermédio da sua atividade que o homem modifica a natureza e transforma a si mesmo. Segundo os fundamentos marxistas, a atividade humana é dirigida não somente pelas leis genéticas, mas, principalmente, pelas leis histórico-sociais que, no decorrer da história, foram criadas pelo próprio homem. A criação de uma psicologia com base marxista visa a compreender a relação dialética entre o homem e a natureza, a constituição do psiquismo humano, e vem se contrapor às diferentes correntes teóricas da psicologia existentes à época. A abordagem de Vigotski procura compreender o psiquismo humano como fenômeno histórico-cultural, e não a partir de um determinismo biológico. Considera os aspectos biológicos, mas entende que eles, somente, não são capazes de permitir ao homem tornar-se humano (VYGOTSKI; LURIA, 1996).

Ao tratar do desenvolvimento humano, destacamos que a psicologia tem mantido duas linhas de desenvolvimento psicológico: uma que limita o desenvolvimento e comportamento humano à evolução biológica; e outra, segundo a

qual o comportamento humano adulto desenvolve-se gradativamente a partir do comportamento da criança, de forma que “[...] o pensamento e o comportamento do adulto devem ser estudados como produto de um processo muito longo e complicado de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 94-95). São esses mesmos autores que nos apresentam uma terceira linha de desenvolvimento, considerando que:

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se.

Nessa lógica, mudanças ocorreram no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, modificando, assim, sua natureza humana. Faz-se possível compreender que os mecanismos psicológicos do comportamento não devem ser negligenciados. Ampliando esta discussão, Vigotski (2009) afirma que o homem é um ser histórico – formulação teórica que rompe com a ideia inatista –, são as situações históricas e processuais humanas que possibilitam ao indivíduo desenvolver-se, humanizar-se.

O processo de educação é um processo histórico, proporciona a construção das funções psicológicas superiores, que é uma condição de especificidade humana. “É possível ao sujeito produzir conhecimento distanciando-se do real para conhecê-lo, não com o propósito de tomá-lo, de fato, como o real, mas um real transformado a partir da/pela atividade humana” (SANTOS, 2012, p. 40).

Asseveramos que o ser humano possui duplo nascimento: biológico e cultural. Então, alinhamo-nos a Pino (2000, p. 16) quando afirma que: “[...] o desenvolvimento humano é cultural, e por consequência, histórico. A história individual é história coletiva, faz parte da história da humanidade” (PINO, 2000, p.16).

São ricas e significativas as contribuições da teoria histórico-cultural à sociedade contemporânea, especialmente, no que se refere a este trabalho, quanto às necessárias reflexões sobre a concepção de infância, criança, brincar e a ação docente. O aporte teórico dos escritos de Vigotski fundamenta os princípios que regem a pesquisa aqui apresentada.

Cabe a nós, enquanto adultos, compreender as especificidades infantis e, quem sabe, aprender a enxergar o mundo de maneira mais próxima da perspectiva infantil. Por isso, é fundamental considerarmos que na infância o ser humano se desenvolve a partir de interações relacionais, que envolvem os aspectos psicológico, social, cultural e histórico.

Faz-se necessário reconhecer as representações que são feitas a respeito da infância, assim como atentar para o fato de a criança ser sujeito da história e de possuir um conjunto de vivências em diferentes lugares, que vão além das representações feitas pelos adultos acerca dessa fase. Para ampliar essa discussão faremos, a seguir, um aporte histórico das diferentes significações feitas com relação à criança e à infância a partir de tempos e espaços que determinam formas de ser e estar da criança, assim como a contextualização histórica do brincar.

1.2 A criança e o brincar em uma perspectiva histórico-cultural

O tema do brincar ganhou volume neste trabalho a partir das trocas realizadas com o professor e professoras sujeitos desta pesquisa, uma vez que ocupou um lugar bastante significativo nas discussões realizadas nos encontros. Então, esta subseção tem o compromisso de apresentar o brincar como eixo fundamental de discussão, isso porque o nosso objetivo principal é analisar os sentidos do brincar para professores da rede municipal de Boa Vista/RR e suas implicações para a formação docente. Empenha-se, ainda, em refletir sobre a prática pedagógica com crianças pequenas, visando a perceber como os professores lidam com as peculiaridades das crianças nesse nível educacional, e se respeitam o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), quando afirmam que o brincar deve ser um dos eixos, assim como a interação, que conduz as práticas no campo da Educação Infantil.

Nessa lógica, faremos, inicialmente, uma contextualização histórica de como os jogos e brincadeiras infantis caracterizavam-se em diferentes momentos, na Europa e no Brasil (com forte influência portuguesa, indígena e africana). É importante assinalar que a opção por trazer a visão europeia não se alinha a uma ideia eurocêntrica para pensar o mundo, pois compreendemos a necessidade de “sulear” e trazer os modos de existência

e a cultura mais próximas para o centro das discussões, desconstruindo o pensamento colonizado que sempre atravessa o nosso olhar. No entanto, fizemos essa opção por entendermos ser importante conhecer diferentes lugares, olhares e saberes a respeito do brinquedo e do brincar e por saber da influência da cultura eurocêntrica nos modos de pensar e agir de nossa sociedade. Posteriormente, destacaremos a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Integrar a educação com a brincadeira, na Educação Infantil, passa pela forma como a criança é vista e entendida nas instituições que a recebem. Conhecer como (e se) os bebês e as crianças brincam nos espaços institucionais destinados aos pequenos permite-nos conhecer quais as representações de infâncias e de criança que possuem os profissionais que atuam com ela. Nesta perspectiva, faz-se importante compreender o brincar, a partir do que considera Vigotski (2007), como atividade-guia da criança, fundamental para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao brincar, a criança revela sua percepção de mundo, sua forma de pensar e agir, elabora conceitos e valores, assimila, no aprendizado com o outro, as ações eminentemente humanas. Daí a relevância de incluir o tema e discussão acerca do brincar neste trabalho. O ontem traz à tona as transformações históricas, sociais e culturais vividas pela humanidade, impulsiona-nos a melhor compreendermos os processos responsáveis pela apropriação de modos de agir, de sentir, de pensar e de ser que em cada sociedade, em dado tempo/espaço/período histórico apresentam-se de forma específica, peculiar. O brincar também se situa nesta contextualização, pois se coloca e se apresenta em uma complexa relação histórica, social e cultural que vem das práticas diversificadas, específicas e peculiares exercidas pelo jogo e pelas brincadeiras no decorrer da história.

A partir do final do século XIX a infância passou a ser estudada com mais afinco. Nos anos de 1920, Vigotski começou a estudar o desenvolvimento, impulsionando trabalhos direcionados a esse tema. Entretanto, maneiras antigas de perceber, pensar acerca da infância, ainda se mantiveram nos séculos XX e XXI, e se mantém, podemos dizer, nos dias de hoje. Essa constatação leva-nos a concordar com Kramer (1992, p. 24), quando postula ser fundamental conceber a criança em função da sociedade de classes, uma vez que: “[...] encarar a infância dentro da sociedade de

classes significa que existe não ‘a’ criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social”.

A história, quando narrada, é passível de múltiplos olhares e, em decorrência disso, inúmeras versões. Ao realizar um percurso histórico sobre a temática das brincadeiras infantis, temos a oportunidade de viajar por lugares distantes, com culturas diversas, que transmitem costumes e tradições. Respeitando o que nos apresenta a história do brincar, destacamos o estudo de Wajskop (1995), que nos revela que em sociedades ocidentais existe sempre uma vinculação da criança com o brincar, a partir do processo educativo e cuidados direcionados aos pequenos. Explica a autora que: “[...] a aceitação da brincadeira como parte da infância é consequência de uma visão social de que o brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança” (WAJSKOP, 1995, p. 63).

Concepções românticas de homem e educação deram origem à vinculação da educação da criança ao brincar. Favoreceram, ainda, que, com o passar do tempo, fosse feita a diferenciação “[...] entre a criança e o adulto, como categorias sociais com direitos e deveres diversos, que vem sendo construída pelos homens depois da Idade Média” (WAJSKOP, 1995, p. 63). Pontua, ainda, a professora Gisela Wajskop que a diferenciação feita da criança em relação ao adulto, teoricamente falando, assemelha-se à diferença entre brincar e trabalhar.

Segundo Stearns (2006), na sociedade de caça, caracterizada pela necessidade constante de locomoção em busca de alimento, as crianças tinham momentos de brincadeira com os adultos, que interagiam amplamente com elas, e isso era possível devido às poucas horas de trabalho que esses grupos tinham. Nos bandos caçadores-coletores não havia a compreensão de um período longo de espera entre a infância e a maturidade, o que já era comum nas sociedades agrícola e industrial. O período adulto tinha início com os rituais de caça para os meninos, que se tornavam, então, homens. Já as meninas casavam-se na adolescência, definindo, assim, sua maturidade.

Os poucos detalhes sobre como viviam as crianças e como eram as experiências infantis na Idade Média demonstram que não havia muito interesse por essa fase da vida humana em tempos passados. Heywood (2004, p. 10), ao citar o medievalista James A. Schultz, explica:

[...] por cerca de 2 mil anos, desde a Antiguidade até o século XVIII, as crianças, no Ocidente, eram consideradas como sendo meramente adultos imperfeitos. Como elas eram consideradas “deficientes”, e totalmente subordinadas aos adultos, ele argumentou que essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse, em si, para os escritores medievais. Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós.

As inquietações relacionadas à infância, à criança e ao que é tocante a ela vêm crescendo no decorrer do tempo, e atualmente inúmeros estudos são dedicados a conhecer e melhor compreender as diferentes histórias da infância e as vivências infantis.

De acordo com Heywood (2004, p. 29), “[...] a infância [...] durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa, e, por vezes, desdenhada”, pois havia a ideia de que era uma etapa caracterizada por imperfeições, deficiências e muitas limitações, o que nos permite compreender a noção, à época, da criança como *tabula rasa*.

Ao tratar sobre as dificuldades dos historiadores de acesso às fontes com informações que possibilitassem conhecer como viviam as crianças em épocas passadas, o autor expõe:

Um problema específico para os historiadores é desencavar materiais-fontes sobre infâncias do passado. As próprias crianças não deixam muitos registros. Até mesmo os artefatos destinados a elas, como livros e brinquedos, sobrevivem pouco. Os historiadores têm demonstrado uma engenhosidade considerável em sua utilização das fontes, recorrendo a registros oficiais como os produzidos por inspetores de fábricas e escolas, trabalhos polêmicos gerados a partir de debates relacionados à infância, descrições literárias em romances e poesias, “documentos do ego”, na forma de diários, autobiografias e testemunhos orais, coleções folclóricas, manuais de aconselhamento destinados aos pais, e evidências visuais de retratos e fotografias, para não falar de brinquedos, jogos, mobília e similares. (HEYWOOD, 2004, p. 14).

As dificuldades encontradas pelos historiadores acabam por provocar, em muitos casos, imprecisões das informações obtidas nas fontes, pois há limitação destas e

muitas, segundo o autor, são fictícias. Então, os historiadores deparam-se com poucas evidências sobre a criança em épocas anteriores, ocasionando poucas respostas relacionadas à maneira de viver das crianças.

Para Stearns (2006, p. 13), é ilusório compreender as crianças no passado. Completa: “É difícil elaborar histórias bem-feitas sobre crianças”, uma vez que estas deixam poucos registros, e pelo fato de que as memórias da infância vivida, assim como a descrição de objetos comuns à criança, são trazidas à tona por adultos. Portanto, a infância é definida por adultos e por instituições criadas por eles.

A obra do historiador francês Philippe Ariès, “História social da criança e da família”, de 1962, alavancou debates a respeito das afirmações feitas por ele em sua obra. Ao descrever a sociedade medieval, anterior ao século XVII, Ariès (2006) afirma que a criança era vista de maneira completamente diferente da forma como a vemos hoje, pois naquele período da história havia uma limitação nos cuidados e atenção com a criança. Os cuidados davam-se no período mais frágil e, quando a criança já apresentava uma melhor condição física, um maior desembaraço era, então, misturada aos adultos, realizando com eles diferentes atividades relacionadas a trabalhos e jogos. Assim, a origem de todo seu aprendizado para a vida estava na relação que estabelecia com os adultos, ao partilhar atividades. Era a comunidade onde a criança estava inserida que tinha uma função produtiva, que garantia a transmissão de valores, de conhecimentos e a socialização das crianças, não era a família que tinha essa função.

Afirma Heywood (2004, p. 15) que “[...] os críticos condenam Ariès com frequência, em função do caráter vago de sua análise”, visto que há o entendimento de que inúmeras fontes podem ser utilizadas para o levantamento de dados históricos, e que se limitar a uma minoria da população compromete os resultados. O historiador francês concentrou sua pesquisa nas classes burguesa e aristocrática, não considerando as classes populares, como se estas não estivessem no centro das relações sociais.

É importante ressaltar que, apesar das críticas e o do fato de que o trabalho realizado por Ariès não deve ser considerado como única fonte para a compreensão da história da infância, não é possível deixar de reconhecer que o autor contribuiu para a percepção de que as relações entre adultos e crianças não são naturais, mas historicamente condicionadas.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 17) alerta que é importante ser prudente em dar a Ariès um pioneirismo no estudo da história da infância, considerando-o inovador, uma vez que trabalhos voltados ao tema são realizados desde a década de 1960, considerando a “[...] historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana, que representam um impulso significativo à história da infância”. O autor contesta a pesquisa de Ariès por esta ser linear, e por considerar apenas a França do século XVII, definindo esse período como o de mudanças no desenvolvimento do sentimento de infância, sem levar em conta a complexa realidade social e cultural da infância e nem outros contextos, como o Brasil. Kuhlmann Jr. (1998) discute que, no século XVI, no Brasil, os jesuítas, na catequização baseada na educação das crianças indígenas, tinham as crianças órfãs de Portugal como mediadores na relação com os pequenos indígenas, sinalizando um sentimento de infância.

O sentimento de infância surge, apesar de esse ponto também ser controverso entre os historiadores, com a sociedade capitalista burguesa, para a qual, ao contrário do que ocorria na sociedade feudal, a criança é entendida a partir da necessidade de receber cuidados e escolarização. Sobre o sentimento de infância, Kramer (1992) considera que não quer dizer que não existia afeição pelas crianças, mas que este está relacionado à consciência da particularidade infantil, a partir da percepção da criança como diferente do adulto, com potencial para se tornar um.

Ainda segundo Kramer (1992), ao se modificarem as formas de organização da sociedade, modifica-se também o conceito de infância. Chama a atenção que foi a burguesia quem criou a ideia de criança universal, como se as condições sociais, econômicas e culturais não determinassem o desenvolvimento, a forma de lidar com as crianças e a aprendizagem dessas, como se fosse possível existir uma homogeneidade entre as crianças de diferentes classes sociais, de diferentes realidades.

É importante reafirmar que os termos criança e infância possuem uma historicidade que determina a forma como são compreendidos. Existem formas diferentes de compreensão, considerando sociedades diferentes. A criança é um ser social. É fundamental que se investigue sua classe, gênero e etnicidade, entendendo que a ideia de infância é resultado da visão adulta que se estabelece acerca desse período da vida. Deste modo, para se compreender a história social da criança, isto é, as

experiências de seu cotidiano nas épocas passadas, os historiadores precisam ter a compreensão sobre como os adultos pensavam a respeito dos pequenos e de como se sentiam em relação a eles (KUHLMANN, 1998).

A partir de sua pesquisa, Ariès (2006) assinala-nos que na Europa, durante a Idade Média, os jogos, as brincadeiras e os divertimentos eram comuns a todas as classes e idades, com a participação de crianças e adultos. Dançar, tocar instrumentos musicais (como o violino, o alaúde e o tambor), a brincadeira com o cavalo de pau, o catavento, o pião, eram atividades comuns no século XVII. Em festividades, em reuniões familiares e sociais, as crianças desempenhavam papéis essenciais, uma função importante e especial referente ao cerimonial. Mesmo as crianças que ainda não ficavam de pé participavam das festas.

Ao registrar em um diário o cotidiano do futuro rei da França Luís XIII, enquanto criança, o médico Heroard permite-nos conhecer as brincadeiras e como se encaixavam nas etapas de desenvolvimento do pequeno (ARIÈS, 2006). À época, as crianças eram misturadas aos adultos, dançavam, cantavam, frequentavam o teatro, brincavam de mímica junto a eles. A boneca não era um brinquedo exclusivo das meninas, era comum os meninos brincarem de bonecas também, assim como a brincadeira com brinquedos em miniaturas de madeira fabricados por artesãos alemães. As crianças e os adultos apreciavam a contação de histórias, as fábulas. A partir dos sete anos, as crianças aprendiam a montar a cavalo, a atirar, a caçar, a jogar jogos de cartas e de azar, a dinheiro. Ao considerar a mudança de idade, Ariès (2006, p. 46) assinala: “Um pouco mais de bonecas e de brinquedos alemães antes dos sete anos, um pouco mais de caça, cavalos, armas e talvez teatro após essa idade”.

A controversa obra de Ariès dá-nos a possibilidade de iniciarmos uma discussão sobre como viviam as crianças e seus modos de existência na passagem da sociedade feudal para a industrial, apesar de a obra ter sido criticada pela metodologia de análise por uma visão “idealizada de criança e adolescente, que tangencia as suas condições concretas de produção da existência, dificulta a própria análise dos processos socioeconômicos e culturais que envolvem a criança e o adolescente contemporâneos” (KLEIN, 2012, s.p). Consideramos que Ariès é um ponto de partida importante para as discussões realizadas aqui sobre as concepções de criança e de infância e a história das

brincadeiras; entretanto não se encerra nele mesmo: o historiador é criticado, como já destacamos anteriormente, entre outros aspectos, por fazer uma análise com pouca profundidade, com limitação de fontes dos dados históricos e por não considerar em sua pesquisa as classes populares.

Prosseguindo ao que nos apresenta Ariès (2006), o historiador expõe que no início do século XVII não havia uma separação entre as brincadeiras e jogos das crianças e as brincadeiras e jogos dos adultos, e ambos participavam de festas religiosas e sazonais. Ao analisar a iconografia da época constatou que, a partir do século XV, os artistas ampliaram as representações que faziam de crianças brincando. Nas pinturas observa-se brinquedos como o cavalo de pau, o catavento e o pássaro preso por um cordão (um dos brinquedos mais comuns), e bonecas (com menos frequência). Segundo o autor, fica evidente que os brinquedos “[...] eram reservados aos pequeninhos” (p. 47). Contudo, salienta que fica a dúvida de se antes esses brinquedos não haveriam pertencido ao mundo dos adultos, pois alguns nasceram da capacidade da criança de imitar o comportamento destes, considerando sua perspectiva e condição infantil.

Se nos dias atuais as crianças imitam um carro, um avião, naquela época imitavam o cavalo, que era o principal meio de transporte, e o cavalo de pau fazia a vez de representá-lo. Outra imitação feita pelas crianças na Idade Média era a dos moinhos de vento (pás em uma vareta, que giravam), que podem ser representados nos dias de hoje pelos cataventos, vendidos nos parques, nas feiras e em lojas de brinquedos.

Mas não somente o desejo de imitar os adultos deu origem às brincadeiras. O interesse que as crianças têm por animais também originou alguns brinquedos, como o pássaro de madeira preso a uma corrente. Os brinquedos em forma de pássaros tinham relação, desde os gregos, com a comunidade, com festas coletivas e sazonais, com conteúdo social, misturando crianças, jovens e adultos. Posteriormente tornou-se um brinquedo individual (ARIÈS, 2006).

Nas sociedades antigas, os jogos e brincadeiras ocupavam um lugar importante. Os jogos eram aceitos pela maioria das pessoas, sem discriminação, mas, por outro lado, havia um grupo poderoso e culto de moralistas, mesmo que minoria, que condenava todos os jogos e divertimentos, considerando-os imorais, e para esse grupo não havia mais possibilidade de se manter uma indiferença moral em relação às crianças. Entre os

séculos XVII e XVIII uma nova atitude começou a existir, uma preocupação em preservar a moralidade e a educação da criança, afastando-a de jogos e situações que lhe fossem prejudiciais. Essa preocupação e interesse pela criança representa o que Ariès (2006) denomina de “novo sentimento de infância”. Assim, os jogos passam a ser classificados como bons ou maus.

Houve uma evolução complexa da atitude moral em relação aos jogos de azar. Existia um sentimento de que o jogo de azar representava perigo, um vício, mas, na prática, alguns aspectos foram modificados, reduzindo o papel do azar e valorizando o esforço intelectual empregado pelo jogador e o cálculo, como no caso dos jogos de cartas e de xadrez. Com o passar do tempo ocorre o rompimento entre os jogos e brincadeiras de crianças e os jogos e brincadeiras dos adultos, bem como entre o povo e a burguesia. Isto, como pontua Ariès (2006, p. 74): “[...] nos permite entrever desde já uma relação entre sentimento de infância e o sentimento de classe”.

Ao discutir a história cultural do brinquedo, Benjamim (2009) apresenta-nos Karl Gröber, que em sua obra “Brinquedos infantis de velhos tempos” (1928) trata da história do brinquedo e concentra-se particularmente na cultura europeia, sendo a Alemanha o centro geográfico. O autor afirma, com relação à Alemanha, que: “[...] no terreno do brinquedo ela é também o centro espiritual. Pois, como um presente alemão à Europa, podemos considerar boa parte dos mais belos brinquedos que ainda hoje se encontram nos museus e quartos de criança” (BENJAMIM, 2009, p. 89). Em cidades da Alemanha como Nuremberg, Munique e Sonneberg, aldeias da Turíngia e da região de Erzgebirge, destacam-se as produções dos soldadinhos de chumbo, a fauna da arca de Noé, a casa de boneca mais antiga (até onde se sabe), as bonecas de madeira, os minúsculos reinos de bonecas e de animais, as casinhas camponesas em caixas de fósforos.

A respeito da produção de brinquedos, Benjamim (2009) esclarece que, antes do século XIX, as produções não se davam em indústria e não eram criadas por pessoas especializadas, mas sim em oficinas de escultores em madeira e de fundidores de estanho. No decorrer do tempo ocorreram mudanças referentes à venda e distribuição dos brinquedos. Teve início a produção de objetos artesanais menores para a decoração de casas em vez de formatos maiores, como os que eram produzidos anteriormente,

destinados à Igreja. Eram objetos pequenos que fascinavam crianças e adultos. Deste modo o brinquedo alemão predominou no mercado mundial.

Em meados do século XIX, começou a produção de brinquedos maiores, “[...] perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador” (BENJAMIM, 2009, p. 91). A partir do avanço da industrialização apresenta-se um novo momento: a emancipação do brinquedo. Assim, sai do controle da família e torna-se estranho às crianças e aos pais, pois:

[...] à falsa simplicidade do brinquedo moderno subjazia certamente o autêntico anelo de reconquistar o vínculo com o primitivo, com o estilo de uma indústria doméstica que exatamente por essa época travava na Turíngia, no Erzgebirge, uma luta cada vez mais sem perspectivas pela sua existência. Quem acompanha as estatísticas financeiras dessas indústrias sabe que elas se aproximam de seu fim. Isto é duplamente lastimável quando se tem em mente que, entre todos os materiais, nenhum é mais apropriado ao brinquedo do que a madeira, em virtude tanto de sua resistência como da capacidade de assimilar cores. De modo geral, é este ponto de vista extremamente exterior – a questão da técnica e do material – que permite ao observador penetrar fundo no mundo dos brinquedos. (BENJAMIM, 2009, p. 92).

A relação da criança com a imaginação e o brincar permite a utilização de diferentes materiais. A humanidade, em sua condição de criar, produz brinquedos a partir de uma interpretação do que entende ser interessante à criança, é um olhar adulto sobre esta. A criança, ao brincar com pedras, madeira, pinha, papel, torna possíveis as mais ricas e criativas brincadeiras, põe em prática tudo que sua capacidade imaginativa pode realizar. Então: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro [...]” (BENJAMIM, 2009, p. 93).

Observamos que a origem dos brinquedos, criados por todos os povos, é da indústria doméstica. A riqueza de formas dos camponeses e artesãos ofereceu a base para que se desenvolvesse o brinquedo infantil. Segundo Benjamim (2009), o que reside de importante na produção de brinquedos com técnicas primitivas é o fato de permitir à criança compreender a construção de seu brinquedo, como são feitos, e assim, poder estabelecer uma relação viva com sua boneca, seu gatinho de brinquedo.

Nesse processo de desenvolvimento do brinquedo infantil, e ainda considerando a Europa, os russos também deram sua contribuição, porém de uma forma mais discreta. Apesar de o brinquedo russo ser o mais rico e variado de todos, devido ao grande número de grupos étnicos que desenvolvem atividade artística, com formas e materiais diferentes (papel, madeira, osso, feltro, argila), não é tão conhecido como o alemão, conforme esclarece Benjamim (2009). Dentre os materiais usados na produção dos brinquedos russos a madeira se destaca, pois há imensas florestas por quase todas as regiões do país, além de que fazem com quase perfeição o talhar, o colorir e o laquear.

Os diversos brinquedos criados em diferentes lugares do mundo trazem a marca de uma cultura, marcas de um povo que a partir de suas raízes eterniza seu modo de ver, sentir e representar o mundo. A partir de um contexto social específico, a posição que a criança ocupa e a educação que lhe é oferecida, considerando as relações sociais que estabelece, são importantes para que possamos compreender como o cotidiano infantil caracteriza a ideia que é construída a respeito da criança e do brincar. Cada época e cada grupo social são marcados pelo cotidiano vivido, por valores e culturas que lhe são peculiares. Existe uma heterogeneidade a ser considerada, assim:

Por seu caráter heterogêneo, a vida cotidiana não representa uma lógica, um planejamento racional. Ela é cheia de contradições e inclui a vida do homem por inteiro. São essas características que permitem a construção de diferentes tipos de imagens da criança, conforme o contexto social a que o ser humano está submetido. (KISHIMOTO, 2014, p. 7-8).

Ao considerarmos o tempo histórico é importante compreender os valores que determinam a organização e a heterogeneidade de uma sociedade, para que seja possível, então, perceber os aspectos culturais que se refletem nas significações que são feitas da criança e do brincar. Cada época constrói uma ideia de criança e a partir dela é determinada a forma de lidar com os pequenos, assim como o significado que é atribuído ao brincar. Isto posto: “Em relação à brincadeira, estamos longe de chegar a um consenso. [...]. Ao longo do tempo, as formas de brincar e suas concepções, seus espaços e tempos foram se modificando” (ARAÚJO, 2010, p. 19-20).

A humanidade estabeleceu que a infância fosse um período em que o indivíduo

é preparado para lidar com as questões do dia a dia, adquirindo conhecimentos e os hábitos necessários para a realização das mais diferentes atividades humanas. Então, existe uma expectativa, por parte dos adultos, referente ao que se pode esperar e exigir da criança, considerando cada idade. Ao tratar do assunto, Stearns (2006) explica que a infância apresenta variações, dependendo da sociedade e do tempo. Assim, há diferentes maneiras de lidar com a criança e integrá-la nas sociedades humanas.

As características básicas da criança são muitas e dizem respeito às necessidades específicas da espécie humana, que tem uma infância longa e dependente do adulto. As transformações sociais, econômicas e culturais acabam por determinar mudanças comportamentais que levam a diferentes formas de perceber e lidar com a criança. Stearns (2006) compreende que o tema é sedutor, pois um dia todos já vivemos como crianças. Assim: “A oportunidade de aprimorar nossa compreensão da infância valendo-se da perspectiva histórica é, da mesma forma, mais significativa do que com respeito a objetos históricos mais comuns” (p. 18).

Ao fazermos uma imersão na história, o passado torna-se presente apontando que o hoje constitui-se na caminhada realizada pela humanidade. O passado e o presente sinalizam-nos formas distintas de brincar, de ser criança, e mostram que na brincadeira a criança faz representações de mundo, transforma e realiza ações da realidade. Percebemos que lugares e tempos apresentam a dinâmica de vida das pessoas e a maneira como lidavam com as diferentes formas de ser e agir.

No Brasil, com sua diversidade, são transmitidos, de geração a geração, a cultura e os conhecimentos sobre os jogos e brincadeiras, que se mantêm, ampliam e modificam a partir da condição histórica vivida. E é nessa perspectiva que, a seguir, faremos uma discussão de como o brincar, a brincadeira, constituíram-se e estruturaram-se na cultura brasileira, a partir da influência dos africanos, portugueses e indígenas.

1.3 A brincadeira no Brasil: cultura, diversidade e natureza

No Brasil, é fundamental que se considere e contemple a diversidade sociocultural das crianças, pois há uma diversidade étnica cultural representada pelos

negros, pelos indígenas e pelos brancos. Os jogos e brincadeiras infantis receberam influência desses povos. Entretanto, segundo Kishimoto (2014), existe dificuldade em delimitar como cada elemento étnico contribuiu com a criação das brincadeiras infantis mais tradicionais. Além disso, mais recentemente, com os estudos da sociologia e antropologia na interface com as infâncias, percebemos que as narrativas são atravessadas por discursos hegemônicos que, muitas vezes, invisibilizam determinadas culturas.

Os jogos e brincadeiras denominados tradicionais carregam uma cultura que se desenvolveu a partir da oralidade e se transformam a cada geração. Não se conhece, verdadeiramente, a origem, quem criou tais brincadeiras. Há um anonimato com uma carga tradicional que se dá a partir da oralidade, como forma de conservar, modificar e universalizar formas de brincar. O que se sabe é que, provavelmente, os jogos e brincadeiras que conhecemos são:

[...] provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poemas, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. (KISHIMOTO, 2014, p. 13).

Preservam-se, até hoje, muitas características das brincadeiras mais tradicionais, mas muitas modificações foram e são feitas a partir da inclusão de novas possibilidades de conteúdo. No Brasil, a mistura dos lusos com os povos indígenas e africanos permitiu que o folclore de cada cultura originasse o folclore brasileiro. As vozes das negras perpetuaram as histórias, contos, superstições e lendas da cultura popular lusitana (de bruxas, de cuca, de bicho-papão) assim como as festas, jogos e valores desse povo. Os portugueses influenciaram com os versos, parlendas e adivinhas.

Segundo nos esclarece Kishimoto (2014), a pipa, um dos brinquedos mais conhecidos no Brasil, foi trazida ao Maranhão, no século XVI, pelos portugueses. Em nosso país é também conhecida, dependendo da região, por papagaio, curica, arraia, raia, entre outros. A história nos conta que a pipa é de origem oriental e era usada,

primitivamente, pelos adultos em estratégias militares, e com o tempo foi transformada em brinquedo de criança. Brincadeiras como amarelinha, pião, bolinha de gude e jogo de botão chegaram ao Brasil pelos portugueses.

Quanto a de que brincavam as crianças portuguesas e as africanas, fazia-se presente uma reprodução das relações que se estabeleciam à época, que se caracterizava pela dominação do branco sobre o negro. As escravas africanas influenciaram fortemente as tradições trazidas pelos portugueses, enriqueceram e modificaram, por exemplo, canções de ninar que foram adaptadas ao que caracterizava as realidades regionais, integrando tradições indígenas e africanas (KISHIMOTO, 2014).

Ainda conforme a autora, quando as crianças brancas e negras se viam em situações livres, sem o controle de um adulto, modificava-se a forma do brincar, saindo o foco da submissão e do poder e indo para quem tivesse mais habilidade em um determinado jogo. Assim, as crianças negras destacavam-se nas brincadeiras, pois nadavam com facilidade nos rios, andavam a cavalo com desenvoltura, soltavam pipa, brincavam de pião e de bodoque. Nesse momento eram as crianças negras que tinham o poder.

Na cultura indígena as brincadeiras são vivenciadas junto à natureza e os animais são imitados. Galhos, folhas secas, o barro e a madeira são transformados em bonecas e animais. Ao brincar, a criança indígena aprende as atividades comuns ao seu povo. Em seus brinquedos,

[...] figuras de madeira e barro, imitando animais como macacos, besouros, tartarugas, lagartixas, sapos, são testemunho do gosto das crianças pela representação de seus animais preferidos. Não são figuras bonitas, são toscas e até grosseiras, feitas por mãos inseguras de crianças ou por mãos rudes de adultos, mas têm importante papel afetivo, favorecendo a interação criança-adulto e criança-objeto. Com a dramatização de cenas domésticas do dia a dia, sentimentos são compreendidos e exteriorizados. (ALTMAN, 2016, p. 233-234).

As crianças indígenas vivem livres para nadarem nos rios e correrem nas matas, brincam de caçar animais, cuidando de alguns e domesticando-os, como macacos, cobras e lagartos. Crianças bem pequenas brincam utilizando arco e flecha, começam a

desenvolver a habilidade para caça e pesca e aprendem a remar acompanhando os adultos nas pescarias, utilizando pequenos remos.

A menina indígena está sempre junto à mãe e com ela aprende as tarefas diárias, como: plantar, colher, preparar a farinha, cuidar dos irmãos, carregando-os como fazem as mães, usando uma tipoia junto às costas. O bodoque, os “[...] piões feitos de frutos rígidos e ocos, com furo onde colocam um pauzinho fixado com cera negra e soltam-no sobre uma cesta plana onde rodopia, produzindo um som seco” (ALTMAN, 2016, p. 236), a bola de látex e a peteca são alguns dos brinquedos utilizados pelas crianças indígenas que permitem a diversão.

A partir do que se apresenta na cultura indígena, em que a criança vivencia a brincadeira junto à natureza, entendemos ser importante destacar o que expõe Léa Tiriba em seu texto: “Crianças da natureza”, publicado nos Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, realizado em Belo Horizonte, no ano de 2010. Em seus escritos a autora chama a atenção ao fato de que é ensinado às crianças que todos os seres vivos e toda a natureza têm sua existência para atender e beneficiar os seres humanos (TIRIBA, 2010). Argumenta que se faz fundamental rever a forma de viver, pensar, sentir e educar acerca da natureza, entende que os exemplos que damos e o que ensinamos distanciam a criança da necessidade de cuidar da natureza e respeitá-la. “As escolas silenciam a dimensão ambiental da existência humana” (p. 2) e as crianças passam a maior parte do tempo em espaços fechados, sem a possibilidade de brincar com a terra, criar histórias, imaginar enredos envolvendo animais e plantas.

Pensar as instituições de Educação Infantil como espaços privilegiados para o exercício de sensações, impressões e sentimentos permite-nos concordar que não se pode separar a dimensão ambiental da dimensão cultural, uma vez que ambas são fundamentais para a evolução da condição humana. O empenho é para que as crianças, nos espaços destinados à Educação Infantil, desenvolvam a ética nas relações sociais e com a natureza, pois são seres da natureza e, como tal, necessitam de vivências que lhes permitam:

[...] convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra. E resistam ao consumismo que destrói e desperdiça o

que a natureza oferece a todos os seres vivos como dádiva. Se as crianças são o centro do planejamento escolar, este convívio não é uma opção de cada professor ou professora. É um direito. (TIRIBA, 2010, p. 5).

Esta perspectiva faz-nos pensar o quão significativo é que as instituições de Educação Infantil, ao organizarem os tempos, espaços e as rotinas, considerem a importância do acesso da criança a seu entorno, explorando e descobrindo, percebendo o céu e as nuvens que formam desenhos e formas, uma brincadeira na chuva, subir em uma árvore, notar os sons que a natureza traz, como o canto de um pássaro ou o barulho que a chuva faz ao cair, o contato com a terra, sentir o ar. De acordo com Tiriba (2010), o contato frequente da criança com a argila, o barro, a areia, a partir das atividades realizadas ao ar livre, permite o equilíbrio, levando a aprendizagens que causam bem-estar. Ao pensarmos desta maneira, destaca a autora, as brincadeiras realizadas nos espaços externos favorecem sentimentos de solidariedade e companheirismo. Esses ambientes, ao serem compartilhados, permitem o convívio e o exercício de diferentes experiências que podem vir carregadas de trocas amistosas e prazerosas.

Para que o contato com a natureza e as interações entre seres, coisas e fenômenos seja uma realidade, é necessário que essa rotina faça parte da proposta pedagógica da escola. Os professores devem considerar para tanto a realidade local, assim como a importância de ensinar e fortalecer valores e sentimentos em relação à vida, contribuindo para a educação de crianças que se tornarão cidadãos planetários, equilibrando cultura e natureza, com respeito e amor a si e ao outro.

Promover momentos em que a criança possa brincar com o que é oferecido pela natureza, da mesma forma que possa ter acesso às brincadeiras tradicionais, que imprimem elementos de troca e de fortalecimento das relações e da criatividade, é importante para que o brincar constitua-se favorável ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao percorrer o caminho da história percebemos que as culturas se entrelaçam e em cada geração as brincadeiras e o brincar se perpetuam e renovam, estão em constante transformação, ajustando os modos e práticas do brincar. No que diz respeito à relação da criança com a natureza, entendemos ser importante integrar à prática pedagógica cotidiana a possibilidade de interação com a natureza de forma consciente e

respeitosa.

A partir do que foi apresentado, faz-se importante situar no contexto histórico a caracterização do estado de Roraima, enquanto representação da Amazônia brasileira, que a seguir destacaremos.

1.3.1 Roraima: “Amazônia do norte da Pátria”

A música Makunaimando, de autoria dos compositores, paraense e roraimense, respectivamente, Zeca Preto e Neuber Uchoa, permite revelar os encantos e peculiaridades do estado de Roraima. Em sua capital, Boa Vista, situada às margens do rio Branco, o traçado urbano em forma de leque, que foi inspirado nas ruas de Paris, é uma de suas características. É a capital brasileira mais setentrional e a única localizada, totalmente, ao norte da linha do Equador. A mistura de cores e sabores faz do estado de Roraima uma das representações da Amazônia brasileira. A letra da música, então, nos diz:

Cai o sol na terra de makunaima
Boa Vista no céu, lua cheia de mel
sobe a serra de Pacaraima
eu sou de Roraima
surubim, tucunaré, piramutaba
sou pedra pintada, buriti, bacaba
Caracaranã, farinha d'água, tucumã
curumim te espera cunhantã
um boto cantando no rio
beiju de caboco no cio
parixara na roda de abril, se abriu
linha fina no meu jandiá
carne seca, xibé, aluá
jiquitaia, caxiri, taperebá...

Roraima é plural, com inúmeras formas de ser muitos em um só. Ser diferente, ser igual, ser real, ser único. Ser macuxi é ser daqui! Estado repleto de belezas naturais e de riqueza cultural. Seu lavrado, seus rios e seu povo que se mistura e que lhe faz grande. Terra de índio, terra de nordestino, terra de sulista, terra do Brasil. Ao tratarmos do estado de Roraima, a diversidade se faz, “[...] principalmente, pela população indígena, que tem aspirações, expectativas e formas de ver a educação e demais práticas sociais bastante específicas” (CARMO, 2009, p. 49).

Considerando a forte presença indígena no estado de Roraima e a temática discutida neste capítulo, destacaremos a dissertação de mestrado de Edlamar Menezes Costa, que traz os resultados da investigação feita acerca das práticas lúdicas em uma comunidade indígena chamada Tabalascada, localizada no Cantá, um dos quinze municípios do estado. Seus dados foram levantados a partir das narrativas orais dos moradores mais antigos da comunidade. Buscou identificar como eram realizadas as práticas lúdicas em tempos passados na comunidade, conhecer de que maneira são repassadas e de que forma estão presentes no cotidiano das crianças indígenas da comunidade.

De acordo com a pesquisadora, a partir de dados do IBGE referentes ao Censo Demográfico de 2010, a população da comunidade é formada pela etnia Wapixana (em sua maioria) e etnia Macuxi (em sua minoria). Possui 553 habitantes, divididos em 120 famílias. Na tradição oral transmitem os conhecimentos, crenças e costumes, assim como as práticas lúdicas. A pesquisadora expõe que:

Percebe-se que, de tudo que foi abordado sobre a ludicidade, as crianças da Comunidade Indígena Tabalascada vivenciam essas definições. Elas não se dedicam às práticas lúdicas como um mero passatempo, mas como um processo de maturação, que propicia o desenvolvimento, bem como na promoção dos processos de socialização, isso porque os indígenas possuem suas próprias formas de socializar as crianças no meio em que vivem, e nesta socialização, a ludicidade está muito presente. [...] foi possível observar que as crianças indígenas da Comunidade Indígena Tabalascada imitam o trabalho realizado pelos adultos, brincando de trabalhar. (COSTA, 2013, p. 40).

A criança indígena, inserida em sua comunidade, aprende e assimila a cultura

que lhe é peculiar. Ao brincar, a criança desempenha o papel do adulto e suas brincadeiras são uma preparação para as tarefas da vida adulta. Nas observações feitas pela pesquisadora as crianças brincam de construir casa, utilizam pedaços de pau que transformam em carrinho, brincam com os animais domésticos, usam baladeiras – no caso, os meninos – para abater passarinhos e com suas penas confeccionam cocares. Assim, nessas brincadeiras, as crianças representam o dia a dia, a realidade de sua comunidade, e internalizam, no ato de brincar, valores sociais e morais que fazem parte da cultura de seu grupo social.

Costa (2013, p. 41) explica que: “Cada etnia determina os aspectos culturais que formam a infância de suas crianças a partir do que julga útil e legítimo para a comunidade em que estão inseridas, procurando fazer a orientação e socialização dos saberes”, para que seja possível o desenvolvimento pleno da criança, em sua condição física, social, afetiva e cognitiva. A intenção é que as práticas levem à apropriação dos conhecimentos. Por esse motivo é que as atividades produtivas (caça, pesca, colheita, produção de artefatos, construção das habitações) são reproduzidas nos jogos e nas brincadeiras das crianças. A partir dos estudos feitos, a autora relata, ainda, que:

Quando estão realizando os processos de produção da farinha e seus derivados, as crianças estão presentes nos diversos momentos e ambientes sem nenhuma obrigação. Participam como divertimento ou lazer, entre risadas e afazeres, quando se cansam e são autorizados pelos adultos procuram outras práticas lúdicas para executarem, tais como andar de bicicleta, correr atrás um do outro, subir em árvores e depois eles voltam sem nenhuma obrigação imposta pelos adultos que se encontram para a farinhada. (COSTA, 2013, p. 42).

O cotidiano infantil está inserido na família e na comunidade. A criança, brincando, percebe, descobre e aprende, e, na convivência com o adulto, assimila e fortalece aspectos relacionados aos valores sociais e culturais que definem sua comunidade. No brincar indígena, a natureza, os animais, são elementos principais, pois o que está presente no meio ambiente é utilizado e transformado pela criança. Desta forma, sementes, folhas, cabaças, pedaços de pau, frutos e argila são manuseados e aplicados em brincadeiras e em jogos.

Em sua pesquisa, Costa (2013) constatou que a modernização e o advento da

tecnologia, da mesma forma como a relação das comunidades indígenas com sociedades não indígenas, ocasionaram mudanças nas práticas lúdicas, com a introdução de brinquedos industrializados, modificando o brincar da criança indígena. Observa-se, então, a tecnologia (computadores, celulares, games) e os brinquedos da cultura não indígena invadindo a realidade da comunidade, ocupando, muitas vezes, o lugar das brincadeiras e práticas lúdicas tradicionais. A pesquisadora destaca:

A presença das tecnologias de informações e de comunicação vem alterando principalmente as formas de socialização e de acesso ao conhecimento por parte das crianças indígenas. Essa modernização proposta por esses meios e instrumentos de massificação tem invadido as comunidades indígenas e tem sido responsável pelo desaparecimento de outras formas e espaços de aprendizagem, nos quais as crianças estão aprendendo sobre outros modos de ser e maneiras de viver, atendendo aos apelos do *marketing*, da publicidade, do consumo e entretenimento. (COSTA, 2013, p. 49).

Uma preocupação evidencia-se ao constatar as mudanças no cotidiano das comunidades indígenas: fica o receio de que, a cada dia, os costumes, as brincadeiras de outrora, se percam, que se perca a identidade étnica, com a desvalorização da história e da cultura de um povo. Ao brincar, a criança faz uma representação de mundo, transforma e é transformada, traz para o hoje o passado mais distante, com formas e adaptações de acordo com o momento histórico vivido. Conhecer um pouco da história e contextualizar uma dada realidade permite-nos olhar e ver a permanência de costumes e práticas antigas, assim como as mudanças e transformações ocorridas.

Pular corda, pião, empinar pipa, brincadeira de roda, amarelinha, esconde-esconde, corrida de saco, bolinha de gude, bandeirinha, são algumas das brincadeiras presentes na infância do professor e das professoras que participaram desta pesquisa. São brincadeiras comuns na infância dos docentes e que, ainda hoje, estão presentes na vida das crianças de Roraima.

No estado de Roraima, além da cultura indígena, a influência cultural de nordestinos também é muito forte. Entretanto, pessoas de todas as regiões do país, de países que fazem fronteira com o estado (Venezuela e Guiana Inglesa), e também pessoas oriundas do Haiti e Cuba, escolheram Roraima para viver, trazendo junto sua

história e cultura.

Nos últimos três anos a migração de venezuelanos trouxe uma nova realidade ao estado e mudou a aparência da capital, com migrantes presentes em todos os cantos da cidade. Esta situação foi desencadeada pelo agravamento da crise político-econômica na Venezuela. Segundo dados da Polícia Federal, atualmente, existem 54.764 venezuelanos no estado. A prefeitura de Boa Vista, entre os meses de maio e junho de 2018, realizou um mapeamento na capital e levantou que 25 mil venezuelanos vivem em Boa Vista. Os números apontam que 7,5% dos moradores da capital são venezuelanos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população do estado é de 522.636 habitantes (estimativa de julho de 2017), sendo a menor população do país. Na capital, Boa Vista, estima-se que o número de habitantes seja de 332.020.

Uma nova história se inicia, com transformações na economia, na população, no sistema de assistência social, de saúde e de educação. Entre contradições e crises, a população do estado de Roraima busca se ajustar à nova realidade, aprendendo a lidar com transformações presentes, um novo idioma e novas formas de ser.

Roraima é um estado jovem, com trinta anos de criação. Antigo território federal, tornou-se estado em 5 de outubro de 1988. Ainda tem um longo caminho a percorrer, com vistas ao seu desenvolvimento econômico, político e social. Assim, as mudanças que demandam novas estruturas de organização necessitam do cuidado e da atenção da esfera política e da população para que haja a possibilidade de um estado promissor e justo.

Entendemos, a partir da contextualização histórica feita até aqui, ser fundamental situar na discussão realizada neste capítulo a compreensão da importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Igualmente fundamental para que o aprendizado seja impulsionado é a necessidade de conhecer a criança e suas especificidades, mediante um olhar mais atento às reais necessidades infantis e com práticas pedagógicas que efetivamente possibilitem à criança desenvolver-se e aprender pelo brincar.

1.4 A brincadeira como atividade-guia na perspectiva histórico-cultural

Em seu processo de descobertas a criança experimenta, sente e vive as sensações. Descobre a si e aos outros, percebe um mundo de cores, texturas, sons e sabores. Para um bebê tudo é novo e diferente:

O seio oferecido, os olhos apaixonados que seguem seus movimentos, o contato com a face da mãe que o embala, o sorriso do pai que o recebe nos braços são os primeiros brinquedos do bebê. Aos poucos ele percebe as próprias mãos, segura os pés, tateia nariz, orelhas, boca, despertando seus sentidos num mundo de descobertas. É a aventura de descobrir-se e reconhecer sons, cores, formas. Despertando para o mundo que a cerca, a criança brinca. (ALTMAN, 2016).

No contato com o corpo do outro e com as reações corporais que percebe naqueles que lhe cuidam e atendem suas necessidades, a criança começa a descobrir o que está em seu entorno e a si mesma. Ao brincar com o próprio corpo a criança explora inúmeras possibilidades de descobertas e sensações: tudo é brinquedo, tudo é brincadeira. Sente, percebe e envolve seu ser no mundo que a rodeia.

A infância é um período de descobertas e transformações, que se caracteriza pelo fortalecimento dos processos de estruturação das capacidades cognitivas, físicas, afetivas, sociais e culturais, o que evoca a condução da humanidade em um processo evolutivo que lhe possibilita aprender a ser humano a partir de sua bagagem histórica e cultural.

Por isso, Heywood (2004, p. 21) afirma que há uma tolice sentimental com relação à criança, e argumenta:

[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. [...] é sempre uma tentação pensar em termos de uma criança “natural” e até mesmo universal, cujo curso de desenvolvimento é determinado em grande medida por sua constituição biológica.

É preciso considerar o fator biológico, visto que influencia o desenvolvimento físico e psicológico da criança, contribuindo para originar e estruturar habilidades motoras e cognitivas. Este, porém, não age sozinho, precisa estar associado a experiências e aprendizagens, a partir do processo de adaptação ao ambiente, caracterizado por “[...] forças históricas, geográficas, econômicas e culturais” diferentes e específicas (HEYWOOD, 2004, p. 21).

As características comportamentais da criança modificam-se à medida que se desenvolve. Uma criança pequena, com menos de três anos, tem a necessidade de que seus desejos sejam satisfeitos imediatamente. O que hoje lhe chama a atenção, amanhã pode não lhe provocar nenhum interesse. Os raciocínios abstratos do adulto são incompreensíveis para uma criança muito pequena, assim como “[...] é incapaz de se organizar para executar um trabalho que não lhe interessa” (MUKHINA, 1995, p. 5).

Uma criança muito pequena tem sentimentos fortes, mas instáveis. É fascinante perceber as transformações pelas quais passa e que são perceptíveis com o passar dos dias. Há um progresso contínuo, reações simples dão lugar a ações mais elaboradas, complexas e conscientes. A linguagem é assimilada e comportamentos independentes começam a se manifestar. Esses fatos sinalizam as características individuais e determinam as etapas de desenvolvimento.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, os processos psíquicos que são formados a partir de um planejamento são superiores aos formados espontaneamente. Nesse aspecto, destaca-se a análise de Leontiev (1976) sobre a brincadeira. Esse teórico percebe a brincadeira como atividade capaz de gerar o desenvolvimento da criança. Considera que pensar a brincadeira como parte das atividades importantes ao desenvolvimento infantil permite-nos compreender o quanto esta pode constituir-se em meio de impulsionar o processo de aprendizagem das ações práticas, fundamentais para que a criança forme ações internas, que constituirão o seu desenvolvimento psíquico.

O processo educativo na infância tem uma forte e significativa influência no desenvolvimento das qualidades psíquicas. As condições biológicas são fundamentais para o desenvolvimento psíquico, entretanto não determinam as qualidades psíquicas. Assim, a fonte do desenvolvimento psíquico da criança é a experiência social. Desta forma, as condições de vida e a educação com o adulto como mediador é que oferecem

o material necessário para que a criança elabore e construa as qualidades psicologicamente humanas, da mesma forma que determinam as propriedades que definirão a sua personalidade.

Na relação com o adulto a criança obtém experiência social e apropria-se da cultura da humanidade. Nesse processo de aprendizagem assimila, realiza ações e desenvolve as propriedades psíquicas. Não podemos ignorar as necessidades que a criança possui e as formas de incentivo que são significativas para sua ação, pois os atos psíquicos (percepção, razão, imaginação, memória) orientam a criança na sua relação com o mundo.

Segundo Vigotski (2007), ao avançar de um estágio de desenvolvimento para o outro a criança tem modificadas as motivações, tendências e incentivos. Os interesses modificam-se à medida que a criança passa de um estágio a outro. Ocorre a maturação das necessidades, e a criança tem no brincar a satisfação de algumas delas. Considera o autor, ainda, que não é correto afirmar que o brincar, sendo uma atividade, é sempre prazeroso à criança, pois outras atividades oportunizam muito mais prazer do que o brincar, “[...] como, por exemplo, chupar chupeta” (p. 107).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos jogos, que muitas vezes não oferecem nenhuma sensação de prazer, dado que o que vai determinar se a atividade é favorável, agradável e interessante à criança é se o resultado atender sua expectativa, pois nos jogos se ganha ou se perde. Fica evidente que para Vigotski (2007) o prazer não é uma característica definidora do brincar.

Pensa-se o brincar como uma criação para a criança. O brincar é visto a partir de uma perspectiva adulta, tendo como ponto principal a imitação. Brincando, a criança revela-se, mostra sua forma de pensar e agir, como sente e responde ao mundo a sua volta. Ao lembrarmos dos momentos da infância, em que o brincar nos levava às mais incríveis possibilidades, aos mais diferentes mundos e criações, talvez possamos olhar a criança com a qual lidamos de uma forma mais ampliada e real, sendo criança. Wajskop (2011), ao entender a criança como sujeito social, busca “[...] explicações para o papel da brincadeira na educação das crianças [...]”, objetivando ultrapassar a ideia inatista do brincar.

As capacidades de criação da criança são inúmeras. A imaginação visita mundos

com formas e cores diversas, a criança vive intensamente as sensações e busca repeti-las a cada brincadeira. Não podemos esquecer que há sempre uma história a ser conhecida e considerada, há uma bagagem cultural e histórica que carrega conhecimentos, valores e tradição. A criança, a partir desse entendimento,

[...] não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIM, 2009, p. 94).

O contexto social marca as ações, os valores, os costumes, os hábitos da criança. Do mesmo modo, a criança, com suas necessidades específicas, acaba por determinar e influenciar novas formas de agir das pessoas de seu entorno. Conhecer e compreender o momento e o espaço onde a criança se desenvolve e se faz humana é fundamental para que a dinâmica de lidar com ela acrescente elementos que efetivamente considerem as suas necessidades.

A criança é atenta e curiosa. Em certa ocasião, o filho caçula de uma amiga, na época com três anos de idade, ao contemplar uma borboleta que voava acima dele, parecia fascinado, hipnotizado com o movimento e cores do pequeno inseto. Ficou alguns minutos imerso naquela observação, como se nada a sua volta existisse. Assim é a criança! Pode se assustar ou se encantar ao ver pela primeira vez a chuva e ao ouvir o barulho que esta faz ao cair, chorar ou sorrir ao ouvir o cachorro latir, maravilhar-se com a lua e o mar, enfim, descobrir-se e descobrir o mundo que se apresenta de diferentes formas, cores, sons, sabores e movimentos.

A criança em idade pré-escolar apresenta tendências e desejos bem maiores que os da pequena, e esses nem sempre podem ser realizados de imediato, então,

[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na

consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

A brincadeira permite à criança desenvolver a mente e a imaginação, favorecendo a assimilação de condutas e o contato com o outro. A brincadeira e o jogo possibilitam ao pré-escolar uma melhor e mais rápida assimilação de novas ações. As ações práticas e os atos psicológicos resultam da aprendizagem.

Se compreendermos que “[...] o propósito fundamental do desenvolvimento psíquico é formar ações internas, psíquicas e orientadoras” (MUKHINA, 1995, p. 54), podemos estruturar uma prática pedagógica que contribua com condições que atendam às necessidades e interesses das crianças, sendo a brincadeira fundamental nesse processo. As atividades lúdicas representam uma importante motivação para a criança. Permitem a mudança de conduta, a partir das transformações que se faz no jogo; oferecem condições de poder realizar em sua mente as mais diferentes situações imaginárias, brincando. Há relação do brincar com regras: porquanto na criação de toda situação imaginária existam regras, não são formuladas anteriormente, mas se originam da própria situação. Então, regras ocultas estão presentes em brincadeiras livres.

O jogo configura-se em atividade principal quando permite mudanças qualitativas na psique da criança. No jogo dramático, termo utilizado pela psicóloga russa Valéria Mukhina, que tem início e se desenvolve na primeira infância, “[...] a criança satisfaz seus desejos de conviver com o adulto: reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica” (MUKHINA, 1995, p. 155), reflete o mundo que a circunda, e os papéis representados cumprem o que lhe é imposto. A criança, desta forma, reproduz:

[...] cenas da vida familiar e do trabalho, refletem acontecimentos relevantes [...]. A realidade ao ser apresentada nos jogos infantis, converte-se em argumentos do jogo dramático. Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos. Por isso, um pré-escolar mais novo tem um número de argumentos mais limitado do que outro mais velho. As crianças de 5 a 6 anos brincam de convidados, filhos e mães, mas também de construir uma ponte ou de lançar uma nave espacial. (MUKHINA, 1995, p. 156-157).

Quanto mais a criança amplia suas possibilidades de argumento, mais tempo dura o jogo, fortalecendo ações que caracterizam a vida real. Passa a conhecer a vida social do adulto, melhor compreendendo as funções sociais inerentes ao seu grupo, assim como as regras que orientam as relações. No jogo dramático o pré-escolar mais velho respeita as regras do papel que assume, cumpre as regras de forma rigorosa. Busca realizar as ações conforme a realidade na qual está inserido, demonstrando que já há uma compreensão do que caracteriza a vida dos adultos.

A atividade de brincar autêntica é determinada quando a criança efetiva uma ação como se fosse outra, usa um objeto como se fosse outro. Vigotski (2007) relaciona o desenvolvimento psicológico da criança com a cultura e entende que este esteja ligado à atividade de brincar. O brincar da criança tem muita relação com a ação que ela realiza com os objetos. Ao escolher o objeto da brincadeira a criança vai ao encontro do que lhe permita representar os mesmos gestos da ação que a originou. Então, para brincar de injeção, por exemplo, a criança não vai escolher uma bola, que não permite que ela realize os mesmos gestos que realizaria com a seringa, então escolhe um lápis.

À medida que vai crescendo e desenvolvendo sua imaginação, a criança modifica sua forma de ação, de brincar. Não tem mais a necessidade de que os objetos (brinquedos) sejam necessariamente semelhantes quanto à forma e aos gestos. Assim, a imaginação substitui a ação. A criança imagina e, com a ajuda da linguagem, o faz de conta torna-se bem mais abstrato. Isso significa que ela, às vezes, sequer realiza as ações. É brinquedo sem ação, realizado na esfera da imaginação. Nessa perspectiva é que:

[...] na situação de brincadeira que as crianças podem se colocar desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. (WAJSKOP, 1995, p. 67).

Então, ao brincar a criança elabora as informações que obtém na relação com seus pares, tomando consciência da realidade e das transformações que estes

experienciam. O brincar oferece à criança a possibilidade de, pela imaginação, criar formas novas de ser e estar. A brincadeira privilegia o desenvolvimento e a aprendizagem infantis.

Em praticamente todas as atividades que realizamos usamos a imaginação: quando antecipamos o resultado de alguma coisa, quando escolhemos a roupa que vamos vestir, quando combinamos algo com alguém. No brincar, entretanto, a imaginação funciona como função por excelência, já que não há brincar sem que a criança crie uma situação fictícia. É no brincar que a criança aprende a fazer antecipações, a planejar. Sem o brincar, a imaginação não se desenvolve, porque para brincar a imaginação é uma condição. Isso diferencia o brincar de todas as outras atividades, porque nele a imaginação é essencial e, em outras atividades, ela é secundária.

Ao brincar, a criança passa a entender como as relações são e como se processam. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p. 111). O autor afirma que as regras estão sempre presentes quando existe uma situação imaginária no brinquedo, e elas têm origem na própria situação imaginária. É pelo processo de desenvolvimento que a criança se torna mais desembaraçada na realização das ações, pois em uma ação imaginária a criança utiliza a percepção imediata da situação apresentada, juntamente com o significado dessa situação.

A criança muito pequena não consegue separar o significado do que realmente vê. Se falarmos para uma criança com menos de três anos que uma pessoa está deitada e se estiver verdadeiramente de pé, ela afirmará o que vê. Segundo Vigotski (2007), no processo de desenvolvimento da fala na criança é possível perceber a estreita ligação entre percepção e significado. Por exemplo, ao dizer para a criança a palavra cadeira, ela busca a cadeira pelo olhar, pois a palavra passa a ter um significado de localização espacial.

A criança na idade pré-escolar já consegue distinguir o significado do que é visto, do real. Ao brincar, as ideias prevalecem, e não os objetos, e há uma separação entre o pensamento e os objetos, então:

[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez, porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. (VIGOTSKI, 2007, p. 115).

A criança, ao transformar um objeto em algo que imagina, demonstra que houve mudança na sua relação com a realidade, pois ocorre a modificação na estrutura de sua percepção. Brincando, a criança elabora, pelo brinquedo, formas de utilização dos objetos.

No jogo, no brincar, por vezes, a criança vive um grande conflito quando precisa lidar com o que deseja de fato e as regras presentes. Em ação, no jogo, age de forma diferente ao seu desejo, e seu autocontrole é revelado. Vigotski (2007, p. 118) destaca que: “[...] uma criança experiencia subordinação a uma regra ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo”. No brinquedo a regra transforma-se em desejo, assim:

Satisfazer às regras é uma fonte de prazer. A regra vence porque é o impulso mais forte. [...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VIGOTSKI, 2007, p. 118).

A criança desenvolve a capacidade de controlar seus desejos, suas vontades e sua conduta. Passa, então, a ter estabilidade, permitindo a assimilação das normas morais que estabelecem a conduta social. As regras passam a ser cumpridas de forma consciente, pois há a compreensão de sua importância. Quanto mais rígidas tornam-se as regras, mais se amplia a necessidade de atenção da criança, pois existe um propósito a ser realizado.

No início do desenvolvimento há o predomínio da ação sobre o significado, pois

a criança ainda não compreende completamente o significado da ação. Ao desenvolver-se, a criança elabora modos de significações humanas, isso a partir da relação real que estabelece com indivíduos humanos, originando daí as funções superiores.

Lopes (2011, p. 76), ao tratar acerca do desenvolvimento do ser humano, a partir do que considera Vigotski, expõe que: “[...] desde que nasce, desde bebê, não é um processo individual, algo que acontece internamente e que evolui naturalmente para o exterior”. Pontua que não é uma simples troca mecânica de realidades, de fora para dentro do indivíduo, com o controle de fora. Entende a autora que a teoria histórico-cultural caracteriza o desenvolvimento a partir de “[...] uma interação dialética entre o sujeito e o meio social, da qual resultam transformações”.

A criança, ao brincar, mescla realidade e imaginação e, assim, inventa, reinventa e elabora formas diferentes de viver e entender o mundo. Transforma-se em tudo que sua imaginação lhe permitir ser. Pode ser sol, pode ser lua, pode ser uma fada, um motorista de táxi, pode ser o próprio táxi, pode ser pai, mãe. Sendo ela mesma, ao brincar, ao imaginar, ao demandar um olhar mais voltado ao seu ser criança, marca o contexto social no qual está inserida, suas tradições e costumes, transformando e dinamizando as relações. Neste sentido, as mudanças que provoca em seu contexto social:

[...] fazem da criança um ser contemporâneo, ela não é, como tradicionalmente se pensou – e ainda se pensa – um “vir a ser”, ela “já é” uma pessoa com suas necessidades e capacidades, em todas as dimensões indissociáveis que consistem a totalidade de sua “pessoa integral”: corporeidade-sensorialidade-motricidade-afetividade-sociabilidade-cognição-linguagem-ludicidade. (LOPES, 2011, p. 79-80).

Perceber a criança em sua condição real, de ser que transforma e é transformado, a partir das trocas de afetos que realiza, leva-nos a pensar em práticas que favoreçam sua inserção na cultura produzida pela humanidade, que determina os significados que dá ao mundo. Portanto, o profissional precisa articular e integrar ações que, na Educação Infantil, possam determinar uma rotina que contemple os tempos, os espaços, a utilização de materiais, dos brinquedos que motivem as interações entre as crianças,

com propostas que considerem e valorizem as diferentes maneiras de ser criança, tendo em mente o grupo etário com o qual trabalha e suas peculiaridades infantis.

Para tanto, é fundamental investir em formação dos professores da Educação Infantil, para que reconheçam a valorosa contribuição que podem dar ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, levando em conta a formação humana com a qual estão contribuindo. Assim, a contribuição que desejamos dar é para que a prática pedagógica seja carregada de afeto, de respeito, de conhecimento e sensibilidade ao que se relaciona aos pequenos e ao que lhes é peculiar.

A seguir faremos uma discussão que contempla a importância da ação docente na Educação Infantil, a partir do brincar, no intento de pensar na importância do professor que atua com crianças pequenas e em como é fundamental que este realize uma prática pedagógica que inclua atividades lúdicas que impulsionem o desenvolvimento e a aprendizagem.

CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aparentemente, o tema da formação de professores no Brasil parece ser comum. Parece também que um número razoável de pesquisadores e pesquisadoras venham se debruçando sobre o assunto nas últimas décadas. Do mesmo modo, parece ser assunto atual e com questões potenciais para a reflexão acadêmica. Pode-se dizer que a formação docente tem ocupado um lugar de destaque nos debates acadêmicos e no cenário das políticas públicas nos tempos atuais, envolvendo a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Para Saviani (2011, p. 8) no contexto de desafios referentes ao ensino,

[...] a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

Expõe, ainda, que esse aspecto assumia uma particular gravidade no Brasil, nos dias que correm, de modo geral, vem afetando todos os países, em maior ou menor intensidade. A formação de professores carece de uma política formativa que se integre às diferentes realidades sociais presentes em nosso país.

Quais são os saberes e conhecimentos que devem ser mobilizados para a constituição docente no trabalho com bebês e crianças pequenas nas creches e pré-escolas? Como devem ser formados os professores e as professoras? Quando se inicia a relação pedagógica com eles?

O que se quer são espaços que, ao receber crianças, apresentem contextos que garantam os direitos que estas possuem enquanto cidadãs. Da mesma forma, que o desenvolvimento e a aprendizagem sejam impulsionados mediante programas que efetivem uma prática docente que considere a criança no que lhe é peculiar. Para tanto, entendemos serem necessários investimentos com relação ao aperfeiçoamento das

práticas educativas, em infraestrutura e melhoria salarial do professor, com reconhecimento de sua importância e valor na formação humana dos pequenos.

2.1 A formação do professor para a Educação Infantil: integrando conhecimento e prática

Nos dias de hoje, em nossa sociedade, temos um cenário educacional, relativo à educação de crianças pequenas, que precisa considerar práticas que elevem a condição da criança de ser criança. Desta forma, o professor deve contribuir e buscar construir conhecimentos referentes à educação de crianças em ambientes coletivos, visando a oportunizar espaços e tempos para que a criança se descubra e revele-se enquanto ser social e concreto.

Ao tratar da formação de professores deparamo-nos com conceitos plurais e complexos, especialmente quando relacionados ao trabalho com crianças na Educação Infantil. Há uma pluralidade que acaba por determinar uma problemática: afinal, o que é formação? Ainda precisamos compreender como é a formação histórica, filosófica e pedagogicamente, para que tenhamos condições de analisar e propor caminhos para uma formação que integre conhecimentos e práticas. Assim:

Colocamo-nos em defesa de um processo educativo intencional, sistematizado e historicamente situado como direito dos meninos e meninas de zero a cinco anos de idade no Brasil. E, nesse sentido, nos ocupamos da formação de professores que, fundamentada legalmente, ainda encontra-se aquém das necessidades da criança e da construção de uma Pedagogia que considere as especificidades e a concretude da infância e de seus sujeitos. (CARMO; BISSOLI, 2013, p. 39).

A formação não é necessariamente de nenhum contexto específico ou de instituição. É possível dizer que a formação é um processo de vida. Para alguns pesquisadores, a formação é ou deveria ser humanizada. Nossa forma de ser, de agir, de olhar e ver o outro, em todas as relações que estabelecemos, parte daquilo que nos constituiu humanos, e deveria ser considerada nos processos formativos. É digno pensar

no outro a partir de si mesmo, desde que seja de forma a considerar que somos imperfeitos e em constante processo de ser e vir a ser.

Construímos, diariamente, modos diferentes de relacionamentos e a grande riqueza é a possibilidade de aprendermos com eles. A experiência é parte da nossa formação, posto que esta pode acontecer a partir da história de cada um, das vivências, pois estamos inseridos em um cenário social, que na relação com o outro permite que nos apoderemos das propriedades unicamente humanas. Parece que estas ideias estão em consonância com as expressões “olhar sensível” ou “olhar o outro” quando nos referimos aos bebês e às crianças pequenas.

O verbo “formar” convida-nos a pensar em outras palavras, como: alterar, deslocar, transformar. No caso da formação de professores é fundamental relacionar a prática à reflexão crítica, possibilitando, pela mediação do diálogo, a reflexão, a interação e a transformação.

Gatti (2013), ao tratar acerca da “escola justa”, termo utilizado por Tedesco (2010) para expor a ideia de que os professores precisam se preparar e assumir o compromisso para que sejam atuantes em uma escola que “faz justiça social”, entende que tal espaço deva regenerar, incluir e qualificar as gerações que surgem. Com condições de lidar “[...] com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos” (GATTI, 2013, p. 53).

A contemporaneidade apresenta-nos um novo paradigma, exigindo que o professor receba uma formação que lhe possibilite executar uma prática educativa que leve em conta as especificidades presentes, assim como a cultura que caracteriza o alunado, da mesma forma que integre a história de vida e as expectativas educacionais que esse alunado carrega. Nessa linha, os novos contextos sociais:

[...] levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes

de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações. (GATTI, 2013, p. 53).

A educação deve ensinar que as crianças, na Educação Infantil, assim como todos os alunos dos demais níveis educacionais, apreendam e compreendam os conhecimentos produzidos até aqui, fortalecendo-os para que formem os valores necessários a sua condição humana. A qualidade na educação passa pela formação de profissionais conscientes da necessária ação prática intencionalmente construída, com base nos conhecimentos e instrumentos utilizados, nos diferentes níveis, sempre considerando as finalidades a atingir, tendo clareza da necessária compreensão das diferenças e necessidades existentes para que melhor se efetive o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é importante aproximar a teoria da prática, contextualizando a prática educativa a partir do que apresenta de especificidades e características. Então,

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenham como foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção e práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros. (DOURADO, 2016, p. 29).

A formação inicial precisa ser campo vasto de conhecimentos e vivências para que o professor em formação se impregne de inquietações que o impulsionem a ir além do que lhe é oferecido nos espaços das Instituições de Ensino Superior – IES. Do mesmo modo, a formação continuada deve fazer parte das propostas das IESs, enquanto instituições formadoras. As pesquisas realizadas precisam dar às escolas o retorno necessário. Um caminho de mão dupla deve existir, saindo das universidades e voltando às escolas, permitindo que a pesquisa sirva a quem foi sujeito do processo. A pesquisa precisa favorecer a prática pedagógica, vinculando conhecimentos à dinâmica social e cultural presentes nas instituições educacionais que atendem à Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) explicitam a necessária convivência entre crianças e entre adultos e crianças, permitindo ampliar saberes e conhecimentos, atendendo a diferentes naturezas. O grande desafio para a Educação Infantil é possibilitar às crianças acesso a uma proposta pedagógica que leve em conta a sua diversidade sociocultural.

Ao organizar intencionalmente o trabalho junto à criança, as instituições infantis ampliam atividades, diversificando-as, tendo em vista diferentes áreas do conhecimento e as diversas possibilidades expressivas e criativas da criança. Ao intervir de forma intencional, o adulto que realiza o trabalho com a criança na educação infantil deve compreender a necessidade de organizar espaços, tempos, relações pessoais e atividades que contribuam para a aprendizagem do caminho percorrido e construído pelo homem no decorrer da história.

O professor não pode considerar a criança como sujeito a-histórico, porque esta aprende nas relações que estabelece com as outras pessoas – adultos e outras crianças – nas atividades que realiza, enquanto ser ativo, influenciado e influenciador de ações humanas. É preciso que os professores tenham em mente que, ao chegar à escola, a criança já possui experiências, saberes e conhecimentos oriundos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico ao qual pertence.

A criança tem uma forma muito peculiar de perceber o mundo que a circunda. Por isso é interessante o exercício de olhar o mundo a partir do ponto de vista que a criança tem. Quem sabe, trazer à tona lembranças e sensações vividas na infância possa ajudar nessa compreensão de mundo em um olhar infantil?

Ao identificarmos o nível de desenvolvimento do pensamento infantil, temos condições de entender a forma como a criança contextualiza o mundo. Ao sermos sensíveis às suas reações e atentos aos seus questionamentos, contribuimos significativamente com suas descobertas e transformações. Compreender esse universo infantil e situar-se nele é imprescindível para que o professor impulse a capacidade criativa e a curiosidade da criança. Entender a criança como um sujeito histórico e concreto leva-nos a modificar a forma de perceber o trabalho do professor.

Nessa perspectiva de mudança na concepção do processo educativo, há o entendimento da criança como um ser que, em suas trocas e experiências, amplia sua

forma de se relacionar com o mundo, desenvolvendo e aperfeiçoando as qualidades que o constituem como humano. Nas relações que a criança estabelece, especialmente com os adultos, aprende a tornar-se parte de um grupo, com modos, maneiras, normas e regras bem específicas, que determinarão o que se tornará no futuro. Kramer (1992) esclarece que a criança é entendida a partir de seu contexto social e por sua natureza infantil, o que enseja a busca pelo entendimento da criança em relação a sua condição infantil, relacionada ao contexto social.

É fato que o professor está em constante processo de formação profissional e humana e que, ao lidar com sua ação educativa, encontra inúmeras realidades que também interferem em sua forma de sentir e perceber o mundo e a redefinem. O professor depara-se com histórias, experiências diferentes, modos e ritmos diferentes de aprender. As inquietações surgem quando nos sentimos desafiados a superar o medo e a insegurança que nos tomam, muitas vezes, ao lidarmos com a diversidade de sujeitos e formas de relacionamento.

Ao considerar a perspectiva sócio-histórica cultural – a partir de seus expoentes Vigotski, Leontiev e Bakhtin – Liberali (2012) salienta que o processo de constituição de si dá-se nas relações que o sujeito estabelece com o mundo, com a mediação da sociedade. A formação crítica do professor está relacionada a essa constituição de si e do outro. O professor, sendo curioso, inquieto, pesquisador, questionador e crítico, desprende-se de amarras preconceituosas e limitantes e concretiza na prática o conhecimento teórico que busca em seu constante processo de formação profissional.

Na ação docente é fundamental conhecer e compreender as relações sociais vividas pelas crianças, assim como o meio no qual estão inseridas. A partir do que sinaliza Vigotski, as relações são internalizadas e transformadas, e constituem a forma como cada membro participa das mudanças no contexto ao qual se integram e na sociedade. O desenvolvimento e participação nas atividades que se apresentam de uma real necessidade do grupo social constituem força para as mudanças relacionadas às condições de vida. Em um espaço institucionalizado que tem a criança como foco, devem fazer-se presentes relações que propiciem respostas, reações que favoreçam a amplitude de possibilidades de ver e sentir o mundo.

A tomada de consciência de que a tarefa do professor vai além de repassar

conhecimentos não é fácil, mas é necessária, pois nos permite, como aprendizes que também somos, desvelar uma prática pedagógica mais integrada à realidade de um grupo de sujeitos sociais.

Ao fazer referência à formação de professores, considerando um quadro crítico, Liberali (2012, p. 25) esclarece que:

Refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências. Pode-se dizer que a escola como um microcosmo da sociedade mascara as relações de poder que regem as ações que as constituem. A formação de educadores pode permitir uma compreensão desses poderes e uma tentativa de transformá-los.

Realizar pesquisas que discutam e tragam à tona de forma crítica e com análise aprofundada os currículos que burocratizam a ação docente, assim como a legislação sobre a formação de professores, talvez nos tire de uma condição de passividade, permitindo-nos uma ação consciente do que somos e de como nos conduzimos em nosso processo de formação. Não é apenas a reflexão pela reflexão, mas sim para uma ação concreta e de transformação, tendo o professor, com sua maneira de ser e conduzir, o poder de pensamento e de decisão, emancipando-se.

A ação educacional está relacionada a um processo de formação que se estrutura nas relações estabelecidas entre indivíduos, sendo, ainda, um processo de preparação para a vida. O professor como mediador, a partir de sua maneira de agir, de perceber seus alunos e conduzir sua prática pedagógica, transmite padrões culturais, valores sociais que acabam, também, por influenciar pensamentos e atitudes. As relações não surgem de maneira natural no ambiente institucionalizado, por isso é preciso que sejam construídas intencionalmente.

A discussão sobre a preparação de professores com perfis que se adéquem às características e particularidades da Educação Infantil deve estar presente nos processos de constituição e reformulação dos cursos de formação de professores. A formação continuada também deve ser considerada. O que se tem é:

A supervalorização do conhecimento advindo da prática do professor, do seu cotidiano, em detrimento de uma formação inicial fortemente fundamentada [...]. Não se valoriza a formação de um profissional intelectualizado, que possua uma base teórica e prática sólida e fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos. (CARMO; BISSOLI, 2013, p. 48).

A formação dos profissionais para o trabalho com as crianças na primeira infância precisa de reformulações, de adequações – tanto no que diz respeito à formação inicial como à continuada – que permitam tratar da forma apropriada as especificidades deste nível. Poderá, assim, contribuir para o enriquecimento e fortalecimento do professor da Educação Infantil, quando se entender que o processo formativo se fundamenta em um constante ciclo de práxis, ação e reflexão, que leva a uma transformação da realidade e a uma autotransformação.

Faz-se importante compreender que a instituição de Educação Infantil é diferente da escola, uma vez que tem uma proposta de educação não escolar, requerendo do professor conhecimentos específicos. O compromisso primeiro da Educação Infantil é com a criança, com a infância, em que o brincar, o lúdico, a fantasia, a arte e a imaginação têm papel principal. No caso da creche, essa diferenciação assume vários contornos, que vão desde a composição do espaço institucional, incluindo os tempos, até a realização de múltiplas experiências com bebês e crianças bem pequenas.

É importante considerar que: “A universidade é um espaço importante, mas de forma alguma podemos descartar a importância dos outros campos, como por exemplo, a escola enquanto locus propício para a formação docente” (CALDERANO; MARTINS; MARQUES, 2013, p. 9). Pontuo em minha dissertação de mestrado que:

[...] apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia apresentarem a necessidade de uma formação inicial e continuada com qualidade, existe uma fragilidade nos mecanismos propostos para essa formação, pois há uma fragmentação nessa formação e os profissionais não têm, ainda, uma identidade própria. (CARMO, 2009, p. 123).

Gatti (2013) demonstrou, em seu amplo estudo sobre a matriz curricular dos cursos de licenciatura em universidades públicas, que a própria universidade falha no processo de formação quando, em sua estrutura curricular, impõe uma formação

generalista, e quando não abre o devido espaço para uma formação continuada que seja favorecida por resultados de pesquisas realizadas e que possibilitem um retorno às questões que estão presentes na realidade, na prática pedagógica do professor. É fundamental, assim, que compreendamos “[...] que a formação e a prática docente devam ser compartilhadas pela universidade e pela escola” (CALDERANO; MARTINS; MARQUES, 2013, p. 10). Campos (2009) afirma que a pesquisa é uma atividade humana, pois universidades e centros de pesquisa estão inseridos na sociedade.

Neste sentido, é importante que uma investigação e uma reflexão crítica das questões relacionadas às pesquisas educacionais sejam realizadas, para que melhor se integrem à realidade das escolas e da vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Desta forma, a universidade, ao ocupar os espaços escolares para a realização de suas pesquisas, precisa assumir o compromisso de retornar a esse ambiente com possibilidade de mudanças e transformações, fazendo, assim, não só o caminho de ida, mas, principalmente, o de volta.

As mudanças nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, a partir das exigências contidas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, do que é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 21 de fevereiro de 2006 –, dos debates e discussões acerca dos cursos de formação de professores e da necessidade de fortalecimento de uma política para a educação pública, levam à exigência de formação do pedagogo em áreas que, até então, não estavam sendo contempladas, como é o caso da Educação Infantil (CARMO, 2009).

Considerando a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, novas mudanças nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia devem ocorrer, pois em seu art. 1º são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, a dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão, nos programas e cursos de formação, no planejamento e nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

A resolução em pauta considera, como princípios que visam à melhoria e democratização da gestão e do ensino, entre outros: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática; a valorização da experiência extraescolar; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

Em seu inciso 1º, a citada resolução, nos termos do inciso 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define:

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ainda, em seu inciso 2º, pontua que:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

A educação e as escolas de educação básica enfrentam um grande desafio, pois mudanças se apresentam na dinâmica social na sociedade contemporânea. Assim, pensar a formação de profissionais que possam dar conta das demandas socioculturais passa pelos cursos de formação inicial, as licenciaturas. Como se apresentam diante da realidade que emerge de uma sociedade repleta de contrastes, que pulsa por igualdade, pelo respeito e valorização do que é diferente?

Pensar a educação é compreender que por meio dela, como afirma Gatti (2013), compartilhamos conhecimento. A formação humana e profissional do docente, aqui no

caso a Educação Infantil, deve possibilitar que compreenda que, ao educar, acaba por influenciar sobremaneira no desenvolvimento das crianças, pois, a partir do que nos apresenta a teoria histórico-cultural, a educação na infância impulsiona o processo de humanização.

2.2 O lugar docente e o brincar na Educação Infantil

Os professores e as professoras da Educação Infantil têm papel fundamental na construção e efetivação de práticas pedagógicas que considerem a criança em suas peculiaridades, entendendo-a como um ser ativo e com uma história a ser considerada. Ser e estar sensível às experiências já vividas pela criança, conhecer como são as relações familiares e como se organiza seu meio sociocultural, acaba por determinar uma forma de perceber a criança e assim considerar como fundamentais as particularidades que a caracterizam. Neste contexto, é fundamental que a formação do professor oportunize uma base profissional que fortaleça integrar à sua prática saberes, funções e interações com todos os envolvidos no processo educativo da criança na Educação Infantil.

Ao considerar as peculiaridades da criança, precisamos compreender que existe a necessidade de ter uma estrutura educacional apropriada e direcionada a esta. Neste sentido, nessa modalidade educacional, as propostas pedagógicas devem promover o pleno desenvolvimento das crianças. Pensando assim, entendemos que a ação docente conduzida de forma organizada e intencional, comprometida com o processo educativo que visa considerar e respeitar a criança e sua maneira de perceber e sentir o mundo, ao utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, proporciona meio valioso para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A organização intencional deve caracterizar os trabalhos realizados em creches e pré-escolas, com atividades amplas e diversificadas, contemplando as diferentes áreas do conhecimento e as diversas possibilidades expressivas da criança. A partir do exposto, Guimarães (2005, p. 158) destaca que:

Enxergar o potencial de desenvolvimento, que está por trás da brincadeira, requer do educador conhecimentos sobre o tema e a adoção de atitudes investigativas e reflexivas. As atividades lúdicas vivenciadas pelas crianças precisam ser transformadas em um espaço de observação atenta, no qual o educador, gradativa e progressivamente, amplia o seu conhecimento e a sua capacidade de decifrar e distinguir as diversas contribuições proporcionadas por esse tipo de atividade, na formação das capacidades humanas da criança.

Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico exige do professor a devida fundamentação, com conhecimento teórico e prático, assim como a compreensão dos princípios e as finalidades presentes naquilo que propõe ao empregar a brincadeira como atividade. É importante que o professor seja sensível à importância que tem a brincadeira e também a tudo que se relaciona ao desenvolvimento infantil, às particularidades individuais, bem como conhecer como educação e a condição de vida que possuem integram-se à vida das crianças. Ao considerar a realidade das crianças e sua dinâmica de desenvolvimento, o professor tem maiores possibilidades de interferir adequada e significativamente, realizando atividades diversificadas, produzindo aprendizagem, oportunizando à criança conhecer e organizar sentimentos, significados e atitudes.

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural mostram-nos que o trabalho pedagógico na idade infantil visa a possibilitar à criança avançar em seu desenvolvimento e aprendizagem. Levando em conta essa condição, entendemos que a intervenção intencional do adulto que está presente no processo de cuidar e educar a criança na Educação Infantil tem importância fundamental, dado que cabe a ele organizar espaços, tempos, relações pessoais e atividades que contribuam com as crianças na aprendizagem dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade. Para tanto, é preciso considerar que a criança inicia o processo de aprendizagem bem antes da aprendizagem escolar, pois existe uma história anterior a ser considerada e respeitada.

Ao realizar as atividades, intencionalmente, com a criança, o professor impulsiona o desenvolvimento, favorecendo a relação coletiva. O professor caracteriza-se como mediador, interferindo sempre que necessário nas atividades, pois visa a garantir que estas possam favorecer ao máximo o desenvolvimento da personalidade da criança. O professor, então, assume um caráter humanizador.

Entendemos que a formação inicial do professor precisa ser muito bem fundamentada, sem fragmentações e sem ser generalista, mas questionamos: como elaborar currículos dos cursos de formação sem que tenham que abarcar todas as modalidades de ensino? Como fazer isso diante de uma demanda educativa tão ampla e diversificada? Muito temos a pensar e analisar para que possamos contribuir na construção de um currículo que forme professores sustentados em bases filosóficas, históricas, políticas e sociais.

Ampliar os conhecimentos dos discentes em formação e dos professores já formados, a respeito da educação de crianças de zero a cinco anos, é fundamental. Pensando deste modo podemos vislumbrar uma formação consolidada e bem-fundamentada, com possibilidades ao professor da Educação Infantil e demais profissionais da educação na realização de práticas pedagógicas que entendam a criança como ser histórico-cultural, que precisa ser valorizado e considerado em suas relações e interações, para que, assim, impulsionem o desenvolvimento humano na infância. Vigotski (MELLO, 2006), considera o meio social como fundamental para o processo de aprendizagem e vê o adulto educador como importante para o processo de humanização da criança.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira são a base da atividade infantil. Valorizar a importância de atividades que envolvam o brincar é compreender que estas favorecem a capacidade criadora da criança, o desenvolvimento de atitudes, a experiência de convivência e troca com seus pares. Ao planejar intencionalmente as atividades, o professor, a professora, precisa considerar as características do grupo, a potencialidade da criança. É importante lembrar que:

[...] a brincadeira contribui, em grande medida, para que a criança, nos jogos infantis, aprenda a substituir os objetos e as ações, assumindo diferentes papéis que servem de base para o desenvolvimento da imaginação. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança compreende, no pensamento, os objetos e as ações que realiza com eles e, a partir dessa competência, reelabora na sua imaginação novas situações. (GUIMARÃES, 2005, p. 169).

Brincar contribui com a formação dos processos psíquicos, visto que permite à

criança desenvolver a concentração, a atenção e a memória. A linguagem também é desenvolvida na brincadeira, pois existe a necessidade de comunicação verbal. Pela importância do brincar na Educação Infantil é que se torna importante que a prática docente oriente atividades que colaborem com a atuação coletiva, com o exercício de funções e papéis que serão reais em comportamentos futuros.

A prática profissional do professor da Educação Infantil está inserida em um contexto amplo que integra os aspectos sociais, históricos e culturais. A ação docente acaba por refletir a forma de pensar, de perceber a criança, resultado da história de vida do professor, da professora, daquilo que viveu enquanto criança e a partir das relações estabelecidas desde a infância. Traremos essa análise com base no resultado das sessões reflexivas realizadas com o professor e professoras sujeitos desta pesquisa.

Ao estabelecerem o currículo para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, em seu art. 3º, expõem:

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A reflexão acerca da prática realizada e o entendimento de que a criança explora seu entorno, que expressa desejos, necessidades, receios e fantasias, com inúmeras possibilidades criativas, levam-nos:

[...] ao reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês, como sujeitos de direitos. Mais especificamente, sujeitos de direito à educação pública, que ocorre em ambientes coletivos, fora dos espaços privados familiares, desenvolvida por profissionais capazes de articular experiências ricas e enriquecedoras. Para isso, a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito. (BRASIL/MEC/SEB, 2016, p. 59).

A Educação Infantil está, hoje, integrada ao sistema de ensino, com políticas públicas, verbas e programas direcionados à educação dos pequenos. A Proinfância é um dos programas desenvolvidos, e neste ponto é importante destacar que a pesquisa realizada para embasar esta tese efetivou-se em uma escola no modelo Proinfância, situada em bairro periférico do município de Boa Vista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (2013), ao fazerem a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, quando tratam da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, pontuam:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

Para tanto, ainda temos um longo caminho a percorrer, pois vivemos em um país onde ainda predominam, infelizmente, desigualdades raciais e regionais, sendo negado a muitas crianças brasileiras o direito ao acesso à educação, apesar do que rezam a Constituição Brasileira e os demais documentos legais.

Institucionalizar e dar um caráter educativo à Educação Infantil caracteriza alavancar ações e processos de formação docente que possibilitem práticas pedagógicas que levem em conta a capacidade criativa e imaginativa da criança, sem que se antecipem práticas de escolarização que as forcem à realização de tarefas que limitem sua condição de ser e estar criança. Assim,

[...] ao tomarmos a infância como possibilidade, potência, o tempo/espaço da não fala e da fala que se inaugura, da criação e como tempo de experiência, defendemos a educação infantil como lugar de potência e criação para as crianças e suas/seus professoras/es e quem mais compartilha esse espaço/tempo. (AQUINO, 2015, p. 40).

Pensar na criança e em suas peculiaridades permite-nos conduzir ações que dinamizem a sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem, a partir de sua relação com o mundo. Para tanto, as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar, conforme estabelece o art. 4º das DCNEI, que a criança é sujeito histórico e de direitos, que deve ser vista como centro do planejamento curricular, e nas relações e interações que estabelece. A partir de práticas cotidianas vivenciadas: “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura”.

Seguindo nesta perspectiva, entendemos ser importante fazer uma breve apresentação e discussão acerca do documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Deixamos claro que nosso objetivo não é considerar este documento como parte de análise neste trabalho, mas apenas evidenciar sua existência e apresentar, sucintamente, a forma como propõe conduzir a educação.

Em abril de 2017 a proposta da BNCC, para apreciação, foi entregue ao CNE, por ser o órgão normativo do sistema nacional de educação, para que pudesse produzir parecer e projeto de resolução que, após homologação pelo Ministério da Educação (MEC), se transformasse em norma. Foram realizadas audiências públicas, sem caráter deliberativo, que tiveram as cidades de Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília como locais para a realização de consultas que fornecessem subsídios e contribuições para a elaboração de norma que instituisse a BNCC. A ideia era que as posições e contribuições apresentadas por diversas entidades e representantes da sociedade civil dessem indicação de ajustes para melhor adequar a proposta, a partir do que se considera necessário à educação brasileira, seus interesses e pluralidade. Entretanto, cabe-nos aqui questionar: as posições apresentadas e as contribuições feitas à BNCC foram consideradas?

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. É obrigatória para todas as escolas públicas e privadas. Redes e Projetos Políticos Pedagógicos poderão ensinar

além da Base, mas não menos do que ela determina. O texto do documento afirma que a BNCC é aberta à pluralidade e à diversidade, com foco na igualdade e equidade e na busca de uma unidade nacional. Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e desenvolver-se (**conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se**). **Estabelece 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; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Com base na BNCC, o estado de Roraima e o município de Boa Vista elaboraram suas propostas curriculares. O documento do município, intitulado “Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil”, foi construído de forma colaborativa nos anos de 2017 e 2018 com a participação de representantes dos segmentos educativos da rede municipal de ensino de Boa Vista (gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos, professores, pais e crianças), e refere que foi pautado no respeito à infância e às aprendizagens vivenciadas pelas crianças, observando suas interações com a cultura, com outras crianças e com os adultos.

Acrescenta que o currículo para Educação Infantil se caracteriza por ser impulso à aprendizagem e desenvolvimento da criança, e ainda permite conceber possibilidades de um trabalho que reconheça as culturas e valores locais, ampliando a visão de mundo, valorizando situações que deem significados à vida. Desta forma, o objetivo da proposta é contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais realizados pelas instituições que atendem crianças de até cinco anos de idade no município.

Acreditamos que o desenvolvimento da proposta na prática será interessante objeto de estudo e o CrEAR caracteriza-se como espaço de pesquisa para desenvolver, em um futuro breve, quem sabe, uma análise mais criteriosa dos resultados presentes nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Boa Vista, com fundamento no que estabelece a BNCC.

Desenvolver a capacidade da criança de humanizar-se com base nas relações que estabelece com outras pessoas e de concebê-la como um ser ativo, que interage, que é imaginativo, inventivo e lúdico, permite-nos compreender, no contexto educacional, a necessária inserção da brincadeira como atividade fundamental na prática docente.

Ao se referir ao espírito lúdico, Huizinga (2000) afirma que é espontâneo e despreocupado, com uma atmosfera de alegria. O lúdico está relacionado à natureza do brincar e se origina do latim, *ludus*. Desta maneira, as ações lúdicas integram o brincar, a partir das manifestações humanas por meio do jogo e da brincadeira. Segundo o autor, não há uma unidade terminológica para jogar e brincar, pois na maioria das línguas europeias uma única palavra, normalmente, é utilizada para dar sentido às duas palavras. Em nosso idioma existem denominações diferentes para jogar e brincar.

Faz-se importante compreender:

O brincar na ludicidade é algo sério, é uma ação inerente na criança, e aparece sempre em busca de algum conhecimento e de forma transicional, transformando o pensamento individual em coletivo. Essa educação com base no lúdico traz um significado profundo e se faz presente em todos os segmentos da vida. Por exemplo, a criança que brinca de boneca não está apenas se divertindo, ela está desenvolvendo diversas funções cognitivas, sensoriais e até mesmo sociais, pois o brinquedo não determina a brincadeira da criança. (MARTIM, 2019, p. 268).

As ações lúdicas são manifestadas por meio do jogo ou da brincadeira, e o brinquedo pode ser um suporte para essas ações. O lúdico, desta forma, abarca as categorias do jogo, do brinquedo e da brincadeira, sendo um meio para que na prática pedagógica, intencionalmente, ative o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

É interessante notar que Prestes (2016, p. 28) esclarece, baseado no único texto de Vigotski dedicado à questão da brincadeira e intitulado **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**, que,

[...] a criança, na brincadeira de faz de conta, vivencia verdadeiros dramas, pois, mesmo tendo a liberdade de criar as situações imaginárias, há regras do comportamento social implicadas na atividade em que são estabelecidas relações, seja entre crianças, entre crianças e objetos ou, até mesmo, entre crianças e adultos.

Aquino (2015) expõe que ao olhar a criança de forma global, em sua forma integral, considerando sua capacidade de ação corporal, afetiva, cognitiva, linguística e cultural, o professor favorece a relação e interação com o outro. Pela brincadeira permite que elaborem e reelaborem as vivências e trocas, vivam sua imaginação e

fantasia. Nesse sentido, o papel do professor ao relacionar o brincar ao processo de construção e elaboração de mundo que a criança faz, permite que, em sua prática, realize atividades que elevem a condição da criança de imaginar, sentir, descobrir e formar conceitos. Ao tratar acerca dos conceitos pontuados por Vigotski, Aquino (2015, p. 40) expõe, inicialmente, os conceitos cotidianos:

A descoberta que a criança faz, por volta de dois anos de idade, de que todas as coisas têm um nome é um grande marco, pois significa que a criança iniciou o processo de pensar que acabará por produzir, no futuro, os conceitos. Nessa fase, o pensamento se dá pela formação de conceitos espontâneos, também chamados de cotidianos. Os conceitos cotidianos estão relacionados às situações do dia a dia e são formados através das interações sociais imediatas e por meio de atividade prática. Percorrem um longo caminho para se organizarem como conceito de fato.

Desta maneira, na relação prática que tem no dia a dia com o outro, a criança organiza sua forma de pensar o mundo e de lidar com as questões que lhe são apresentadas. Com base no que considera Vigotski, Aquino (2015, p. 41) pontua, ainda, os conceitos científicos, que se caracterizam por se organizarem “[...] em sistema hierárquico de inter-relações conceituais – sistema de relações de generalidade. São formados por meio de aquisição de um sistema de conhecimento mediado pelo ensino formal e permitem iniciar a capacidade de definição verbal”.

A autora nos lembra, tendo como fundamento Vigotski, que pela brincadeira a criança relaciona imaginação e regra, dependendo de como se apresentam no seu transcurso. Considera que o brincar é um elemento muito importante para o desenvolvimento da criança pré-escolar (AQUINO, 2015). No que diz respeito a Vigotski e sua obra, a autora afirma:

[...] a transmissão cultural tem valor especial e, particularmente, o ensino/instrução (educar com intencionalidade e método sistematizado). Ele reconhecia que a educação escolar deveria adotar uma pedagogia que guiasse o desenvolvimento da criança em direção às funções em processo de amadurecimento, em vez de se limitar a trabalhar apenas baseado naquilo que a criança já é capaz de fazer. (AQUINO, 2015, p. 24).

O entendimento é de que a instrução que a criança já tem auxilia e reorganiza outras áreas de pensamento. Assim, acredita-se que a aprendizagem pode preceder a maturação, proporcionando que se acelere o processo de transmissão cultural pela mediação (sujeito e cultura). A criança, em seus primeiros anos de vida, aprende de forma diferente, específica, e por isso torna-se necessário que a formação do professor que trabalha com crianças na Educação Infantil permita compreendê-la como um ser em formação, que aprende nas relações que estabelece com seus pares, tanto adultos como outras crianças, a partir das atividades realizadas. O professor, ao perceber a criança de forma real e ativa, afasta de si a ideia desta enquanto sujeito universal, único e a-histórico.

Fortalecer a profissionalidade dos professores e professoras que trabalham com crianças pequenas é fundamental. São necessários maior valorização e o reconhecimento da importância destes profissionais no processo de formação humana das crianças, assim como a adequada remuneração, com direito a uma formação continuada que atenda suas necessidades teóricas e práticas.

Em síntese

Com o passar dos séculos, foram sendo modificados os sentimentos, percepções e olhares a respeito da infância, da criança. As histórias da infância e sua relação com a realidade impulsionam-nos a conhecer o que foi e é vivido pelas crianças em épocas passadas, valorizando temas que possibilitem o conhecimento a respeito do assunto e uma percepção e entendimento da infância como um período da vida rico em peculiaridades e ativo em ações.

Os registros históricos revelam-nos a possibilidade de crescimento da pesquisa educacional em Educação Infantil. Precisamos trilhar o caminho da pesquisa que nos mostre, a partir da história passada e da presente, como podemos construir uma educação que valorize as peculiaridades das crianças, respeitando as suas diferenças sociais, econômicas, étnicas e culturais. A pesquisa pode auxiliar na compreensão de como a criança é concebida hoje e de como nossas expectativas a seu respeito produzem as relações que estabelecemos com ela. Desta maneira, a formação de professores, as práticas pedagógicas e as políticas públicas destinadas à infância devem favorecer

transformações efetivas na forma de ver, perceber e sentir a criança, contribuindo para uma formação humana a partir da sua realidade e da do outro.

Compreendemos a importância da reflexão acerca dos conceitos de infância e de criança, construídos histórica e culturalmente. Assim, passa-se a ampliar e a transformar a forma de entender a criança, considerando-a a partir da sua história, da sua cultura, de seu construto social, entendendo-a enquanto sujeito que participa ativamente do seu processo de aprendizagem e que, a partir das relações que estabelece com o outro, amplia seu modo de perceber e conhecer o mundo, humanizando-se.

Essa nova forma de perceber a infância acaba por exigir uma análise mais cautelosa a respeito da organização das práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas, que visem a garantir, em última instância, o seu pleno desenvolvimento, tomando por base atividades intencionalmente organizadas e dirigidas.

Atualmente entender o que é ser criança exige, no contexto escolar e nas demais esferas, a realização de formas de atendimento que se adéquem às diferentes necessidades das crianças brasileiras. Nesse contexto, a formação do professor é imprescindível para que a criança tenha atendidas suas especificidades, entendendo-a como ser histórico, cultural, ativa nas relações sociais que estabelece.

CAPÍTULO 3: PELA NECESSIDADE DE ESCOLHAS – A METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores, buscou-se trazer para a compreensão do leitor a questão orientadora da pesquisa, que surge a partir de inquietações no que diz respeito às possibilidades de avanços e desafios na Educação Infantil, em uma perspectiva em que seja possível entender e valorizar a capacidade cognitiva, afetiva e criativa da criança, a partir da formação de profissionais que conheçam, considerem e respeitem as peculiares características infantis, tendo o brincar como eixo principal desse processo.

Apresenta-se a seguinte questão de partida para a pesquisa de doutorado: **quais são as significações de professores que atuam em escola de Educação Infantil da rede municipal de Boa Vista e as implicações dos sentidos construídos na prática pedagógica e na formação docente, a partir do brincar?**

Considerando a referida questão, propõe-se alcançar o que segue.

Objetivo geral:

- Analisar como os professores que atuam no 1º e 2º períodos da Educação Infantil em escola da rede municipal de Boa Vista-RR constroem os sentidos sobre o brincar, e refletir sobre essas significações na prática pedagógica com crianças pequenas.

Objetivos específicos:

- Identificar qual a formação inicial recebida e como acontece a formação continuada dos professores da Educação Infantil, para compreender de que maneira essa formação caracteriza as práticas;

- Mapear os saberes que constituem a docência e as especificidades para o trabalho com crianças nas escolas de Educação Infantil, com o brincar como eixo das práticas pedagógicas;

- Compreender como os sentidos sobre o brincar atravessam as práticas dos professores de educação infantil que atuam no 1º e 2º períodos de uma escola da rede municipal de Boa Vista-RR.

Diante do delineamento da questão de pesquisa e dos objetivos formulados, apresentou-se a necessidade de se fazer escolhas, sem perder de vista que a escolha do

caminho metodológico deve estar em consonância com o que se pretende conhecer e também com um modo específico de olhar a sociedade e as pessoas que a compõem. Por isso, Duarte (2002, p. 140) nos revela que:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Desse modo, este trabalho está inscrito na abordagem qualitativa de pesquisa. Isso porque partiu-se da premissa de que não é possível afastar a pesquisa da vida que se vive e da humanidade que a produz. Não é possível também pensar a realidade sem levar em consideração a fabricação dessa realidade pelo olhar humano. A questão de pesquisa somente existe nas lentes de quem a iluminou. Não está dada *a priori*. Por isso, é possível pensar a realidade de maneira fluída, em movimento. O que se busca capturar é um instante do vivido. Não se trata de olhar a realidade à procura de uma relação de causa e efeito, mas de compreendê-la como um caleidoscópio. Desta forma: “O ato de fazer pesquisa pressupõe, na abordagem qualitativa, lidar com aquilo que falta do nosso olhar e se completa com o olhar do outro que dela participa” (SANTOS, 2013, p. 91).

Dentro das possibilidades da abordagem qualitativa de pesquisa, escolheu-se dialogar com a perspectiva crítica de colaboração. Esta perspectiva proporciona o diálogo entre pesquisador e pesquisado, e seu ponto principal é a compreensão e transformação dos contextos escolares. Bandeira (2016, p. 25) esclarece:

Em sentido lato, colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar. A ênfase na unidade pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa.

Dialogar, intercambiar vivências, leva a uma confrontação com aquilo que temos como nossas verdades, e pode abrir espaço para uma condição mais crítica e de reflexão

sobre o que realizamos em nossa prática, de que forma efetivamos nossas ações pedagógicas, a partir do que temos por princípios e ideias.

A pesquisa crítica colaborativa, considerando o contexto educacional, pretende trazer à tona os problemas presentes na realidade do professor, possibilitando a reflexão acerca da dinâmica vivida para que se impulse o desenvolvimento desse profissional. Surge, assim, como modalidade de trabalho crítico, no intento de compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores (IBIAPINA, 2016).

Segundo Santos (2012, p. 91):

A expressão *pesquisa crítica de colaboração* merece uma discussão que demarque para o leitor o sentido que cada uma das palavras adquire neste estudo. A rigor, a palavra “crítica” etimologicamente vem de crise. Sugere dificuldade, desestabilização, desequilíbrio, decisão. Já “colaboração” é sinônima de contribuição e de cooperação e sugere ainda agir de maneira altruísta.

E completa afirmando:

[...] colaborar não é concordar, nem tampouco consentir. Não se interessar pela voz do outro para que ele diga o que se quer ouvir. Colaborar pode ser correlato de questionar, contestar, divergir. Trabalhar na perspectiva da pesquisa colaborativa é compactuar com uma determinada visão ou conviver com diferentes visões de mundo. Ter uma crença política, ideológica e ética. Compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. Partilhar conhecimento, pesquisar *sobre* e, principalmente *com* o outro. Esse referencial de pesquisa traz a necessidade de colocar em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação para que, ao repeti-la, a ação já não seja igual. (p. 91-92).

A partir das concepções da pesquisa crítica de colaboração expostas acima, verifica-se que se trata de uma metodologia em que os sujeitos envolvidos formam um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge do contexto no qual atuam e no qual desempenham os papéis de pesquisador e de professor, em um processo de reflexão que visa transformar, modificar, pois possibilita a reflexão-ação coletiva, tendo a voz, a perspectiva do sujeito, como parte fundamental

para a investigação. “Nos trabalhos colaborativos, os partícipes se colocam como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva e afetiva do outro” (IBIAPINA, 2016, p. 47).

Neste sentido, a linguagem possui papel fundamental e será tomada como objeto e instrumento, pois nos mostra como é o pensar a sala de aula e as relações nela estabelecidas. Assim,

[...] a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica. Trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório. (LIBERALI, 2012, p. 37).

É importante oportunizar aos professores a reflexão a partir do que é pensado e dito, visando a uma análise mais específica e cuidadosa das práticas realizadas. A partir das falas dos participantes da pesquisa pretende-se obter informações que possibilitem compreender, conhecer formas diferentes de perceber-se e perceber o mundo, integrando as percepções dos professores à prática pedagógica. “É no movimento reflexivo-colaborativo que a atividade docente vem à tona com o potencial de análise, interpretação e transformação das realidades educativas” (IBIAPINA, 2016, p. 44).

A colaboração possibilita ao pesquisador, em parceria com os docentes, a escolha dos procedimentos que permitam o confronto, reelaborando as práticas conforme se desenvolve formalmente a investigação. “Desse modo, a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a construção de conhecimentos acadêmicos e científicos e a formação contínua de professores” (IBIAPINA, 2016, p. 46).

Assumir o compromisso de contribuir com a formação do profissional que desenvolve sua prática pedagógica com crianças na Educação Infantil possibilita ao pesquisador ampliar, também, seu processo formativo, visto que as trocas realizadas levam todos à reflexão do que se faz, do que se precisa fazer e de como fazer. Pode-se crescer juntos, formar juntos, aprender juntos, para, assim, fortalecer a condição humana e profissional dos envolvidos no processo formativo. Por isso, esta pesquisa ganha contornos importantes, posto que pode evidenciar e modificar o contexto das práticas

educacionais, além de produzir conhecimento, o que é a função principal da atividade de pesquisar.

3.1 O contexto da pesquisa: a rede municipal de ensino de Boa Vista

Uma das primeiras ações da pesquisa foi realizar um levantamento sobre a rede municipal de Boa Vista. Para isso, foi visitada a Secretaria de Educação (SMEC) e entregou-se um ofício com o projeto de pesquisa em anexo, pedindo autorização à SMEC para que se pudesse ter acesso às informações (dados) e à escola onde foi efetivada a pesquisa. Não houve empecilhos em nenhum momento. A equipe que compõe a coordenação da Educação Infantil da rede municipal sempre foi acolhedora e colocou-se à disposição para ajudar nos levantamentos necessários. Foi aplicado um questionário à equipe da coordenação da Educação da SMEC para que fosse determinada a realidade local.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação Infantil, atualmente, são 113 as escolas municipais existentes, com 37.839 alunos matriculados, em 1.460 turmas. Destas, 100 atendem crianças de dois a cinco anos e este atendimento está assim distribuído: 83 escolas na área urbana, que oferecem turmas de pré-escola (1º e 2º períodos), atendendo crianças de quatro e cinco anos; entre estas, 33 são Escolas Municipais de Educação Infantil Casas Mãe, que atendem crianças de dois e três anos; 41 são Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ainda, em sua estrutura de atendimento à Educação Infantil, existem 5 escolas rurais e 12 escolas indígenas, que realizam atendimento a crianças de quatro e cinco anos.

São 349 os profissionais que atuam na Educação Infantil, entre concursados e contratados. Esses professores, segundo informações da Coordenação de Educação Infantil, têm formação em Pedagogia. No que se refere à formação continuada, ela acontece mensalmente, a partir do acompanhamento dos coordenadores pedagógicos. Entretanto, não foi esclarecido como se efetivam as ações para essa formação. Vale destacar que existe uma parceria do CrEAR com a SMEC para a formação continuada dos professores.

É importante frisar que, na esfera municipal, não é realizado o atendimento a

crianças menores de dois anos. Efetivamente, o que se dá na prática é o atendimento a crianças de dois a cinco anos. No município de Boa Vista, existem 36 escolas particulares de Educação Infantil, devidamente regulamentadas e com funcionamento autorizado pelo Conselho Municipal de Educação de Boa Vista – CME/BV. Das 36 escolas particulares que estão autorizadas, 19 contemplam Educação Infantil e Ensino Fundamental e 17 realizam atendimento exclusivamente à Educação Infantil. As 36 escolas particulares atendem, aproximadamente, 5.040 crianças, na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente, devido à presença de um grande número de venezuelanos no estado, a demanda de atendimento em todos os níveis educacionais aumentou, exigindo ajustes e adequações.

O município de Boa Vista adotava até 2018 o programa do Instituto Alfa e Beto – IAB, de ensino estruturado, que é uma metodologia utilizada nas escolas da rede municipal há mais de cinco anos. Essa proposta articulava os conteúdos e a proposta pedagógica (materiais, métodos, avaliação), havendo o gerenciamento pedagógico de apoio ao professor.

O programa de ensino estruturado objetivava articular de forma consistente a proposta pedagógica do município e tudo que a envolvia. As orientações eram feitas pela coordenadora pedagógica da escola em encontros com os professores, que organizavam as aulas e planejavam juntos. Pela proposta, a mesma aula deveria ser trabalhada em todas as turmas, ao mesmo tempo. Na estrutura do programa constavam o plano de trabalho, agenda do professor, apoio ao professor e reuniões mensais de gerenciamento. A SMEC realizava acompanhamento mensal do ritmo (verificava se as crianças estavam conseguindo realizar as atividades e as lições semanais) e frequência (averiguava se havia uma justificativa aceitável para a criança não frequentar a escola).

A proposta atual, denominada Compasso, iniciou em maio de 2018 e visa a trabalhar aspectos socioemocionais, possibilitando a aprendizagem para lidar com as emoções, resolver problemas e relacionar-se com o outro. Tem quatro áreas principais, considerando as habilidades de aprendizagem: de empatia, de lidar com as emoções, amizades e resolução de problemas. Os professores passaram por treinamento para iniciar o novo programa e ainda estão em processo de familiarização. Agora o desafio que se apresenta é colocar em prática as determinações da BNCC, assunto que deverá exigir análise mais detalhada em pesquisa futura.

No contexto do município de Boa Vista não há, por parte da SMEC, uma proposta de formação continuada que contemple as reais necessidades dos professores no que diz respeito a sua prática, no caso aqui apresentado, com as crianças, na Educação Infantil. O município utiliza uma metodologia que pode ser limitante da possibilidade de ação criativa e autônoma do professor e parece desconsiderar as peculiaridades de cada contexto escolar. Pretende-se, ao final das análises realizadas, a partir das sessões reflexivas, pontuar de forma mais embasada e efetiva essa visão.

3.2 Caracterização da escola – *locus* da pesquisa

A Escola Municipal Proinfância Áurea de Holanda Lima localiza-se no bairro Equatorial, no conjunto residencial Cruviana, zona oeste, urbana e periférica de Boa Vista. O bairro é afastado do centro da cidade, então as crianças atendidas residem no próprio bairro e em bairros próximos. A maior parte das famílias que vivem no conjunto Cruviana é de baixa renda, e estão inseridas no Programa Minha Casa Minha Vida. Desta forma, estão presentes na realidade da escola problemas sociais e familiares.

A escola contempla a Educação Básica, no nível da Educação Infantil, atendendo a crianças de 4 e 5 anos, na pré-escola e maternal, respeitando o art. 21 da LDB 9394/96, e Educação Especial, conforme o art. 58 da lei citada. É a segunda unidade localizada no conjunto residencial. O município tem em sua proposta de ampliação da rede de ensino a construção 17 unidades de escolas na estrutura da Proinfância.

A estrutura física da escola é moderna e padronizada. Inaugurada em novembro de 2015, foi construída com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir de convênios com o MEC. Na construção foram utilizados materiais pré-moldados no lugar da alvenaria convencional, o que, segundo a prefeitura, melhora a funcionalidade, o desempenho térmico e acústico do prédio. Entretanto, deve-se ressaltar que a área externa, que é coberta, é muito quente, devido às características climáticas do estado, que é na maior parte do ano de muito sol e calor intenso. Todas as salas são climatizadas, o que ameniza o desconforto do calor. Talvez, ao pensar em uma padronização dos prédios, os especialistas tenham-se esquecido de considerar as

peculiaridades locais.



A Escola tem capacidade para atender 350 crianças da Educação Infantil e possui quatro blocos: 1. Administrativo; 2. Bloco de serviços; 3. Dois blocos pedagógicos. Tem oito salas amplas com fraldário, uma sala multiuso, cozinha, refeitório, salas de repouso, solário, dois banheiros infantis (feminino e masculino), um banheiro adulto e dois banheiros adaptados para portadores de necessidades especiais. Possui, ainda, pátio coberto e *playground* na área externa. Atende, atualmente, 298 crianças, sendo seis com necessidades especiais, uma indígena e dezenove venezuelanas. Nas turmas de maternal, geralmente, são atendidas trinta crianças e, nas demais, aproximadamente vinte crianças.



No que diz respeito ao número de professores, a escola, atualmente, conta com 17 profissionais: 8 professores titulares atuando na pré-escola; 4 professores titulares no maternal; 3 professores de arte e 2 professores de Educação Física. Todos os professores são concursados; somente uma professora é horista, concursada, mas efetiva em outra escola da rede.

O espaço é limpo e organizado. A gestora está sempre presente, assim como a coordenadora pedagógica, que acompanham as atividades de perto. A escola não possui Projeto Político Pedagógico – PPP, e dentro da carga horária semanal de trabalho os professores têm quatro horas para o planejamento. É perceptível que existe uma preocupação, tanto por parte dos professores como da gestão/coordenação pedagógica, com a formação dos profissionais que ali atuam. Contudo, não há proposta para uma formação continuada. Tal situação pode estar atrelada a uma dependência da SMEC, assim como à carga horária extensa cumprida pelos professores.



3.3 E os professores, parceiros na pesquisa, quem são?

As informações apresentadas no quadro a seguir foram organizadas a partir da aplicação de questionário, conforme apêndice que se encontra ao final deste trabalho. A aplicação do questionário teve o objetivo de conhecer, entre outras coisas, qual a formação inicial, como se dá a formação continuada e a concepção que têm os professores sobre o “ser” criança.

Participaram da pesquisa cinco professores. Todos possuem graduação em Pedagogia, com mais de quatro anos de experiência na área da Educação Infantil, sendo duas professoras concursadas da rede e três contratados. Duas professoras possuem pós-graduação (*lato sensu*), conforme descrição do quadro.

Quadro 1

Nome	Sexo	Idade (anos)	Formação Inicial	Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Tempo de trabalho	RT/CH*	Período
Prof. A	F	48	Licenciatura em Pedagogia	Não possui	4 anos na Educação/ 8 meses na EI	Seletivada 20h	2º período
Prof. G	F	55	- Licenciatura em Pedagogia - História - Serviço social	Psicopedagogia	9 anos na Educação/ 4 anos na EI	Concursada 20h	1º período
Prof. N	F	31	Licenciatura em Pedagogia	Não possui	5 anos na Educação/ 5 anos na EI	Concursada 20h	2º período
Prof. P	M	33	Licenciatura em Pedagogia	Não possui	8 na Educação/ 4 anos na EI	Seletivado 20h	1º período
Prof. V	F	41	Licenciatura em Pedagogia	Docência do Ensino Superior	9 anos na Educação/ 2 anos na EI	Concursada 25h/ na instituição Seletivada	1º período

*RG – Regime de Trabalho

*CH – Carga Horária

De maneira geral, as turmas de cada um dos professores são constituídas por 13 a 22 crianças. A escola disponibiliza, dentro da carga horária semanal de trabalho, quatro horas para o planejamento. No que diz respeito à formação continuada, a escola não possui uma programação efetiva para tal fim. O que ocorre é que, eventualmente, a SMEC oferece oficinas, palestras e seminários. A SMEC faz-se presente na escola quando há necessidade de orientação aos professores em relação à implantação de novas propostas metodológicas ou quando há alguma demanda oriunda do Ministério da Educação, como foi o caso de palestras realizadas relativas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Neste caso, a coordenadora pedagógica da escola convidou a pesquisadora para falar a respeito aos professores e gestores, em vista de que havia por parte da SMEC a solicitação de uma proposta curricular a partir da BNCC.

3.4 A entrada no campo de pesquisa

A Escola Municipal Proinfância Áurea de Holanda Lima foi escolhida a partir de visitas realizadas em escolas de Educação Infantil da rede municipal, localizadas em diferentes bairros e com diferentes tempos de criação. Ao visitar pela primeira vez a escola citada, a gestora demonstrou interesse e foi receptiva à proposta de pesquisa apresentada. Fez questão de mostrar o espaço da escola à pesquisadora, assim como apresentar alguns professores.

Por estar situada em um bairro novo, o Equatorial (um dos 57 existentes em Boa Vista), no conjunto residencial Cruviana, a escola foi o espaço que, entendeu-se, ofereceria as condições necessárias à pesquisa, pois, além da receptividade por parte da gestão, a coordenadora pedagógica da escola fora aluna desta pesquisadora na graduação (Pedagogia/UFRR) e desde o início deu todo o suporte para o contato com os professores e para a organização das sessões reflexivas.

A escolha revelou-se muito acertada, pois o grupo com o qual foram realizadas as sessões reflexivas sempre se fez presente aos encontros, da mesma forma que se alinhou à proposta, com respeito e compromisso. Todo o aprendizado com os docentes que estiveram nessa caminhada será eternamente objeto de gratidão, que é também direcionada à coordenadora pedagógica e à gestora, que estiveram presentes em todos os momentos, acompanhando os encontros, sem que tirassem a liberdade de pensar, de se expressar e agir dos professores.

Assim, ao iniciar o processo de pesquisa, o primeiro contato com a escola deixou aberto o espaço e a perspectiva de uma formação continuada tão necessária e esperada. A receptividade e a maneira como a gestora apresentou a escola e os docentes permitiram vislumbrar, mesmo diante de tudo que ainda estava por vir, que se conseguiria desenvolver a pesquisa proposta. À equipe da Escola Municipal Proinfância Áurea de Holanda Lima toda gratidão, respeito e carinho desta pesquisadora.

Os desafios iniciam quando nos deparamos com olhares atentos, curiosos e desconfiados: “Não estava sabendo de pesquisa nenhuma que fariam aqui na escola”; “Não era para nos consultar antes?”; “Por que escolheu nossa escola?”; “Mas o que é essa tal de sessão?”; “Você vai nos analisar?”; “Eu não sei se vou querer participar disso, não!”. Essas foram algumas das questões apresentadas no **primeiro contato com**

os sujeitos da pesquisa. O espaço foi disponibilizado pela coordenadora pedagógica durante o encontro pedagógico que realiza a cada quinze dias, a partir das 18 horas.

Foi estabelecido um roteiro para os encontros com os docentes, que iniciaria sempre com um lanche, levado pela pesquisadora, considerando o dia corrido e puxado que todos têm, em vista de atuarem nos dois turnos, alguns em outras escolas, chegando ao final do dia exaustos e sem ânimo para mais uma atividade.

No primeiro contato, com a presença da gestora e da coordenadora pedagógica, foram apresentadas a pesquisadora e a sua ex-aluna, que esteve presente em todos os momentos, auxiliando na organização dos encontros e nos registros (preparação de material, anotações, filmagens). Houve o agradecimento pelo espaço disponibilizado e a exposição do projeto de pesquisa que ali se pretendia colocar em prática. Posteriormente, fez-se o convite para participarem da pesquisa e foram explicadas as sessões reflexivas, pontuando que se configuram em ações de formação continuada, com direito a certificação, de acordo com a carga horária cumprida.

Seguindo a programação feita para o primeiro contato, foi realizada uma dinâmica (entrega aos professores de uma folha de papel A4 e solicitação de que desenhassem algo que gostavam de desenhar quando crianças e, ainda, que colocassem na folha junto ao desenho uma palavra que representasse a infância que viveram). Colocou-se à disposição lápis de cor, lápis de cera e canetas coloridas. Ao concluírem a atividade, cada participante apresentou o que construiu. Em seguida os trabalhos foram recolhidos para serem apresentados em uma das sessões.

Finalizou-se definindo os dias e horários para os encontros, assim como o tempo para cada sessão (duas horas por encontro). Foi, então, feito um agradecimento pela possibilidade daquele momento, com o reconhecimento de que a participação de todos era fundamental e importante para a efetivação da pesquisa, para o fortalecimento de pesquisas na área da infância e da Educação Infantil e, também, para a formação continuada (dos professores e da pesquisadora).

3.5 As sessões reflexivas como espaço de formação e produção de dados

As sessões reflexivas constituíram-se como espaço para a produção dos dados desta pesquisa. Para além disso, a realização das sessões objetivou a construção de sentidos sobre o brincar, a criança, as infâncias, de modo a possibilitar uma relação afetiva e efetiva de experiências entre os participantes. Isso porque:

[...] no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre as suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. O cruzamento dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre o pesquisador e professores. (IBIAPINA, 2008, p. 19-20).

É importante considerar que os pensamentos, as ideias, os sentidos, as crenças e os valores carregados por cada um dos envolvidos na pesquisa serão importantes para que as significações feitas possam enriquecer a prática pedagógica vivenciada, a partir de uma análise e interpretação reflexiva desta prática. A interação entre pesquisador e professores deve permitir a compreensão do que é investigado na pesquisa para que seja possível relacionar o que se propõe com a realidade vivida.

Assim, no processo de colaboração, firmam-se as interações que permitem perceber as diferentes capacidades que possuem os participantes e, neste processo, espera-se que os professores tenham a condição de analisar a prática pedagógica que realizam, ao passo que o pesquisador tenha a condição de atuar como formador, organizando as etapas formais da pesquisa.

O momento da pesquisa transporta-nos para novos conhecimentos, atitudes, compreensões, saberes e desafios. Os encontros possibilitam a reflexão e a investigação e geram conhecimentos, que não são exclusivos dos professores e, muito menos, do pesquisador formador. Não é um saber precisamente teórico e nem prático, antes, é uma coconstrução do objeto que se visa conhecer. Neste sentido, a pesquisa colaborativa: “[...] proporciona condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e cria situações que propiciem o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20).

Ao participarem da pesquisa, os docentes vivenciam o próprio processo de

formação a partir da prática que realizam, muitas vezes difícil, problemática e “engessada” (termo utilizado por um docente participante da pesquisa) por propostas metodológicas que limitam a condição de autonomia e criatividade do professor, como é o caso do que ocorre nas escolas de Educação Infantil da rede municipal da capital de Roraima.

Após realizar o primeiro contato com os participantes da pesquisa, as sessões reflexivas foram organizadas com base no desenvolvimento de cada encontro. As sessões foram filmadas e posteriormente descritas para efeito de análise. Foram definidos cinco encontros para a realização das sessões reflexivas, com duas horas cada uma. As sessões foram realizadas nos dias: 07/03/2018 – 1ª sessão; 04/04/2018 – 2ª sessão; 09/05/2018 – 3ª sessão; 08/08/2018 – 4ª sessão; 28/11/2018 – 5ª sessão. O questionário foi aplicado após a realização da 3ª sessão. As sessões ficaram circunscritas à discussão e debates de temas referentes ao brincar, às infâncias, à criança e à Educação Infantil.

Durante o período em que haviam sido programado algumas das sessões, muitas convocações da SMEC foram feitas. Assim, foi necessário remarcar os encontros, pois os professores, gestora e coordenadora pedagógica precisavam participar de palestras orientadoras acerca da BNCC. Havia, também, a implantação de nova proposta metodológica, denominada Compasso, que veio substituir a anterior Alfa e Beto, descritas anteriormente.

Foram fundamentais os acertos com relação a horário para início e término das sessões, pois como só se dispunha de duas horas para realizá-las havia a necessidade de que os docentes colaborassem para que tudo pudesse transcorrer conforme o programado. Houve o comprometimento de todos e sempre estiveram presentes no horário marcado. Por não haver disponibilidade de horário fora do que já tinham a cumprir na escola, foram cedidas as duas primeiras horas dos encontros pedagógicos, que acontecem às quartas-feiras, a cada quinze dias, das 18 às 22 horas.

A ideia do lanche, logo no início das sessões, foi para que pudessem se alimentar, já que estavam em sala de aula até pouco antes dos encontros, e para criar um momento mais descontraído. Logo que chegavam já encontravam a mesa arrumada e serviam-se. Iniciávamos a sessão e o combinado era que podiam servir-se no momento em que desejassem. Foi feito desta forma durante todas as sessões, o que permitiu que

ficassem mais à vontade.

O desgaste físico dos professores era perceptível, resultado da carga horária intensa que cumpriam – lembrando que atuavam em outras escolas. Já sabendo da realidade que viviam, a ideia foi programar as sessões com um tempo mais curto, para que pudessem ser mais proveitosas e não imprimissem um peso a mais na rotina já tão pesada.

1ª sessão

Roteiro 07/03/2018

1. Acolhida (lanche)
2. Preparação dos crachás (confeção individual)
3. Contando uma história (A menina que fui)
4. Diálogo e a história de cada um (A minha criança)
5. Fechamento

Na primeira sessão o objetivo era conhecer um pouco da história de cada um dos participantes, conhecer a criança que cada um foi e como essa criança ainda está presente hoje, na vida adulta e na prática pedagógica que realizam, com vistas a identificar e compreender de que forma a criança que foram determina a relação que estabelecem com seus alunos, crianças da Educação Infantil.

2ª sessão

Roteiro 04/04/2018

1. Boas vindas (lanche);
2. A partir do que foi solicitado ao final da sessão anterior, pedir que falem das lembranças que vieram à tona (de quando crianças) e os modelos comportamentais presentes no comportamento de cada um;
3. Falar a respeito dos desenhos feitos no encontro para a apresentação do projeto de pesquisa.

A segunda sessão reflexiva teve por objetivo trazer à tona as referências e

modelos comportamentais que tiveram, visando à reflexão de que hoje, enquanto adultos e professores, são figuras de forte influência na formação humana de seus alunos. Iniciando a sessão, a pesquisadora agradeceu ao grupo pela presença e contribuição, que possibilitaram dar continuidade à proposta da pesquisa. Reforçou a importância de poder contar com o apoio e colaboração de todos. Foi feita uma breve descrição do que foi apresentado e discutido na primeira sessão, nas recordações de quando crianças. Em seguida foi colocado em prática o roteiro proposto.

3ª sessão

Roteiro 09/05/2018

1. Acolhida (lanche);
2. Distribuição de excertos do capítulo da tese sobre o brincar para leitura, discussão e reflexão.

Observação: Nesta sessão os professores aparentavam um cansaço bem maior que nos encontros anteriores. A participação foi bem menor. A pesquisadora fazia alguns questionamentos, considerando o que ia sendo apresentado, mas não havia muita reação. O professor P e a professora G trouxeram questões que os incomodavam naquele momento e pediram o posicionamento da pesquisadora.

Compreender como os professores significam a criança e o que a criança representa para eles, foi o que se objetivou nessa sessão.

4ª sessão

Roteiro 08/08/2018

1. Boas vindas (lanche)
2. Solicitar que falem de maneira franca a partir das questões apresentadas: Existe uma proposta em que o brincar esteja contemplado em sua instituição? Caso sim, como é essa proposta? Como conseguem articular a questão do brincar a partir da questão metodológica? Como isso acontece? O que é o brincar para vocês?)

Questões apresentadas pelos professores durante a sessão:

- Brincadeira de roda, doletá, elástico, pular corda, esconde-esconde, saco, bandeirinha, peteca, pipa, boi bumbá (brincadeiras comuns à infância dos professores);
- Não há uma proposta da escola de trabalho para o brincar;
- As brincadeiras estão ligadas às atividades do Alfa e Beto;
- Não há a brincadeira que as crianças escolham brincar;
- Não há liberdade para o brincar;
- As crianças estão precisando brincar;
- A criança precisa de um momento para brincar, para relaxar;
- Uma hora durante a semana para brincarem à vontade com o *Lego*;
- Conteúdo engessado;
- O professor propõe a brincadeira e a criança, não;
- Todas as brincadeiras estão direcionadas à aprendizagem;
- Na nossa sociedade, hoje, a brincadeira faz muita falta. As crianças não sabem mais brincar;
- Aquela brincadeira gostosa que se tinha antigamente está se acabando;
- Por que a gente não vai lá fora brincar?

O objetivo da terceira sessão reflexiva foi o de identificar se o brincar é proposto às crianças e se no contexto da prática pedagógica que realizam há espaço para que as crianças proponham brincadeiras. Buscou-se conhecer *se* e *como* o brincar é articulado à prática pedagógica e de que maneira os professores percebem sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

5ª Sessão

28/11/2018

1. Acolhida/lanche

2. Apresentação dos quadros das sessões visando mostrar como nos organizamos, assim como as trocas e discussões realizadas até o momento e considerar as falas apresentadas.

3. Solicitar que explicitem (a partir das questões a seguir):

- A partir das sessões realizadas, como avaliam a prática? O que ficou do que foi

realizado até aqui?

- Houve reflexo do que foi trabalhado nas sessões na prática pedagógica?
- A partir da trajetória profissional construída até aqui, o que fariam diferente do que já realizam na prática pedagógica?
- O que entendem que é motivador para que busquem ampliar a formação docente?

Apresentação dos quadros das sessões realizadas

Dia 21/02/2018 – reunião de apresentação

Dia 07/03/2018 – 1ª sessão

Dia 04/04/2018 – 2ª sessão

Dia 09/05/2018 – 3ª sessão

Dia 08/08/2018 – 4ª sessão

Colocações/falas feitas na 4ª sessão e retomadas na 5ª sessão

- Brincadeira de roda, doletá, elástico, pular corda, esconde-esconde, saco, bandeirinha, peteca, pipa, boi bumbá (brincadeiras comuns à infância dos professores);
- Não há uma proposta da escola de trabalho para o brincar;
- As brincadeiras estão ligadas às atividades do Alfa e Beto;
- Não há a brincadeira que as crianças escolham brincar;
- Não há liberdade para o brincar;
- As crianças estão precisando brincar;
- A criança precisa de um momento para brincar, para relaxar;
- Uma hora durante a semana para brincarem à vontade com o *Lego*;
- Conteúdo engessado;
- O professor propõe a brincadeira e a criança não;
- Todas as brincadeiras estão direcionadas à aprendizagem;
- Na nossa sociedade hoje a brincadeira faz muita falta. As crianças não sabem mais brincar;
- Aquela brincadeira gostosa que se tinha antigamente está se acabando;
- Por que a gente não vai lá fora brincar?

Na quinta e última sessão resgatou-se o que foi feito desde o primeiro encontro e o que ficou dos momentos de trocas, discussões e reflexões. O cansaço que demonstravam, resultado de um dia de muito trabalho e de uma carga horária pesada e intensa, foi destacado e confirmado pelo professor e professoras, mas a disponibilidade que sempre tiveram e a presença em todas as sessões superou as dificuldades e, assim, possibilitou que esta pesquisa fosse realizada. Um agradecimento sincero foi feito aos participantes, que nessa sessão, apesar do cansaço, estavam especialmente descontraídos e animados, o que favoreceu ainda mais o bom andamento do encontro.

3.6 Núcleos de significação – uma proposta de análise dos sentidos do discurso

Os núcleos de significação, em uma dimensão histórica dialética, a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, configuram-se como proposta metodológica que instrumentaliza o pesquisador a apreender sentidos e significados presentes no conteúdo do discurso do sujeito, pois as palavras contemplam não só a narrativa do sujeito como também as condições histórico-sociais que o compõem. É importante destacar que, ao utilizar a proposta dos núcleos de significação, o pesquisador situa-se “[...] numa perspectiva que tem a crítica como princípio metodológico que orienta o pesquisador na construção do conhecimento científico” (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 37889).

Na busca de compreender o homem e suas funções psicológicas, Vigotski considerou a importância de um método, de uma infraestrutura lógico-metodológica. Desta maneira, está presente nas reflexões do teórico “[...] a necessidade de uma teoria que fizesse a mediação entre o método materialista histórico e os fenômenos psíquicos” (AGUIAR; OZELLA, 2013. p. 300).

Ao discutir sobre a psicologia científica, Vigotski compreendia que predominava uma análise atomista e funcional, que se caracterizava pela análise isolada das funções psicológicas. Então:

[...] o método de conhecimento psicológico foi elaborado e aperfeiçoado para estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo

da atenção dos pesquisadores. (VIGOTSKI, 2009, p. 1).

Vigotski analisa que, anteriormente, a psicologia postulava a unidade da consciência e os vínculos entre funções, sem torná-los, entretanto, objeto de pesquisa. As relações interfuncionais, então, foram colocadas “[...] como multiplicidade genérica e ser desprezada nas operações investigatórias com as funções particulares isoladas entre parênteses” (VIGOTSKI, 2009, p. 2). No que diz respeito às relações, o teórico em questão compreendia que o problema destas foi a parte menos trabalhada pela psicologia, o que ocasionou reflexo negativo na questão do pensamento e da linguagem. Considerou, dessa forma, que tal questão sempre esteve longe da atenção do pesquisador.

A respeito do método de pesquisa, em uma perspectiva crítica, Vigotski distingue duas espécies de análise aplicadas em psicologia, já que, em sua compreensão, ao estudar qualquer formação psicológica é necessária uma análise. Um dos métodos utilizados pela psicologia é denominado decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos, que faz uma comparação com a análise química da água, concluindo que a decomposição em elementos não nos permite explicar as propriedades concretas do que é analisado. Ainda afirma: “[...] a análise dessa modalidade, se aplicada a formações psicológicas mentais, também não é capaz de nos elucidar toda a diversidade concreta, toda a especificidade daquelas relações entre palavra e pensamento que encontramos nas observações cotidianas” (VIGOTSKI, 2009, p. 6). O que ocorre, segundo o teórico, é que esse tipo de análise não oferece condições de explicar as propriedades concretas e específicas do todo e acaba por explicar o todo a partir de uma diretriz mais geral, explicando a universalidade concreta abstrata do pensamento e da linguagem, sem a apreensão das leis concretas importantes ao que interessa ao estudo desta questão.

Vigotski (2009, p. 8) considera, assim, que a psicologia:

Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe

apresentam.

A unidade que Vigotski compreende que possui propriedades ligadas ao pensamento verbalizado como uma totalidade, e que é encontrada no aspecto interno da palavra, é o **seu significado**. Considera o significado da palavra uma unidade que não se consegue decompor, sendo um traço peculiar da palavra. A questão que o autor levanta é que poucos estudos foram realizados para tratar acerca do que diz respeito a esse aspecto interno da palavra, continuando desconhecido. Declara que é “[...] no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado” (2009, p. 9).

É importante considerar, desta forma, a interpretação da natureza psicológica do significado da palavra. Vigotski pontua que o que é essencial e determinante no que se refere à natureza interna da palavra é que “[...] não está onde se costuma procurar” (p. 9), pois ao analisarmos a palavra precisamos ter clareza de que esta não se relaciona a um objeto isolado, mas sim “[...] a todo um grupo de ou classe de objetos” (p. 9). Entende que toda palavra é uma generalização, que é um ato verbal do pensamento, refletindo a realidade na consciência de uma forma diferente do que se dá pela sensação imediata.

A partir do exposto, é possível compreender que o significado da palavra, considerando seu ponto de vista psicológico, representa pela generalização um ato de pensamento, sendo o significado “[...] parte inalienável da palavra [...]” (p. 10), dado que se vincula tanto à linguagem quanto ao pensamento. A palavra sem significado é apenas um som vazio: sem estar ligada ao significado não pode ser considerada como pertencente ao reino da linguagem. O significado, assim, pode ser considerado fenômeno da linguagem e do campo do pensamento, não podendo ser separado. A palavra é, então, uma unidade do pensamento verbalizado.

É importante destacar o que evidencia Vigotski (2009, p. 10):

Sendo assim, fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro se não o método de análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra. Nessa via é lícito esperar resposta direta à questão que nos interessa – a da relação entre pensamento e linguagem, porque essa relação mesma faz parte da unidade por nós escolhida, e quando estudamos a evolução, o

funcionamento, a estrutura e o movimento dessa unidade, podemos apreender muito do que nos pode esclarecer a questão do pensamento e da linguagem, da natureza do pensamento verbalizado.

O teórico entende que os métodos, ao serem aplicados na realização do estudo das relações entre pensamento e linguagem, possibilitam que os méritos da análise sejam agrupados com o que se tem das propriedades inerentes a uma unidade complexa. Entende, dessa forma, que a função da linguagem é a comunicativa, já que é um meio de comunicação social, voltado a enunciar, a compreender e a se fazer compreensível. É por meio da linguagem humana que surge a partir da necessária comunicação no processo de trabalho, que é estabelecida a comunicação, com base na compreensão racional e na transmissão de ideias e vivências.

A ideia de significações presente na proposta metodológica apresentada por Aguiar, Soares e Machado (2015) pressupõe uma articulação entre sentidos e significados, sendo ambos categorias centrais nos escritos de Vigotski. O significado de uma palavra carrega muito mais do que aparenta, representa um fenômeno de discurso e intelectual. Não se reduz, portanto, a uma dimensão linguística do pensamento nem a uma dimensão intelectual da fala. Para que seja possível conhecer as significações do sujeito é preciso compreender as relações presentes, qualidades e contradições. Deste modo, as mediações sociais e históricas dão forma às significações a partir das unidades dialéticas da fala e do pensamento. Por conta de tal compreensão necessita-se:

[...] construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

A compreensão de que a palavra com significado parte da articulação dialética do pensamento com a linguagem leva-nos a trilhar um caminho metodológico que possibilite um trabalho, primeiramente, de análise e, posteriormente, de interpretação, que se caracteriza por ser a síntese do que foi retirado da análise.

Aguiar, Soares e Machado (2015) trazem Leontiev para explicar que o sentido manifesta o que foi abarcado pelo indivíduo do significado, a partir de sua história e

experiências. Desta forma, entende-se que o sentido é pessoal, formado pelas experiências e histórias do indivíduo, fazendo parte do significado, sem, entretanto, ter sido fixado por ele.

Ao tratarem acerca do método, Aguiar e Ozella (2013, p. 300-301) pontuam que está para além de uma função instrumental, com a possibilidade de entrar no real, para compreender como se dá a relação sujeito/objeto, assim como a constituição do sujeito. Os núcleos de significação, como proposta metodológica, buscam a apreensão de sentidos e significados que o sujeito foi forjando, frente à realidade. Aguiar e Ozella (2013, p. 301) explicitam:

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico.

Tal reflexão se fortalece a partir de um método ligado a uma concepção de homem. Então o homem, aqui compreendido, constitui-se em uma relação dialética com o social e com a história. Em sua formação para constituir-se humano, o homem realiza trocas e interações com seus pares e, assim, caminha na busca de conhecer, compreender e integrar-se a um mundo de diferentes linguagens e representações.

As palavras permitem que realize o movimento de integrar-se, o que nos possibilita compreender que “[...] a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 213). Santos (2012, p. 52), ao discorrer sobre o lugar das palavras, afirma: “As palavras são insuficientes para compreender a fala do outro. Entretanto, isso também não basta porque é necessário conhecer a motivação de quem as profere ou as escolhe. Assim, nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano”.

A metodologia aqui apresentada possibilita organizar e analisar o material da pesquisa, extenso e repleto de possibilidades. Para a constituição dos núcleos de significação, inicialmente, é necessário fazer leituras flutuantes do “[...] material

gravado e transcrito, [...] para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando a uma apropriação dos mesmos” (AGUIAR; ORZELLA, 2006, p. 230). A partir das leituras, será possível destacar e organizar o que os autores citados chamam de pré-indicadores, necessários para a construção dos núcleos, a partir do sentido que faz com o objetivo da pesquisa, que no caso da tese aqui apresentada é de “Analisar as significações de criança, de infâncias que têm os professores que atuam no 1º e 2º períodos da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Boa Vista-RR, identificando seu reflexo na prática pedagógica”.

No processo de organização da estrutura metodológica será possível perceber temas diversos que foram repetidos ou reiterados com mais frequência, que emergem pela forma como foram enfatizados nas falas, do mesmo modo como as ambivalências ou contradições. As pesquisas que integram a proposta metodológica apresentada devem utilizar instrumentos que favoreçam a linguagem, para apreender os sentidos e significados que os sujeitos atribuem à realidade na qual se inserem, a partir dos fenômenos presentes nela, e:

[...] utilizar a própria linguagem nesta situação como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. A linguagem é fundamental por carregar/conter os sentidos, tornando-os passíveis de serem desvelados pelo pesquisador no processo construtivo e interpretativo de análise e também como mediadora do processo de aprendizagem que se pretende estabelecer. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 37891).

Na condução da pesquisa pretende-se, sempre alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico-dialético, que orientam sua concepção, alcançar uma significativa quantidade de informações para que seja possível a construção das etapas, denominadas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação (esclarecendo que não são uma sequência linear). Então, são utilizadas partes do material transcrito, das falas dos sujeitos (no caso da pesquisa aqui apresentada, o material foi obtido a partir de cinco sessões reflexivas realizadas), ligadas ao objetivo proposto. Desta maneira, são destacadas partes do texto (que podem ser palavras ou partes maiores), assim como partes de um contexto.

No que diz respeito ao levantamento dos pré-indicadores deve-se identificar

palavras que revelem indícios da forma como pensa o sujeito, assim como sua forma de sentir e agir. Na etapa seguinte, a articulação dos pré-indicadores resultará na sistematização dos indicadores, considerando os critérios de **similaridade**, **complementariedade** e/ou **contraposição**. Na etapa de sistematização dos núcleos de significação, articulam-se e sintetizam-se os conteúdos que resultaram do processo de análise: “[...] é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos constituídos pelo sujeito acerca da realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 37897).

Por se tratar de um processo dialético é fundamental que o pesquisador considere **a totalidade** (as significações constituídas pelo sujeito a partir dos elementos objetivos e subjetivos), **as contradições** (presentes na relação entre as partes e o todo) e **as transformações** (a partir das significações que o sujeito elabora que, por não serem estáticas, convertem-se para a atividade à qual o sujeito se integra).

Aguiar, Soares e Machado (2015) explicam que o processo que possibilita a apreensão das significações ocorre de maneira contínua, que entre idas e vindas resulta em um fazer/refazer contínuo do que foi levantado nos pré-indicadores e que, da mesma forma, se dá com os indicadores e núcleos de significação. Está presente um movimento de análise e síntese na construção dos núcleos de significação.

3.7 Construindo os núcleos de significação

Aguiar e Ozella (2013), ao apresentarem a proposta metodológica de análise dos sentidos presentes no discurso, fazem-no a partir da construção do método, considerando uma concepção de homem que se constitui em uma relação dialética com o social e com a história, estruturando-se único, singular e histórico, que na relação com o outro e nos contextos de atividade se humaniza, tendo a linguagem como um dos mais importantes instrumentos.

Neste sentido, as sessões reflexivas foram filmadas e, posteriormente, descritas integralmente. Assim, o *corpus* de análise foi constituído pela descrição dos vídeos das quatro sessões realizadas conforme roteiro e dos registros do diário de campo da pesquisadora.

Para Magalhães (2004, p. 82), na sessão reflexiva, “os discursos sobre as ações que compõem a reflexão das práticas didáticas são tomados como instrumento para que os agentes relacionem os conceitos espontâneos aos conceitos formais”. A partir de leituras “flutuantes”, na perspectiva de familiarização e de apropriação do material, procedeu-se a uma análise dos enunciados que emergiram, conforme a premissa da perspectiva histórico-cultural, de que a palavra precisa do outro para significar, considerando as condições de produção histórico-culturais em que essas palavras circulam.

Diante disso, foi possível construir três eixos para análise, a saber:

- 1. Os sentidos sobre as infâncias e sobre as crianças**
- 2. Os sentidos sobre o brincar**
- 3. Os sentidos sobre a prática pedagógica**

O próximo capítulo apresenta a referida análise, partindo das narrativas que emergiram do campo de pesquisa, do olhar da pesquisadora e dos autores e autoras com os quais escolheu dialogar.

CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE O BRINCAR: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA COLABORAÇÃO CRÍTICA

Este capítulo pretende costurar as palavras a partir da imersão da pesquisadora no campo de pesquisa. É preciso destacar que a produção dos dados para efeito de análise da pesquisa aconteceu a partir da proposta de formação para uma escola da rede municipal de Boa Vista/RR, conforme descrito no capítulo anterior.

À medida que o campo foi se delineando no interior deste trabalho, construiu-se a percepção de que a relação entre os professores e o pesquisador deve impulsionar a construção de saberes que os levem a explorar novas situações e refletir a prática, em vista de transformá-la a partir de reflexões sobre aspectos ideológicos, históricos, políticos e sociais que acabam por determiná-la. Enfim, a investigação crítica colaborativa, ao envolver professores e pesquisadores em uma proposta que se constrói alicerçada em um interesse comum, potencializa a escola e a prática docente.

Na dinâmica da escola, muitas situações de conflito estão presentes nas relações ali estabelecidas, relações estas que refletem a sociedade na qual está inserida a instituição, e isto também precisa ser considerado, uma vez que tais conflitos se efetivam nas trocas estabelecidas durante as sessões. Por isso é importante compreender que:

[...] para transformar a escola, é preciso compreender que educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão de obra qualificada, é também espaço de transformação. Isso significa reconhecer que os conflitos existentes na escola fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas também saber visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade. (IBIAPINA, 2008, p. 26-27).

Na sua relação com a escola, o professor tem que lidar com a realidade que envolve as vidas ali presentes, e que estão ligadas a questões de ordem social, pessoal e profissional. As relações impõem a necessária atenção e olhar ao outro, sendo que essa prática não é fácil. Muitas vezes a prática docente massacrante leva o professor a um distanciamento dessa questão, ocasionando conflitos e angústias.

4.1. Impressões de uma professora pesquisadora: notas do diário de campo

A apropriação da sessão reflexiva como espaço-lugar de construção de conhecimento em via de mão dupla aconteceu de maneira gradativa. Para cada encontro, negociações aconteciam, palavras circulavam, ora de maneira efusiva, ora de maneira reflexiva, e, em muitos momentos, o silêncio. Desta forma, muitos assuntos pertinentes trazidos pelos docentes permitiram que a temática sobre a criança, a infância e o brincar fossem contemplados.

Iniciou-se a primeira sessão agradecendo a presença e dando boas-vindas. Explicou-se que, à medida que as sessões acontecessem, o intercâmbio das experiências possibilitaria a reflexão da prática pedagógica que os participantes realizavam. Alertou-se que não precisavam ter receio sobre o que dizer ou como dizer, uma vez que o importante era a oportunidade do encontro, de perceber e conhecer questões importantes e significativas referentes ao processo formativo, considerando, nesta perspectiva, a formação humana e profissional, dimensões indissociáveis no contexto desta proposta. Enfatizou-se essa questão porque habitualmente a universidade, como lugar canônico de produção de conhecimento, é colocada na posição de dizer sobre como fazer, sobre o certo e o errado.

Expôs-se a importância de, profissionalmente, refletir sobre a dimensão humana, pois na caminhada do trabalho docente que realizamos existem relações, trocas e aprendizagens que precisamos ver, perceber e sentir. Dando continuidade, foi declarada a expectativa de que as sessões oportunizassem viver as experiências coletivamente, problematizando sobre como é realizado o fazer docente. Após as primeiras considerações convidou-se os participantes a fazerem um lanche previamente organizado, na expectativa de que ficassem mais à vontade para, assim, dar início aos trabalhos.

Após o lanche, foram colocados à disposição papel, lápis de cor e canetas coloridas para que criassem, cada um, o crachá com os nomes. Com os crachás ficou mais fácil para que se pudesse identificar cada participante, possibilitando a familiarização com os nomes. Dando início à sessão, foi anunciada uma história, pedindo-se que todos prestassem atenção. Posteriormente, seguir-se-iam as demais atividades.

Foi narrada a história de uma menina que teve uma infância protegida e feliz, uma infância que destoa do que normalmente se vê, pois muitas crianças vivem uma infância de abandono, de muito sofrimento e dor. Continuando, foi dito que essa menina recebeu cuidados, atenção e amor, especialmente dos avós maternos, que foram os adultos mais importantes e significativos na vida dela. Existiu um aparato afetivo, emocional e formação religiosa, aspectos que foram fundamentais e determinantes para que se constituísse enquanto mulher, enquanto pessoa, enquanto profissional. Todos os princípios e valores que carrega, hoje, foram instalados na infância.

Destacou-se a atenção e o cuidado da avó, que tinha um olhar, uma atenção sobre a neta, que caracterizava o que a pesquisadora entende ser a responsabilidade do adulto em relação à criança: proteger de situações de perigo, orientar e guiar, ensinando a perceber o entorno. Desta forma, a avó materna foi a pessoa que mais fortemente zelou por essa menina, pois tinha uma visão mais além, com o objetivo de proteger, impulsionando a uma formação humana que foi determinante.

Em seu percurso, a menina sofreu perdas e passou por momentos delicados. Foi feliz, mas, como ninguém é sempre feliz, viveu, isso sim, momentos de felicidade. Em sua caminhada evolutiva o aprendizado também aconteceu a partir das situações dolorosas vividas. Mas, todo o amor que recebeu por parte dos adultos que a cercavam forjou e fortaleceu seu caráter, dando-lhe as condições para prosseguir. A menina se fez segura, uma pessoa determinada, com princípios e valores. Constituiu-se sua identidade a partir dessa bagagem afetiva.

Ao fim da explanação, perguntou-se: “Quem é essa menina?” E os professores responderam que acreditavam se tratar da história da própria pesquisadora. Diante da afirmativa, a pesquisadora relatou que, por conta da história vivida, realiza um trabalho não sobre a criança, mas com e para a criança. Não trabalha diretamente com elas, mas para elas, seja através dos pais, dos professores, enfim, de pessoas que recebem e que educam a criança. Daí a importância de realizar um trabalho com os professores que atuam junto às crianças pequenas, na Educação Infantil.

Procedeu-se a uma discussão sobre a dimensão da afetividade como constitutiva do ser humano, principalmente sobre ter um olhar para a criança, saber vê-la, senti-la, percebê-la.

A ideia de começar a sessão contando a própria história objetivava deixar o

professor e professoras motivados a contar as suas histórias, a falarem cada um da sua criança. A pesquisadora frisou: “a criança que um dia foram ainda existe, ela ainda faz parte de vocês, o problema é que quando nos tornamos adultos e assumimos uma série de responsabilidades, esquecemos que um dia fomos crianças”, e prosseguiu afirmando: “quando olhamos a criança não vemos a criança, temos um olhar adulto sobre ela, pois esquecemos de nós quando crianças”.

As memórias, as lembranças da infância, nem sempre são alegres, felizes, fáceis de recordar. Muitas vezes levam às lágrimas, mas acabam por revelar o quanto esse período é significativo e fundamental para nossa construção humana e para o que somos hoje, pessoal e profissionalmente.

Na segunda sessão, iniciou-se ainda com a ideia de resgatar a infância, mas a partir de modelos comportamentais e do quanto eles são determinantes na formação da personalidade. Modos de ser, de falar e a entonação de voz foram apresentados como semelhantes aos das pessoas que foram referências, modelos comportamentais.

Resgatou-se a dinâmica da sessão anterior e perguntou-se se lembravam do desenho que haviam feito na reunião de apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa. Os desenhos foram entregues, lembrando a eles que em cada desenho fora solicitado que escrevessem uma palavra que tivesse relação com a infância que viveram. Solicitou-se que explicassem o porquê do desenho feito e da palavra escolhida.

Ao apresentarem os desenhos, destacaram brincadeiras (subir em árvore, jogar bola) e lugares (fazenda, casa). As palavras que relacionaram com a infância vivida foram: guerreira, árvore, saudade, diversão e respeito. As palavras relacionavam-se às lembranças das brincadeiras, de momentos difíceis, de perdas, de recordações que carregam dos exemplos que tiveram, e ao ensinamento da importância do respeito ao outro.

Observou-se que uma das participantes parecia se sentir pouco à vontade com a dinâmica e a proposta de resgate da infância a partir das memórias. Essa professora, que sempre se esquivou de falar (por associar à ideia de terapia), nesta relatou, ao final, que “ia fugir”, pois “vou ter que falar da minha infância”. Começou a chorar por conta das recordações que lhe vieram à mente, mas que não verbalizou. Nesse momento, foi possível perceber que o sentimento de pertencimento emergia gradativamente entre os participantes. A professora explicou que sempre busca esconder os problemas que

carrega. Considera-se guerreira pelas lutas que trava. Relatou que certa vez foi contar uma história a seus alunos e, como estava sufocada por questões pessoais, começou a chorar. As crianças a consolaram e começaram a chorar com ela.

Pontuou-se que o processo de recordar nem sempre é fácil e é um processo pessoal, em que cada um tem um tempo que deve ser respeitado. O cuidado com aquilo que pertence à história do outro deve se fazer presente nas relações estabelecidas. A confiança é fundamental para que se possa sentir-se à vontade para revelar um pouco de si.

Percebeu-se o quanto é importante compreender a maneira como somos influenciados e o quanto influenciemos o outro. Da mesma forma, como professores, também influenciemos, e não nos damos conta do quanto isso é importante, pois também somos referência. A professora A expôs que é comum os pais dos alunos relatarem que a criança, em casa, imita a ação docente, reproduzindo o que a professora faz em sala de aula.

Aproveitando a colocação feita pela professora, falou-se sobre os jogos dramáticos, que possibilitam à criança reproduzir o que vivencia e assim expressar a ideia que faz daqueles que estão em seu entorno e do ambiente em que vive. A criança brinca de ser professora, de ser médico, de ser pai, de ser mãe. Foi destacado que a brincadeira é importante, pois por meio dela a criança se expressa. A criança não esconde aquilo que percebe do mundo e reproduz, imita comportamentos e ações daqueles que fazem parte de seu convívio. Naquele momento, a pesquisadora percebeu que havia entrado de maneira mais incisiva no tema deste trabalho.

Na terceira sessão, conversou-se sobre a importância do adulto na formação humana da criança e também sobre a necessidade de conhecer a história de vida dela para poder compreender seus comportamentos e, desta forma, dar o suporte afetivo e pedagógico necessários. Lembrou-se que a forma como a criança percebe o mundo é diferente da forma como os adultos o percebem, por isso a importância de lembrar-se da própria infância e, assim, poder olhar a criança sem a perspectiva predominantemente adultocêntrica.

Ao considerar que o tema que permearia a quarta sessão seria o brincar, solicitou-se que ficassem tranquilos e que seria uma conversa voltada a fazer a relação do tema com a prática pedagógica que realizam. Assim, considerou-se importante que

falassem de forma franca, pois ninguém estava ali para ser avaliado. “Estamos juntos neste processo, para trocarmos ideias e experiências e aprendermos juntos. Para, assim, melhorarmos nossa caminhada, não só profissional, mas humana também”.

Nessa última sessão foi resgatado o que fora feito desde o primeiro encontro e o que ficara dos momentos de trocas, discussões e reflexões. O cansaço que demonstravam, resultado de um dia de muito trabalho e de uma carga horária pesada e intensa, foi destacado e confirmado pelo professor e professoras, mas a disponibilidade que sempre tiveram e a presença em todas as sessões superaram as dificuldades e, assim, possibilitaram que esta pesquisa fosse realizada. Um agradecimento sincero foi feito ao professor e professoras, que nessa sessão estavam especialmente descontraídos e animados, o que favoreceu ainda mais o bom andamento do encontro.

4.2 Núcleo de Significação 01: Os sentidos sobre as infâncias e sobre as crianças

Este núcleo de significação foi constituído por indicadores que perpassam os sentidos sobre as infâncias e sobre as crianças, apreendidos a partir do que trouxeram as falas dos docentes.

Ao solicitar-se que os participantes resgassem da memória a infância vivida, a professora G expressou que achava difícil buscar uma memória tão longe, mas todos se propuseram a tentar. Iniciaram seus relatos e foi interessante conhecer as infâncias ressignificadas, assim como as pessoas que determinaram a formação que os constituía. Analisou-se que, apesar de momentos de dor e sofrimento causados por conflitos familiares, dificuldades financeiras e perdas de entes queridos, as principais memórias revelaram a relação entre infância e brincadeira.

Sem entender como nascem os bebês (imaginando que já nascem vestidos) – “será que minha mãe engoliu a roupa para o bebê nascer vestido?” (Professora A); fazendo “peraltices” (Professora N); “brincando de dirigir carro” (Professor P); “brincando com os passarinhos”; “correndo pelas ruas” (Professora V).

O professor P relatou que criava seus próprios brinquedos e afirmou que não

sentiu falta de brinquedos industrializados, pois era muito mais divertido construir os seus com latas de sardinha, com buriti, com boia, da qual criava uma bola. A partir dos relatos, chamou-se a atenção para o fato de como a criança pensa de forma criativa, enquanto são os adultos a oferecer artefatos da cultura e vivências que possibilitam a construção de novas experiências. A criança não cria do nada. Pontuou-se que a criança vive em um mundo de imaginação, onde tudo é possível: assim, é importante lembrar-se da própria infância para que, quando se estiver com a criança na sala de atividades, possa-se olhá-la e vê-la como criança.

Na apresentação do livro **Imaginação e criação na infância** (de Vigotski), Smolka (2009, p.08) nos diz:

[...] o desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.

Continuou o professor P com sua fala e contou que seu pai, figura que mais teve destaque em sua explanação, não queria que fosse professor, que tinha o desejo de que o filho se tornasse advogado, e que até hoje aconselha o filho a estudar para buscar outra profissão, pois considera a profissão docente mal-remunerada. O pai da professora V também orientava a filha para que buscasse qualquer profissão, menos a de professora. O professor P destacou, ainda, em sua fala: *“Essa vida nossa de professor é tão difícil, não temos como estudar porque precisamos trabalhar nos dois horários, tem a família que precisamos cuidar”*.

Os docentes viveram no interior dos estados do Pará, Acre, Maranhão e Roraima. Entre os relatos, consta que um ajudava nos afazeres domésticos, fazendo companhia à mãe enquanto preparava a roça para plantar milho. Os pais trabalhavam no garimpo, no seringal, a mãe da professora A lavava roupa para fora e fazia farinha. Em todos os relatos foi possível compreender que a vida simples, e por vezes difícil, era permeada por cuidado e proteção. Tiveram no pai, na mãe, na avó e no avô as mais significativas referências. Frequentaram a escola desde crianças, entretanto é interessante observar que nos relatos não houve nenhuma lembrança dos professores

durante a infância. O único professor do grupo lembrou-se de sua época de escola e de quanto os diretores e professores eram respeitados, que sente falta, nos dias de hoje, do respeito de outrora.

A professora N trouxe a experiência que teve em sala com um aluno. O menino tem em sua fala uma conotação agressiva (“só fala horrores”), fala que vai bater, matar os coleguinhas e a professora. A professora afirmou já ter conversado com a mãe, assim como a coordenadora pedagógica já o fez, também. Entretanto, a mãe manteve-se distante e indiferente aos comportamentos do filho descritos pela professora e coordenadora. Na opinião da professora, o menino está imitando a forma como é tratado em casa.

A professora V destacou o fato de que um irmão um pouco mais velho do menino citado, e que frequenta a outra escola onde trabalha, tem comportamento semelhante ao do irmão, que tem fascínio por filmes violentos e que, provavelmente, em casa os pais deixam-nos assistir filmes mais violentos, sem nenhuma restrição. A pesquisadora destacou a importância de conhecer a história da criança, a realidade onde se insere, para que se tenha mais possibilidades de compreender seus comportamentos e, desta forma, trazê-la para mais perto do processo educativo. Smolka (2009, p. 02) nos faz pensar como “[...] a criança experiencia o drama da vida, pela apropriação das palavras dos outros, pela incorporação de papéis e posições sociais, de como ela trabalha com imagens e pode objetivá-las; de como chega a colocar a vida em palavras”.

Muitas vezes não se percebe que é a postura do professor, a forma de ele mediar a relação com a criança, os conhecimentos, as informações que passa, que contribuem mais significativamente para a formação da pessoa que esta vai se tornar. Ponderou-se que, com base na teoria histórico-cultural, os fatores biológicos não devem ser desconsiderados, mas eles sozinhos não conseguem definir a estrutura psíquica do indivíduo, e que isso se dá na relação de um humano com outro humano (VIGOTSKI, 2009).

A partir das colocações feitas, uma das professoras apresentou sua própria experiência e expôs:

“Um exemplo que tenho é na minha criação, minha mãe bebia e fumava desde os doze

anos de idade, e meu pai desde os quatorze, né? Eu fui uma criança, assim, que servia bebida, pinga, servia no bar e hoje não bebo, não fumo, festa eu nem gosto de ouvir, sabe? E a minha irmã, que não fazia o que eu fazia, tinha regalias, tudo girava em torno dela, tá lá, hoje, é um ano mais nova que eu, mas vive nas festas, no mundo, faz tudo. Só que meu incentivo foi meu avô. Quando passava as férias com ele, dizia: minha filha, estude, sem estudo a pessoa não é nada, e eu ficava muito feliz quando ele me dava aqueles conselhos. Hoje falo para ele: vô, eu sou quem sou, sou concursada, passei em cinco concursos, falo para ele, foi graças ao senhor, porque o senhor foi quem sempre me incentivou, foi minha maior referência”.

Neste momento, pontuou-se que as experiências pessoais não são generalizáveis. O conceito de vivência de Vigotski (2010, p. 684) ajuda a compreender a singularidade de cada um na relação com o meio. Neste sentido, o meio é sempre relativo e relacional, então:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

Na primeira sessão, os participantes revelaram muitas preocupações referentes ao comportamento das crianças, em que pese o fato de o objetivo da primeira sessão ter sido para pensar-se de que modo a infância vivida pelos participantes relaciona-se à prática docente. A pesquisadora observou que não poderia esquivar-se de dar um posicionamento com a voz do conhecimento canônico, pois, afinal, esse era o seu lugar de fala, porque sentiu que havia uma expectativa nesse sentido e porque também poderia ser a possibilidade de constituição de laço entre todos, pesquisadora e participantes.

Ponderou, de maneira cautelosa, que as crianças apresentam comportamentos novos com os quais o adulto nem sempre sabe lidar. Como o professor P trouxe, logo no início do lanche, a situação de um aluno seu, de cinco anos, que por vezes, na sala, acaricia o órgão sexual, e que naquele dia havia acontecido novamente, a pesquisadora aproveitou o momento e colocou algumas questões relacionadas ao desenvolvimento humano. Declarou que a descoberta do corpo e das sensações faz parte do processo de

desenvolvimento da criança. Disse, ainda, que a criança não compreende a situação da forma como os adultos, com uma conotação sexual. Para a criança o que ocorre é a descoberta do corpo e de novas sensações, não havendo necessidade de repreendê-la. Então, considerando a sala de atividades, é interessante buscar conhecer a dinâmica da vida da criança, a partir da relação que estabelece com as pessoas com as quais convive em casa, assim como levá-la a dar atenção às atividades propostas pelo professor, que devem ser significativas e interessantes à criança. É um processo que exige conhecer as peculiaridades infantis, que exige conhecimento, sensibilidade às questões infantis, paciência, atenção e cuidado.

“Essa reflexão é importante, de a gente aprender a se colocar no lugar deles, porque eles são crianças” (Professor P).

“Às vezes a gente quer que eles sejam um adulto em miniatura, que se comportem como adultos, mas eles são crianças” (Professor P).

“São crianças, precisam da brincadeira, da atenção, conversar” (Professor P).

“Antes eu achava que a criança da Educação Infantil tinha que aprender igual à do quarto, quinto ano” (Professora V).

De modo geral, o professor tem uma função primordial, pois a escola é lugar de afeto e ele se constitui em referência importante para a criança. O afeto, o olhar e ver, o falar, o cuidar do professor em relação à criança, levam-na a registrar na memória afetiva essa relação. Pode ser essa relação fortalecida pelo afeto e respeito, estabelecida entre a criança e o professor, que faça a diferença na vida, no caminhar desse indivíduo em formação.

As falas do Professor P remetem à necessidade de problematizar a concepção de infância que se revela nas práticas e que está presente nas palavras de Barbosa (2010, p. 02):

Todos sabem que é na infância que se constitui a necessidade da linguagem, e que, para penetrar na corrente viva da língua, a criança precisa transformar os gestos sonoros em signos linguísticos. Desde

muito cedo, a criança busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Essas primeiras tentativas envolvem o corpo todo, e nesses movimentos corporais, sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou as pessoas próximas à criança lhes conferem, está contido o germe da constituição simbólica da realidade.

Parece estar enraizado nos enunciados dos participantes o que os documentos recentes da área da Educação Infantil preconizam sobre a concepção de infância e o que os estudos no campo da psicologia na perspectiva histórico-cultural e da sociologia da infância defendem: a criança é um ser ativo, que tem condições de produzir cultura e criar uma lógica singular para ver e compreender o mundo. E a escola deve ser o lugar de ampliar o seu olhar para o mundo a partir de atividades que tenham a brincadeira como eixo principal. No entanto, contraditoriamente, os participantes colocam-se como sabendo da importância do brincar, mas sentem-se impelidos a brincar com algum propósito pedagógico.

“Agora mesmo com as atividades impressadas eu largo de mão, passo só duas atividades e paro e vamos brincar” (Professora V).

“Até com minha turma do quarto ano eu mudei, eles são crianças também, aí eu vou, invento uma brincadeira, mas não dá para ser qualquer coisa, tem que ter algo que eles realmente possam aproveitar, que seja educativo” (Professora V).

Durante as sessões, foi possível compreender a tensão existente e regulada pela imposição de um processo de escolarização precoce, materializado na perspectiva do Instituto Alfa e Beto, discussão enunciada no capítulo anterior. Observou-se que se trata de um desafio não somente para a formação inicial, mas também para a continuada. Na atualidade, temos presenciado, com certa recorrência, o discurso que normatiza a ideia de que a criança deve ser apresentada ao processo de alfabetização o quanto antes. E a proposta para o município de Boa Vista tem se encaminhado nesta direção. Por isso, o espaço das sessões reflexivas tornou-se ainda mais importante. Permitiu a esta pesquisadora pensar no papel da universidade na produção do conhecimento e no contraponto que ela deve apresentar frente ao cenário que se apresenta.

A professora V revela em sua fala um sentido interessante para ser problematizado sobre o lugar do brincar em suas atividades do cotidiano institucional.

“Na sala tem uma amarelinha de EVA, aí coloco no chão e a gente inventa uma brincadeira, trabalho os números, por exemplo, e assim até uma aluna que apresenta mais dificuldades tem conseguido aprender” (Professora V).

“Falei para essa aluna quando percebi que conseguiu aprender a partir de uma brincadeira: vem cá me dá um abraço, e ela falou: ei, ei, ei a professora tá feliz porque aprendi os números!” (Professora V).

Frequentemente, a dimensão da escolarização e da didatização do brincar aparece pela palavra aluno e pelo brincar, que precisa cumprir uma intencionalidade pedagógica. É possível afirmar, pela trajetória histórica da constituição do campo da Educação Infantil, que é necessário defender esse segmento da Educação Básica como prioritariamente o lugar do brincar como atividade principal, em contraposição à ideia de que é preciso brincar para aprender um conteúdo curricular. Não raro, muitas falas apareceram neste sentido. O brincar torna-se uma atividade guiada pelos adultos. A criança figura como passiva, à espera da proposta. Prestes (2016, p. 34) nos apresenta o que desvela Vigotski ao tratar de outro sentido para o brincar, e nos faz saber:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regras. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

Vigotski ajuda a pensar na importância da liberdade, ainda que ilusória para a criação. Quando estabelecemos como prática habitual dirigir a brincadeira com a intencionalidade de ensinar um conteúdo curricular, a dimensão da liberdade para a criação e imaginação se restringe. Na brincadeira de faz de conta, a criança gradativamente toma consciência das regras sociais, não por imposição, mas com a temporalidade necessária para isso, que é processo e não um produto do brincar.

4.3 Núcleo de Significação 02. Os sentidos sobre o brincar

Este núcleo de significação foi composto por indicadores que se aglutinaram por convergência e divergência, como os demais. É preciso destacar que a constituição dos núcleos foi elaborada para efeito de análise, mas os temas de cada núcleo se entrelaçam.

À medida que a criança aprende e se desenvolve, começa o processo de consciência dela, que se diferencia do outro. O primeiro brinquedo da criança é ela mesma. Brinca com o próprio corpo, brinca com os pezinhos, com as mãozinhas, com o braço, é ela própria o primeiro brinquedo. Depois, na relação que estabelece com o outro, começa a construir um mundo de possibilidades e sensações, com cores, sons, cheiros, sabores.

A fala da professora N ilustra o modo como muitos dos docentes compreendem a questão do desenvolvimento.

“Porque tem uns que são mais lentos, uns que são mais rápidos, uns que são dispersos, tem uns que se concentram mais, então é isso, é tudo diferente” (Professora N).

Atentou-se a que a criança muito pequena muda de humor muito rapidamente, oscila, é instável. Então, ponderou-se sobre a questão da temporalidade, dizendo que a criança muito pequena é muito imediatista, o que vale para ela é o agora, até porque não tem ainda condição de projetar as suas ações no tempo passado e no tempo futuro, trata-se de uma construção. Por isso é difícil para uma criança muito pequena entender a lógica da racionalidade do adulto. Às vezes nos perdemos quando não utilizamos o que é real para a criança, que faça sentido para ela. A criança muito pequena ainda está elaborando a condição psíquica que a possibilite avançar no processo de compreensão de mundo. É importante destacar:

Ao apontar para a criança um lugar essencial na constituição da influência do meio sobre o desenvolvimento humano, Vigotski aponta para uma concepção de criança rica de possibilidades, capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e que, na escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando

a criança é compreendida como pobre de possibilidades – alguém que deve ser protegido e cuidado num ambiente de simulações superficiais e facilitadas da cultura que criam um mundo à parte para a infância, um mundo pobre de vivências com a cultura elaborada. (MELLO, 2010, p. 730).

Os docentes N, V e P dizem da necessidade do brincar e de como compreendem a importância desse lugar para as crianças.

“E agora não, vamos fazendo, daí tem um momento para descansar, tem um momento para brincar” (Professora N).

“Agora não, eu entendo que assim não flui, não tem aprendizado, chega na terceira atividade eles não querem mais fazer, não querem mais nada e ficam perguntando que horas é o recreio, tem Lego hoje?” (Professora V).

“São tantas tarefas que eles acabam ficando estressados, por isso é importante se colocar no lugar deles” (Professor P).

Durante as sessões reflexivas, pontuou-se com certa ênfase o papel do docente na relação com a criança. Nesta relação, a criança obtém experiência social e apropria-se da cultura da humanidade, e nesse processo de aprendizagem assimila e realiza ações e desenvolve as propriedades psíquicas. Não podemos ignorar as necessidades que a criança possui, assim como as formas de incentivo que são significativas para sua ação. Os atos psíquicos (percepção, razão, imaginação, memória) orientam a criança na relação com o mundo.

É inegável o papel do outro mais experiente nesta constituição psíquica. A criança precisa do adulto para ampliar e enriquecer a brincadeira desde que esse adulto seja convidado a participar desse momento. Dessa relação, que tem o adulto como mediador, é que a criança vai desenvolver o seu processo de aprender e de ampliar o modo como se relaciona com o mundo.

O professor P recordou que, quando pequeno, brincava, na escola, de pega-pega. As professoras recordaram da brincadeira de roda, doletá, elástico, pular corda, esconde-esconde, saco, bandeirinha, peteca. Estavam todos bem descontraídos e o tema proposto para a sessão, o brincar, acabou por contribuir, pois riram bastante ao

recordarem das brincadeiras de infância.

Em uma das intervenções, a pesquisadora perguntou se existia uma proposta de brincar na escola em que eles atuavam. Após a pergunta houve um silêncio. Uma das professoras quebrou o silêncio e perguntou a que tipo de proposta se estava referindo. Explicou-se, então, que a questão apresentada diz respeito a brincadeiras realizadas com as crianças, se existe algum momento para brincar, se a brincadeira faz parte da matriz curricular, se há discussão sobre a necessidade do brincar no cotidiano das atividades pedagógicas. Em resposta, a professora A afirmou que brinca com suas crianças. Perguntado, novamente, se existe uma proposta de brincar, na escola, a resposta foi negativa.

A professora V considerou que até tenta inserir brincadeiras, mas que precisa levar em consideração o plano de aula e as atividades do IAB (como os professores se referem à proposta estruturada desenvolvida pelo Instituto Alfa e Beto, utilizado pela SMEC). Explicou que algumas atividades permitem que sejam realizados jogos e brincadeiras.

A pesquisadora perguntou como encaixavam o brincar considerando a proposta metodológica que seguiam. A professora V respondeu que, dependendo da semana e da proposta a ser trabalhada, conseguiam utilizar jogos e o alfabeto de uma forma mais lúdica. Expunham, por exemplo, as letras do alfabeto na mesa ou no chão e as crianças montavam as palavras. A brincadeira de amarelinha também era inserida.

O docente P explicou que, dependendo do professor, é possível inserir, sim, brincadeiras e música, mas sempre considerando a proposta metodológica a ser seguida. Ele compreendeu mais claramente a que brincadeira a pesquisadora estava se referindo, diferente da brincadeira que definiu como didática e específica para trabalhar conteúdo. Fez referência à brincadeira de que a criança queira brincar, que escolhe brincar e não a que o professor impõe, como atividade a ser cumprida. Disse sentir falta da brincadeira que a criança traz, que dá liberdade para se expressar. Uma das professoras explicou que não existe essa liberdade para o brincar, pois se permitissem um tempo para as brincadeiras não conseguiriam cumprir as atividades.

A reflexão desencadeada pela pergunta foi intensa e importante. Parece que aquele grupo de docentes tomou consciência da necessidade de problematizar essa

questão no interior das ações na escola. Seguiu-se a reflexão, agora sobre a questão da observação. Perguntou-se se era possível praticá-la nos momentos em que a criança brinca, mesmo considerando a proposta a ser seguida. Especificamente, buscava-se compreender se com olhar de atenção seria possível perceber em que a brincadeira estava contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e de que forma, efetivamente, a criança se envolvia na atividade de brincar.

Isso porque corroboro da afirmação de Vigotski, a partir do que apresenta Prestes (2016, p. 36), que afirma:

Por meio do domínio da escrita, por exemplo, temos consciência da organização da língua que falamos; por meio da atividade de brincar de faz de conta, a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real. Nessa brincadeira, muitas vezes, revela-se um processo dramático para a criança, inclusive seu surgimento está relacionado a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real. A criança, ao conseguir adiar a realização imediata de um determinado desejo que, por sua condição social, ainda lhe é impossível na vida real, inventa a brincadeira.

O professor P, mesmo mostrando-se preocupado em ser criticado, trouxe à tona a questão referente à prefeitura ao impor uma proposta estruturada. Afirmou que se sente vigiado o tempo todo e que a prefeitura não deixa o professor ser espontâneo.

“Não existe a liberdade do professor para realizar brincadeiras com as crianças, pois, se chegar o monitor da SMEC, será questionado e repreendido por não estar seguindo a proposta didática (essas crianças não deveriam estar na sala? que brincadeira é essa?)”.

Reafirmou que se sente vigiado e sem liberdade para realizar atividades que envolvam o brincar, que ficam limitados ao espaço da sala de atividades. Afirmou que a SMEC dita as leis e que todos têm que fazer o que a secretaria quer, que monitoram os professores, impedindo que desenvolvam atividades fora do que consta no IAB.

Enquanto o professor fazia suas colocações, as professoras faziam movimento com a cabeça (afirmativo), concordando com ele. Em sua fala, o professor afirmou que as pessoas enviadas pela SMEC chegam e entram na sala de atividades, sem uma

comunicação prévia, e lá permanecem para avaliar como o professor realiza seu trabalho. Afirmou sentir-se constrangido e que, por não ser perfeito, está passível ao erro, e que acabam por avaliar os erros, sem considerar os acertos. Psicólogos também fazem a avaliação da atuação dos professores, filmam as aulas e questionam o proceder do professor diante de situações presenciadas. Entretanto, não conhecem o trabalho diário realizado. Mais uma vez o professor se mostrou preocupado com a possibilidade de desagradar com suas colocações, e afirmou que na verdade se sentia preso.

Diante da preocupação do professor, a pesquisadora explicou que não havia motivo para que se angustiasse – “a conversa é um momento só nosso” – que tudo que estava sendo dito seria para fundamentar a pesquisa em função de auxiliar, contribuir com o processo de formação deles e da própria pesquisadora. Então, ao apresentarem a realidade que vivenciavam na escola, permitiram pensar e refletir acerca desta realidade e pensar de que maneira podem ir mais além, mesmo diante de uma proposta institucionalizada. Assim, levantaram-se algumas questões: “Será que conseguem ir mais além? Será que precisam ficar amarrados à proposta? Dentro do que existe, conseguem conduzir a prática pedagógica sem se sentirem intimidados caso cheguem para avaliá-los?”.

Foi importante para a condução da sessão reflexiva a pesquisadora colocar-se no lugar do outro. Disse a eles que entendia como se sentiam diante do que vivenciavam, que imaginava ser extremamente desconfortável estar no ambiente de trabalho e ter sua sala como espaço para avaliação de um momento específico, sem de fato conhecer a dinâmica realizada pelo professor no dia a dia, no contexto real. Frisou que existe uma coordenadora pedagógica na escola e que possui todas as condições para realizar o acompanhamento e dar o suporte pedagógico aos professores.

Naquele momento, diante de uma confissão desconcertante, a pesquisadora sentiu que era necessário pensar estratégias para que o brincar ocupasse o protagonismo das ações e não fosse apenas o cenário de fundo para o desenrolar das atividades curriculares. Para além disso, seria importante que os docentes pudessem tomar consciência de maneira crítica sobre o papel que desempenham junto ao processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças, não como executores de um planejamento, que expropria a condição subjetiva docente, mas como mediadores interlocutores mais

experientes para as crianças com as quais convivem. É importante pensar, a partir do que nos apresenta Prestes (2016, p. 35) ao considerar os preceitos teóricos de Vigotski, que:

A função consciente adquire também outras possibilidades de ação. Ter consciência significa, em certa medida, passar a dominar [...]. As coisas não mudam porque pensamos sobre elas, mas o afeto e as funções, relacionadas a elas, mudam, dependendo de serem ou não conscientes. Elas passam para uma outra relação com a consciência e o outro afeto e, conseqüentemente, altera-se a relação com o todo e com a unidade.

A este ponto, a pesquisadora percebeu o fosso entre o conhecimento canônico, acadêmico, e os saberes/fazeres da prática pedagógica, tão avassaladoramente tomada pelas decisões da política local. Ao mesmo tempo, porém, refletiu sobre a necessidade de uma formação que possibilitasse ao sujeito tomar consciência de suas ações e fazê-lo encontrar estratégias para transgredir o que está instituído.

“Antes na minha sala eu colocava menino para sentar e fazer tarefa, e esquecia que aquele trocinho lá, ele também cansa” (Professora N).

“O que eu percebo quando as crianças estão muito agitadas, quando não querem mais fazer as atividades, a gente tem que parar, fazer uma dinâmica, brincar um pouco e depois retornar para a atividade, eles podem até fazer, mas não vão aprender” (Professora G).

O professor P continuou sua fala afirmando perceber que *“as crianças estão precisando brincar, precisam de momentos para o brincar”*. Entendia que ficava estressante para as crianças somente realizarem atividades na sala, sem um momento de lazer, de diversão, e que, ao brincar, a criança relaxa. Nesse momento, a pesquisadora manifestou concordância com a fala do professor P, a partir do que apresenta Vigotski, isto é, que a brincadeira funciona como atividade guia para a criança, que nem sempre é prazerosa, pois quando a criança não consegue realizar a atividade proposta há um desconforto, conflito, e muitas vezes a criança chega a se estressar. Nem sempre o resultado é o que a criança deseja.

Uma das professoras considerou que, de fato, isso ocorre, pois há criança que não sabe perder quando joga. A partir da colocação feita, pontuou-se que a observação do adulto, do professor, nesses momentos, é muito importante, pela oportunidade que tem de perceber, naquela ação que a criança está executando ao brincar, quais os fatores emocionais, afetivos, presentes na ação. Daí a necessidade de o professor ter um olhar para além da aparência, mas para a vivência, não observando apenas a brincadeira em si, mas como a criança se integra e responde a ela.

A escola disponibiliza, como recurso pedagógico, brinquedos de blocos de montar, o *Lego*, de que as crianças gostam muito. Alguns professores o utilizam para que, a partir de uma história contada, as crianças montem, construam com o *Lego*. Foi dito, por uma das professoras, que o conteúdo a ser seguido é muito *engessado*, o que dificulta a abertura de espaços para o brincar.

“Às vezes na hora da atividade, porque tem dia que são três, e tem que puxar duas antes do recreio, agora, quer saber? Eu paro e coloco para sentarem perto de mim, se atrasar uma ou duas das atividades a gente vai se resolvendo. Aí tem hora que a gente para, porque tem hora que eles não estão para a atividade, eles estão muito agitados e não querem” (Professora N).

Os docentes entendem que cabe a cada professor criar momentos para atividades lúdicas, buscar espaços para as crianças brincarem no que desejarem. Foi colocado, também, que há cobrança de alguns pais para que o professor mande tarefas de casa todos os dias e que muitos pais se queixam com a coordenadora pedagógica pelo fato de os filhos não levarem tarefa.

O professor P tornou a reforçar que não existe espaço para a criança trazer uma proposta de brincar. Ao retomar a fala, a pesquisadora formulou novamente a pergunta, buscando motivar as professoras a se posicionarem: “Dentro da condição que precisam seguir, em que estão inseridos, vocês propõem, dentro das possibilidades, a brincadeira, o brincar, ou em algum momento há um espaço para que a criança faça isso?”. Todos responderam que é o professor quem propõe. Frisaram que as atividades de brincar que constam no IAB estão todas relacionadas ao alfabeto e às questões numéricas, são sempre questões de aprendizagem. A professora V expôs que, quando seus alunos estão muito agitados para as atividades, ela canta uma música com as crianças ou faz a

brincadeira da cadeira, e que as crianças gostam muito dessas atividades.

A professora N contou que, em sua turma, no período da copa do mundo de futebol, os meninos pediram para jogar bola, a professora acatou e jogou futebol junto com as crianças. Contou, ainda, que, sempre às terças-feiras, no último horário, é o tempo para as brincadeiras com os brinquedos que as crianças trazem de casa. Envia bilhete aos pais comunicando acerca da atividade e pedindo para que as crianças tragam o brinquedo que quiserem. Uma curiosidade é que, segundo a professora, algumas crianças trazem pau, meia, lata, e a partir do material cria com os alunos brinquedos, como tambores.

As falas revelam uma questão importante na atualidade, e aqui cita-se Vasconcelos (2008), que fala da necessidade do direito à “preguicinha” ou ao ócio criativo. Todavia, parece que a lógica do tempo cronológico, que regula a biologia do corpo que precisa ser produtivo, está no contexto da escola de Educação Infantil, e isso se coloca a partir da produção industrial dos chamados “trabalhinhos”, pilhas de papel com atividades didatizadas que talvez expropriem das crianças os sentidos que elas trazem do mundo e para o mundo.

A professora N posicionou-se com relação às vitórias da SMEC e disse que não deixa de realizar o que está acostumada em sua prática pedagógica. Afirmou que, quando era criança, na escola, tinha os momentos de brincadeira, que sente falta de que seus alunos tenham esses momentos, em que a criança seja livre para escolher com o que e como quer brincar. Frisou que, por entender a importância do brincar, estabelece pelo menos um dia da semana, em um horário, para que as crianças construam os brinquedos, compartilhem com os colegas os brinquedos que levam. Nesses momentos não há nenhuma restrição em relação às escolhas, os meninos podem brincar com as bonecas das coleguinhas e as meninas, com os carrinhos dos meninos. Contou que certa vez uma de suas alunas afirmou: “Tia, eu não posso brincar de carrinho, é coisa de menino!” A partir da colocação da menina, a professora a questionou se ela anda de carro, se só homem anda de carro. Então a professora prosseguiu: “mulher também pode brincar de carrinho”, explicou para a menina. Destacou ainda, que, nesses momentos procura deixar as crianças livres para escolherem o brinquedo ou brincadeira, e que as crianças ficam felizes.

A professora A afirmou que é pouco o que consegue realizar fora do IAB. Relatou que certa vez um aluno perguntou a ela: “Tia, por que a gente não vai lá fora brincar?” A professora afirmou que ficou sem saber como lidar com o questionamento da criança e que se sentiu receosa em sair e deixar de seguir a proposta institucionalizada, pois ficou com medo de se prejudicar, de não estar fazendo certo.

O pedido da criança para brincar fora da sala demonstra a necessidade, a vontade que esta efetivamente tem de brincar. Entender o valor da profissão docente é fundamental para que possamos respeitar-nos e valorizar a nossa prática pedagógica. Estar em sala com crianças pequenas, considerando uma realidade social e econômica massacrante, é uma tarefa difícil, por isso devemos considerar e valorizar o trabalho realizado. Muitos professores adoecem, física e psiquicamente, uma vez que é extensa a carga horária cumprida, com muitas cobranças e exigências, sem o devido suporte de que o docente necessita.

Entende-se a preocupação dos docentes, pois existem algumas necessidades que estão diretamente ligadas às exigências feitas na realização do trabalho. Independentemente do que é imposto, entretanto, da proposta institucionalizada a ser seguida, a autonomia na sala de aula sempre deve ser do professor. É necessário não esquecer, mesmo entendendo o peso das pressões que sofrem.

A professora N explicou que, nas supervisões feitas pela SMEC, que duram de 10 a 30 minutos, os técnicos passam orientações que não se encaixam com a realidade da turma. Assim, já se posicionou buscando fazer com que entendam que é ela (professora) quem está acompanhando as crianças desde o início do ano, que até aceita algumas das orientações dadas, entretanto quando percebe não funcionarem, segue o que entende ser o melhor para sua turma.

Os docentes apropriaram-se do espaço da sessão reflexiva como um momento de catarse, de dizer da asfixia que sentem a respeito de um planejamento pronto, com poucas brechas para a transgressão. A fala da professora N é interessante porque traz um lampejo de possibilidade para o cotidiano descrito. Ainda que seja estarecedor ouvir que o brincar tem dia e hora marcados, a professora encontra possibilidades para ele.

O professor P afirmou que, nos dias de hoje, as brincadeiras fazem muita falta. Percebe que as crianças não sabem brincar. Que existe um lado bom e um lado ruim das

tecnologias, pois ficam presas aos jogos dos celulares e *tablets*. As brincadeiras que considera com “verdadeiras” são desconhecidas para a maioria das crianças. Lembrou que construía seus brinquedos na infância e que acredita que isso faça falta na infância da atualidade. Considera que a culpa é do adulto, que não brinca com a criança, que muitos pais preferem dar um celular para os filhos a ter um tempo para brincar com eles. Continuou:

“a forma como a sociedade hoje se apresenta faz com que as crianças se distanciem das brincadeiras. Que a brincadeira gostosa que se tinha antigamente, quando o pai se sentava com a criança para brincar, a brincadeira com o irmão, com os primos, de carrinho, de boneca, hoje é difícil de ver. Infelizmente essas brincadeiras estão se acabando”, afirmou.

A voz do professor P levou a pesquisadora a tecer recordações do tempo de criança, no período das festas juninas, quando a avó sempre fazia fogueira, organizava e coordenava as brincadeiras para que as crianças aproveitassem e não corressem risco de se machucarem. Era sempre um momento muito divertido. Uma das professoras contou que uma tia sua também fazia isso e que todos aproveitavam bastante. A pesquisadora reforçou que a brincadeira possibilita à criança descobrir-se e revelar-se. Provém disso a importância de um olhar mais cuidadoso às brincadeiras. Talvez o brincar possa resgatar uma tradição esquecida na vida atribulada. Brincar é contar, dialogar, intercambiar experiências. Nele, há um testemunho das gerações, de um modo próprio da vida inscrito em uma determinada cultura e espaço-tempo.

A professora A relatou que às sextas-feiras permite que as crianças tragam brinquedos e deixa que brinquem à vontade. Contou que fez uma rede de basquete e que colocou na parede para as crianças arremessarem a bola. Frisou que não utiliza o espaço externo da escola, que desenvolve todas as atividades, inclusive as brincadeiras, em sala. Explicou que, como as crianças têm aula de educação física, entende que não seja necessário levá-las para realizar outras atividades fora da sala. A professora G explicou que fica complicado sair da sala para realizarem atividade na área aberta, pois os horários coincidem com o momento em que as crianças do maternal estão fora da sala. Foi colocado, também, que, quando acontece de algum professor levar as crianças para brincarem na areia, por exemplo, os pais reclamam, pois creem que faz mal para os

filhos.

Estas colocações fazem pensar sobre o uso dos espaços no ambiente escolar e a ideia de que o brincar está relacionado apenas ao espaço externo. Há nas falas também uma subserviência da escola em relação ao desejo dos familiares. Isso contraria o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que estabelece como função pedagógica das escolas de Educação Infantil ser um lugar privilegiado de “[...] ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BARBOSA, 2010, p. 01).

Em uma das sessões, realizou-se uma atividade com os participantes da pesquisa em que se solicitou que escrevessem quatro palavras que sinalizassem a compreensão que tinham do brincar. As palavras apresentadas por eles foram: *diversão, alegria, imaginação, aprender, interação, socialização, libertação e liberdade*. Posteriormente, solicitou-se que construíssem uma frase com as palavras escolhidas. Tiveram dificuldade em realizar a tarefa e, ao final, nem todos conseguiram incluir todas as palavras. As frases criadas foram:

“Brincar vai muito além da imaginação, da alegria, nos permite diversão, aprender e viver experiências inesquecíveis”.

“Brincar é diversão, socialização e quando usamos a imaginação saímos da realidade”.

“Brincar é diversão que socializa e liberta”.

“Na brincadeira as crianças ficam alegres e ao mesmo tempo aprendem”.

“Brincando a criança se sente alegre, interagindo com todos, sentindo-se solta”.

Com base no que trouxeram, considerou-se o quanto é importante permitir à criança criar, oferecer possibilidades de que demonstre sua maneira de perceber o mundo e abrir caminhos para que se possa entrar no universo da criança, sem imposição. Trata-se de não podar a capacidade criativa da criança e, sim, contribuir para que a desenvolva.

4.4. Núcleo de Significação 03: Os sentidos sobre a prática pedagógica

Este núcleo foi constituído tendo por base indicadores que puderam revelar efetivamente as práticas pedagógicas dos docentes envolvidos na pesquisa e também as pistas que se revelaram sobre o processo de formação a partir das sessões reflexivas, que se constituíram como espaço de produção de dados para essa pesquisa.

A última sessão reflexiva tratou de como as discussões trabalhadas nesse espaço de formação repercutem na prática do cotidiano com as crianças. As falas das professoras N e V trazem uma contribuição sobre isso:

“Eu parei mais de cobrar muito deles e eu senti, assim, que deu até uma melhorada” (Professora N).

“Parei mais de pegar no pé deles. Antes a minha preocupação era atividade, atividade, atividade, o negócio era concluir as atividades. Eles faziam as atividades, mas não estavam gostando da aula” (Professora N).

“Professora, nossas falas são muito parecidas, eu também me senti superada. De que maneira: eu achava que eles só iam aprender fazendo atividades e eu colocava uma atividade depois da outra” (Professora V).

“Então, hoje eu já brinco mais” (Professora V).

O verbo que se apresenta no passado a partir dos enunciados das professoras N e V nos diz que houve um processo de tomada de consciência sobre a importância de repensar a prática, a partir de uma colaboração crítica e coletiva. As professoras começaram a perceber a necessidade de olhar as demandas da criança e encontrar linhas de fuga para a imposição do cumprimento de atividades apenas curriculares. O brincar entra como possibilidade de transição entre uma atividade e outra. Isso é muito importante, porque resgata uma dimensão fundamental das escolas de Educação Infantil preconizada pelas DCNEI (2010): que devem ter como foco a criança, oferecendo uma experiência de infância intensa e qualificada.

As professoras G e V contribuem com a discussão da seguinte maneira:

“Eu acho que nós deveríamos ter mais formação teórica para poder melhorar a prática” (Professora G).

“A gente começa a mudar nossa prática, porque a gente é fechado só naquilo e acha que só daquela maneira eles vão aprender, e não é assim” (Professora V).

As professoras revelam a importância da formação docente continuada, que parte do contexto, reflete e retorna para ele com vistas a modificar as práticas. Isso é possível a partir de uma relação dialógica e alteritária, no sentido de não desautorizar o outro de sua própria prática. As sessões reflexivas constituíram-se como espaço de conflito, questionamento e aprendizado, pois possibilitaram expor situações do cotidiano institucional, de questões que dizem respeito à realidade vivida no dia a dia, na sala de atividades com as crianças. Possibilitaram, também, a reflexão da prática realizada a partir da valorização e respeito às peculiares características da infância.

Apresentar e trocar experiências, revelar inquietações provocadas por situações que por vezes o professor não está preparado para enfrentar, fortalece o processo formativo. Amplia-se a possibilidade de ação diante das demandas que se apresentam, novas e desafiadoras, mas passíveis de aprendizagem e de serem inseridas na prática pedagógica, de forma a impulsionar tanto a formação docente quanto o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Na finalização da sessão o professor P posicionou-se:

“Vou falar o que a colega já colocou, que está sendo muito rico para a gente o que tem nos passado. A senhora tem muito a contribuir com a gente. Temos muita prática de sala de aula, mas tem muita teoria importante que precisamos aprender e a senhora pode passar para a gente”.

A pesquisadora ponderou com eles sobre a importância de se pensar a relação teoria/prática como ações indissociadas. Fundamentadas na reflexão conjunta, outras propostas começam a emergir para a reconstrução das práticas. O processo é de mão dupla: todos assumem o comando de sua caminhada, mas a responsabilidade é de todos

por todos, pelas crianças e pela formação, que precisa ser contínua. É interessante a fala do professor P, porque nela é possível enxergar a construção e reconstrução dos significados a partir dos sentidos que afloram do enunciado deles sobre a prática educativa com as crianças.

O papel do professor e suas inquietações diante de uma jornada extensa, com pouca ou nenhuma condição para estudar, sem a devida valorização, com um salário ainda abaixo do que é justo, foram assuntos destacados pelos participantes durante as sessões reflexivas realizadas.

Para os resultados desta pesquisa foi fundamental compreender que os professores percebem de forma crítica as situações vividas no espaço educacional e conseguem ir mais além, tanto com relação ao papel da SMEC e as posturas que esta assume, como também no que diz respeito a ideias e conceitos que entendem ser necessários para que ampliem os conhecimentos a respeito da educação de crianças pequenas. Depois das discussões e reflexões feitas durante as sessões, os professores apresentaram como fundamental a compreensão de que é necessária a transformação da prática pedagógica, para que ofereça espaços, tempos e atividades que verdadeiramente considerem a criança, o brincar, o imaginar, o criar, com respeito e valorização dos interesses e particularidades infantis.

Observou-se que os participantes dialogam com seus pares, realizando trocas que os fortalecem e ampliando o processo de formação, humana e profissional. Essas trocas podem ser consideradas motivadoras para que ocorra o processo formativo, pois encontrar força no outro para melhorar aquilo que ainda se tem de frágil impulsiona a seguir na caminhada de lutas em vista de mudanças e transformação. As sessões reflexivas possibilitaram refletir sobre como é realizada a vivência na prática profissional e o que poderia ser modificado para melhor, o que já se faz e o que precisa ser ainda realizado.

Lembrar-se de si enquanto criança possibilitou aos sujeitos da pesquisa transformar a forma de significar e lidar com a criança no espaço educacional. Eles começaram a compreender a necessidade de respeitar o tempo da criança, diminuindo as cobranças e deixando que a brincadeira ocupe mais os momentos em sala. Superaram medos e inseguranças, sendo possível perceber mudanças nas posturas dos professores

diante das crianças e de seus colegas de profissão.

Foi extremamente importante o relato feito pela coordenadora pedagógica durante a última sessão com relação a uma das professoras, que, ao iniciar os trabalhos na escola, tinha uma postura insegura e muito receio de errar, o que provocou sérias dificuldades na relação com as crianças de sua turma. A coordenadora pedagógica exaltou-a, demonstrando sua admiração pela determinação em melhorar, aceitando as orientações dadas a partir do acompanhamento feito pela coordenadora, e também pelo que experienciou nas sessões reflexivas. Na visão da coordenadora pedagógica, os temas trabalhados, as discussões e trocas realizadas, contribuíram significativamente com o crescimento pessoal e profissional da professora em questão. Frise-se que durante a caminhada da pesquisadora com o grupo de sujeitos desta pesquisa a professora mantinha-se quieta e pouco falava, mas ao final apresentava um comportamento mais extrovertido e alegre, contando histórias e se posicionando em relação ao que era discutido nos encontros.

Possibilitar aos docentes, por meio das sessões reflexivas, uma análise crítica das práticas pedagógicas realizadas com as crianças, a partir de uma visão de si, que se situa no ontem – enquanto criança – e no hoje – enquanto adulto e professor(a) –, demonstra o quanto espaços que favoreçam estudos, trocas de experiência e construção de novos conhecimentos levam ao fortalecimento da prática docente, a partir da consciência do papel que o professor assume e sua responsabilidade diante da formação humana das crianças com as quais realiza seu trabalho. Quando modificam sua ação pedagógica, acabam por modificar a si mesmos, pois transformam a forma de significar, sentir e olhar a criança.

Pôde-se apreender, a partir das falas deles, um conjunto de pistas que levam a pensar que agora consideram as crianças nas suas necessidades de brincar e deixam de impor as atividades institucionalizadas com tanta ênfase. Entendem que não é interessante impor atividades se as crianças não tiverem interesse em realizar, e nem “engessar” a criança. Compreendem que as crianças que estão em um processo de escolarização são crianças, e como tal precisam da brincadeira, da atenção, do diálogo.

A tomada de consciência das necessárias modificações na maneira de trabalhar com as crianças favorece modificar a realidade, transformando-a. Pensar na criança

como foco principal de uma ação docente leva a buscar meios para, nos espaços educacionais, motivar a criança a descobrir, imaginar, criar e a desvendar o mundo segundo o olhar infantil, abrindo caminho para que seu desenvolvimento e aprendizagem se construam a partir de uma base afetiva e educativa, favorecendo sua estruturação cognitiva, social e histórica.

Retomamos a importância da leitura de Vigotski (2009, p. 22), quando diz que “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior riqueza de sua experiência”.

Estamos em constante processo de ser e vir a ser. As trocas realizadas diariamente, com nossos pares e com as crianças, permitem-nos transformar e sermos transformados, possibilitando um olhar mais sensível e uma prática mais humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho emergiu a partir de uma inquietação materializada na seguinte questão de pesquisa: *quais são as significações de professores que atuam em escola de Educação Infantil da rede municipal de Boa Vista e as implicações dos sentidos construídos na prática pedagógica e na formação docente, a partir do brincar?* Na caminhada realizada até aqui, cabe questionar-se se foram atingidos os propósitos estabelecidos ao iniciar esta pesquisa. Entretanto, antes de responder a tal questionamento, quer-se trazer à tona como foi para a pesquisadora o processo de pesquisa, de construção desta tese, e as sensações vividas.

Ao pensar, inicialmente, em conhecer as significações dos professores e professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Boa Vista sobre a criança e a infância e de que forma essas significações impactavam a prática pedagógica que realizam, surgiu um caminho diferente e, no entendimento desta pesquisadora, muito mais necessário para a rede municipal de Boa Vista/RR. Necessário, porque a reflexão crítica sobre a temática do brincar era um contraponto importante em uma rede que se constituía pela concepção de que a alfabetização precoce, as atividades escolarizadas, possuísem um lugar de destaque para a formação das crianças, e o brincar devesse ser relegado para um segundo plano. Nesta direção, modificou-se o objetivo, mediante o entendimento de que construir permite rever e reelaborar possibilidades e caminhos. A partir de outra perspectiva entendeu-se que analisar como os professores constroem os sentidos sobre o brincar permitiria conhecer como significam isso na prática pedagógica que realizam. Um novo caminho foi traçado e um novo olhar passou a emergir.

O percurso trilhado revelou a importância do tema do brincar. É certo que a palavra brincar circula nos discursos acadêmicos e parece que ali se consolidou a noção de que este deve ser o eixo principal das atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil. No entanto, ao olharmos com mais atenção para o campo das práticas nas escolas, é possível perceber uma lacuna entre o conjunto de ideias acadêmicas formuladas sobre o brincar e as ações empreendidas pelos docentes na prática cotidiana das instituições de Educação Infantil. Por isso, a aproximação do tema foi importante como construção de conhecimento para a pesquisa e, principalmente, para contribuir

com a formação de professores e professoras da rede municipal, em que a pesquisadora atua formando esses profissionais.

Foi uma experiência surpreendente conhecer e buscar outros mundos e caminhos, e perceber que quando os caminhos se cruzam novos mundos se constroem. Conhecer a história do outro e poder fazer parte dela faz pensar o quanto é grande a responsabilidade em realizar um trabalho que favoreça a própria formação profissional e humana, pois ao compreender que se aprende e se modifica a si próprio com o que se toma do outro para si, resulta-se fortalecido para cumprir a própria parte de forma construtiva e também somar à vida daqueles que abrem espaço para o aprendizado de forma coletiva.

Ser recebida, mesmo que com desconfiança em um primeiro momento, e aceita para realizar um trabalho que levasse à reflexão acerca das práticas pedagógicas que os professores da pesquisa desenvolviam, podia parecer um tanto assustador, pois pensar sobre si mesmo e sobre o trabalho que realizam, com certeza, não se constitui em algo fácil.

Na realização de uma pesquisa com caráter crítico e reflexivo, deve-se considerar que é um processo iniciado, mas nunca acabado. Consolidou-se o entendimento de que a pesquisa em Educação precisa ser um caminho de mão dupla: ir à escola para produzir dados, mas principalmente voltar a ela para ampliar as possibilidades formativas iniciadas. Isso diz da necessidade de aproximação da universidade pública com a escola básica, aproximação que deve acontecer respeitando-se os saberes constituídos em cada instância, a partir de um encontro necessário entre esses saberes.

O conjunto de formulações construídas durante as sessões reflexivas sobre o lugar do brincar nas práticas do cotidiano institucional precisa traçar um novo caminho, considerando o que se conheceu e o que ainda se busca conhecer para que o processo formativo seja efetivamente contínuo.

É importante destacar que, ao finalizar as sessões reflexivas com os professores, e a partir da proposta de pesquisa, uma semente foi plantada e já começou a germinar, pois foi solicitada pela coordenação da escola onde foi realizada a pesquisa uma oficina de materiais pedagógicos que favoreça uma maior integração dos professores com as crianças, possibilitando formas de aprender brincando. Isso evidencia a importância de

realizar pesquisa que tenha um cunho extensionista, que dialogue com a realidade social, que não se afaste da vida e dos problemas reais que dela emergem, consoante com a perspectiva histórico-cultural que alimentou as discussões neste trabalho.

Em decorrência do pedido da coordenadora, a pesquisadora elaborou com duas professoras que fazem parte do CrEAR uma proposta de trabalho, a partir da solicitação, que foi apresentada e aceita pela coordenadora da escola. A oficina foi realizada e materiais foram construídos. Pôde-se compreender, neste processo, dois movimentos fundamentais: o reconhecimento da escola sobre a importância dos saberes construídos na universidade e a materialização desses conhecimentos no campo das práticas.

Dialogar com os docentes de uma escola da rede municipal de Boa Vista/RR fez conhecer a realidade da escola, mas olhar também para outras questões do município sobre novas demandas e realidades, como é o caso da presença de crianças venezuelanas em um número significativo nas escolas de Educação Infantil. Essa nova realidade precisa ser conhecida e compreendida diante da importância de pensar um processo de integração de culturas diferentes nos espaços escolares. Neste sentido, a universidade pública representa a possibilidade desse caminho da pesquisa capaz de contribuir para que as redes de ensino do Estado de Roraima ampliem as discussões direcionadas à educação de crianças pequenas, em uma realidade repleta de diferenças sociais, culturais e históricas.

Finalizar um trabalho é também abrir possibilidades para outras construções. Ao finalizar esta tese inicia-se um novo caminho formativo. Ampliar os conhecimentos e o olhar sobre o outro permite ir além do que se vê, buscando conhecer o que ainda é desconhecido. O ser humano é complexo e desafiador. É inquietante ver o quanto é necessário realizar em prol dos pequenos e o quanto se faz necessário, ainda, avançar no processo de formação, inicial e continuada, dos professores de Educação Infantil.

A experiência da pesquisadora como professora de cursos de formação imprime-lhe uma responsabilidade de ser presente na vida profissional dos alunos, que começa a se forjar, assim como na formação humana deles. A profissão e o tema das pesquisas realizadas são objeto de muito amor e compromisso. Estudar, conhecer e ampliar o olhar sobre a criança, a infância e a Educação Infantil fazem-nos sensíveis à realidade que vivem os pequenos brasileiros, bem diferente do que se quer, pois ainda existe uma distância entre o que preconiza a legislação e o que se vivencia na realidade.

O caminho a percorrer é longo e pleno de desafios, mas as inquietações ainda presentes, materializadas neste trabalho, nas pesquisas, aulas, dedicação e encantamento com as crianças e tudo relacionado a elas, levarão esta pesquisadora a contribuir com a formação daqueles que fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Um processo de pesquisa é também um processo exaustivo, pelas incertezas que o próprio processo revela. Esta pesquisadora consegue enxergar o caminho percorrido e as contribuições que este trabalho pode trazer para o núcleo de pesquisa do qual faz parte, para a formação de outros professores, para a escola em que a pesquisa foi desenvolvida, para o município de Boa Vista e, quiçá, para a produção de conhecimento na área da Educação Infantil. Como disse Paulo Freire: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.44). Sigamos!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda, Maria Junqueira de; SOARES Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação**: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75 jan./mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142818>

_____. **Núcleos de significação**: uma proposta metodológica em constante movimento. EDUCARE, XII Congresso Nacional de Educação, PUC/PR 26 a 29/10/2015. ISSN 2176-1396

AGUIAR, Wanda, Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão dos sentidos**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2006, 26 (2). 222-245.

ALE-RR/Assembleia Legislativa de Roraima. <https://www.al.rr.leg.br>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

ALTMAN, Raquel Zumbano. *Brincando na História*. In: DEL PRIORE (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. **Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>.

ARAÚJO, Vivian Carvalho. **Infância e brincadeira**: o que nos dizem as crianças? Juiz de Fora: UFJF, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A rotina nas pedagogias da Educação Infantil**: dos binarismos à complexidade. *Currículos sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, pp. 56-69, Jan/Jun 2006.

_____. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. *Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro?* In: **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. 1ª edição: janeiro de 2016.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009 (2ª Edição).

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Por uma educação para si**: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 2, 343-368, jul./dez. 2007.

BRASIL, MEC, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONSELHO PLENO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.**

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010.

BRASIL, MEC/CNE. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

BRASIL, MEC/SEB. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1.ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p.: (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2).

CALDERANO, Maria da Assunção; MARTINS, Elita Betania de Andrade; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. Desafios e possibilidades do trabalho cooperado entre universidade e escola. In: _____. **Formação continuada e pesquisa colaborativa.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. **Para que serve a pesquisa em educação?** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr.2009. ISSN 0100-1574.

_____. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CARMO, Ana Claudia Paula do. **A Formação de Professores de Educação Infantil Frente aos avanços Legais e a Política de Educação Infantil no Município de Boa Vista/RR.** Manaus: UFAM, 2009.

_____. Formação continuada de professores: uma proposta metodológica. In: **Caderno de Extensão/Universidade Federal de Roraima, Pró-Reitoria de Extensão**, - vol. 3, n. 1 (jan - jun. 2013) Boa Vista: EdUFRR, PRAE.

CARMO, Ana Claudia Paula do; BISSOLI, Michelle de Freitas. Infância e educação infantil: Concepções, Legislação e formação de professores. In: **Diálogos em educação/**Organizadoras: Fabiola Carvalho, Maria Luiza Fernandes, Gersa Maria Neves Mourão. - Boa Vista: Editora da UFRR, 2013. 218 p. (Coleção Práticas Docentes, v. 4).

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

COSTA, Edlamar Menezes. **As práticas lúdicas na Comunidade Indígena**

Tabalascada em Roraima. Dissertação de Mestrado – UFAM: Manaus, 2013.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky:** implicações para a constituição do processo de leitura. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 55 (2011), pp. 205-223 (ISSN: 1022-6508).

CURSO DE ANTROPOLOGIA. Campus do Paricarana – Universidade Federal de Roraima. **Migrantes em Roraima (BRASIL): A MASSIFICAÇÃO DOS TERMOS ACOLHER/ACOLHIMENTO.** ufr.br/antropologia/index.php?option...id...migrantes-em-roraima em 18/06/2019.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil:** pra que te quero? – Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. **Formação de profissionais do magistério da educação básica:** novas diretrizes e perspectivas. Comunicação & educação. Ano XXI, número 1, jan/jun 2016.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez.. 2005.

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

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativas autobiográficas como prática de formação continuada e de atualização de si:** os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na educação infantil.** 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013. – (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). **Perspectiva para a educação infantil.** 1ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos (orgs.). **Professores e Infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2000, Digital Source <http://groups.google.com/group/digitalsource>

IBGE/Brasil em Síntese/Roraima. <https://cidades.ibge.gov.br>

IBIAPINA, Ivana Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1ª edição: janeiro de 2016.

JEREBTSOV, SERGUEI. GOMEL – A CIDADE DE L.S VIGOTSKI: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: VERESK – CADERNOS ACADEMICOS INTERNACIONAIS. **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski** – Brasília: UniCEUB, 2014. 235 p. – (v. 1).

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil. Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 97-104, jan. 1994. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10744/10259>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

KLEIN, Ligia Regina. **Cadê a criança do Ariès que estava aqui? a fábrica comeu...** IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 3).

_____. **O papel social da educação infantil.** Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf Acesso em: 07 ago. 2018.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

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

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação Crítica de Educadores: **Questões Fundamentais.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 8, 2ª edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Brincos: linguagem, brincadeira e educação de crianças. In: JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de (orgs.). **Arte e Cultura na Infância.** Natal, RN: EDUFRN, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração:** um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006.

MARTIM, Ana Maria Rodrigues. O ato de brincar na Educação Infantil – jogos e brincadeiras. In: **Educação Infantil e práticas pedagógicas:** o lúdico na Educação Infantil como forma de desenvolvimento. Educar FCE/Faculdade Campos Elíseos, vol. 18, n. 01 (Março, 2019), SP.

MARTINS, Joel. Psicologia da aprendizagem: uma abordagem fenomenológica. In: **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão/Maria Cecília Camargo Magalhães, (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Aspectos Teórico-Metodológico que Distanciam a Perspectiva Sócio-Histórica Vigotskiana do Construtivismo Piagetiano. In MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a Escola Atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006. p. 27-48.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a Escola Atual:**

fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.

MELLO, Suely Amaral. **A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 727-739.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky – cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; BARROS, Joseane Aparecida Bomfim de. Formação continuada em Educação Infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Maria Célia; REIS, Pedro Guilherme dos (Orgs.). **Professores e Infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA. <https://www.boavista.rr.gov.br> em 29/06/2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil**. Boa Vista, 2018.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educ. Soc., Campinas, n. 71, 2000.

_____. **A criança e seu meio: contribuição de vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação**. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 2010, 21(4), 741-756.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA. <https://www.boavista.rr.gov.br> em 29/06/2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil**. Boa Vista, 2018.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta e a infância**. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

_____. L.S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Ética, Educação e Cidadania**. Revista Nº 15.

_____. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poiesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19

SMOLKA, A. L. (2009). Comentários. In Vigotski, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. – (Coleção história mundial).

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno**. IPE/Unesco: Buenos Aires, 2010.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL**. – PUC-Rio – leatiriba@domain.com.br **GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: CAPES**.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escolhidas 3**, Madrid: Visor, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009

_____. VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, L.S; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios,**

homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

_____. **Brincar na pré-escola**. 9. ed. — São Paulo: Cortez, 2011. — (Coleção questões da nossa época; vol. 34).