

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS –UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –PPGE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH

**RECORDANDO SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA DE
PROFESSORES PARTICIPANTES DE UM PROCESSO DE
FORMAÇÃO LÚDICA**

Carla de Oliveira Ferroni

Orientadora: Profa. Dra. Aline Sommerhalder

São Carlos

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS –UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –PPGE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH

**RECORDANDO SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA DE
PROFESSORES PARTICIPANTES DE UM PROCESSO DE
FORMAÇÃO LÚDICA**

Carla de Oliveira Ferroni

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos. Orientadora: Profa. Dra. Aline Sommerhalder.

São Carlos

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

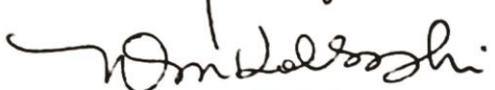
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carla de Oliveira Ferroni, realizada em 19/02/2018:



Prof. Dra. Aling Sommerhalder
UFSCar



Prof. Dra. Márcia Regina Onofre
UFSCar



Prof. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
UNESP

Essa pesquisa é dedicada a todos os docentes, companheiros de profissão e luta. Pessoas que partilham saberes, conhecimentos e ternura no exercício da profissão. Dedico esse trabalho também as crianças, seres brilhantes, brincantes e aventureiras, nos permitindo enxergar a importância e essencialidade do brincar, a ludicidade que necessita sempre estar presente nas práticas pedagógicas e educacionais!!

AGRADECIMENTOS

Para a realização dessa viagem ao universo da pesquisa, tive em minha vida apoio e carinho de pessoas maravilhosas, tanto da faculdade com a presença das amigas, de minha família tão linda e querida e de meu grande amor. Primeiramente, agradeço a Deus por me dar forças e a capacidade de não desistir de lutar pela realização dos meus sonhos.

Agradeço aos meus pais Fátima Marcelina de Oliveira Ferroni e Valcir Ferroni por tudo que fizeram por mim, por acreditarem em minha sabedoria e estarem sempre presentes para que eu pudesse trilhar meu caminho, por sempre demonstrarem que o amor supera qualquer barreira da dificuldade, sempre com palavras de conforto e fé. Ao meu irmão Caio César de Oliveira Ferroni, pelas risadas e pela companhia, meu grande amigo e parceiro do tempo brincante.

Agradeço também, ao Nicolas Fernandes Szmigel, meu grande amor, que sempre esteve presente nos momentos de alegria e tristeza, me dizendo o quanto orgulho sentia de mim, por todo amor, carinho, atenção, paciência, alegria e felicidade proporcionadas. Agradeço a toda minha família e meus sogros pelo amor e carinho, permitindo aprender o quanto a união familiar nos faz ser pessoas melhores no mundo.

As minhas amigas Angélica Pinheiro, Arethusa Gonçalves, Danielle Petto, Larissa Abram, Luma Casarine, Raíssa Kebbe, Mariana Faria e Sthefany Sigolo, pessoas inesquecíveis, que fizeram companhia, amizades verdadeiras, risadas e aprendizagens, cada uma fazendo a diferença nos meus dias, me mostrando o quão é importante ter ao nosso lado pessoas sinceras e que estão sempre prontas a nos ajudar, pedagogas para além da vida. Agradeço as amizades verdadeiras, humanas e parceiras que encontrei na área acadêmica vivida na pós-graduação Andressa de Oliveira Martins e Ana Maria Lino, pessoas especiais e cheias de luz, sempre com troca de experiências e compartilhando amor, amizade que perdura além do campo da pesquisa.

É com uma enorme alegria que agradeço minha querida orientadora professora Aline Sommerhalder, uma pessoa inteligente, culta, dona de um conhecimento brilhante, proporcionou-me a oportunidade de vivenciar a pós-graduação, e embarcou prontamente comigo na viagem acadêmica.

Agradeço as contribuições acadêmicas e exemplo de docentes, guerreiras de lutas no campo da formação de professores e do brincar, que aceitaram vivenciar essa etapa tão importante de minha vida, professoras Marcia Regina Onofre e Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, meu muito obrigada.

A participação no grupo de estudos “CFEI – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância”, foi gratificante, pois, houve muita aprendizagem e conhecimento compartilhados com os colegas e suas pesquisas.

Tudo isso, só foi possível graças a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e o financiamento pela Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Por fim, minha imensa gratidão as participantes dessa pesquisa, professoras em exercício ou futuras docentes, meu obrigada pela parceria, pela troca de conhecimentos, pelos ensinamentos que tivemos ao longo da Formação Lúdica e a amizade que se estabeleceu, vocês são o coração dessa pesquisa.

A todos que de certa forma fizeram parte desse sonho, o meu muito
obrigada!!!!!!!

Resumo

A presente pesquisa aborda a temática das memórias de brincadeiras de infância de professoras. Composto as pesquisas educacionais, a investigação tomou como aporte teórico autores, como: Brougère (2010); Nóvoa (2015); Souza, (2006); Josso (2004); Kishimoto (2006). Teve como questão de pesquisa: O que revelam as memórias lúdicas da infância de professoras, em uma ação de formação? O objetivo geral da pesquisa foi compreender memórias – lembranças sobre o brincar na infância, na perspectiva de professoras participantes de uma ação de formação lúdica. Colocar em cena recordações - lembranças de professoras ou futuras professoras, especificamente suas memórias lúdicas encaminha-se para a valorização das experiências pessoais em processos de formação de professores que atuam ou atuarão com crianças. Considera-se ainda que o brincar não está presente nas práticas pedagógicas cotidianas em contextos de educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental ou quando está presente encontra-se, por vezes, vivido esporadicamente, de forma mecanizada e excessivamente dirigido. A pesquisa teve abordagem qualitativa, sendo descritiva e exploratória e considerada como estudo de caso. Teve inspiração ainda na abordagem de histórias de vidas. Realizada por meio de estudo bibliográfico e pesquisa de campo, contou com cinco sujeitos participantes (professoras ou futuras professoras) de uma ação de extensão universitária intitulada: Formação Lúdica de Professores: construindo saberes e fazeres da prática pedagógica. A coleta de dados da pesquisa de campo foi feita por meio de escritas autobiográficas (narrativas escritas) recolhidas ao longo da ação de formação de professores. Também foram realizadas rodas de conversa - narrativa oral, ao longo da ação de formação. Os dados foram organizados e analisados na perspectiva qualitativa, a partir do referencial teórico escolhido e tendo como fonte de inspiração a análise de conteúdo. Dentre os resultados foi destaque: as aprendizagens adquiridas por meio das experiências que ocorrem ao longo da vida dessas participantes, como as experiências de infância vivenciadas em relação ao brincar alimentam a constituição do ser professor/a. Somado a isso, brincar não é uma prática pedagógica valorizada em processos de formação de professores, especialmente para aqueles/as que exercerão a docência com a infância

Palavras- Chave: história de vida. brincar na infância. formação de professores. processos de ensinar e de aprender. narrativas autobiográficas.

Abstract

The present research addresses teachers' childhood memories theme. The educational investigation took as theoretical input authors, such as: Brougère (2010); Nóvoa (2015); Souza, (2006); Josso (2004); Kishimoto (2006). It had as a research question: What do the playful memories of teachers' childhood reveal in a practice formation? The general objective of the research was to understand memories - memories about playing in childhood, from the perspective of teachers participating in a recreational practice training. Bringing memories to life - memories of teachers or future teachers, specifically their ludic memories directed towards the valuation of personal experiences in processes of teacher training that act with children or will do it in the future. It is also considered that playing is not present in daily pedagogical practices in childhood education contexts or early years of elementary school or when it is present it is sometimes lived sporadically, in a mechanized and overly directed way. The research had a qualitative approach, being descriptive and exploratory and considered as a case study. It was inspired by the approach to life stories. It was carried out through a bibliographical study and field research, and included five subjects (teachers or future teachers) of a university extension project entitled: Ludic Teacher Training: building knowledge and practice of pedagogical practice. The field research data collection was done through autobiographical writings (written narratives) collected throughout the action of teacher training. Conversation circles were also held - oral narrative, throughout the training practice. The data were organized and analyzed in a qualitative perspective, based on the chosen theoretical framework and inspired by content analysis. Among the results it was highlighted: the learning acquired through the experiences that takes place throughout the life of these participants, as the childhood experiences lived in relation to play nurtures the constitution of being a teacher. In addition, playing is not a pedagogical practice valued in processes of teacher training, especially for those who will practice teaching with children.

Key words: life history. play in childhood. teacher training. processes of teaching and learning. autobiographical narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas selecionadas na CAPES (2011 -2015).....	20
Quadro 2: Pesquisas selecionadas no IBICT (2011 -2015).....	27
Quadro 3: Formação acadêmica das participantes – caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	84

LISTA DE SIGLAS

CAPES- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEMEI – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS **IBICT-** INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PIBID – PROGRAM INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PNAIC – PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

SME – SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO 1: SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMANDO DA CENTRALIDADE DESSE ESTUDO	37
1.1 – Formação de professores: um olhar em busca de compreensão	37
1.2 – História de vida em processos de formação de professores: contributos das narrativas de formação.....	51
SEÇÃO 2: SOBRE INFÂNCIAS E O LÚDICO: CONSIDERAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	60
2.1– As infâncias e as crianças: um olhar a partir do contexto histórico e para a formação humana	60
2.2. – Brinquedo, jogo e brincadeira: experiências de imaginação e descobertas.....	65
2.3 – O Lúdico na formação de professores	73
SEÇÃO 3: CAMINHO METODOLÓGICO	75
3.1 – Natureza do Estudo	75
3.2 – Sobre o Contexto da Pesquisa e os Sujeitos Participantes	78
3.3 – Instrumentos de coleta e da Análise dos dados	85
SEÇÃO 4: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	1499
ANEXOS.....	165

APRESENTAÇÃO

Nasci em Guariba, cidade atualmente com aproximadamente 40 mil habitantes e que se localiza no interior do estado de São Paulo, uma cidade pequena e pacata, que passei por aprendizagens positivas ou não por 18 anos de minha vida. Fui uma criança feliz, alegre, que brincou muito, aprendeu, conheceu, explorou e descobriu o mundo.

Em casa, brincava muito com meus primos e meu irmão, em especial minha prima que tem a mesma idade que eu. Brincava na escola, nos quintais da casa dos meus avós, nos balanços que meus avós faziam nos pés das árvores.

Tenho uma lembrança que marca muito o meu apreço por histórias infantis, como no período oposto ficava com meus avós para que meus pais pudessem trabalhar, eram revezados os dias em que estava com meus avós maternos e os paternos. A paixão pelos momentos compartilhados com eles era incrível, mas meu avô materno marca minha infância, ele brincava comigo de pega-pega, futebol e dominó.

Meu início de trajetória escolar aconteceu quando eu tinha 4 anos de idade, sendo matriculada no Jardim I em uma escola pública, porém bem conceituada. Estudei nessa instituição, durante o período da educação infantil.

Minha trajetória na educação infantil foi muito feliz, eu estudava no período da manhã e à tarde ficava com meus avós e com meu irmão. Meu irmão é apenas um ano mais novo que eu, e sempre foi um grande parceiro, brincávamos, brigávamos, mas não ficávamos longe um do outro. Nossos pais sempre nos incentivavam e estimularam a estudar, nos períodos em que estavam de folga ou em nossas férias nos passavam atividades extras e toda noite nos ajudavam com os deveres da escola que eram para serem feitos em casa.

Quando iniciei na escola de ensino fundamental, permaneci por 8 anos na mesma instituição. Eu adorava as professoras e sempre as imitava nas brincadeiras de escolinha que fazia. Passava horas escrevendo nas paredes de casa com giz, pegava os livros dos meus pais e fingia ser o caderno dos alunos. Tive vários professores nessa escola, mas alguns me marcavam pelo jeito de lecionar.

No ensino médio mudei de escola, eu e meu irmão fomos para uma particular, com muito esforço e bolsa conseguimos frequentar. Na parte pedagógica, o ensino era apostilado e os conteúdos bastante densos. Frequentava as aulas de apoio e me esforçava bastante para deixar meus pais orgulhosos e mostrar que o esforço deles estava valendo a pena.

Ao chegar no terceiro ano do ensino médio tinha um desejo muito intenso de estudar em uma universidade pública, assim, prestei o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e obtive uma média boa, mas fiquei na lista de espera da UNESP e da UFSCar. Iniciei um cursinho preparatório para vestibular na cidade de Jaboticabal/SP.

Fiz uma prova para poder ganhar uma bolsa desconto na mensalidade e esperava ser chamada e sair do cursinho, porém não chegou a minha vez, e acabei fazendo o ano todo do cursinho. Me inscrevi em 5 universidades públicas para prestar o vestibular, dentre elas a UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, que foi a que escolhi vir fazer parte.

Ao entrar no curso iniciou-se o sonhado ensino superior na universidade pública. Durante o curso, participava de tudo que aparecia, dentre elas palestras, cursos, oficinas, grupos de estudo e pesquisa, independente do tema e da área, eu estava sempre buscando conhecer e me encontrar, aproveitando e usufruindo tudo que a universidade poderia me oferecer.

No decorrer da graduação prestei o processo seletivo para ser bolsista PIBID, programa do governo federal que estimula os alunos de licenciatura a iniciar-se na docência com inserção em escolas da rede pública. Permaneci por 3 anos como pibidiana. Sentia que estava no caminho certo e me realizava a cada vivência e nova experiência adquirida. Mas, mesmo participando e me envolvendo no que era de meu alcance, sempre me chamou a atenção à formação dos professores, pois vivi situações em que professoras me diziam que eu era nova e que ainda era tempo de escolher outra profissão.

Aos poucos, fui compreendendo a situação precária que os/as professores/as enfrentam, sejam condições financeiras, falta de cursos de formação continuada, respeito, valorização, reconhecimento profissional e prestígio social. Mesmo assim, nunca desisti, e nunca deixei de acreditar que a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo, como citado por Paulo Freire.

O interesse pelo tema do Trabalho de Conclusão de Curso surgiu no decorrer da participação e atuação do PIBID – Programa de Iniciação à Docência- Pedagogia – UFSCar - São Carlos, que possibilitou a inserção no cotidiano escolar, bem como, as experiências, vivências e dificuldades observadas e compartilhadas com os (as) profissionais nas escolas, no decorrer da disciplina de estágio docente durante a graduação.

No Trabalho de Conclusão de Curso dediquei-me a compreender as experiências formativas vivenciadas por pibidianas. Meu objetivo foi investigar processos formativos e saberes adquiridos pelos(as) estudantes que estão se formando como futuros profissionais da educação, analisando as perspectivas positivas e negativas da atuação no Programa, na visão de cinco pibidianas do curso de Pedagogia (FERRONI, 2013).

Neste processo, evidenciei que as experiências adquiridas e encontradas no Programa possibilitaram e aperfeiçoaram elementos dos saberes docentes descritos nos conceitos de Gimeno Sacristán (2013) necessários à carreira docente, visando a melhoria e o avanço da educação, por meio da relação dialógica (FREIRE, 2011) e das reflexões oriundas dessa analogia, atribuindo significações importantes para que os(as) graduandos(as) trilhassem o caminho de licenciatura nas escolas públicas e não desistissem da carreira docente.

As experiências formativas vivenciadas enquanto pibidiana me permitiu ainda perceber o quanto as brincadeiras e os jogos estão perdendo sua essência, estão se tornando mecânicos e sistemáticos, sendo presos a atividades conteudistas em sala de aula e contextos escolares.

Como afirma Oliveira (2006, p. 87)

Quando privilegia a disciplina e a normalização das crianças, a educação escolarizada abandona o lúdico como ingrediente educativo. Mais que isso, burocratiza-o, impondo a ele regras para sua manifestação, tais como hora e lugar.

Com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso¹, percebi que a preocupação maior consistia na valorização do ensino de conteúdos e conseguir alcançar com êxito as atividades propostas, muitas vezes, deixando a ludicidade à parte do trabalho pedagógico com crianças.

Ainda, ao longo da minha atuação enquanto docente, percebemos o quanto a infância, ao olhar do adulto está se submergindo no tempo, são tantas demandas de aprendizagem de conteúdos que as experiências lúdicas, muitas vezes, encontram-se sem espaço no período da infância.

Assim, Oliveira (2006, p 88):

¹ Trabalho de Conclusão de Curso de Carla de Oliveira Ferroni, intitulado “Processos Formativos de Licenciandas em Pedagogia UFSCar Vividos no Programa Institucional De Iniciação À Docência (PIBID)”, sob orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, São Carlos/SP, 2013.

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

Frente a isso, as inquietações referentes à brincadeira eram cada vez maiores no decorrer do exercício da docência, sendo este oposto ao trabalho com os conteúdos escolares. Assim, começa a surgir o interesse pela continuidade dos estudos em nível de mestrado.

Portanto, amadurecendo a proposta de pesquisa surge a intenção de estudar um grupo de professoras em uma ação de formação lúdica, com o intuito de que as participantes rememorassem suas vivências infantis com o brincar.

INTRODUÇÃO

Com as vivências realizadas em estágio curricular e no PIBID, além da atuação profissional, ganha destaque o interesse em pesquisar lembranças do período de infância nas trajetórias de vida de professores/as ou futuros/as professores/as. Cabe dizer que essas memórias se fazem presentes em todo adulto educador/a e constroem crenças, ideias, concepções, representações que afetam o modo de compreender e agir na docência para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que o vivido nas relações com as pessoas durante a nossa vida nos constitui como humanos.

Josso (2006, p. 376) afirma que:

Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor [...].

Uma pesquisa e uma construção de laços que possam também permitir outros olhares sobre si, poder descobrir para si outras potencialidades, sentir-se reatado na sua humanidade a seres desconhecidos que são portadores de sensibilidades idênticas ou vizinhas ou totalmente 'estrangeiras', utilizar essas/suas produções artísticas como mediação para falar de si, de sua visão de mundo etc (2006, p. 382).

É necessário reconhecer e valorizar os professores/as² que, muitas vezes, são desprestigiados; como um público não valorizado em suas falas e expressão de ideias, saberes e experiências pessoais, sendo assim, marginalizados. Dessa forma, podemos compreender que a cultura docente, é imersa na cultura escolar, caracterizando o modo de lecionar, na qualidade do ensino, na postura dos envolvidos, nos modos de agir e nas tomadas de decisões que os docentes selecionam.

Nesse sentido, a cultura docente passa por diversos momentos delicados e tensos, abrangendo as exigências sociais, em seus contextos de mudanças, por meio das diferentes culturas e avanços tecnológicos, as transformações sociais, econômicas, culturais, históricas, exigindo um constante processo de recriação, reflexão e renovação do docente enquanto profissional da educação.

² O magistério não é uma profissão que, na atualidade, tem valorização e interesse social, devido a seu baixo prestígio social, baixa remuneração e condições de trabalho.

Assim, as crenças e os valores docentes são questionados, sua prática docente é avaliada se são eficazes ou não, observando seus comportamentos se são ativos ou não, sua busca por práticas educacionais, se são dialógicos ou conservadores (PÉRES GÓMEZ, 2001).

Nesse sentido, compreendemos a importância da cultura docente como um mecanismo que não determina apenas a interação entre os profissionais, mas, sim sua interação com seus alunos e suas especificidades, sendo base para cada sala de aula em cada escola, sendo caracterizada pelos processos educativos. Somado a isso, no campo da formação de professores, ainda é tênue o reconhecimento das experiências de vida ou pessoais em processos de constituição do ser (e da identidade) professor.

O conhecimento e reflexão sobre as experiências pessoais por meio de lembranças, por exemplo, de brincadeiras de infância é uma forma de tornar as vozes do magistério públicas e reconhecer que essas memórias criam representações (e saberes) de destaque (por exemplo, sobre ser criança, sobre o brincar) para professores/as que atuam ou atuarão com crianças. Esse processo é ainda colaborativo para que os/as professores/as reconheçam que estas experiências participam de algumas de suas escolhas profissionais, formas de pensar e de agir em relação a docência para crianças.

Assim, no campo da formação de professores, estudos que possam desencadear uma ação de conhecimento e reflexão das experiências pessoais de professores/as: “[...] é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente”. (SOUZA, 2006, p.101).

Portanto, trabalhar em pesquisa com as experiências pessoais (lembranças de vida) recolhidas em forma de narrativas, rememorando memórias de/das professores/as em seu início de formação para docência com crianças ou em formação continuada, buscando conhecer suas vivências de brincadeiras, em sua infância, apresenta-se como atividade de investigação de grande relevância, considerando ainda que essas experiências pessoais não são comumente valorizadas na composição da aprendizagem da docência.

Propõe-se reunir relatos de histórias de vida na infância de um grupo de professoras em ação de formação lúdica. O estudo foi realizado em uma atividade de Extensão Universitária cuja temática abordou o lúdico em práticas pedagógicas com crianças. A pesquisa coloca em cena memórias lúdicas de professoras, trazendo o vivido, por meio das experiências pessoais de profissionais ou futuros profissionais que

comumente são desvalorizadas, em nossa sociedade. Como prática social de aproximação e pesquisa temos o processo de ‘estar em formação em um contexto lúdico’.

A presente pesquisa encontra adesão na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, uma vez que o interesse na linha é pelo reconhecimento de processos educativos presentes em práticas sociais e que vão além dos intramuros escolares, além da valorização das experiências adquiridas nas relações humanas ou em processos de socialização que ocorrem em diversos contextos.

A partir do exposto, como composição da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico (pesquisa bibliográfica) para apreciar as investigações acadêmicas produzidas e publicadas nos últimos cinco anos e que contemplem a interface: formação de docentes, memórias lúdicas e narrativas de trajetórias de vida de professores. O levantamento bibliográfico foi realizado com a finalidade de conhecer a produção intelectual científica que se aproxima da temática que investigamos.

Utilizamos como base de dados para realização da busca o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e também o banco do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, o IBICT. Foram pesquisados trabalhos do período de 2011 a 2015, uma vez que esse período abarca as pesquisas mais recentes. A escolha por esses dois bancos deu-se pelo fato de reunirem o maior número de pesquisas acadêmicas (em nível de mestrado e doutorado) dos programas de pós-graduação brasileiros.

Os critérios para a seleção das pesquisas acadêmicas foram: período de produção (de 2011 a 2015) para conhecimento das produções mais recentes; aproximação com a temática (assunto e conteúdo) da presente investigação e produções realizadas em programas de pós-graduação da área da educação; aproximação com a área de formação de professores (especificamente do professor polivalente) e com a docência para crianças. Foram incluídas ainda pesquisas cujos assuntos circulam o que a presente pesquisa aborda, com o intuito de identificar amplamente o que já foi pesquisado, o conhecimento científico produzido e aspectos ainda a estudar.

Em ambas as bases, utilizamos os mesmos descritores (palavras-chave) combinados que se aproximaram da temática estudada, sendo eles; “Lúdico e Professor”, “Brincar e Formação de Professores”, “Narrativas de Professores de Educação Infantil”, “Ludicidade”, “Brincar e Educação Infantil”, “Formação Inicial e Educação Infantil” e “Brincadeiras e Educação Infantil”. A escolha pelo uso de

descritores combinados deu-se para potencializar o levantamento bibliográfico, de modo a localizar os estudos atuais, já produzidos.

Com os descritores aplicados no levantamento da CAPES – Bancos de Teses e Dissertações - <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, foram encontrados trezentos e quarenta e oito (348) trabalhos, porém foram selecionados a partir dos critérios expostos acima 4 estudos que trabalham em uma perspectiva próxima à essa pesquisa de mestrado. A seguir, apresentamos essas quatro pesquisas selecionadas. Foram encontradas 1 tese de doutorado e três dissertações de mestrado.

Observamos na tabela as produções de pesquisas que foram selecionadas, contendo o programa de pós-graduação que pertencem, seus autores, anos e o título.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas na CAPES (2011 -2015)

Instituição – Programa de Pós-Graduação	Mestrado – Doutorado	Autor	Ano	Título	Palavras chave
Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas	Doutorado	Eliana Maria Magnani	2012	A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola.	Práxis ludo-pedagógica, pré-escola, brincar e brinquedoteca.
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Viçosa,	Mestrado	Barbara Ferreira Matias	2012	Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida.	Não há palavras chaves no texto
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista/UNESP.	Mestrado	José Ricardo Silva	2012	A brincadeira na Educação Infantil: Uma experiência de pesquisa e intervenção.	Creche; brincadeira; teoria histórico-cultural.
Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Piauí- Teresina	Mestrado	Grasiela Maria de Sousa Coelho	2012	Formação continua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil.	Formação; Ensino; Atividade; Brincar.

Quadro 1: Produção da autora.

A pesquisadora Eliana Maria Magnani, defendeu sua tese de doutorado no ano de 2012, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A pesquisa realizada intitula-se: *A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola*.

O resumo do trabalho apresentado pela pesquisadora Magnani (2012), resultou de uma longa caminhada, durante a qual se identificou que muitos educadores apresentavam dificuldades no entendimento e atendimento aos interesses e necessidades lúdicas infantis. Diante disso, e da (re) implantação de brinquedotecas ocorridas, desde 2004, pela Secretaria de Educação, nos Centros Municipais Infantis (CMEIs), de uma cidade do sudoeste do Paraná, resolveu-se compreender a práxis ludo-pedagógica de professoras da pré-escola. Inicialmente, visitaram-se todos os (treze) Centros e, em seguida, ministrou-se um curso para educadores dessas instituições. Durante sua realização, identificou-se que havia entre eles três concepções referentes ao brincar: dirigido, livre e mediado. Essas informações serviram como condução para este estudo. Posteriormente, analisaram-se em quatro CMEIs (denominados de cores): a concepção e a função das professoras no tocante ao brincar e brinquedoteca; como eram selecionados e adquiridos os brinquedos que compunham o acervo desse ambiente; e com o que e como as crianças brincavam em diferentes tempos e espaços dessas instituições. Realizaram-se as ações por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observações e filmagem da prática lúdica das professoras. Na revisão teórica, verificou-se que a função lúdica do professor tem-se desenvolvido de forma muito tímida. Entretanto, as mudanças socioeconômicas que garantiram à criança o direito de frequentar uma instituição educacional, juntamente com o surgimento da brinquedoteca e de outras ideias para entretenimento que incentiva o consumo de brinquedos industrializados e tecnológicos requerem do professor a revisão de sua práxis. Os autores apresentados apontam que o ambiente educacional precisa fornecer às crianças e aos professores diversos materiais lúdicos, mas afirmam que mais importante do que os objetos é a interação criança-criança e criança-adulto. Winnicott e Piaget sustentam essa ideia e referem que as brincadeiras são significativas para as crianças, por isso os educadores necessitam compreender como ocorre o processo de desenvolvimento integral infantil a fim de favorecê-lo. Do primeiro autor utilizou-se a noção da mãe que pelo brincar insere a criança na sociedade. Do segundo autor fez-se uso da noção de que o jogo propicia o desenvolvimento da criança, que acontece pela interação com o meio. Nos CMEIs, constatou-se que o brincar dirigido ocorria na sala e na brinquedoteca e

dependia das escolhas das professoras. No tocante ao brincar livre, acontecia somente no parque, onde elas apenas cuidavam das crianças. Quanto ao brincar mediado, resumia-se a pequenos atos isolados. Após análise das atividades, considera-se que a concepção das professoras acerca do brincar e da brinquedoteca está permeada de ideias empiristas. Para alterar esta situação faz-se necessário a revisão das atitudes bem como a mudança das políticas educacionais. Palavras-Chave: práxis ludo-pedagógica, pré-escola, brincar e brinquedoteca.

A pesquisa de mestrado de Barbara Ferreira Matias, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2012, pela Universidade Federal de Viçosa, intitulada: *Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida*.

Matias (2012) relata em seu resumo que: Os professores possuem uma importante função dentro da escola e da sociedade, como, por exemplo, transmitir a cultura e os conhecimentos produzidos ao longo do tempo, no sentido de garantir o desenvolvimento da humanidade, possibilitando uma integração do homem consigo mesmo e com o mundo (NÓVOA, 1991). Portanto, o trabalho dos professores se mostra como uma prática em que incide um alto nível de responsabilidade social. Nesse sentido, procuramos com esta pesquisa evidenciar as vozes de professoras experientes, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de Viçosa (MG), consideradas referência em seu contexto de atuação. Por meio das narrativas dessas professoras experientes, buscamos apreender os processos formativos que contribuíram para que se consolidasse uma prática educativa que se tornou referência. Tivemos por objetivo discutir o processo de construção de seus saberes profissionais, mais especificamente os saberes experienciais, no contexto de atuação profissional durante seu percurso formativo; compreender as relações entre os percursos formativos (a vida de estudante da educação básica, a formação inicial e contínua) das professoras e a construção dos saberes práticos, no contexto de atuação profissional. Para as discussões sobre formação de professores apoiamos em Garcia (1999) e para a contextualização da realidade das políticas de formação dos docentes no Brasil nos pautamos em Freitas (2007), Pimenta (2007) e Saviani (2009); sobre as contribuições mais relevantes a respeito de saberes docentes, trazemos Tardif (2010), Gauthier (1998), Nunes (2004) e Borges (2004); sobre a aprendizagem da docência dialogamos com Mizukami (1996) e Schön (1995); sobre a categoria “experiência” nos apropriamos das reflexões trazidas por Dewey (2010) e a temática das narrativas foi aprofundada principalmente por meio

das contribuições de Josso (2004), Ferenc (2005), Nóvoa e Finger (1988). A pesquisa qualitativa foi a abordagem utilizada. A entrevista foi o meio de interlocução com as professoras e a narrativa o meio de acesso às formas como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1990), ou seja, o significado que as professoras entrevistadas atribuem ao mundo e o sentido que suas experiências trouxeram para a formação de cada uma. Dialogamos com 4 (quatro) professoras que, em média, possuem 32 anos de exercício no magistério. O acesso às professoras foi por meio da técnica “bola de neve” em que cada professora entrevistada indicava a próxima. Os relatos das professoras nos permitiu compreender que as experiências escolares anteriores, quando ainda eram estudantes, foram definitivas na construção da trajetória profissional. As professoras se formaram no ensino médio, entre 1976 e os anos 1982, em uma mesma escola, que era uma Escola Normal, tradicional, no município de Viçosa (MG), naquele período. Nessa escola, as professoras tiveram professores que serviram de referências à construção de seus saberes. O curso adicional ao magistério foi um marco em termos de saberes sobre os processos de construção do conhecimento sobre a alfabetização e a educação infantil; as professoras revelaram que a formação em serviço foi mais significativa que a formação inicial em suas trajetórias profissionais. Além disso, apontaram a experiência cotidiana como fonte de segurança para a sua prática. Evidenciaram os saberes demandados à docência que foram relativos aos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. O estudo aponta ser necessário um investimento no desenvolvimento profissional dos docentes; também há a necessidade de promover trocas, grupos de estudos etc. em que os professores iniciantes sejam tutelados pelos mais experientes. Por fim, fica o desafio de repensar a formação inicial dos docentes de maneira a possibilitar uma maior aproximação da realidade educativa.

A dissertação de mestrado de José Ricardo Silva, apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado – da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, no ano de 2012, foi intitulada de: *A brincadeira na Educação Infantil: Uma experiência de pesquisa e intervenção.*

O resumo da pesquisa de Silva (2012) diz: Esta pesquisa, intitulada *A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção*, vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação de professores”, partiu do pressuposto de que a utilização da brincadeira na Educação Infantil tem sido marcada pela desvalorização ou não compreensão da sua importância no processo de desenvolvimento da criança. Por esta razão, este trabalho teve como

objetivo conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no uso da brincadeira, em uma creche, na cidade de Álvares Machado - SP. Neste sentido, buscamos identificar a presença, a concepção e a prática relacionada à brincadeira que os gestores e a professora participantes da pesquisa defendiam ou apresentavam. Para tanto, utilizamos como suportes investigativos a observação e a entrevista semiestruturada. Após uma pré-análise dos dados levantados, elaboramos uma devolutiva para que os envolvidos na pesquisa reconhecessem qual a concepção e a prática que permeavam a utilização da brincadeira na creche. Em seguida, foram realizadas intervenções teóricas e práticas junto à educadora participante da pesquisa com intuito de potencializar a sua práxis, com base em pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, no que tange ao emprego e importância da brincadeira no desenvolvimento humano das crianças. Esta vertente teórica assume a brincadeira como atividade principal e, por isso, propõe que este elemento da cultura deve se fazer presente no dia a dia da creche. A metodologia utilizada para este fim foi a pesquisa-intervenção, por possibilitar uma prática transformadora no lócus da pesquisa. Os resultados apresentados apontam que a brincadeira está presente na rotina da creche e nas propostas da educadora, pois é entendida pela professora participante da pesquisa como importante para o desenvolvimento infantil. No entanto, percebemos que esta valorização da brincadeira está presente apenas no discurso, pois, não há o seu reflexo na prática, já que predominam o *laissez-faire*, isto é, o espontaneísmo e, também, jogos de caráter funcional, muito complexos para as crianças. Ambas as tendências ocasionam o rápido desinteresse das crianças que, por sua vez, criam outras brincadeiras levando a professora ao estresse. No trabalho de campo, as intervenções pautadas na relação entre o brincar mediado e o brincar livre, demonstraram a importância da atuação do professor na ampliação da cultura lúdica das crianças e avanços na qualidade do brincar e na diversificação de conteúdos e temas. Segundo a educadora, as intervenções teóricas e práticas contribuíram para uma mudança qualitativa em sua concepção em relação à brincadeira, no entanto, ainda apontou indicativos que dificultam suas ações relacionadas ao tema. Palavras-chave: creche; brincadeira; teoria histórico-cultural.

A pesquisadora Grasiela Maria de Sousa Coelho defendeu sua dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Piauí-Teresina, no ano de 2012. A pesquisa intitula-se: *Formação contínua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil*.

Sobre isso, o resumo da obra de Coelho (2012): Em razão dos desafios que se apresentaram no cotidiano da prática da professora formadora, nesta pesquisa objetivamos analisar a relação entre a formação contínua e os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil. De maneira específica, nos propomos a identificar os sentidos atribuídos ao brincar na atividade de ensinar na Educação Infantil; caracterizar a atividade de ensinar, relacionando-a com o sentido do brincar internalizado pela professora da Educação Infantil; compreender a repercussão da formação contínua nos sentidos atribuídos ao brincar pela professora que atua na Educação Infantil. Consideramos que a continuidade da formação é essencial para a expansão dos sentidos surgidos no decorrer da atuação da professora da Educação Infantil, de maneira que a visão acerca do processo do brincar vai se constituindo durante o exercício de ensinar e mediante o contexto da formação. Assim, a realização desta pesquisa contou com a participação de três professoras que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Teresina, e uma graduanda de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, tendo como opção teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, fundamentado em Marx (1983; 2001); a abordagem Sócio-Histórico-Cultural, pautada em Vigotski (2007); a Teoria da Atividade na perspectiva de Leontiev (1998) e Engeström (2002), e pautados em Magalhães (2007) e Ibiapina (2007) utilizamos a Pesquisa Crítica de Colaboração. A produção dos dados foi viabilizada por meio do encontro colaborativo, das sessões reflexivas e das observações colaborativas. Para empreender a análise tomamos por base Bakhtin (2000), tendo como foco a análise do discurso e considerando as seguintes significações: interação verbal (objeto teórico), tema e significação (dispositivos teóricos), para analisarmos os episódios que selecionamos como representativos do que nos propusemos a investigar. Com base nisso, constatamos que os sentidos das partícipes em articulação com a formação vivenciada por elas apresentam relação diversa com as categorias traçadas para desenvolver este estudo, ou seja, por um lado indicam a necessidade de expansão no que concerne aos sentidos atribuídos ao brincar como instrumento de desenvolvimento da criança, por outro lado, apontaram situações em que foi evidenciada aproximação com os pré-requisitos do ensino e do brincar enquanto atividade social. Palavras-chaves: Formação. Ensino. Atividade. Brincar.

Do levantamento realizado na Capes, essas pesquisas revelaram por um lado a necessidade de expansão no que concerne aos sentidos atribuídos ao brincar como instrumento de desenvolvimento da criança. Por outro lado, apontaram situações em que

foi evidenciada aproximação com os pré-requisitos do ensino e do brincar enquanto atividade social. Além disso, no campo da formação de professores, uma das pesquisas mostrou a relevância das experiências pessoais vividas como alimento para a constituição do ser professor e para a construção de saberes.

Sequenciando o levantamento de dados e utilizando os mesmos descritores para a página do IBICT, foram encontrados um mil, cento e trinta e três (1.133) trabalhos. Foram selecionados, segundo os critérios já expostos, 5 trabalhos sendo 3 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado.

Quadro 2: Pesquisas selecionadas no IBICT (2011 -2015)

Instituição – Programa de Educação	Mestrado - Doutorado	Autor	Ano	Título	Palavras chave
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação/ Salvador.	Doutorado	Vera Lúcia da Encarnação Bacelar	2012	Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial.	Educação Infantil; Formação inicial; Ludicidade; História de vida; Professores de educação pré-escolar.
Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de São Paulo.	Doutorado	Irene Garcia Cosa de Souza	2012	Subjetivação docente: A singularidade constituída na relação entre professor e a escola.	Docência; Educação Infantil; Subjetividade.
Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal de Pernambuco.	Doutorado	Marlene Burégio Freitas	2014	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola.	Profissionalidade docente; brincar e ludicidade; educação infantil; formação continuada.
Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA.	Mestrado	Lia Silva Fonteles	2013	Imagens da infância na escola pública de São Luís/MA.	Imaginário; Infância; Imagem.
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar/ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.	Mestrado	Bruno Vitti Neto	2014	A visão das professoras sobre o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental.	Concepção de jogo; Prática pedagógica; Desenvolvimento infantil; Espaço escolar; Ensino Fundamental.

Quadro 2: Produção da autora.

A tese de doutorado de Vera Lúcia da Encarnação Bacelar, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2012, pela Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, foi assim intitulada: *Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial*.

O resumo de Bacelar (2012) aponta que: A pesquisa tem por objeto de estudo a formação de professor de Educação Infantil, considerando as relações entre ludicidade, história de vida e formação profissional no curso de Pedagogia. Teve uma abordagem qualitativa e o método autobiográfico. As técnicas utilizadas foram a de análise documental, entrevista semiestruturada e memorial. Os sujeitos da pesquisa tiveram sua formação na Universidade Federal da Bahia e exercem a docência como professores na Educação Infantil. O objetivo geral da pesquisa é compreender como se fez presente (ou não) a dimensão lúdica na história de vida de professores da Educação Infantil, incluindo a sua formação inicial no curso de Pedagogia, e suas implicações sobre o processo de sua profissionalidade. Os objetivos específicos visam: identificar como o egresso de Pedagogia avalia os conhecimentos construídos ao longo da sua formação para atuar na EI; analisar que dificuldades experimentaram ao assumir a sala de aula como docentes da EI; identificar nas suas histórias de vida fatos /experiências/ acontecimentos/ sentimentos que expressem a presença da dimensão lúdica e suas contribuições para a ação enquanto professora de EI. Os resultados apontaram que a ludicidade está presente história de vida das professoras de Educação Infantil que participaram dessa pesquisa e que no seu curso de formação inicial, esteve presente de forma limitada. Isso teve repercussões no início da carreira que possivelmente seriam evitadas se tal vivência, advinda inclusive das práticas dos estágios, acontecessem desde o início do curso. Palavras-chave: Educação Infantil; Formação inicial; Ludicidade; História de vida.

A pesquisadora Irene Garcia Cosa de Souza, em sua tese de doutorado defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo e intitulada: *Subjetivação docente: A singularidade constituída na relação entre professor e a escola*.

Souza (2012) aponta em seu resumo que: A presente pesquisa tem como objetivo mapear os processos de subjetivação docente na escola de Educação Infantil da cidade de São Paulo a partir de dois eixos: eu profissional que analisa a trajetória até a docência de Educação Infantil, e, eu na profissão que investiga o exercício profissional docente. A partir do referencial histórico-cultural, entende-se o sujeito em uma

perspectiva complexa perpassando pela história e pela cultura, em processo de constituição permanente, cuja atividade profissional também é complexa envolvendo-o intelectual e afetivamente. Assim, a forma como cada professor atua profissionalmente se sustenta com base em conhecimentos e em modos de fazer e ser professor, em processo que, por um lado, são constituídos socialmente, mas, por outro lado, são singulares. A partir desse pressuposto, a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por Luis Fernando Gonzales Rey, fundamenta o trabalho contribuindo com a explicação de conceitos como a subjetividade individual e subjetividade social, que auxiliam na problematização e análise dos dados. A investigação assumiu três critérios considerados determinantes não só para a compreensão do percurso histórico da Educação Infantil em São Paulo, como para os processos de subjetivação docente: a função da escola de Educação Infantil, as concepções de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor. As narrativas autobiográficas dos professores foram estimuladas por uma entrevista semiestruturada. Como sujeitos da investigação selecionou-se 12 professoras de Educação Infantil subdivididas em 4 grupos referenciados nos tempo de exercício da profissão docente (1975-1984, 1985-1994, 1995-2004,2005-2011) que fundamentaram a análise do percurso histórico e do mapeamento dos processos de subjetivação dos professores. Conclui-se nessa pesquisa que o processo de subjetivação docente é marcado fortemente pelo cotidiano vivido nas escolas, perpassado pelas condições de trabalho, pelas relações pessoais e, pelos sujeitos que nela atuam. Na subjetividade individual dos docentes o sentido de ser professor de Educação Infantil se transforma na passagem do eixo eu profissional para o eixo eu na profissão revelando frustração e desencanto dos sujeitos, resistências e desistências. Por sua vez, a subjetividade social da escola de Educação Infantil é caracterizada pela tensão e pelo conflito gerado por incertezas quanto por suas especificidades, pela oscilação entre diferentes perspectivas de sua função, da criança e do professor. Assim, os profissionais possuem sentidos subjetivos diferenciados, que constituem a forma como veem a si e a sua profissão e, como se posicionam em seu contexto de trabalho: a escola. Esta conclusão trás implicações para a reflexão sobre as abordagens formativas desses professores, permitindo postular a necessidade de se considerar como parte do processo formativo o sujeito professor e a subjetividade docente, envolvendo pensamento, afetividade e vontade. Palavras-chave: Docência, Educação Infantil, Subjetividade.

A tese de doutorado de Marlene Burégio Freitas, defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco foi

intitulada como: *O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola.*

O resumo do trabalho de Freitas (2014) é composto por: A pesquisa trata do brincar e da ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil, em um estudo desenvolvido no município de Jabotão dos Guararapes. Como objetivo geral, buscamos compreender de que maneira professoras de educação infantil de Jabotão dos Guararapes se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola. Como objetivos específicos procuramos identificar e analisar fatores limitantes e potencializadores da formação continuada de professoras da educação infantil na escola, na apropriação do brincar e da ludicidade como saberes da sua profissionalidade docente. Apoiamo-nos em estudos de Hoyle (1980), Contreras (2002), Aguiar (2004), Ramos (2010), Tardif (2011), que tratam da profissionalidade docente, formação e saberes, e, em âmbito mais específico, em estudiosos da educação infantil, Oliveira-Formosinho (2002, 2005), Fortuna (2012), Oliveira et al., (2011) e Carvalho et al., (2012), dentre outros. Tais estudos possibilitaram compreender os pressupostos teóricos que dizem respeito a essas áreas de conhecimento. No percurso metodológico, com base na pesquisa qualitativa, na abordagem histórico-dialética, desenvolvemos uma pesquisa de campo em quatro instituições do referido município, envolvendo oito professoras. Utilizamos como instrumentos: observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturada, os quais foram tratados pela Análise de Conteúdo Categorical do tipo temática (BARDIN, 1977). Como resultados, emergiram as seguintes categorias: a escola como lugar do brincar e da ludicidade; as contribuições da formação continuada na apropriação do brincar e da ludicidade e as formas de emergência do brincar e da ludicidade. Constatou-se que a escola tem se tornado um espaço mais lúdico no sentido de abertura ao brincar, porém, em concepções híbridas em que emergem concepções mais ingênuas e mais próximas de ideias utilitaristas e ainda percebemos posicionamentos mais críticos no sentido da escuta da criança no brincar. Quanto à contribuição da formação na ideia da homologia de processo formativo, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que anunciava a formação do professor reflexivo, não suscitava confrontos provocadores de desequilibrações necessárias às reconstruções de saberes no âmbito teórico, epistemológico, ontológico e político requeridas no desenvolvimento de uma postura reflexiva das professoras como condição de uma profissionalidade docente crítica que é instituinte, por estar sempre se refazendo e que

têm na apropriação de saberes – dentre estes o brincar e a ludicidade – elementos fundamentais em sua atuação junto às crianças em uma perspectiva crítica transformadora. No tocante às formas do brincar, emergiram limites através de práticas mais cerceadoras, no sentido do controle do brincar, especialmente a brincadeira de faz de conta, dentre outras. No trabalho envolvendo linguagens expressivas, emergiram limitações no âmbito do conhecimento específico relativo a elementos lúdicos constitutivos, em sua aleatoriedade, imprevisibilidade, imponderabilidade. Ressaltamos que a formação continuada pode contribuir no desenvolvimento profissional, na medida em que possibilite às professoras a apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade que envolvam o desenvolvimento de uma competência técnica também no âmbito de uma razão sensível. Palavras-chave: profissionalidade docente; brincar e ludicidade; educação infantil; formação continuada.

A pesquisadora Lia Silva Fonteles apresentou sua dissertação de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no ano de 2013. A pesquisa intitulada como: *Imagens da infância na escola pública de São Luís/MA*.

Fonteles (2013) assinala seu resumo em: Esta pesquisa apresenta um estudo compreensivo acerca do imaginário de professoras sobre a infância em uma escola de educação infantil pública de São Luís/MA. Para isso, buscou verificar as imagens presentes nas narrativas, desenhos, relatos sobre a infância, e em outras manifestações das professoras; compreender a infância revelada por essas imagens; e analisar o que elas apontam acerca do lugar reservado a essa fase da vida para o grupo pesquisado. O caminho trilhado para essa tessitura se deu pela fenomenologia compreensiva, com base na hermenêutica, tendo como principal aporte teórico a antropologia do imaginário de Gilbert Durand (1993;2002;2010) e o apoio de discussões acerca de áreas específicas das ciências humanas: Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia, realizando uma convergência entre tais teorias para a compreensão do objeto pesquisado. As imagens foram coletadas a partir da aplicação de questionário, da realização de uma entrevista, de representação da infância através de imagens plásticas e da narrativa sobre tais imagens. Foram sujeitos dessa pesquisa 6 (seis) professoras de uma escola municipal da referida cidade. Verificamos que no imaginário do grupo pesquisado aparecem elementos que revelam um equilíbrio no que se refere à representação simbólica da infância, porém, em termos gerais, constatamos a existência de uma tendência maior à representação diurna, com uma valorização

antagônica da criança. A compreensão das imagens revelou atitudes das professoras perante a criança no contexto social, apontando um lugar simbólico para a infância no imaginário do grupo. Palavras-chave: Imaginário, Infância, Imagem.

A dissertação de Mestrado em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, de autoria de Bruno Vitti Neto, defendida no ano de 2014, com o título: *A visão das professoras sobre o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental*.

O resumo de Neto (2014) é descrito: As pesquisas de Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Bruner, Winicott, Brougère, Kishimoto, Freire, Scaglia, dentre outros, têm possibilitado o reposicionamento do jogo como espaço privilegiado para discussões e reflexões que atestam sua relevância para a formação humana, bem como a sua indispensabilidade no contexto escolar. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender qual a visão do jogo para as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e o uso que fazem dele no cotidiano, identificando os fatores que possibilitem compreender os entraves para a sua valorização no espaço escolar. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza descritiva e foi realizada em quatro escolas da rede pública de Poços de Caldas – MG – Brasil. Os participantes, dez professoras atuando nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, responderam a perguntas em uma entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram transcritos, analisados e categorizados. De modo geral pudemos constatar que: a) o conceito de jogo está atrelado à prática escolar das professoras; b) o planejamento e finalidade do jogo estão basicamente relacionados ao reforço de conteúdos curriculares; c) o brincar livre é menos frequente do que o jogo dirigido porque não está relacionado ao ensino dos conteúdos escolares e também pela imprevisibilidade na sua prática, gerando insegurança dos professores; d) o distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial e continuada impediu uma compreensão mais profunda da importância do jogo para o desenvolvimento global das crianças; e) a valorização por parte da coordenação pedagógica para a utilização do jogo está intimamente relacionada à aprendizagem; f) a maioria dos jogos acontece em sala de aula, ocasionando o baixo aproveitamento de outros espaços escolares. Embora percebamos avanço na implantação do jogo na rotina das crianças, é fundamental que haja oportunidade para que os professores possam melhorar e ampliar suas ideias e conceitos sobre essa atividade a fim de se apropriarem dele como atividade essencial para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Palavras-chave: Concepção de jogo. Prática pedagógica. Desenvolvimento infantil. Espaço escolar. Ensino Fundamental.

A partir desse levantamento bibliográfico, identificamos que pesquisas já foram produzidas próximas a temática desse estudo. No entanto, cabe dizer que o levantamento mostrou ausência de estudos específicos que tenham abordado memórias de infância brincante em contexto de formação de professores e mais especificamente em formações sob forma de extensão universitária.

Há pesquisas que utilizaram a narrativa como instrumento de análise, mas, houve o uso de entrevistas, e desenhos feitos pelos participantes, sendo que não houve pesquisa que utilizou as narrativas escritas, juntamente com as narrativas orais, que são as rodas de conversa, assim, caracterizando a pesquisa que desenvolvemos com esse diferencial.

A pesquisa que desenvolvemos aconteceu no estado de São Paulo em uma cidade do interior, com um grupo de professoras ou estudantes em um curso de extensão, as pesquisas do levantamento bibliográfico que fizemos, ocorria em escolas e os sujeitos eram docentes, assim, revelando a pesquisa aqui proposta como uma propulsora de outros caminhos.

Nas pesquisas do levantamento bibliográfico, não foram trabalhadas diretamente com o uso da memória do tempo brincante e a implicação das lembranças nas escolhas formativas, ou seja, aglutinando memória e formação.

Assim, as pesquisas foram selecionadas pela aproximação de temática, envolvendo a formação de docentes, o brincar, as imagens da infância e as narrativas, mas, mesmo com a similaridade de tema, nenhuma apresenta o mesmo conteúdo da pesquisa que foi desenvolvida, caracterizando assim, um caminho a ser refletido, observado com atenção, caracterizando o que foi proposto a estudar como uma direção diferenciada e interessante para o campo acadêmico.

A presente pesquisa se propõe colocar luz sobre lembranças – memórias de infância brincante de um grupo de professoras (em exercício ou em formação inicial), que participam de uma ação de formação lúdica. Esse estudo parte da consideração do valor das experiências pessoais (experiências humanas) na formação de professores, uma vez que a trajetória de vida é também formativa na constituição do ser professor/a e na construção de saberes compondo, assim, o que é aprendido na vida social.

Na contemporaneidade, a experiência humana é considerada como algo medíocre e desvalorizada, trazendo uma leitura de formação de profissionais

(professores) ‘coisificados’, que devem ficar sob condição de audiência passiva de informações, sendo retalhados de suas histórias. Nesse sentido, precisam ser capacitados, reciclados, treinados, encheidos de conhecimentos para o exercício da docência. Nessa linha de pensamento, há um desprezo pelo intercâmbio de experiências de vida (e conseqüentemente de saberes) em processos de formação de professores, uma vez que não se valoriza o professor como sujeito autor, capaz de analisar o que foi aprendido na vida social, rememorando suas lembranças e reaprendendo com estas, colaborando com o desenvolvimento deste profissional.

Em processos de formação de professores ocorre, por vezes, um empobrecimento formativo, dado que se busca anular ou mesmo não admitir a história de vida de cada um/a (esvaziamento do humano - cindido na sua humanidade e tempo) e as marcas (como ideias, concepções, crenças, enfim, representações) deixadas por essas histórias, mas que também se apresentam nas práticas pedagógicas (no agir) de professores com as crianças.

Colocar em cena memórias lúdicas em processos de formação de professores/as consiste em valorizar o vivido e o que se aprende com as experiências pessoais, conhecendo histórias e percursos e identificando aspectos que alimentam o ser professor, como crenças, ideias, simpatias e antipatias sobre o brincar para/com a criança e espaços e tempos para esse lúdico em processos educativos.

Com isso, compreender as histórias de vida dos docentes se faz relevante em processos de formação de professores no que tange a oportunidade para autorreflexão e reflexões coletivas sobre a docência e as práticas pedagógicas, acentuando o olhar sobre as formas personalizadas de atuação em salas de aula. A troca e a partilha de vivências e saberes construídos com colegas e o que estas alimentam as práticas docentes são possibilidades que adicionam pertinência aos estudos nesse campo, conhecendo e entendendo também a socialização e a compreensão das formas de ensinar que vão sendo edificadas com as histórias de vida (KENSKI, 1994).

Estudar memórias de professores relaciona-se diretamente com a sua formação, como aponta Kenski (1994, p. 47):

Os estudos sobre a influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar podem ser consideradas como contribuições importantes para a compreensão de seus comportamentos em sala de aula. Mais importante ainda é que o professor tome consciência da origem da própria prática e da forma como considera o seu trabalho, a relação com o ensino e os próprios alunos. O retorno ao passado pode esclarecer as simpatias e aversões que sentiu, as crenças e preconceitos em relação ao conteúdo da matéria que leciona ou ao grupo de alunos que ensina. A análise e a discussão das marcas

do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas: crises, mudanças, rupturas, sucessos e fracassos. Esse conhecimento possibilita ao professor tomar iniciativas no sentido de superar determinados problemas, reformular as próprias concepções pessoais sobre a maneira como ensina, seu relacionamento com a disciplina, as formas que utiliza para avaliar seus alunos etc., além de resgatar a imagem pessoal do “bom professor”, construída a partir dos contatos efetuados durante toda a sua trajetória escolar. Vem mostrar que a imagem do bom professor que marca os alunos não depende exclusivamente da competência teórica, ainda que seja um dos fatores determinantes .

Por meio de narrativas restauramos o exercício de rememorar o vivido, incentivamos a memória de professores para que contem suas histórias, seus sentidos esquecidos e se vejam como sujeitos autores, comunicáveis, pensantes, fortalecendo um processo de educação compartilhada e colaborando com uma formação para o diálogo e para ações de forma solidária, sensível e humanizadora (PASSEGGI, 2003).

Nesse caminhar, Souza (2012) expressa suas reflexões a respeito da importância e relevância em trabalhar com narrativas das histórias de vida na formação de professores, no que tange a possibilidade que o professor encontra para reconstruir e refletir suas experiências formativas pessoal e profissional, desencadeando espaços para a compreensão de sua prática docente, por meio da autorreflexão (compreensão de si), sendo sustentado por suas vivências.

Contudo, pesquisar a história de vida de professores no que tange o brincar é fundamental, uma vez que nos cursos de formação de professores são escassas as disciplinas a respeito dessa temática, sendo dominado por disciplinas de natureza de fundamentos da educação ou mesmo de conteúdos específicos. Nesse sentido, estabeleceu-se como questão de pesquisa e objetivos: O que revelam as memórias lúdicas da infância de professoras, em uma ação de formação? O objetivo geral da pesquisa foi compreender memórias – lembranças sobre o brincar na infância, na perspectiva de professoras participantes de uma ação de formação lúdica. Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Identificar e descrever o quê as lembranças - recordações de participantes de uma ação de formação de professores revelam sobre o brincar vivido na infância;

- Evidenciar aprendizagens para a formação, a partir das memórias de vida na infância de professoras integrantes de uma ação de formação lúdica;

Pretende-se contribuir com outros estudos do campo da formação de professores, por meio da valorização das experiências pessoais reveladas em memórias lúdicas de infância, trazendo o valor das histórias de vida em processos formativos. Destaca-se que

essas memórias, quando reveladas, são colaborativas na compreensão de possíveis influências e marcas na constituição do ser professor/a. A pesquisa ainda contribui para melhor entendimento das experiências de vida no desenvolvimento pessoal e profissional. Espera-se ainda colaborar com as pesquisas educacionais que intencionam abordar o campo da experiência, como história coletiva construída pelos sujeitos.

A presente dissertação de mestrado encontra-se assim organizada:

Como aporte teórico tem-se dois capítulos. O capítulo 1 intitulado de: Sobre formação de professores: aproximando da centralidade desse estudo encontra-se organizado em dois subitens: 1.1 – Formação de professores: um olhar em busca de compreensão; 1.2 – História de vida em processos de formação de professores: contributos das narrativas de formação. O capítulo 2 intitula-se: Sobre infâncias e o lúdico: considerações para a formação de professores, encontra-se subdividido em subcapítulos: 2.1- As infâncias e as crianças: um olhar a partir do contexto histórico e para a formação humana; 2.2.- Brinquedo, jogo e brincadeira: experiências de imaginação e descobertas; 2.3 - O lúdico na formação de professores.

A dissertação apresenta ainda o Capítulo 3: Caminho Metodológico, com a Natureza do Estudo; o Contexto da Pesquisa e os Sujeitos Participantes, os instrumentos de coleta e sobre a análise dos dados. Em seguida, o/a leitor/a encontrará o capítulo referente a apresentação e discussão dos resultados, assim como considerações finais.

SEÇÃO 1

SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMANDO DA CENTRALIDADE DESSE ESTUDO

1.1 – Formação de professores: um olhar em busca de compreensão

Nesse subitem, o/a leitor/a será convidado/a a embarcar na estação que nos levará ao encontro da temática formação de professores, especialmente abordando as narrativas de formação como uma prática formativa de professores. As narrativas enfatizam o uso da memória como uma importante ferramenta que propicia a análise e a compreensão de trajetórias de vida, escutando os professores, reconhecendo as influências do percurso pessoal no processo de constituição e identidade docente e valorizando suas histórias de vida. Abordar a formação de professores compreende entendê-la primeiramente, nesse texto, na perspectiva de Mizukami (2010, p.13): “um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda”. Dassoler e Lima (2012) também apontam que a formação vai além de um curso inicial, constituindo um processo que acontece ao longo da vida.

O conceito de formação é geralmente associado a uma atividade, ou seja, formar-se para algo. Nesse contexto, a formação de professores pode ser entendida como a função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19).

Alvorada-Prada et al. (2003) afirmam que o conceito de formar-se é vindouro para a vida toda, uma vez que o ser humano possui oportunidades para aprendizagem, humanizando-se, por meio de relações, interações e mediações com o mundo e com o meio em que habita, em seus diversos espaços. Assim, aprender vai além de obter e receber conhecimentos, sendo um processo de compreensão e conhecimento de novas aprendizagens. Alvorada-Prada et al. (2003, p. 371) destacam: “formar-se é um processo de aprendizagem”, que permeia toda a vida do indivíduo e este para de aprender quando encerra seu ciclo vital, ou seja, sua morte.

Nessa perspectiva, Freire (2011) enfatiza que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas sim a conscientização de vida, ou seja, a consciência de inacabamento, ser inconcluso, sendo um templo de possibilidades e construções. Por

isso, os processos formativos permanecem ao longo da vida das pessoas e estas estão em constante aprendizagem. Para o autor quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011).

É fundamental repensar o papel social e cultural do professor, redefinindo sua formação para que não permaneça focalizada somente no domínio de conteúdos, metodologias, critérios de avaliação ou gestão competente de recursos, mas que seja capaz de adotar uma nova concepção de educação e formação, percebendo o educador como sujeito sociocultural e a educação como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação para viver a vida.

Dessa forma, Marcelo García (1999) aponta uma importante ressalva sobre a formação de professores, ao esclarecer que:

A formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação (p. 27).

Sobre isso, ponderamos que a formação de professores vai além do estudo dos conteúdos sistematizados que as disciplinas escolares esperam, é uma formação do ser humano enquanto o lado pessoal quanto a parte do sujeito e o seu profissional, assim, em um processo de refletir sua prática docente e pedagógica (MARCELO GARCÍA, 1999) como apontado é uma formação para a vida e que se constrói e se concretiza ao longo da vida, em um contaste processo de aprendizagem.

A formação de professores nem sempre teve destaque e possibilidade de discussões como encontramos, na atualidade. Foi somente na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a formação de professores passou a ser palco de reflexão e mudanças. Em decorrências das mudanças políticas e econômicas, enfrentadas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 como, por exemplo, a exigência de que os docentes não mais lecionassem apenas com o magistério, o diploma do curso superior passou a ser uma proposta e posteriormente, uma exigência, culminando assim transformações e modificações no âmbito educacional. Além disso, a proposta de universalização da escola pública, em foco o ensino fundamental, visando o fim do analfabetismo que a sociedade se encontrava nesse momento histórico, também alimentou preocupações e discussões no que se refere à formação de profissionais (professores) para essa atuação.

Seguindo os acontecimentos, a carreira de docente também vivenciou estações de reivindicações e batalhas, com o propósito de melhorar e alavancar as condições de trabalho sendo este valorizado, como afirma Gatti (2009, p. 31) “como carreira docente (em que) há estabilidade empregatícia, aposentadoria, atendimento de saúde, plano de carreira”.

Nesse sentido, com a Constituição Federal de 1988, no que beneficia o docente afere-se que:

Art. 206: V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

Observando o artigo proposto pela Constituição Federal de 1988, este ressalta um princípio provocador de mudanças no que se refere a carreira docente, ao assegurar a valorização do profissional da educação, pautada e firmada através de diversas e diferenciadas políticas públicas brasileiras, a citar exigência de formação dos professores a nível superior, licenciatura em Pedagogia e demais licenciaturas. Desta forma, observa-se o progresso na legislação no que diz respeito à valorização dos docentes, visto que o profissional da educação não necessitava ter formação em licenciatura.

Relacionando a valorização da carreira do magistério juntamente ao reconhecimento da profissão docente, a demanda para formar (formação) professores alimenta o reconhecimento da profissão. Sendo uma profissão que necessita formar o profissional surge, assim, a necessidade de formação de professores, ou seja, intensifica-se a exigência e procura por cursos de licenciatura e cursos de formação continuada, com a finalidade de preparar-se para a docência, de modo a atender os objetivos e especificidades de cada nível escolar.

Pimenta (1996, p. 75) afirma que: “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº5.692 de 1971, acontece a reforma da educação básica no Brasil, as chamadas escolas normais passam a não existirem e os responsáveis pela formação do educando, devem ter formação com Habilitação do ensino do segundo grau, denominada Magistério (GATTI, 2009). Seguindo nessa perspectiva, o artigo 62 da LDB n. 9394/96 aponta que a formação de

docentes aptos a exercer a profissão na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de graduação no âmbito da licenciatura plena, ofertando como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal, sem abranger o contexto do EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394) de 1996 passa a exigir o diploma de nível superior para aquelas categorias profissionais, com prazo de dez anos para se colocar em prática, enfatizando assim a obrigatoriedade de diploma de curso licenciatura.

Os cursos de formação de professores:

[...] do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, sendo que os cursos de formação representam uma delas e convive com outras modalidades de formação. Portanto, é importante reafirmar que a formação docente transcende o curso de formação, mas não pode prescindir dele (LIMA, 2007, p.151).

A LDB n.9394/96 exige a contratação exclusiva de diplomados em cursos superiores. Restringir a formação dos professores de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental em cursos normais superiores seria contraditório ao artigo 62 da mesma Lei, que permite a formação destes professores em cursos de graduação/licenciatura plena, nas universidades e estabelece como formação mínima o curso médio, na normalidade normal.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação. (CNE/CP – nº 9/2001, p. 5).

Porém, a resolução de 2001, sofreu reformas e está em vigência a resolução CNE/CP – nº2/2015, que afirma:

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 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).

§ 2º 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 (CNE/CP – nº2/2015, p. 3).

No que se refere à formação do professor para a educação básica – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Assim, regula que a formação acadêmica desse profissional deve ocorrer por meio da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para a docência, para a coordenação e gestão escolar e ações educativas em outros contextos, possibilitando ao futuro professor de educação básica que relacione suas experiências e vivências dos conhecimentos que carrega em seu ser, em sua trajetória de vida, com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação.

Nota-se que a exigência das competências do docente passa a se intensificar, enfatizando a valorização e o reconhecimento do trabalho docente no quesito formação.

Nesse sentido, o pensamento de Gatti (2009) destaca que:

Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais no ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2009, p. 48).

Dessa maneira, notam-se avanços e mudanças que englobam o campo da formação dos professores.

A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito (MARCELO GARCIA, 2013, p. 19).

Esse autor aponta que a formação de professores é representada por meio de um encontro entre indivíduos adultos, em um processo de interação, entre o formador e o sujeito em formação, pautados na interação de mudanças, que ocorre em contexto organizado e institucional, sendo uma área abrangente de conhecimentos e investigações.

Observa-se que a formação de professores é uma prática que possui como função o investimento no desenvolvimento das pessoas para o exercício de uma profissão, não apenas utilizando a aula como um conhecimento e aprendizado exclusivo.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NOVOA, 1992, p. 24).

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (NOVOA, 1992, p.25).

Nóvoa (1992) aponta uma direção que afere diretamente na formação de professores, ao posicionar que a formação alude uma aquisição pessoal, um trabalho que seja de maneira livre e com criatividade, englobando ainda os caminhos e anseios pessoais, visando à edificação da identidade, sendo também a identidade profissional.

Para Imbernón (2009), a formação é um mecanismo que facilita a aprendizagem, assumindo um papel capaz de transcender o ensino que visa atualizar cientificamente, pedagogicamente e didaticamente os educandos, transformando um espaço para criações, invenções e experimentos de vivências, permitindo que os educandos reflitam sobre as aprendizagens e conhecimentos, garantindo autonomia pessoal e profissional. Sobre formação inicial, esse autor destaca:

E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidas como processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2009, p. 41).

Esse autor aponta ainda que, por meio da formação inicial, é que temos as bases para que se construa o conhecimento pedagógico, possibilitado que o futuro professor analise situações educativas ocasionadas no cotidiano, em situações de prática de ensino e estágios, por exemplo e com isso, sanar as possíveis dificuldades encontradas no decorrer da prática docente, preparando-se para enfrentar as transformações surgidas ao longo do campo educacional.

Nesse contexto, Nóvoa (1992, p.25) ressalta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Compreendemos que o professor aprende e se desenvolve ao longo da vida, na qual Freire (2014) esboça como é difícil estudar a própria prática pedagógica. O docente necessita sempre despertar e não apagar a chama da paixão pela busca do que está além de suas vivências e da alienação do seu olhar. “O professor torna-se, então, um leitor do mundo, que escuta, dá novos significados ao que ouve e, por isso, está em permanente processo de estudo reflexivo da realidade” (FREIRE 2014, p. 203).

O professor não se limita apenas a educar os alunos no que diz respeito aos conteúdos científicos, mas sim, é um profissional que necessita ser formado para sensibilidade crítica em todos os aspectos que permeiam a escola e seus contextos, promovendo uma educação transformadora.

No que tange a formação inicial, Mizukami e Nono (2006) afirmam que o docente em início de sua carreira lida com o princípio da sobrevivência, relacionando-se ao “choque de realidade”. Ou seja, com os embates encontrados ao integrar a prática educativa em sala de aula e as demandas políticas que permeiam à docência, a falta de recursos, de materiais, o sentimento de vazio em não encontrar, de imediato, soluções para os dilemas.

Esses primeiros anos são decisivos na carreira docente, em que o professor estrutura sua prática profissional, rotinas, atividades de êxito ou não que lhe acompanharão ao longo da carreira. Ao decorrer da atuação profissional, esse professor vai tendo oportunidades para aprimorar sentimentos de segurança, de experiências positivas ou negativas, troca de informações, conhecimentos com outros professores, gestão escolar, proporcionando ao docente um exercício profissional mais qualificado, contribuindo para a formação do educando e auxiliando a compreender o mundo, o espaço e o meio em que habita (DURANT, 2010).

Em contraponto, as autoras Mizukami e Nono (2006) ressaltam a questão do entusiasmo que o professor iniciante possui, de ser dono de sua própria turma, de poder explorar, modificar, criar e reinventar diversas práticas e experimentar métodos de ensino e de aprendizagem, reforçando o prazer de sentirem-se pertencentes ao corpo docente e a comunidade escolar. Elas abalizam que há diferentes momentos na vida do professor, em sua carreira profissional e incluem a formação inicial e o início da construção da carreira docente, destacando os questionamentos referentes à profissão escolhida. No que tange professores mais experientes, destinam sua atenção no quesito

plano de carreira, aposentadoria, mostrando ao leitor os diferentes e diversos dilemas e desafios que são desenvolvidos ao longo da formação do professor.

Somando-se aos cursos de formação inicial observa-se um aumento das iniciativas políticas educacionais com o termo de “educação continuada”, objetivando valorizar o plano de carreira dos docentes e seu profissionalismo, ou seja, as demandas educacionais não se esgotam na formação inicial, as vivências e experiências no decorrer da prática docente exigem aprimoramento e aperfeiçoamento profissional.

Nessa perspectiva, Candau (2007) afirma:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (p.143).

Essa autora ainda aponta:

Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o locus de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o locus privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferente das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe ser possível adquirir avanço científico e profissional (p. 141).

Gatti (2008) se refere à formação continuada³ como cursos oferecidos após a graduação, sendo de modo mais amplo ou específico, cursos ou atividades que contribuam para o desempenho profissional do professor e seu aperfeiçoamento. O que objetiva a formação continuada são os aspectos de aprimoramento, valorização e atualização profissional dos conhecimentos e práticas, obtidas na formação inicial desse docente. No entanto, se não bem estruturada em sua natureza, consiste somente em cursos para capacitar ou reciclar professores com temas e conteúdos distantes de suas demandas profissionais cotidianas, despregados de seus contextos de atuação.

A formação continuada ou educação continuada é um recurso necessário buscando atender os desafios encontrados na sociedade atual e no âmbito escolar como, por exemplo, lidar com dificuldades no dia a dia escolar dos alunos, exigências de

³ O leitor poderá observar que há menção aos termos formação continuada, educação continuada e desenvolvimento profissional, a partir dos autores utilizados. Porém, nesse texto, compreendemos e utilizaremos de maneira sinônima.

atualização por parte de órgãos públicos, renovação e reflexão de metodologias e práticas pedagógicas, a inserção de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em sala de aula.

Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

Sendo assim, a formação continuada como um mecanismo de valorização do magistério caracteriza-se como um instrumento auxiliar na formação inicial, muitas vezes empobrecida pela agilidade dos cursos (GATTI, 2008). Vale dizer que no cotidiano de uma sala de aula e do ambiente escolar, professores passam por diversas situações que não foram descritas nos manuais de como agir na profissão. Assim, cada um deve buscar novos caminhos e soluções para lidar com tais problemas, pois os conhecimentos prévios, obtidos durante a formação, não são mais suficientes.

Sobre isso, Mizukami (2010, p.14) anuncia:

No cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação inicial. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas.

A profissão de professor é repleta de situações conflituosas, incertas e que, muitas vezes, ele se depara com ações que não sabe resolver e necessita de ajuda como, por exemplo, a elaboração e reflexão de novas metodologias e maneiras de aplicá-las, em sua prática profissional.

Cotidianamente, esses profissionais lidam com alguns problemas que implicam em sua profissão como, por exemplo, a desvalorização social e financeira dos professores, a longínqua relação entre a teoria estudada ao longo de sua formação inicial e a prática que se insere no contexto escolar, a falta de materiais didáticos apropriados e cursos de formação continuada bastante problemáticos, pois são despregados de suas necessidades reais de cotidiano profissional.

A respeito da desvalorização profissional, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) apontam que:

Nos grupos de discussão, é patente a concepção de que o professor é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda

estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil; há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento (p.459).

Dessa forma, a formação de professores é uma constante luta, por reconhecimento, valorização, assim, indo além do que se pretende ensinar, atingindo espaços de discussões, trocas de experiências, renovação e inovação de práticas pedagógicas, em um processo em que Imbernón (2009) descreve como a formação do professor voltado para realizar mudanças, por meio de reflexões, diálogos.

Nessa perspectiva, Paula e Mello (2012, p.130) elucidam:

Educadores e educadoras estão sempre à procura de novas ideias, propostas e práticas que possam ajudar na construção de um trabalho mais adequado à realidade que enfrentam. Diante deste silencioso, mas expressivo, pedido por auxílio, temos a responsabilidade de compartilhar com eles e elas que podem ir além das boas ideias e ações; que são capazes de transformar as relações que estabelecem nas escolas, a fim de que lutem, junto ao grupo com o qual trabalham, pela humanização, pelo ser mais das pessoas que os cercam.

Mas, destacamos que a formação continuada não é uma atividade que substituiu e finaliza as aprendizagens e os conhecimentos possibilitados na formação inicial, mas trata-se de uma ferramenta que fortalece e valoriza o magistério. Com isso, tem suas limitações e grandes desafios como, por exemplo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor objetivando uma verdadeira transformação nas práticas profissionais.

Para Nóvoa (1999, p. 18):

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

A formação continuada visa contribuir com a formação de um profissional que busque mecanismos de trabalho para o uso de novos instrumentos educativos que ampararam o trabalho em sala de aula, usufruindo de concepções teóricas coerentes com as metas e intenções propostas para a prática pedagógica.

No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão (NÓVOA, 1999, p. 20).

Cabe ao professor, a reflexão de que a educação é um dos mecanismos de transformação social, portanto, é dever formar cidadãos críticos que lutem por um mundo mais justo e igualitário. Ser professor é estar em constante processo de reflexão, renovação e reinvenção de sua prática docente, deve sempre adquirir ou ressignificar saberes e conhecimentos, revisando suas concepções, admitindo erros e aperfeiçoando os acertos, adotando métodos aprendidos ao longo de sua formação, de sua carreira, com alunos e por meio das trocas de experiências com outros profissionais.

Montalvão e Mizukami (2010, p.101) destacam:

São muitos os saberes inerentes à profissão docente, oriundos de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, conjuntamente, configuram-se a base do trabalho do professor. Assumindo que tais saberes são construídos ao longo de toda a vida, começando, portanto, antes da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada, eles englobam, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um, ao longo da vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas de processos de formação que são consolidadas e revalidadas na prática docente.

É importante o investimento no desenvolvimento profissional para que o professor seja valorizado também em suas experiências de vida e saberes, destacando a importância de ser um professor estudioso, afim de unir a teoria com a prática e refletir sobre suas ações.

Concordamos com Marcelo Garcia (2014, p.137) quando afirma:

Adotamos o conceito de desenvolvimento profissional de professores, pois entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adotar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares, a partir de uma perspectiva que supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores.

No âmbito da docência, existe a necessidade de formar profissionais que busquem aprender além do ensino exigido nos currículos escolares e as demandas conteudistas necessárias. Como aponta Rinaldi e Reali (2012, p.81): “a necessidade de aprendizado contínuo é uma das características que definem a atual sociedade”.

Sobre isso, Mizukami (2010, p.12) também afirma:

Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o

desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Nesse contexto de aprendizagem contínua, mudanças constantes, há a necessidade de aprender a refletir sobre as experiências vividas em sua prática profissional. Seguindo esse caminho, Pérez Gomes (1992) esboça que é necessário que o professor reflita nas ações que desempenha enquanto educador, instituindo novas realidades, experimentando, modificando, planejando suas práticas, em um processo de construção de carreira docente, de maneira que não seja tecnicista. Para um desenvolvimento profissional se faz necessário que o professor já com algum tempo de experiência docente busque aperfeiçoamento e inovações educacionais.

Com insistência (é necessário) a criação de escolas de desenvolvimento profissional, que estimulem projectos educativos de carácter inovador e que estejam dispostas a colaborar com as Universidades na formação dos professores (PEREZ GOMES, 1992, p. 113).

Cabe ressaltar que os diversos conhecimentos adquiridos a respeito da profissão docente iniciam-se antes mesmo de um curso de formação inicial de graduação/licenciatura, já que o professor possui conhecimentos trazidos antes de sua formação acadêmica. Sobre isso, Catani (1998) esclarece que as práticas profissionais dos professores tem relação com seus processos formadores, experimentados em diferentes momentos de vida, espaços sociais e fases de sua vida, incluindo todo seu percurso de escolarização. “O professor trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou as experiências escolares” (CUNHA, 2011, p. 27).

Para tanto, é imprescindível que os professores tenham uma formação continuada, pois podem refletir sobre seus problemas cotidianos, socializar com seus pares experiências bem-sucedidas, reaprender teorias e práticas, estimulando o professor para o despertar do senso crítico sobre sua atuação profissional.

Ser professor é mais amplo, já que a atuação docente não está limitada às atividades realizadas dentro de uma sala de aula. Inclui as responsabilidades sociais e políticas que o seu papel profissional implica e a participação desse profissional numa escola, numa comunidade e em outros espaços. Abrange as características do ensinar, mas vai além, pois envolve ainda sua participação na instituição escolar, numa comunidade profissional com características, normas e culturas próprias. (REALI, 2009, p. 13).

Compreender a formação de professores como um desenvolvimento que ocorre ao longo da vida auxilia a perceber que os educadores não aprendem e se formam

professores somente quando adentram o curso de graduação, mas sim, são sujeitos que se formam em diversos espaços sociais, nas relações estabelecidas com outras pessoas, nas experiências de trajetória de vida, desde seu nascimento.

Dessa maneira, Mizukami et al. (2010, p.31) reforçam:

Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Por fim, Freire (1998, p.47) nos permite uma passagem de sua obra, com uma excelente reflexão sobre a importância da formação do professor:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

É necessário valorizar os profissionais da educação, visto que são profissionais formadores, ou seja, são pessoas que com as suas histórias de vida foram se construindo e se formando ao longo dos anos, suas vivências e experiências aferindo diretamente em suas escolhas e nos modos das práticas pedagógicas, seu percurso pessoal e sua trajetória de formação, sem separar o ser pessoal da constituição do profissional. Com isso, são sujeitos propulsores que despertam e oferecem um enorme leque de oportunidades e possibilidades para seus educandos, necessitando aprimorar e desenvolver-se em sua prática profissional, serem ouvidos frente a suas inquietações e necessitado do reconhecimento de sua função social.

A formação de professores é um campo bastante complexo, pois lida com a formação humana profissional. Como todo campo de conhecimento apresenta potencialidades, mas também fragilidades, dificuldades, posicionamentos teóricos diversos que sustentam diferentes modelagens formativas. Além disso, em nossa sociedade temos uma acentuada ausência de interesse pela profissão do magistério⁴,

⁴ A formação de professores apresenta muitas falhas e fragilidades, não apresentando políticas públicas que de fato sejam assíduas em seus ideais. Os cursos de formação visam apenas lucros financeiros, e não na qualidade do docente, dessa forma o crescimento educacional aumenta em larga escala, mas o investimento no profissional não acompanha tal avanço (GATTI, 2009).

dada a atual imagem social da profissão (pouco reconhecimento social e desprestígio, invisibilidade, desvalorização da carreira), baixa remuneração salarial e desrespeito de alunos, familiares e instâncias políticas, falta de incentivo de progresso na profissão, ou seja, condições nem sempre atrativas na docência (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Sobre isso, Imbernón (2009) nos esclarece fazendo críticas a respeito da formação de professores:

Muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado ao grande lixo da inutilidade. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe. Mesmo sabendo o discurso já antigo (de meados dos anos 1980), a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores, mas não é isso o que acontece, a formação e os projetos nos centros continuam sendo uma eterna reivindicação. E se a formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se ainda “culturizar o mestre”, até criar-lhe uma identidade enganosa, mas sem torna-lo mais inovador (p.34).

Dessa maneira, a formação é um campo de ação que não deve se limitar em formar técnicos, garantindo somente o domínio dos conteúdos sistematizados (IMBERNÓN, 2009), mas é necessário que forme o futuro professor ou aperfeiçoe os docentes já em exercício, no tocante da reflexão de sua prática docente, de seus modos de lecionar, da crítica as representações e saberes construídos por suas experiências pessoais.

Gatti (2010) sobre os cursos de formação de professores explora o quão frágil é, ao ressaltar que:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (p. 1375).

Assim, se faz necessário um olhar sensível e atencioso ao campo da formação de professores, afim de conhecer, identificar as fragilidades e fortalecendo e amadurecendo essa área. Para isso, os futuros professores ou aqueles já em exercício são sujeitos que pensam, se expressam, refletem, são dotados de valores, crenças e histórias de vida, sendo pessoas que estão na sociedade produzindo cultura, teorias educacionais e de tal

modo que nos cursos de formação, devem ter espaços para debates de ideias e também de trocas de saberes.

Nessa perspectiva, unindo o campo das memórias/experiências de vida e com o campo da formação de professores temos nas narrativas um instrumento importante para a rememoração das histórias, oportunizando o repensar do aprendido no social e na trajetória de vida, ou seja, “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2013, p. 17)”. Nessa direção, a formação de professores deve incluir a bagagem cultural, social e histórica de cada um. Nóvoa (2013, p.17) corrobora ao expor que: A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Nesse sentido, o professor é um ser social, cultural e histórico, sendo formado desde seu nascimento. Desse modo, ele não tem sua formação pessoal e profissional apenas ao término do curso de graduação, é um processo de vai além do curso de licenciatura.

Sobre isso, Nóvoa (2013) afirma que quando se fala de formação docente, não se deve restringir o olhar apenas aos cursos iniciais, ser professor é ir além do domínio de conteúdos, é compreender e considerar suas experiências de vida adquiridas como ser humano.

Portanto, quando o sujeito narra sua trajetória de vida, possibilita um processo de formação, pois ao reviver e rememorar suas lembranças, relaciona-as com diferentes aspectos da aprendizagem profissional (SOUZA, 2006).

1.2 – História de vida em processos de formação de professores: contributos das narrativas de formação

Nessa sessão, será abordada a importância de conhecer e valorizar as trajetórias de vida de professores, tratando especialmente do recurso de memórias, por meio de narrativas de formação, com o intuito de compreender a relevância dessa ferramenta em processos de formação de professores.

Assim, estamos compreendendo nesse trabalho como narrativas formativas, pautados em Josso (2004) temos que:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser

psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e-ou com o nosso ambiente humano e natural (p.48).

Dessa forma, o processo de formação é um elemento que possui a capacidade de produção de histórias de vida pessoal de cada sujeito ao longo das vivências, abrangendo os conhecimentos, a busca por sentido de sua vida, as experiências e a compreensão do que se vive, assim, produzindo a vida e não existindo nela (OLIVEIRA, 2011).

Parte-se da consideração que os professores aprendem e se formam ao longo da vida, e não somente em cursos de formação inicial (licenciaturas) e que, carregam as experiências pessoais em suas escolhas profissionais e exercício da docência.

Nesse sentido, Jobim e Kramer (1996, p.15) esclarecem:

Entendendo a educação como práxis social e buscando um marxismo que recupere a presença do homem em sua humanidade, o professor e a professora, as alunas e os alunos não são vistos apenas como “aqueles que ensinam” e “aqueles que aprendem”. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade.

Por meio desses esclarecimentos, considera-se que o ser humano é um ser que vive na coletividade e que constrói, reconstrói, cria e recria a sua própria história, através das vivências e experiências encontradas desde seu nascimento até seu último momento de vida, aprendendo, resignificando, ensinando, conhecendo e se transformando como pessoa e profissional ao longo de sua experiência humana.

Cada ser humano possui uma história de vida e esta vai sendo composta no decorrer de sua existência, vivências e experiências em diversos espaços sociais. Vale dizer que essa história de vida afeta diretamente a constituição desse humano enquanto um sujeito histórico, social e cultural e assim, influencia seus caminhos, decisões e escolhas profissionais.

Escutar as experiências de vida dos professores, por meio do lembrar e do narrar suas lembranças, compreende valorizar as subjetividades nos processos formativos e reconhecer que essa história de vida implica na construção da identidade docente. Ouvir e colocar como objeto de análise as histórias de vida de professores, em processos formativos possibilita a este um melhor conhecimento de si, de seus sonhos, de seus anseios, de suas indagações, de suas representações e de suas ideias, essas últimas constituídas nesse percurso vivido.

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Além disso, trazer as lembranças vividas em um exercício de rememorar esse vivido permite aos professores atribuir significados e novos sentidos para essas experiências de vida. Jobim e Kramer (1996, p.16) destacam:

Professores e professoras, escritores e poetas. Cabe trazer as vozes desses tantos sujeitos. Deixá-los falar. Mas não é de uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo.

Há uma ideia ainda presente de que os professores se formam exclusivamente em cursos de licenciatura, excluindo a pessoa e toda a sua história da formação do profissional. Ou seja, em processos de formação de professores sua história de vida, construída desde seu nascimento, acaba sendo desconsiderada; suas memórias não são valorizadas e suas experiências pessoais são invisíveis.

A utilização das histórias de vida [...] desencadeia importantes debates teóricos no decorrer de sua evolução, travando uma luta sucessiva pelo reconhecimento de seu caráter científico, enquanto método autônomo de investigação. Por ser mais uma alternativa de mediação entre as histórias individuais e sociais, pessoais e profissionais, o interesse na utilização de tal método é crescente nas últimas décadas, em diferentes áreas do conhecimento. Apropriar-se e pensar a formação, [...] configura-se como fator preponderante para o entendimento das trajetórias formativas, uma vez que abordam dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, compreendendo as influências referentes às escolhas que são feitas no decorrer da vida. Só assim, analisando o percurso, no sentido de desvendar o profissional que nos habita, e que desejamos ser, é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais (SOUZA, 2008, p. 44).

Cavaco (2014) destaca que as histórias do passado são fios condutores que transparecem na formação de professores e nas práticas educativas, permitindo observar que as histórias de vida edificam e constroem o ser pessoa e profissional. Defende-se a importância de reconhecer e valorizar as histórias de vida dos professores, uma vez que mostra que o curso de vida dos docentes representa diretamente sua existência no mundo, por meio de histórias que contam a si mesmos e para os outros, aferindo uma relação entre história e cultura (SOUZA, 2008).

Nóvoa (2013) também discorre sobre a importância de trabalhar e valorizar as histórias de vida dos professores, ao afirmar que as histórias de vida possibilitam reflexões acerca da prática docente, uma vez que são estimuladas e fecundadas pela enorme variedade que enquadram conceitos e métodos, vividos no encontro de diferentes disciplinas e contextos.

Esse autor (2013, p. 19) afirma:

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (NOVOA, 2013, p.19).

Rememorar e registrar a história de vida envolve a memória e o tempo passado vivido, influenciando o presente e o futuro. Sobre isso, Bosi (2003) ensina:

A memória oral, longe da unilateralidade para qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretender tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje a História das Mentalidades, a História das sensibilidades (BOSI, 2003, p. 15).

As memórias de cada ser humano são únicas e especiais, possuem forte influência na vida das pessoas, sendo momentos compartilhados em seu ser e seu coração, suas histórias de vida são regadas com suas vivências e experiências adquiridas ao longo da vida, no convívio social, histórico e cultural, sendo guardadas em sua alma e no silêncio dos pensamentos, sentimentos e relacionamentos, podendo sofrer distorções ou ser deturpada, já que cada indivíduo interpreta as vivências de diferentes maneiras, uma vez que a memória dos sujeitos são íntimas de sua vida e de sua composição, enquanto ser humano (KENSKI, 1994).

Sobre as distorções que a memória passa, é algo que cabe destaque, pois as memórias são recheadas de lembranças de determinado tempo histórico e de uma época da qual o sujeito vivencia (KENSKI, 1994). Dessa forma, ao narrar seu passado o sujeito se depara com as lembranças deste momento e com a possibilidade de reconceitualizar o seu presente.

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus

diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência (SOUZA, 2007, p.4).

As memórias pertencentes ao ser humano carregam seus mais profundos questionamentos, indagações, sonhos e anseios, refletem a subjetividade e se relacionam diretamente ou indiretamente com as ações desse humano no mundo.

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, “decola” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 2003, p. 36).

Bosi (2003, p. 53) destaca que, “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo”. Entende-se que as memórias são parte de construções sociais e culturais do meio em que o ser humano vive.

Sobre a memória, Silva (2002) esclarece que é uma construção social, construída pela família e pelo meio em que o sujeito se insere, sendo que as memórias individuais corroboram com as memórias coletivas.

Nessa passagem a ser seguida, as memórias se relacionam com a formação dos professores no que dedilha o revisitar suas lembranças da época escolar, mas não apenas uma memória individual, mas sim, coletiva, ou seja, refletir, repensar, criar e inovar as práticas pedagógicas futuras, modificando, alterando as práticas que vivenciou, por meio de troca de experiências (KENSKI, 1994), assim, ao rememorar suas lembranças o docente encontra subsídios para compreender seu modo de trabalhar, suas influências conceituais, os exemplos positivos vivenciados e a não repetição dos negativos, procurando melhorar e aperfeiçoar sua prática.

Sobre isso, Cunha (1997) aponta a relação das memórias com a formação ao discutir que:

As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver (s-p).

Faz necessário escutar as histórias de vida dos docentes, escutar as suas experiências, por meio de seus relatos, torná-los visíveis também para eles, enfatizando

os percursos de vida como instrumentos para alargar ou impulsionar o conhecimento de si e anunciar aprendizagens férteis para a formação de professores (SOUZA, 2011).

Souza (2011) esclarece que nos primórdios dos anos de 1990, as pesquisas que se referem ao campo de formação de professores, abarcam o contexto das histórias de vida, as memórias sobre o professorado e o universo que engloba à docência. Assim, esses estudos originaram um movimento que corroborou com a consideração de um pensamento que considera a formação ao longo da vida.

Mergulhar nesse exercício de rememorar as lembranças de vida e expô-las em forma de narrativas de formação é algo que permite ao sujeito rever e visitar seu percurso, compreender vivências e aprender com sua própria história.

Duran (2009, p. 25) faz um destaque:

Considerar as discussões sobre a memória é fundamental para uma investigação que articula histórias de vida, autobiografia e autoformação, porque “a lembrança é a história da pessoa e do seu mundo”, porque “a unidade pessoal conserva intactas as imagens do passado, mas pode alterá-las conforme as condições concretas de seu desenvolvimento no presente”, ou seja, uma lembrança é a “sua” lembrança; porque se é o grupo que transmite, retém e reforça as lembranças, é o “recordar” que, trabalhando as lembranças, vai individualizando a memória coletiva naquilo que ele lembra e no modo como lembra, permanecendo o que tem significado.

Bosi (2003) realiza uma brilhante ressalva sobre a veracidade das histórias e lembranças que cada ser humano possui, ao afirmar que trabalhar com pesquisa pautadas nas histórias de vida, são verídicas para cada sujeito que a narra, porém não substitui conceitos teóricos encontrados em contextos históricos da história, ou seja, os depoimentos por mais interessantes e essenciais que sejam, não assumem o lugar que a teoria ocupa, abarcando contextos políticos, econômicos, elucidando os processos sociais e culturais ocorridos na sociedade em que se depara (BOSI, 2003).

Sobre isso, Souza (2007) aponta em suas pesquisas que a memória se escreve em determinados tempo e espaço, sendo possível a conexão com a lembrança de lugares, pessoas, situações vividas, desencadeando um processo que permite o narrador compreender-se, olhar para seu ser, narrando as experiências vividas, assim, sendo as histórias de vida verídicas para cada sujeito, pois suas lembranças são únicas e particulares.

Pode-se compreender que cada história e memória são únicas, contadas ou narradas por cada pessoa, a partir de suas escolhas sobre o quê e como narrar. Sua veracidade ou não reflete o que a pessoa sentiu no período em que vivenciava determinados acontecimento (BOSI, 2003).

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por referências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente (BOSI, 1994, p. 407).

Percebe-se que as histórias de vida e memórias das pessoas influenciam as histórias de outras pessoas, tocando-as, marcando-as, permitindo um processo de exterioridade. Ou seja, se colocar no lugar do outro e aprender com as experiências vividas possibilita o ressignificar de crenças, ideias, concepções, enfim, representações.

As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares, plurais, individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo (ABRAHÃO, 2011, p.168).

Já para Catani (2005) no que tange a rememoração de sua história de vida, o autor inclui experiências positivas e negativas das pessoas das quais conviveu ou convive, incluindo os docentes, elucidando as histórias rememoradas sentidos que lhe atribui.

A partir dos dizeres da autora, atribui-se que por meio da construção de narrativas, os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e de aprendizagem e os seus percursos de formação. O que vale ressaltar é que não se deve desestimular e desmotivar por ações que não foram bem sucedidas, não deve deixar morrer o encantamento e paixão pela docência. “O prazer de narrar-se favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas compreender e atuar” (CATANI, 1998, p. 29).

De acordo com Brandão (1998) ao reconstruir a memória de cada ser, sendo resgatada por meio de suas trajetórias de vida pode-se observar as relações que as pessoas possuem consigo mesmas, permitindo que as práticas docentes sejam revistas e refletidas.

Brandão (1998) esclarece:

Existir implica olhar para si, em consideração seus sentimentos, identificar seus valores mais profundos, estabelecer um diálogo consigo mesmo, refletindo sobre seu preparo para a vida, esclarecendo suas metas e elaborando sua filosofia de vida (p. 73).

Dedicar-se a conhecer as histórias de professores é fundamental e colaborativo para a formação. Essa perspectiva se distancia da consideração de que somente se inicia a formação quando esse futuro docente ingressa na licenciatura. A fertilidade do registro das memórias de professores possibilita o conhecimento dos aspectos experienciais que alimentaram ou impulsionaram algumas escolhas e caminhos incluindo, por vezes, a própria escolha profissional.

Trata-se, portanto, de resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras (JOBIM e KRAMER, 1996, p. 21).

Teixeira (2010) ressalta que ao se investigar no ser humano por meio das narrativas, em um ensaio de compreensão das realidades, o professor tem oportunidade de olhar para si, possibilitando mecanismos de reflexão crítica sobre seus pontos de vista, representações e significados construídos sobre a realidade. Ao narrar, o professor encontra formas de interpretar e atribuir sentidos para suas posturas, atitudes e interesses, buscando compreender os motivos e as causas. Nos dizeres da autora: “[...] as narrativas de vida de professores são um instrumento privilegiado de pesquisa e formação” (TEIXEIRA, 2010, p. 123).

Nessa direção, Delory-Momberguer (2015) faz uma abordagem conceitual bastante clara ao expor que a narrativa é uma ferramenta de extrema importância no que tange a formação profissional, pois possibilita um processo de reflexão, permitindo o gerenciamento de sentidos para as experiências, sendo formativas formais (escolares) ou não formais (infância, vivências cotidianas), desencadeando momentos de ricas aprendizagens.

Para Josso (2004) a narrativa é um recurso que auxilia na produção da vida, não se delimitando apenas numa maneira de comunicação. Souza (2006) também comenta que as narrativas constituídas de relatos autobiográficos, visam a aproximação entre o desenvolvimento pessoal e profissional no que se refere ao desenvolvimento formativo, potencializando movimentos de construções de identidades, de conhecimento de saberes, de aprendizagens que envolvem a prática docente.

Bueno (2002) destaca que narrar a história de vida explicita a subjetividade do sujeito, uma vez que o sujeito é um ser ativo no campo de apropriação social e cultural.

Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário como, muitas

vezes, acontece com os diários íntimos. Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica (BUENO, 2002, p. 20).

A vida pessoal e profissional dos professores estão marcadas diretamente por diversas narrativas de suas histórias de vida, demarcadas pelo tempo e espaço em que vivem e o meio que os cercam. Ao optar por determinadas lembranças, ocorre um processo de organização do pensamento, escolha dos acontecimentos a contar ou narrar, permitindo a revelação e o entendimento de algumas de suas ações cotidianas (SOUZA, 2011).

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. Intentam dar a conhecer, também, o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, considerando tanto a dimensão institucional de escritas, realizadas em contexto de aprendizagem formal (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 370).

Nessa direção, Souza (2006) aponta que é necessário ouvir os dizeres dos professores e seus enredos, por meio do uso das narrativas, uma vez que o narrar ou falar de si permite tomar consciência de saberes e conhecimentos adquiridos tanto nas vivências individuais quanto coletivas, externalizando e exercitando-se em atribuir significados para essas experiências.

Mas ainda quando se trabalha com memórias e narrativas e se advoga que as autobiografias favorecem ao sujeito uma apropriação de sua própria história, que é não apenas individual, mas também coletiva (BUENO et. al., 2006, p.403).

Portanto, pesquisas realizadas com narrativas de formação, no qual é permitido que os professores sejam ouvidos e que sua formação e construção enquanto ser humano não seja considerada apenas a partir do momento em que se inserem no curso superior, tem seu potencial explicativo-formador e se constituem em fontes para a compreensão das peculiaridades da formação e especificidades das situações educativas (BUENO et. al., 2006).

O instrumento narrativas é de uma essencialidade brilhante na formação dos professores em exercício, no que diz respeito a formação continuada, pois é um espaço de diálogo, relatos, de compartilhamento de experiências, sendo locais para “auxiliar as professoras a problematizarem as atividades realizadas por elas na escola” (MELLO e BASSO, 2010, p.295).

Ou seja, a narrativa na formação continuada ocupa um posicionamento de aprimoramento das práticas docentes, nas trocas de saberes e conhecimentos com os pares e a comunidade escolar.

Seguindo essa perspectiva optou-se, nesse estudo, por reconhecer e valorizar as histórias de vida de professores em exercício ou futuros professores, especificamente suas narrativas de vida brincante (consideradas como narrativas formativas não formais, de acordo com Delory-Momberguer, 2015).

Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor e a professora são convidados/as a tomar a palavra, se colocar como autor e autora, a dizer a sua palavra, a se expor, a se narrar, a mostrar o que faz, vive e experiência! E nessa liberdade de pensar e se colocar como autor/a da própria formação reside, quiçá, a riqueza do dispositivo; mas não apenas se colocar como autor/a, e sim viver a tensão entre a própria experiência e a dos demais, de escrever sobre o vivido e pensar sobre ele, de escutar, se incomodar, se identificar ou se estranhar...De colocar o pensamento em movimento (SAMPAIO e RIBEIRO, 2015, p. 113).

O narrar desempenha um forte instrumento de autoconhecimento e reflexão de si, de sua formação e de sua trajetória de vida. No próximo capítulo, elucidaremos a respeito da infância e do lúdico em processos de formação docente.

SEÇÃO 2

SOBRE INFÂNCIAS E O LÚDICO: CONSIDERAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1– As infâncias e as crianças: um olhar a partir do contexto histórico e para a formação humana

Nessa seção será exposto a/o leitor/a um breve contexto histórico sobre o surgimento do sentimento da infância, reconhecendo e valorizando a criança, até

compreensão da criança que nos deparamos na atualidade, abordando ainda as infâncias como experiência humana. Esse texto tratará, então, das infâncias e das crianças, percorrendo a história para chegar em uma compreensão das infâncias como experiências humanas.

Compreendemos as crianças como seres sociais, que se desenvolvem a partir das relações com outros seres humanos. “A criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e éticos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 21). Destacamos que as infâncias são influenciadas por condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Isso afeta o modo de olhar essa condição, a partir de determinado período histórico.

A categoria infância pode ser vista como um período da vida que se constrói e se desenvolve em um dado campo social, cultural, econômico, político e histórico, sofrendo mudanças e transformações em sua compreensão, relacionadas ao modo como encontra-se inserida na sociedade. Num mesmo período histórico, pode existir mais de um entendimento sobre infância, que depende da cultura, da visão que a sociedade tem da mesma, de acordo com os contextos que permeiam o mundo das crianças.

Ariès (2016) aponta duas passagens em sua obra que são bastante ricas para compreender o nascimento e o sentimento de infância. Ressaltamos que, a primeira direciona-se a cursar e observar a carência do sentido de infância, como um momento vivido pelo ser humano em seu desenvolvimento, destacando esse acontecimento no período entre os séculos XIX e XX, permitindo um leque de possibilidades de interpretações das sociedades Ocidentais. O segundo percurso a ser trilhado se encontra em um panorama de definição da infância como uma estação diferenciada do que é ser adulto, permitindo a apreciação de um novo lugar em que a criança ocupa e assume pelas famílias, nas sociedades modernas.

O autor aponta um período de grandes transformações e modificações históricas, ou seja, na passagem dos séculos XII ao XVII, a infância adotou diversos modos para ser representada no imaginário humano, influenciada por aspectos como: sociais, políticos, culturais, econômicos e históricos. Destaca esse autor que, em decorrência do período vivido e assim, das particularidades da época, a infância foi representada a partir das crenças e valores que as pessoas defendiam.

Àriès (2016) afirma que o conceito que se tem da infância foi se construindo historicamente, ou seja, uma ideia de criança como um ser diferente do adulto, uma vez que ela nem sempre foi reconhecida como um ser em desenvolvimento, que exige

cuidados e atenção especiais. Conhecidas somente como “homens de tamanho reduzido” (ÀRIES, 2016, p.18), a infância não tinha o reconhecimento de suas particularidades.

Em torno do século XII, “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIES, 2016, p.17). “[...] É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p. 17). Destaca-se que, se a infância não possuía representação no seio familiar e em seu cotidiano, não havia a construção do sentimento do amor, do carinho, da compreensão e do cuidado para com a criança. Por muitos séculos, o sentimento afetivo e amoroso voltado para a criança, não era percebido ou reconhecido.

Contudo, a mudança cultural no século XVI e, sobretudo, no século XVII foi influenciada e caracterizada pelas transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade se deparou, assinalando modificações no cerne familiar e nas relações fundadas entre pais e filhos, sendo caracterizado o nascimento do sentimento da infância, ou seja, o início da valorização infantil. A partir do século XVI, este ganhou força e destaque com as famílias.

Heywood (2004) crítica Àries (2016) apontando que sua análise sobre o sentimento de infância “não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta” (HEYWOOD, 2004, p. 23), além de uma visão exclusivamente pautada em esculturas e pinturas da antiguidade da civilização europeia medieval. “Os críticos o acusavam de ingenuidade no trato das fontes históricas e são particularmente severos em relação às suas evidências iconográficas” (HEYWOOD, 2004, p. 24).

Heywood (2004) assinala que o sentimento de infância foi surgindo ao longo das épocas e a criança passou a ser o centro das famílias, dotadas de afetos e cuidados e com suas vontades consideradas (HEYWOOD, 2004). As influências culturais, sociais, econômicas e políticas foram intensas e diversificadas, havendo assim “um interesse crescente na discussão da infância” (p. 57), tendenciado visões positivas sobre a criança e não um ser adulto, em miniatura.

Este autor (2004, p. 55) considera:

Desde os séculos XVI e XVII, o desejo “da classe média” é de isolar as crianças e, mais tarde, os adolescentes, do mundo dos adultos. A criança, como um ser frágil e vulnerável deveria ser constantemente supervisionada, mantida afastada das tentações do mundo e sujeita à disciplina rigorosa.

A concepção de infância associa-se aos confins de intervenção social, constituídas em práticas da segregação de classes sociais, garantindo o desenvolvimento

para as crianças com condições financeiras elevadas e, as crianças com condições economicamente baixas ficavam a mercê dos ensinamentos e aprendizagens que a vida lhe proporcionasse, ou seja, sem cuidados e sem reconhecimento de suas necessidades (HEYHOOD, 2004).

Para Stearns (2006), chegando ao XX a infância vivenciou amplas transformações, decorrentes do avanço das sociedades industrializadas. Nesse sentido, Àries (2016) ressalta características como a redução do trabalho infantil, pois o trabalho humano estava sendo substituído pelas máquinas e a larga escala de crescimento de compromissos com a escolarização das crianças (ÀRIES, 2016).

A compreensão da infância acompanha os processos de intervenção social, que encontram-se pautados nos exercícios e posturas de controle que segregam as classes sociais, uma vez que o privilégio do desenvolvimento da infância ocorria, primeiramente, nas classes mais favorecidas economicamente, em contraponto encontravam-se as crianças pobres e com isso, sem acesso aos processos de ensinar e de aprender.

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho, pássaros amados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou segurar um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. As idades de vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas as funções sociais [...]. (ÀRIES, 2016, p.39).

Com a ênfase que a infância passa a receber e as atividades desempenhadas pelas crianças sendo percebidas como diferenciadas dos adultos, destaca-se o olhar importante para a escola, nesse processo. O surgimento das escolas para as crianças ocorreu primeiramente sem idade específica para ingresso, ou seja, eram salas mistas de crianças, jovens, adultos e idosos, cuja função do ensino era técnico, com a instrução dos clérigos.

Sobre isso, Àries (2016, p. 124) aponta:

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais.

Para ele, o intuito da escola era proporcionar conhecimentos técnicos, se aprimorando por meio do viés sociocultural. Assim, o que ocorria era uma segregação da escola por classe social, ou seja, uma escola voltada para a elite e nobreza e outra escola para o povo e o camponês.

Direcionando o olhar para o contexto brasileiro, no período colonial⁵, o sentimento de proteção e de infância em relação à criança não existia, ou seja, consideravam as crianças como animais, necessitando apenas de sua força de trabalho, aproveitadas socialmente (PRIORE, 2000). Assim, com a vinda dos jesuítas no Brasil, o objetivo era ensinar às crianças a doutrina que acreditavam, focalizando também os modos de vida, ler, escrever, cantar, trabalhar, tudo através da Companhia de Jesus, que expunha ordens missionárias e orientava na formação de crianças e adolescentes. Estes tinham como missão a preservação e propagação dos bons costumes. (CHAMBOULEYRON, 2010).

Nesse sentido, os princípios e os conteúdos eram sustentados por meio do ‘Ratio Studiorum’ (Ordem dos Estudos), normas desenvolvidas pelos jesuítas que tinham como função a formação integral do humano, com ênfase na cultura e fé do período em destaque, por meio do ensino da leitura e escrita para os nativos.

Chambouleyron (2010) afirma que a infância estava sendo descoberta, constituindo resultado da modificação da relação entre o indivíduo e o grupo, desenvolvendo novas maneiras de afeição e, dessa forma, assegurando um sentimento de infância.

Postman (1999) destaca que a infância somente foi descoberta com a construção de uma sociedade instruída e do adulto letrado, sendo consequência da revolução na comunicação. Para esse autor, não havia distinção entre adultos e crianças. Esta última era considerada um adulto em miniatura ou quase como um ser inexistente, não selecionando os conteúdos de conversas e as comunicações orais em praças públicas. Com isso, as crianças participavam de toda e qualquer conversa, sem restrição.

Em contrapartida, no universo da tipografia, sem que houvesse a televisão, as temáticas eram conservadas além do mundo das crianças, pois permaneciam compiladas nos livros e proibidas nas conversas das famílias, ou seja, sem acesso para as crianças.

Postman (1999) assinala que a infância é um elemento social, uma imagem que se propaga no seio da cultura letrada, no qual a sociedade moderna ressaltava o período da infância, valorizando e reconhecendo suas particularidades, no que tange os aspectos sociais e culturais.

⁵ Esse cenário teve duração entre os séculos XVI e XVII.

Dessa maneira, tem-se que a infância é uma característica humana, social, cultural e histórica, sendo percebida no decorrer dos anos com suas particularidades, reconhecendo e valorizando o desenvolvimento da criança, de modo diferente do adulto.

Pode-se observar o quanto o sentimento da infância se destacou e se intensificou ao longo dos séculos e as mudanças e transformações sofridas, nesses olhares, com os passar das décadas.

Como afirma Chateau (1987, p. 14) “a infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta”, sendo a infância como outro desconhecido e estranho para nós adultos, um sujeito que carrega a novidade, sendo desafiador para nós adultos encontrando-se com esse outro criança.

Não obstante, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (LARROSA, 2013, p. 184).

Nesse sentido, destaca o autor que a infância é um outro dado que sempre diferente do que podemos antecipar, uma vez que está além do que sabemos, do que queremos ou do que esperamos. “Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2013, p. 187). Por isso, esse autor anuncia que o nascimento não é para ser situado em uma cronologia, mas aquilo que interrompe toda e qualquer cronologia. Ou seja, as infâncias são constituídas por experiências humanas, não cronológicas e que formam o ser humano para a vida.

2.2. – Brinquedo, jogo e brincadeira: experiências de imaginação e descobertas

Nessa sessão, serão retratados os conceitos⁶ de jogo, brincadeira e brinquedo, colocando em destaque o desenvolvimento e aprendizagem de crianças. Somado a isso, abordaremos algumas considerações sobre a relevância da ludicidade na formação de professores, porém aprofundando nesse aspecto em sessão posterior.

⁶ Os termos jogos e brincadeiras, nesse contexto de escrita, serão utilizados de maneira sinônima. Há o respeito ao modo como cada literatura anuncia esses termos, sendo assim respeitado nesse texto a menção realizada por cada autor/a. No entanto, compreendemos que ambos assumem significados muito próximos.

Na atualidade, as crianças são pessoas importantes para a sociedade, diferentemente de séculos atrás. As crianças são reconhecidas como pessoas que necessitam de cuidados dos adultos, levando em conta suas singularidades. Ressalta-se que o século XX foi um grande marco no que tange a relação de um novo olhar para as crianças, defendendo-as e protegendo-as, procurando compreendê-las em seu desenvolvimento. Elas passaram a ter espaço na sociedade, assegurado por leis que as resguardam e nessas leis, o direito de brincar é um destaque, como aponta Santos (2007, p.11):

Brincar é um direito da criança, e este direito é em declarações, convenções e leis, como nos mostram a Convenção sobre os Direitos da Criança 1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Todos são conquistas importantes que colocam o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade. Essa é uma questão legal e aceita por todos.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2010) brincar como direito das crianças é considerado uma forma de expressão, interação e linguagem infantil. Brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, para interações com o mundo possibilitando compreender e aprender as situações do dia a dia, utilizando-se da imaginação como ferramenta de manipulação da realidade.

Dessa forma, as crianças são compreendidas seres históricos e sociais, que detêm potencialidades e conhecimentos, sendo fundamental promover o desenvolvimento integral, enfatizando a capacidade criativa e sensorial, estimulando os diversos tipos de linguagens e formas de expressão e dentre estas linguagens, destaca-se o brincar (MASCIOELLI, 2015).

Sendo assim, “no conjunto das linguagens simbólicas, a brincadeira e as artes (em todas as suas formas de expressão)” (MASCIOELLI, 2015, p. 65) são propulsoras no que tange o desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, pode-se olhar sua concretização através dos jogos, brincadeiras e brinquedos. Kishimoto (2006) revela que nos dias atuais, as crianças são espreitadas por suas particularidades e necessidades, por concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o fundamento que brinquedos e brincadeiras impactam no desenvolvimento e na constituição do conhecimento infantil.

Nesse sentido, Kishimoto (2011) aponta que “os jogos dependem da linguagem de cada contexto social” (KISHIMOTO, 2011, p. 19). Ou seja, assumem aspectos e definições que a sociedade lhes confere, partindo de costumes, valores e crenças. Dessa forma, os jogos assim como as brincadeiras são elementos da cultura e se organizam no

interior das sociedades. Eles refletem os valores dessa sociedade, os estereótipos e as crenças, enfim, as culturas por esta transmitidas. “A brincadeira é à entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico”. (BROUGÉRE, 2010, p.82).

Sobre isso, Sommerhalder e Alves (2011, p.12) afirmam que:

O jogo (e aqui compreende também a brincadeira) é produção da cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte.

Particularmente, o jogo é composto por regras estabelecidas antes do início da partida e seguidas até o término, podendo ser alteradas antes ou depois, mas não durante a ação de jogar. Já a brincadeira possui regras mais flexíveis, abertas e mutáveis a qualquer tempo. Segundo Kramer (1999), para que exista a brincadeira e o jogo é preciso uma tomada de decisão e posição entre os envolvidos, pautados no conjunto de regras preestabelecidas e acordadas.

Assim, não há brincadeiras sem regras. A brincadeira possui regras, porém podem ser alteradas no decorrer do ato de brincar, ou seja, pode haver mudança de papéis, de ambientes, de objetos e outros, possui intencionalidade por parte das crianças, ora trocando os papéis assumidos, que são representações de seu cotidiano, e as experiências vividas no dia a dia, seja na imitação de situações que não possui estruturas para realizar, mas que na brincadeira consegue se projetar e vivenciar a situação (KISHIMOTO, 2011).

Sobre isso, Macedo (2005, p.14) aponta:

O jogar é um dos sucedâneos mais importantes[...]. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se do jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados.

Tanto o jogo quanto a brincadeira são atividades sérias, porém opostas a realidade (SOMMERHALDER e ALVES, 2011). Podem ser comparadas a seriedade que o adulto possui em relação ao seu trabalho (KISHIMOTO, 2011). No adulto, o prazer da atividade lúdica (aquele mesmo prazer vivido na infância) é novamente experimentado quando este se envolve, por exemplo, na prática de esportes e de expressões artísticas (ARANTES, 2006). Ou seja, toda a magia, a alegria e o encantamento que a criança encontra no brincar, o adulto sente ao realizar esportes e nas

mais diversas manifestações artísticas, que envolvem a imaginação, a fantasia, a representação como, por exemplo: a dança, as artes, dentre estas a música e o teatro, a pintura e a escultura e até mesmo a escrita literária.

Por isso, Pereira (2009) compreende que as brincadeiras, assim como os jogos são linguagens e que perpassam, enquanto experiências marcantes, toda a vida do humano. Kramer (2007) também destaca que brincar faz parte da infância, mas não somente desta, sendo de extrema importância na vida de todo humano. Como experiência humana:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2010, p.12).

Quando nos voltamos para a criança, brincar e jogar são ações insubstituíveis em seu desenvolvimento (ROCHA, 2016). Nessa perspectiva, Brougère (2010) compreende que brincar é uma forma de representar, visto como elemento cultural que a criança se relaciona com as pessoas, é brincando ou jogando que acontece a descoberta do mundo, que ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem. Quando se brinca, a criança se desenvolve de maneira mais saudável, sendo a ela possibilitado estimular a criatividade, a sensibilidade, convívio com o diferente ao meio que a cerca, estimulando a sociabilidade, e aprendendo a lidar com as emoções (SOMMERHALDER e ALVES, 2011).

Assim, Pereira (2009, p.24) aponta:

A criança, quando brinca, está em estado de busca, e brincar é um ato de descobrir, indagar, escolher, recriar, é uma metáfora de criação. Criação no sentido genuíno, de espelho do gesto criador do universo, como o termo *lila*, que em sânscrito quer dizer: jogo, brincadeira (p. 24).

Por meio do brincar, a criança aprende a lidar com os conflitos originários decorrentes em seu mundo cultural e social, edificando sua personalidade e sua individualidade, perante as situações vivenciadas cotidianamente. Vygostky (1998, p.124) destaca que: “ao brincar, a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é a irmã de sua irmã”.

Kishimoto (2010) afirma que brincar e jogar são atos sociais importantes porque dá poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si,

os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, enfim, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e improvisar.

Permeando o universo infantil e estando ligado ao jogo e a brincadeira, temos o brinquedo que é um elemento social e cultural bastante presente nas sociedades por muitos séculos. Este é um objeto que compõem e dá suporte para a brincadeira, desempenhando um apoio imaginário para que a criança represente a sua realidade vivida ou aquela que gostaria de viver.

Segundo Kishimoto (2011, p.20) “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança”, possibilitando o estímulo às representações, expressões de aspectos da realidade a qual se insere, permitindo que a criança seja alocada na presença de reproduções de seu cotidiano. Assim, Kishimoto (2011) esboça que os brinquedos possuem como um de seus objetivos a substituição dos objetos reais, permitindo a manipulação, ou seja, permitindo que a criança vivencie por meio dos brinquedos situações das quais ainda não há estruturas para a reprodução e desenvolvimento, na vida real.

Nessa direção, Kobayashi e Morinishi (2016, p. 220) afirmam que os brinquedos são objetos lúdicos e que estes são [...] pontes, suportes que acionam a imaginação e a fantasia, permitem à criança transformar um objeto material ou imaterial em outro”. Assim, Kobayashi (2015) compreende objetos lúdicos como sendo “brinquedos, jogos, histórias infantis, músicas, danças, desenhos etc., os quais apoiam a aquisição e a organização de experiências da criança no mundo ao seu redor” (KOBAYASHI, 2015, p. 83).

Os brinquedos são reproduções do mundo em que vivemos, ou seja, são criados e desenvolvidos de acordo com os contextos históricos que vivenciamos. Dessa forma, Kishimoto (2011) aponta que os produtores dos brinquedos corroboram com imagens que seguem a cultura da qual cada sujeito se insere. Ou seja, o brinquedo é resultado da cultura a qual se insere.

“O brinquedo é a essência da infância, e o brincar, um ato intuitivo e espontâneo” (SANTOS, 2007. p. 9). O brinquedo se faz presente na humanidade integrando sua história, ocupando um lugar de pertencimento de herança histórica, pois é representado de diversas e diferentes maneiras em contextos de sociedades distintas,

cada qual conforme sua classe social, região e país. Com isso, o brinquedo é um suporte da brincadeira, podendo ou não estar presente na ação de brincar. Ele é apresentado por outro humano e é produto do humano, imerso em uma dada cultura. “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um instrumento substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 2006, p. 18).

Ao pensarmos no brincar, especificamente na infância contemporânea, é importante destacar que essa linguagem é vivida de diferentes modos, conforme a realidade de cada criança, envolvendo ainda a cultura e suas condições sociais. Ou seja, trata-se de experiências muito diversas em relação ao brincar, experiências plurais e singulares, alimentadas pelos contextos em que estas crianças estão inseridas. “Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida” (KISHIMOTO, 2011, p. 19).

Independente das condições sociais e culturais da criança, ao brincar e/ou jogar, ela encontra oportunidade e possibilidades de ensinar e de aprender com o outro, relacionando-se e interagindo no contexto em que está. Sommerhalder e Alves (2011) apontam que brincar é um espaço repleto de possibilidades para a criança aprender e se desenvolver, proporcionando uma educação para a vida, integrando sua história e formação. Sendo assim, brincar é imprescindível no que tange espaço de aprendizagem, permitindo a criança seu desenvolvimento e formação enquanto ser humano e cidadão.

Brincar e jogar são experiências humanas aprendidas que requerem espaço e tempo próprios, pois assinala um fazer em si, fazer esse que se alimenta de culturas. Essas experiências são geradoras de aprendizagens também para a vida. Assim, o jogo e ou a brincadeira, caracterizados como prática social, por serem ações humanas aprendidas na relação com o outro ou com os objetos da realidade podem humanizar. Humanizar-se como aponta Zitzoski (2016, p. 369) pautado na ideia freireana, retrata a “vocação para a humanização”, sendo uma expressão característica do *Ser Mais*, no qual o humano encontra-se na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Por meio da brincadeira e do jogo, a criança encontra o outro humano e os objetos da realidade, aprende em interações e assim, desenvolve-se como humano.

Sommerhalder e Alves (2011) destacam que é por meio da brincadeira e do jogo que a criança significa o mundo, aprende a conviver e se relacionar com o outro, a colaborar, a estabelecer e fortalecer vínculos de amizade, a resolver conflitos e gerenciar relações respeitadas, a lidar com as frustrações, com a competição, com o incerto, com os desafios.

É no “como se” da brincadeira/jogo que as crianças buscam alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos. É assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando. (SOMMERHALDER e ALVES, 2011, p.13).

Esses autores apontam que brincar ou jogar suscita vários processos educativos – processos de ensinar e de aprender - que são gerados ou transmitidos nesse convívio entre as crianças.

Os processos educativos precisam atender para a condição autoral e criadora da criança, promovendo uma educação que oportunize às crianças se constituírem como sujeitos de linguagens de fato, capazes de produzirem significados e de não se conformarem com modelos de dominação e alienação (MASCIOLLI, 2015, p. 65).

Os processos educativos não ocorrem apenas nos espaços escolares, considerando que o ser humano está em constante processo de aprendizagem em que troca conhecimentos e saberes, em todos os momentos de sua vida, não apenas no âmbito escolar, mas sim, em todos os contextos que frequenta. Nesse aspecto, as crianças constroem o conhecimento e se desenvolvem nas interações e nas práticas vividas no dia a dia com adultos e outras crianças em diferentes contextos de pertencimento.

Sommerhalder e Alves (2011) apontam que esses processos possibilitam ainda a criança conhecer a si mesma, o outro e a realidade em que vive. No momento em que a criança está brincando, ela reconstrói o eu e a realidade que a cerca, experimentando e vivenciando situações presentes em seu cotidiano. A brincadeira e o jogo permitem a partilha, aprender a ceder, a ganhar e perder nessas vivências imaginárias. Permitem o convívio com o outro, conhecer e compreender o funcionamento dos objetos da realidade, o estabelecimento de relações de respeito, de amizade, de solidariedade.

Conforme Ostetto (2015, p. 110):

É fundamental destacar, também, o que pareceria óbvio, mas não é: as crianças aprendem nas relações que estabelecem com o mundo, aprendem nos diferentes espaços e momentos do dia, nas interações que vivenciam com outras crianças, com os adultos em geral, dentro e fora da escola.

Nessa direção, Winnicott (1975) elucida que brincar proporciona o crescimento emocional, promove relações grupais, sendo a brincadeira e o jogo bastante excitante para a criança, destacando a realidade e a “experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, 1975, p. 71). O autor destaca que brincar é experiência criativa, por

excelência. Dessa maneira, o conhecimento não é constituído de maneira idêntica ao que a realidade permite, mas é um processo de criação, significações e ressignificações de produção de cultura (BRASIL/MEC, 2010).

Brincar é o laço que a criança possui com o mundo, sendo a brincadeira e o jogo espaços que oportunizam para a criança o conhecimento e a compreensão de seu contexto. Por isso, a brincadeira e o jogo são portadores de um caráter formativo e educativo (SOMMERHALDER e ALVES, 2011).

Brincar e jogar são peculiaridades humanas, ações que ocorrem em contextos e integram as culturas (BROUGÈRE, 2010). Assim, as brincadeiras e os jogos consistem em experimentos culturais, concebendo espaços nos âmbitos educativo e inventivo da criança. Sobre isso, Leontiev (1988, p. 120) esclarece que: “A brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva que por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.”

Nesse sentido, Alves e Sommerhalder (2011) afirmam que a tendência ao jogo é constitutiva de todo o ser humano, no entanto, o jogo é mais intenso na infância. Esse é um dos motivos, talvez o mais importante que possibilita a inserção do jogo na escola.

O preparo do professor para jogar inscreve-se no projeto mais amplo de dotá-lo de recursos para trabalhar com a aprendizagem na perspectiva da ludicidade. Cada vez mais as pedagogias progressistas professam a tese de que é possível aprender brincando, ou, pelo menos, fazê-lo de forma prazerosa; o que, frequentemente, culmina na ludicidade (FORTUNA, 2000, p. 82).

Em contexto escolar, é o professor que organiza as condições de aprendizagem para a criança, por meio da disponibilidade de espaço e objetos, como brinquedos, delimitando ainda os momentos para brincar. A intervenção intencional é fundamental e se pauta também na observação das crianças brincando. É fundamental que se propicie à criança um ambiente lúdico adequado, para que ela possa experimentar, no plano imaginário, a realidade e desenvolver sua criatividade (BRASIL/MEC, 2010).

O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não somente o material é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para a sua atividade lúdica (BROUGÈRE, 2010, p. 11).

Santos (2011) afirma que brincar é um instrumento de grande valia que o professor possui como recurso em benefício da aprendizagem das crianças, adequando o espaço escolar, de maneira rica e atrativa, que permita a vivência dos sentimentos, as descobertas, a curiosidade, a imaginação, a memória, e o encantamento, nos quais são relevantes alicerces para a construção do conhecimento. Assim, “o espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que desperta” (MACEDO, 2005, p. 18).

Dessa maneira, é necessário que a escola seja um espaço de possibilidades, propiciando ações que auxiliem no desenvolvimento da criança, ou seja, criando oportunidade e estímulos para o desenvolvimento integral da criança. Santos (2000) entende que os educadores e toda a comunidade escolar devem refletir sobre a prática do lúdico nas escolas, focando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Dessa forma, é necessária a discussão e reflexão sobre a valorização e o reconhecimento da importância do lúdico na formação de professores.

2.3 – O Lúdico na formação de professores

Nessa seção, apresentaremos uma breve explanação sobre o lúdico e a formação de professores. Reconhece-se que as práticas pedagógicas para crianças devem incorporar o lúdico no cotidiano. Para tanto, um ponto central de discussão assenta-se sobre a formação de professores, para essa ludicidade, valorizando nessa formação a dimensão pessoal do ser professor, com sua trajetória de vida, histórias e percursos lúdicos vividos.

Santos (2000, p.111) afirma que:

A inclusão da ludicidade nos cursos de formação do educador infantil se faz necessária não só porque respalda teoricamente esses profissionais sobre a importância dos jogos e brincadeiras na infância, mas, porque, através desses, o próprio professor terá condições de conhecer melhor o seu aluno, a partir das brincadeiras e dos jogos que ele propiciará aos seus educandos.

Para a autora, é de ampla importância que a formação inicial de professores, e podemos estender para os processos formativos de desenvolvimento profissional, tenha em seus currículos o estudo do lúdico e das implicações dessa linguagem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ou seja, na formação para a docência com crianças temos que o estudo dos jogos e das brincadeiras, assim como de outras

linguagens lúdicas, como as artes e a literatura infantil se fazem de grande relevância para a formação do professor/a de infância.

Kramer (1999) assinala que:

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (KRAMER, 1999, p.78).

Do mesmo modo, Santos (2000) aponta que o docente deve ser ativo, dinâmico, curioso, reflexivo, inovador e produtor, conhecedor do universo infantil. Nessa perspectiva, para trabalhar com jogos e brincadeiras e outras linguagens lúdicas é preciso conhecimento aprofundado que inclui ainda o estudo sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

No jogo compartilhado com a criança, acolher as fantasias, provocar o despertar da criatividade e do desejo de saber. Não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de 'brincar com', de compartilhar com as crianças suas produções, de criar espaços para que possam atribuir significados a estas produções e também apropriar-se da cultura lúdica. Ao compartilhar as brincadeiras com a criança, o professor compartilha também das fantasias colocadas em cena pelas crianças, sem contar suas próprias fantasias (infantis). (ALVES; SOMMERHALDER, 2011, p.55).

O/a professor/a da infância auxilia, amplia e valoriza o repertório de brincadeiras e jogos para a criança, sendo responsável pela mediação da linguagem lúdica, selecionando ainda objetos lúdicos de qualidade, proporcionando tempo vasto e espaços interessantes, ludicamente, para a criança. O acompanhamento do brincar infantil, a observação da criança brincando, brincar junto com elas, o incentivo de novas formas de brincar e a apresentação de novas brincadeiras e jogos são ainda qualidades fundamentais para a docência com crianças.

Alves e Sommerhalder (2011, p. 56) apontam que:

Aproximar seus interesses didático-pedagógicos com os interesses das crianças pode resultar numa aula mais rica e significativa em termos de aprendizagem. Além disso, é importante que o professor conheça os contextos culturais de cada criança, a fim de acolher as experiências lúdicas vivenciadas por elas nestes diversos contextos, procurando sempre ampliá-las. Isso significa que procurar saber de que brincadeiras ou jogos as crianças gostam e vivenciam pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. (p. 56).

Portanto, vale ressaltar que o trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras para as crianças oportuniza um processo de ensino e aprendizagem mais envolvente, interessante e curioso em relação ao conhecimento a ser descoberto. Nesse sentido, damos alguns passos no que se refere a pensar e fazer uma educação de qualidade e que atenda às necessidades da criança, respeitando-a em suas especificidades. Para que isso ocorra, é preciso que as práticas lúdicas sejam planejadas como parte do currículo e que esta linguagem se faça adequadamente estudada na formação de professores, visando também a concretização de uma formação lúdica de professores.

SEÇÃO 3

CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse capítulo será abordado o caminho metodológico realizado para o desenvolvimento da pesquisa, trazendo a natureza do estudo, contexto, sujeitos, instrumentos de coleta da pesquisa de campo e forma de análise.

3.1 – Natureza do Estudo

A presente pesquisa é de caráter qualitativo aproximando-se de um determinado grupo para conhecimento de fenômenos da realidade social (MINAYO, 2010).

Realizou-se um estudo de natureza descritiva e exploratória. Segundo Gomes (2010), esse tipo de estudo valoriza as falas e os pensamentos dos sujeitos, devendo ser considerados fielmente.

O estudo aborda o campo da formação de professores, pautando-se nas histórias orais e escritas. É composto por uma revisão de literatura que se apresenta como aporte teórico com levantamento bibliográfico de estudos recentemente produzidos e uma pesquisa de campo. Cabe destacar que os resultados do levantamento bibliográfico são apresentados na seção introdução.

Trata-se de um estudo de caso, inspirado na abordagem de histórias de vida. A presente pesquisa é considerada um estudo de caso, pois trata-se de um curso específico, com modelagem, temáticas, tempo de duração e público alvo definidos a partir dos objetivos de projetos de extensão universitária, da UFSCar. Assim, essa formação, intitulada “Formação Lúdica de Professores: construindo saberes e fazeres da prática pedagógica”, possui particularidades dado que se encontra em contexto universitário com intencionalidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Investigações produzidas nesse curso são valorativas, pois são reveladoras de evidências sobre as implicações dessa ação de extensão na formação de professores. Para Lüdke e André (1986) os estudos de casos enfatizam a interpretação de contextos, auxiliando na compreensão de maneira clara do problema.

Yin (1984, p. 142) anuncia ainda que “para coletar as evidências relevantes, o estudo é planejado de tal maneira que sua finalização não é determinada por limites de tempo ou de recursos”. Esse autor destaca que o pesquisador necessita procurar esclarecimentos ou perspectivas divergentes daquelas em que utiliza em seu estudo, averiguando evidências que corroboram com as perspectivas.

Em relação à inspiração na abordagem de histórias de vida, a partir das memórias dos/das participantes, parte-se da consideração do método biográfico, como um método educativo, utilizando-se como instrumento a narrativa (oral e escrita).

Assim, Souza (2004, p. 13) afirma:

A pesquisa com narrativa funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si.

Rememorar lembranças de trajetória de vida permite que o ser humano reviva sua história, auxiliando em suas experiências e vivências do cotidiano, possibilitando

sua formação pessoal e profissional, construindo seus valores, crenças, perspectivas, corroborando com os anseios e sonhos de vida. Dessa forma, a pesquisa com narrativas é um exercício bastante rico, no que tange o autoconhecimento e a compreensão das memórias e histórias de vida.

A narrativa propõe ao seu escritor o pensar e o repensar, viver e reviver, criar e recriar seus contextos de vida. Sendo um momento de partilha de histórias, permitindo que aprenda com diferentes histórias e experiências das quais vivenciamos.

Souza e Kramer (1996, p. 28) afirmam:

Vale ressaltar que os relatos autobiográficos não são monólogos face a um observador. Cada entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica entre dois ou mais locutores que compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Situam-se, por assim dizer, no interior de uma reciprocidade. Tal ocorre porque a palavra não pertence unicamente ao falante, uma vez que o ouvinte também está presente de algum modo no enunciado, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra daquele que conta sua história.

Assim, contar sobre si e ouvir sobre o outro possibilita momentos de formação pessoal e profissional, pois ensinamos com nossa história de vida e aprendemos com as histórias de vida dos sujeitos das quais convivemos.

Veiga (2014) destaca:

Sob essa perspectiva, formação assume uma posição de “emancipamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona ao desenvolvimento profissional. Trata-se de um processo multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo. Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacita a enfrentar questões fundamentais da instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Narrar sobre a história de vida permite que o sujeito rememore suas lembranças e reflita sobre suas experiências de vida, sendo possibilitado ainda o auto conhecer-se, compreendendo sua formação e os motivos de suas escolhas que afetam o campo profissional.

Para Araújo (2010):

Ao escreverem seus percursos, elas nos ensinam que a docência pode ser formadora quando coloca a prática do ensino na esfera do vivido, quando possibilita as tentativas de acerto e erro no exercício da profissão (p. 59).

Já Bernardes e Velloso (2015) destacam:

Ao se tornar objeto da própria pesquisa, ou seja, falar de si, do seu processo de formação, da sua trajetória, articulando com o campo de atuação profissional e suas experiências com e em arte, movidos pelo laço da memória e da reflexão, este todo se configura como um potente arsenal no processo de investigação e elaboração textual (p. 247).

Seguindo essa direção, narrar sobre si não é tarefa simples, pois exige o cavoucar da memória e o rememorar das lembranças das situações cotidianas. Isso permite que o sujeito se reencontre com a sua própria história de vida (BERNARDES e VELLOSO, 2015).

Nesse sentido, tem-se como questão de pesquisa: O que revelam as memórias lúdicas da infância de professoras, em uma ação de formação? O objetivo geral da pesquisa foi compreender memórias – lembranças sobre o brincar na infância, na perspectiva de professoras participantes de uma ação de formação lúdica. Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Identificar e descrever o quê as lembranças - recordações de participantes de uma ação de formação de professores revelam sobre o brincar vivido na infância;
- Evidenciar aprendizagens para a formação, a partir das memórias de vida na infância de professoras integrantes de uma ação de formação lúdica;

3.2. Sobre o Contexto da Pesquisa e os Sujeitos Participantes

Primeiramente definimos o que a universidade entende por extensão, e posteriormente o contexto da pesquisa.

A Pró-Reitoria de Extensão (ProEx)⁷ é o setor responsável pela gestão das atividades de extensão realizadas pela UFSCar. A Pró-Reitora de Extensão preside o Conselho de Extensão (CoEx) e a Câmara de Atividades de Extensão (CAE) deste Conselho, e é assessorada em suas tarefas pelo Pró-Reitor de Extensão Adjunto e por coordenadores designados entre os servidores da Universidade. A política de extensão adotada nos últimos anos na UFSCar está comprometida com o fortalecimento da função da Universidade, isto é, produzir, sistematizar e difundir conhecimento, desenvolvendo suas atividades de pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos (vários segmentos da população) por meio de ações de extensão. O princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão foi

⁷ <http://www.proex.ufscar.br/sobre>, acesso em 15 de março de 2018.

concretizado através dos Programas de Extensão, que estimulam e integram alunos, professores, e servidores técnico-administrativos de diferentes áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos institucionais multi e interdisciplinares, o que propicia uma relação mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar.

A pesquisa foi realizada e desenvolvida em uma ação/curso de extensão universitária, intitulado “Formação Lúdica de Professores: construindo saberes e fazeres da prática pedagógica”.

O curso de extensão caracteriza-se como uma formação continuada para professores/as da área da Pedagogia que atuam na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental de São Carlos/SP e/ou região (rede municipal de São Carlos e/ou região, rede estadual de ensino de São Paulo e rede particular de ensino de São Carlos e/ou região); de formação inicial para estudantes dos cursos de Pedagogia: UAB UFSCar, Pedagogia modalidade presencial e de Licenciatura em Educação Física da UFSCar, todos do campus de São Carlos. Trata-se de uma atividade de extensão presencial.

A “Formação Lúdica” possui como objetivo espaços para discussão, reflexões e construções de conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao lúdico nas práticas pedagógicas com crianças, focalizando a formação lúdica de professores. Intenciona a melhoria das práticas pedagógicas para docentes atuantes e fortalecimento e alcance de conhecimentos para futuros/as professores/as. Há encontros presenciais sendo obrigatório, quinzenalmente com produção de atividades (como diários, pesquisas de objetos lúdicos, realização de brincadeiras e jogos, produção de brinquedos e elaboração de registros diversos, entre eles, narrativas escritas). Também compreende a leitura e discussão de artigos e livros. O curso é desenvolvido por meio de estudos de textos, filmes, documentários, imagens e discussão teorizada das vivências de atividades lúdicas.

Na oferta do ano 2016⁸, totalizaram 25 pessoas inscritas no curso preenchendo todas as vagas, sendo estas: professores/as em exercício da rede pública e/ou particular de ensino que atuam na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental ou que estão em formação inicial dos cursos de licenciatura em pedagogia - modalidades EaD

⁸ Ano de coleta de dados da pesquisa de campo.

ou presencial da UFSCar e/ou licenciatura em educação física da UFSCar e/ou estudantes do programa de pós-graduação em Educação da UFSCar⁹.

Nessa direção, esse projeto de extensão apresenta como intenção ser um espaço que oportunize e consolide momentos de diálogo e aquisição de conhecimentos para professores/professoras e discentes, sendo o eixo em destaque a formação lúdica, com foco nas estratégias metodológicas de trabalho pedagógico. O curso de extensão se caracteriza como um espaço de estudo, troca de experiências, de conhecimentos, corroborando com boas oportunidades de aprendizagem para os/as profissionais que atuam ou irão atuar na docência com crianças; ampliando e fortalecendo a formação inicial dos futuros docentes, como também a formação dos docentes já em exercício.

Porém, não possui como proposta expor receitas ou respostas para os participantes, mas sim, um espaço de reflexão, de trocas de saberes experiências e aquisição de conhecimentos, na perspectiva de contribuir com a melhora da prática pedagógica.

Essa ação de extensão convida todos e todas os/as participantes ao (re)encontro com o lúdico, sensibilizando e conscientizando para vivenciarem um novo papel, o de facilitadores do lúdico no ambiente escolar. Assim, é essencial que os/as participantes possam vivenciar o jogo e a brincadeira, sem se infantilizar, de modo que eles comecem a observar o seu ser brincante, assumindo suas dificuldades iniciais (resistência) na perspectiva de provocar uma mudança de postura frente ao universo lúdico.

Nesse caminhar, é indispensável a presença de professores/as atuantes na educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental, em um contexto em que possa ser possibilitado trocas de conhecimentos e saberes de profissionais que estão em exercício com futuros professores/as, em formação inicial, compartilhando o dia a dia e as situações vividas de trabalho docente com crianças no contexto dessa temática lúdica e socializando conhecimentos adquiridos na prática profissional e com as crianças. Também é um espaço para que esses/as profissionais possam refletir sobre as práticas profissionais, com o objetivo de melhoria das ações pedagógicas com as crianças em seu cotidiano e contexto de trabalho.

⁹ Atividade registrada em edital da ProEx – Pró-reitoria de extensão/UFSCar sob processo n.: 23112.001025/2016-34 e com a devida aprovação de oferta.

Esse curso de extensão universitária contou com 8 encontros presenciais (durante o segundo semestre de 2016 – de agosto a dezembro) e foi realizado em um dos prédios de aulas teóricas da Universidade Federal de São Carlos, às terças feiras, no horário das 14h30 às 16h30, quinzenalmente.

As inscrições foram realizadas por e-mail, com o preenchimento de uma ficha de inscrição e anexando um questionário que indagava os futuros participantes sobre o que esperava com a participação no curso, quais temas deveriam ser abordados e como ficou sabendo sobre a oferta, ou seja, era preciso que os participantes expressassem suas expectativas e anseios com a participação na “Formação Lúdica”.

Cabe dizer que as atividades solicitadas para a coleta de dados já estavam programadas para serem desenvolvidas no curso, fazendo-se presentes na programação de todas as ofertas dessa ação formativa, ou seja, de acordo com a temática a ser discutida e abordada no encontro proposta na programação, a pesquisadora organizava a coleta das narrativas.

A pesquisadora chegou ao grupo de forma natural, de maneira a interagir e a compor o grupo que estava se formando, sendo fortalecida as relações de proximidade, respeito, amabilidade e carinho, apresentando-se com duas funções. A primeira foi como integrante participativa do grupo, garantindo assim sua formação acadêmica frente aos conteúdos que regiam o curso, participando dos momentos de discussões e reflexões, e também das atividades práticas.

A segunda função se debruçava sobre realizar a pesquisa, além de participante e integrante do grupo que compunha o curso, a pesquisadora tinha por função realizar a coleta de dados, sem que houvesse ruptura com o que vinha sendo desenvolvido no decorrer dos encontros.

A coordenadora da ação de extensão apresentou a pesquisadora ao grupo, expôs sua dupla função no decorrer do curso, sendo uma situação bem recebida. As participantes questionaram se o curso seria dividido em dois momentos, um para cumprir a programação e outro para o momento da realização da pesquisa; assim, foi explicado que seria um único momento.

O primeiro encontro foi um momento para apresentação do curso e de conhecimento para todos/as, tanto para as participantes, quanto para a pesquisadora, da bolsista de extensão que acompanhou a oferta do curso e para a coordenadora do curso. As carteiras da sala de aula foram dispostas formando um círculo para que as pessoas pudessem se olhar e se conhecerem, se percebendo e se apresentando. O primeiro

encontro foi marcado por apresentações pessoais das pessoas participantes. Não houve inscrição de homens, nessa oferta.

A pesquisadora realizou ainda, no primeiro encontro, a apresentação do projeto de pesquisa para as participantes, com entrega de documento contendo objetivo da pesquisa, como ela seria realizada em relação aos procedimentos de coleta de dados da pesquisa de campo, os instrumentos de coleta, ressaltando a importância do uso da câmera filmadora¹⁰, posicionada em tripé específico na lateral da sala de aula e as carteiras com as participantes dispostas a formar um meio círculo. Ou seja, todo o encontro foi filmado para ser registrado e posteriormente analisado. Houve ainda o informe de que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade, sob n. de parecer de aprovação: 1.680.413 e houve a entrega e leitura, com esclarecimentos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Freitas e Silveira (2008) afirmam a importância de deixar claro aos sujeitos que “a pesquisa que está sendo proposta devem assegurar que seus objetivos sejam claros e explícitos, da mesma forma que quem está participando da pesquisa tem que saber quais são eles” (p. 46).

Nessa direção, todas as participantes realizaram a leitura, concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destaca-se que, no início, houve desconforto e timidez com a filmadora presente na sala, mas a partir do segundo encontro, as participantes já apresentaram tranquilidade e conforto com a presença deste equipamento.

O grupo composto por 25 participantes, contava com 19 docentes, sendo 17 da rede pública municipal de ensino da cidade de São Carlos/SP, 1 docente da rede pública de ensino de Araras/SP, que atua na educação do campo e 1 docente que atua no cargo de coordenadora pedagógica de uma instituição particular de ensino da cidade de São Carlos. Em relação aos estudantes do curso de Pedagogia, contávamos com a presença de 4 estudantes de universidade pública de São Carlos e 2 discentes de uma instituição particular de ensino superior, também do município de São Carlos/SP.

Todas as participantes frequentes no curso participaram das atividades propostas. No entanto, estabelecemos alguns critérios para atendimento e seleção dos sujeitos do estudo: a) ter participado de, no mínimo, 4 rodas de conversa, uma vez que

¹⁰ Câmera fotográfica e filmadora marca Nikon, modelo P520.

havia docentes que passaram a compor o grupo a partir do terceiro encontro, em decorrência de desistências anteriores e chamada de lista de espera. Essas participações deveriam envolver não somente descrição das lembranças, mas ainda uma reflexão sobre estas, mesmo que com apoio do coletivo. b) não ausência nos encontros; c) participação ativa nas rodas de conversa, narrando oralmente as lembranças rememoradas; d) elaboração com entrega de 4 narrativas escritas, sendo estas compostas de descrição das lembranças e reflexão das experiências, ou seja, narrativas não somente descritivas.

Para visualizar e realizar a seleção dos sujeitos da pesquisa foi elaborado um quadro contendo os critérios definidos e as participações das pessoas, tomando ainda como referência a questão de pesquisa e os objetivos. Para tanto, as narrativas escritas foram verificadas e realizadas várias leituras. Assim como foram transcritas cada uma dessas filmagens provenientes das rodas de conversa e conferidas, de maneira intensa e por diversas vezes, para identificar a participação reflexiva das docentes e estudantes. A partir desses critérios estabelecidos, foi definido um grupo bastante diversificado.

Do total de 25 participantes selecionamos 5 (cinco) participantes como sujeitos da pesquisa, pois considerou-se os critérios explicitados acima a partir da referência da inviabilidade da participação de todo o agrupamento na abordagem e tipo de pesquisa realizada, assim como método e instrumentos escolhidos para a pesquisa de campo e tempo de execução/cronograma da pesquisa. Foi considerado como aspecto para definir como sujeitos da pesquisa as participantes que entregaram todas as narrativas escritas e que o conteúdo das mesmas não fosse apenas descritiva, mas que contivesse reflexões acerca do brincar e de suas lembranças do tempo da infância. Além disso, considerou-se também a participação nas rodas de conversa, ou seja, a participação nas narrativas orais, refletindo, debatendo, expondo memórias e situações vividas em seus cotidianos e não apenas participações com gestos como, por exemplo, balançar a cabeça em concordância ou negativa e/ou somente a presença física das participantes nos encontros.

Essas cinco sujeitos do estudo compreendem: 3 professoras da rede pública de ensino de São Carlos/SP, sendo 2 docentes atuantes na educação infantil, 1 docente em exercício no primeiro ano do ensino fundamental e 2 estudantes do curso de Pedagogia.

Segue quadro com a caracterização das participantes do estudo.

Quadro 3 – Formação acadêmica das participantes - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.

Nome e data de Nascimento	Ano de Magistério	Ano de Graduação	Instituição da Graduação – Presencial ou EaD	Tempo em que exerce à Docência	Trabalha em rede pública ou privada	Educação Infantil ou Ensino Fundamental
Rosa - 1963	1985	1996 – Licenciatura em Letras 2000- Licenciatura em Pedagogia	Universidade Particular - presencial	31 anos	Rede pública de São Carlos e Rede particular	Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Ensino Médio; Educação Especial; EJA; Professora Coordenadora; Diretora de CEMEI; Supervisora de Ensino SME; Assessoria da Secretaria Municipal de São Carlos- SME; EaD- Curso pós-graduação - Gestão Escolar/UFSCar-MEC; EaD- Curso pós- graduação- Coordenação de Escola/ UFSCar-MEC; PNAIC- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
Malu - 1967	1993	2005	Universidade Particular - presencial	24 anos	Rede pública de São Carlos	Educação Infantil
Laura - 1986	Não realizou	2005 – Licenciatura em Letras 2011- Licenciatura em Pedagogia	Universidade Particular (Primeira Graduação – presencial) Universidade Pública (Segunda Graduação - EaD)	2 anos como docente de Letras e 4 anos como Pedagoga	Rede pública de São Carlos	Ensino Médio e Ensino Fundamental
Ana - 1970	Não realizou	2012	Universidade Pública – presencial - presencial	Não exerce à docência, ainda é estudante	Não exerce à docência, ainda é estudante	Não exerce à docência, ainda é estudante
Renata 1974	Não realizou	1995- Licenciatura em Química 2015- Licenciatura em Pedagogia	Universidade Pública (Primeira – presencial Graduação) Universidade Particular (Segunda Graduação - EaD)	Professora de Química- 10 anos. Como Pedagoga não exerce à docência, ainda é estudante	Lecionou como docente em Química em Rede Pública, particular, e Telecurso 2000. Não exerce à docência como pedagoga, ainda é estudante	Professora de Química – Ensino Médio. Não exerce à docência como pedagoga, ainda é estudante

Quadro 3. Produção da autora.

Cabe destacar que os nomes utilizados foram nomes fictícios, escolhidos pelas participantes, sem intervenção da pesquisadora, uma vez que o nome escolhido possui uma representatividade e peculiaridade para cada pessoa.

3.3 – Instrumentos de coleta e da Análise dos dados

Tivemos como instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa de campo as narrativas escritas e rodas de conversa temáticas, essas últimas compostas por narrativas orais. Em essência, os temas das narrativas versaram sobre conteúdos provenientes de lembranças da infância e enfatizaram jogos, brincadeiras e brinquedos vividos em período de infância, reconhecendo as experiências pessoais e a influência dessas memórias na formação.

Nessa direção, o lembrar das lembranças, ou seja, ir ao encontro de seu passado para compreender seu futuro atente ao que Bernardes e Velloso (2015) expressam:

Acessar a memória, biografar-se, é também se encontrar com a própria voz e sua narratividade. É encontrar uma maneira singular de produzir escrita e reflexão. É retomar a experiência do corpo, do espaço, dos sentidos, do vivido. É retomar as imagens e significância do que foi desenvolvido ao longo de nossa história pessoal (p.247).

Sobre isso, compreendemos que falar de si e narrar sua trajetória de vida requer reviver lembranças, situações vividas, experiências e aprendizagens, sobre pessoas que marcam os indivíduos, o tempo de escola, os professores, os amigos, familiares (BERNARDES e VELLOSO, 2015). Sendo que “ao narrar, os sujeitos vão encontrando com sua própria história de vida e formação” (BERNARDES e VELLOSO, 2015, p. 247).

Trabalhar com pesquisa cujo instrumento de coleta de dados pauta-se em produção de narrativas se faz importante para a formação do sujeito, uma vez que possibilita um reencontro com suas experiências vividas e a compreensão de si, suas escolhas formativas e laços dessas aprendizagens de percurso de vida com suas ações cotidianas, ou seja, refletindo sobre sua formação e as práticas pedagógicas que desenvolve ou desenvolverá.

Corroborando com esse contexto, Souza (2006) esclarece:

A dimensão da narrativa, enquanto prática de formação poderá evidenciar novos modos de compreender a aprendizagem da profissão, as relações com o ofício docente e a cultura escolar (p. 122).

Desse modo, construir narrativas sobre si permite que o sujeito reflita sobre suas aprendizagens e saberes e tenha oportunidade para rever suas práticas escolares, reviva sua trajetória de vida, inclusive sua trajetória escolar, na medida em que sua memória é cavoucada a fim de recuperar lembranças, fortalecendo suas experiências, suas aprendizagens, permitindo com que o “sujeito em formação perceba e relacione suas recordações-referências com as práticas vividas” (SOUZA, 2006, p.122).

Pelas histórias de vida, pode passar à elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente (NÓVOA, 2013, p. 25).

Foram produzidas e incorporadas nesse estudo 4 narrativas escritas com temas referentes ao brincar, a infância, a formação pessoal e profissional, tomando como eixo comum as lembranças brincantes ou de brincadeiras/jogos vividos em percurso de infância. Foram incorporadas também, nessa pesquisa, 4 rodas de conversa temáticas. Sobre as rodas de conversa, cada uma foi filmada com imagem e som e teve duração aproximada de trinta (30) minutos. As filmagens foram transcritas na íntegra, buscando capturar não somente os diálogos, falas, mas ainda expressões e gestos.

Nesse sentido, os dados foram coletados por meio de escritas autobiográficas, ou seja, narrativas escritas e narrativas orais, essas últimas provenientes das rodas de conversa, que ocorreram ao longo da ação de formação.

As temáticas propostas para a construção das narrativas escritas foram:

Narrativa escrita 1- Conte suas lembranças de quando criança (sua história de vida) e sobre seu brincar. Focalizar no 1º período de vida (do nascimento até 6 anos de idade) descrevendo seu brincar e quais brincadeiras e jogos vivenciou, neste período.

Narrativa escrita 2 - Quais foram suas brincadeiras e jogos presentes quando criança (do quê e como brincava, desde os primeiros anos de vida até os 10 anos). Narrar sobre onde (lugares) brincava neste período de vida e com quais brinquedos/materiais.

Narrativa escrita 3 - O que este brincar lhe ensinou e o que aprendeu brincando? O que você ensinou com este brincar?

Narrativa escrita 4 - Você considera que suas lembranças-memórias de brincadeiras de infância afetam-influenciam a sua formação como professor (a) e à docência com crianças? Conte/comente.

Sobre as rodas de conversa, essas foram tomadas como elementos que propiciaram aos sujeitos se conhecerem, conhecerem outras histórias de vida, se

perceberem enquanto seres produtores de cultura e conhecimento, autores da formação, seres formativos e ativos na sociedade e que, ao partilharem experiências aprendem e se formam uns com os outros.

Melo e Cruz (2014) corroboram com a ideia de que as rodas de conversa são instrumentos que permitem aos sujeitos se conhecerem e conhecerem o outro, estabelecendo espaços para o diálogo.

A coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere. (p.33) [...] Entende-se que as informações produzidas nesse contexto são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nessas Rodas de Conversa são 'falas' sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica (p.33).

Os sujeitos são seres inconclusos e inacabados e se formam através das experiências e vivências ao longo da vida e de sua história, nos diferentes e distintos contextos em que se inserem, sendo que esse processo nos conduz para a edificação de nossa identidade. Oliveira et al. (2014) apontam que os processos educativos se desenrolam nas práticas sociais, assim as diferentes aprendizagens se conectam, servindo de ponto de referência para novas aprendizagens.

Para Silva (2012) a roda de conversa é:

[...] um aprendizado mútuo com a troca de experiências. É sempre compartilhar um fato, seja ele bom ou ruim, uma inquietude ou uma satisfação, uma dúvida ou afirmação, descoberta ou indignação, decisão ou uma solução, ou seja, independente de qual for o motivo, ela sempre levará à aprendizagem pela troca e reconstrução de conceitos dos participantes.

Ao participarem das rodas de conversa, as participantes trocaram e compartilharam experiências, vivências das infâncias brincantes, rememorando lembranças de brincadeiras, jogos e brinquedos, trazendo ainda para esse contexto formativo um exercício de reflexão sobre essas memórias.

Os temas geradores das rodas de conversa reunidas para coleta de pesquisa foram:

Roda temática: Trabalho com músicas infantis – lembranças, que músicas ouviam, quando ouviam.

Essa roda foi baseada em escutar as cantigas que as participantes ouviam quando crianças, contando em que momentos ouviam, com quem cantavam. Foi solicitado previamente que enviassem para a pesquisadora as canções que marcaram a infância e

no decorrer do encontro de formação, as músicas ficaram tocando em um rádio. Houve a realização de uma ação de suporte de memória que consistia em realizar uma mimica sobre uma brincadeira que marcasse a infância, e posteriormente narrar que brinquedos gostavam de usar para brincar, nessas brincadeiras. Para estimular a memória, algumas participantes levaram brinquedos guardados, fotos de brinquedos ou imagens que se aproximam desse objeto lúdico infantil.

Roda temática: Quais momentos e lugares para seu brincar?

Essa roda permitiu que as participantes relatassem os lugares e os momentos para brincar, expressando que a criança brinca o tempo todo e essa ferramenta é suporte ideal para seu desenvolvimento, mas que em sua prática docente, percebem o quanto o brincar está mudado em relação ao seu tempo de criança.

Roda temática: O que o brincar vivido me ensina enquanto professor, ou futuro professor.

As participantes puderam refletir sobre suas lembranças de infância, enquanto seres brincantes e o que carregam dessas experiências vividas, em sua docência atual ou atuação futura.

Roda temática: Experiências de brincar na infância – processos de ensinar e de aprender.

Esse foi o último encontro, em que as participantes relataram como o brincar é essencial no desenvolvimento da criança, relacionando suas práticas docentes ou refletindo sobre suas futuras práticas com as experiências da infância brincante. Rememoraram os valores aprendidos no brincar e alguns aspectos dessas vivências que alimentam a sua constituição como ser professor.

Vale dizer que as rodas de conversa 1º, 2º, 5º e 6º foram descartadas, por não apresentarem aproximações com o objetivo do estudo ou fornecimento de dados de pesquisa.

1º roda temática - Apresentação do curso de extensão “Formação Lúdica” e apresentação do projeto de pesquisa e assinatura do termo de participação – TCLE.

Essa primeira roda de conversa foi destinada para as apresentações do curso, do grupo e do projeto de pesquisa. Houve diálogos voltados para o cronograma dos encontros, estrutura da ação formativa e expectativas anunciadas.

2º roda temática- Narrativa oral sobre como foi a realização da escrita da primeira narrativa.

Durante a roda de conversa de contar como foi escrever a primeira narrativa, o diálogo ocorreu sobre as dificuldades de lembrar um período de vida que as participantes relataram. Essa roda foi marcada pela retirada de dúvidas sobre como elaborar narrativas de formação e os sentidos que estas assumem em processos de formação de professores.

5º - Comidas e cheiros que marcam a infância: fotografias e brinquedos.

A pesquisadora solicitou anteriormente ao encontro que as participantes enviassem por e-mail alguns cheiros e comidas que marcaram sua infância. Assim, foram impressas todas as imagens com as comidas e cheiros que foram enviados e, no decorrer do encontro, a pesquisadora mostrou a imagem e as participantes comentaram as escolhas realizadas. Trata-se de um encontro de estímulo de memória, buscando fazer-se suporte para as próximas rodas de conversa e mesmo narrativas escritas.

6º - Diálogo: o que é ser criança.

Essa temática de diálogo foi um pouco engessada e evidenciou dificuldades, por parte das participantes, em definir o que é ser criança.

Ao longo dos encontros, o diálogo foi se desenvolvendo e acontecendo aproximações, permitindo desencadear um trabalho conjunto entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. Dessa forma, Oliveira et al. (2014) indicam que o outro é sempre sujeito e cooperador da pesquisa, compreendido como um portador de sabedorias e conhecimentos, entendendo a pesquisa como um espaço de trocas.

A análise dos dados será realizada na perspectiva qualitativa, à luz do referencial/aporte teórico escolhido, tomando como referência a proposta de Minayo (2010). Além disso, a análise de dados a partir dos eixos temáticos serão iluminados pela literatura científica, em destaque: Brougère (2010); Kishimoto (2011); Sommerhalder e Alves (2011); Nóvoa (2013); Borba (2007); Bosi (2016); Gatti (2008); Souza (2006); Josso (2007) A análise de conteúdo será utilizada somente como fonte de inspiração. Segundo Franco (2005) a metodologia de análise deve ser considerada como uma das dimensões da compreensão e interpretação, muitas vezes de cunho de investigação social; mas comporta também a análise lógica, formal e objetiva dos campos lógico e semântico (FRANCO, 2005).

A análise dos dados permite um olhar cuidadoso para os dados da pesquisa. Gomes (1999) aponta que esse é um movimento que envolve a análise e a interpretação dos dados, tomando a cautela necessária para que não seja um olhar com juízos que, às vezes, não corresponde a realidade observada. Conforme Bogdan & Biklen (1994), a

investigação e análise dos dados deve acontecer de maneira que permita findar uma compreensão do objeto de estudo, buscando por meio da análise dos dados conhecer os detalhes mais a fundo.

Nesse sentido, Minayo (2011) anuncia:

O sentido da experiência é a compreensão: o ser humano compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida. Por ser constitutiva da existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem. Mas, a linguagem não traz a experiência pura, pois vem organizada pelo sujeito por meio da reflexão e da interpretação num movimento em que o narrado e o vivido por si estão entranhados na e pela cultura, precedendo à narrativa e ao narrador. Já a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre (p. 622).

Realizar e desenvolver pesquisa com seres humanos necessita que o pesquisador mantenha-se ético e aberto a ouvir o que os sujeitos têm, verdadeiramente, para dizer. O mesmo se aplica ao aspecto da ética e respeito com os dados, ao não fornecer a identificação do sujeito, compreendendo que cada participante é um sujeito histórico, dotado de valores e costumes construídos ao longo de sua vida.

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2011, p. 623).

Nessa direção, Franco (1992) assinala que o comparar-se pauta na comparação consigo mesmo e com o outro, reconhecendo-se e reconhecendo o outro. Assim, apreendendo nas diferenças e nas proximidades, compartilhando valores e desencadeando um processo de reconhecimento, em que há de maneira mútua o conhecimento de si e do outro. “[...] Entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença” (FRANCO, 1992, p. 14).

Seguindo essa linha, Gatti (2012) aponta:

Quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento. Nesse âmbito, setores em que a pesquisa e a teoria levaram à

constituição de referenciais específicos, mais claros e mais fortes, estes suportaram o levantamento e a sustentação de novas ideias, questões, hipóteses de trabalho e os meios de investiga-las (p. 48).

Para organizar, analisar e compreender os dados foram realizadas densas leituras das narrativas escritas e das transcrições das filmagens compostas por narrativas orais e, a partir disso, foram criados a posteriori 4 eixos temáticos de análise, inspirado na proposta de Franco (2012):

Ao contrário, eles podem e devem ser combinados, compartilhados e inter-relacionados para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instancias de sentido e de significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas (FRANCO, 2012, p. 49).

Os eixos temáticos de análise construídos e definidos foram:

- 1º - Aprendizagens do tempo brincante;
- 2º - Cultura Lúdica na infância;
- 3º - A vida na infância;
- 4º - Brincar e a formação;

Os eixos temáticos foram criados por meio de aproximação dos dados encontrados, ou seja, temas – assuntos/conteúdos semelhantes e recíprocos das discussões e reflexões que aparecem nas narrativas (orais e escritas) e que puderam ser aglutinados. O processo de organização dos dados em eixos compreendeu: leituras densas e várias dos materiais coletados (narrativas), visando conhecimento e possível seleção dos registros; marcações/destaques nos materiais a partir das aproximações de conteúdos/assuntos; elaboração de quadro inicial ordenado para estudo, contendo excertos com os conteúdos/assuntos destes registros e a indicação do eixo temático de aglutinação dos conteúdos.

Assim, o eixo *Aprendizagens do tempo brincante* destaca as lembranças do período da infância, abordando as reflexões e as experiências da vida pessoal e profissional das participantes com a indicação das aprendizagens adquiridas, do ponto de vista das participantes.

O eixo *Cultura lúdica na infância* é composto de informações sobre o que brincavam, quais brincadeiras da infância, quem eram os parceiros de brincadeira, locais em que o brincar acontecia e indicações sobre os brinquedos utilizados na infância.

O eixo *A vida na infância* traz aspectos da trajetória vivida nesse momento de vida; com quem conviviam em episódios de atividades prazerosas ou não, aprendizagens adquiridas nas brincadeiras em interações com as pessoas, etc.

Por fim, o último eixo criado intitula-se *Brincar e a Formação* que retrata situações cotidianas de vida que foram marcantes ou de destaque para as escolhas realizadas no que tange a formação docente, indicando ainda anseios da profissão e colocando em tela o brincar como experiência e formação humana que influencia escolhas futuras.

No próximo capítulo será realizada a apresentação e discussão dos resultados.

SEÇÃO 4

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção apresentamos e discutimos os resultados obtidos na pesquisa de campo. Foram construídos quatro eixos temáticos que comportam aproximações de assuntos/conteúdos das narrativas. Esses eixos foram elaborados a posteriori, a partir de intensas e várias leituras das narrativas orais (transcrições das rodas de conversa) e das narrativas escritas, buscando identificação de aspectos similares e frequentes no narrar/contar.

Os eixos temáticos construídos foram:

- 1º - Aprendizagens do tempo brincante;
- 2º - Cultura Lúdica na infância;
- 3º - A vida na infância;
- 4º - Brincar e a formação de professores;

No eixo temático: *Aprendizagens do tempo brincante*, temos lembranças da época da infância brincante e algumas reflexões que permitiram que as participantes pensassem sobre sua formação pessoal e profissional.

Destaca-se que as experiências de brincar na infância se mostram colaborativas na formação e construção do ser pessoa e profissional caracterizando o modo de ser no cotidiano e atualidade, trazendo como resultados: a convivência com o outro, nos encontros para brincar como férteis oportunidades de aprendizagem para a vida destas participantes. Ressalta-se a importância do convívio com outras crianças – pares sociais, mas, também com os adultos familiares e as trocas promovidas, geradoras de aprendizagens sobre estratégias de jogo, valores e conhecimentos importantes para a vida. Os resultados mostram ainda que o contar ou o processo de rememorar esses episódios de infância brincante veio carregado de lembranças nostálgicas e afetuosas. Sobre isso, destacamos trechos de narrativas escritas:

Eu era a filha mais nova de cinco irmãos, sendo o mais velho o único filho homem de casa. Ser a irmã mais nova acabou sendo um fator muito importante na minha escolarização, pois uma das brincadeiras preferidas das minhas irmãs mais velhas era a de brincar de escolinha, onde elas sempre faziam o papel de professora e eu de aluna. Com essas brincadeiras, acabei sendo alfabetizada em casa, a ponto de entrar na escola já sabendo todo o alfabeto, numerais, já

sabia ler, escrever e resolvia cálculos simples (Ana, 1ª narrativa escrita).

Vale destacar que Cunha (1997) indica a necessidade de superação desse sentimento nostálgico e saudosista muito comum em processos de rememoração de lembranças de histórias de vida, com registros em narrativas. A autora aponta que isso se faz fundamental, para que o autor/narrador tenha condições de exercitar-se na leitura crítica de seu percurso de vida, refletindo, identificando aprendizagens e representações construídas e atribuindo outros significados para esse vivido superando, por exemplo, crenças distorcidas e ideias pré-concebidas.

Ana aponta elementos de vivências de sua vida brincante que foram marcantes em sua trajetória escolar. Ou seja, suas brincadeiras de infância relacionadas ao brincar de “escolinha” são percebidas como influenciadoras, de algum modo, sobre seu processo de alfabetização em contexto escolar.

Freire (2014) aponta em seus escritos a importância do lúdico no que tange ao aprender e ensinar, ao afirmar que:

Do mesmo modo que brincávamos de “casinha” ou de “professora”, construindo nossas hipóteses sobre estes conteúdos, onde o jogo, o riso, nos impulsionavam. O desafio de todo educador (e educando) é alimentar este espírito lúdico em nosso ensinar e aprender (p. 29).

Observamos a importância e a preciosidade que é para o desenvolvimento infantil o conviver com as pessoas que vivem em seu entorno, ou seja, as vivências cotidianas que acarretam em marcas para a construção do ser humano.

Sobre isso, Freire (2014) esclarece que:

Resgatar, salvar do esquecimento alienado, as lembranças de nossa história pedagógica com nossos modelos, é entrar em diálogo crítico com nosso passado, podendo assim, ajudar-nos, também, a entendê-lo, superá-lo, esquecê-lo, como ato consciente de quem perdoa (p. 42).

Assim, a ludicidade, desde a mais tenra idade, vivida no convívio com familiares, colegas de bairro e da escola, trazem saberes decorrentes dessas trocas culturais e históricas com as pessoas e que são importantes para o viver a vida.

Ao brincar, a criança aprende, se desenvolve, desvela o mundo e explora tudo aquilo que lhe cerca, utilizando símbolos e significados que são construídos ao longo do tempo de forma histórica, social e cultural, em acordo com o período em que se vive.

Nessa direção, a criança que brinca antecede situações que gostaria de vivenciar, mas, que ainda não possui estruturas psíquicas para a realização de determinada ação, vivenciando episódios que influenciam suas futuras escolhas, como Ana aponta em seu

relato, ou seja, que o brincar de “escolinha” proporcionou-lhe uma aprendizagem mais favorável.

Sobre isso, Dias (2001) ilustra:

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzido as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (p. 41).

Nessa direção, o jogo, a brincadeira e o brinquedo são linguagens privilegiadas e intensas das crianças, expressão mais sincera de seus anseios e sentimentos, alegrias, prazeres, sabores, forma concreta de observação, descobertas e aprendizagem.

As situações vividas cotidianamente envolvendo os sentimentos e pessoas é bastante relativo na vida das crianças como a participante Renata aponta ressaltando a essencialidade da figura paterna no processo de aprender a andar de bicicleta, reforçando a ideia da importância da interação da criança com os adultos, além dos prazeres do conviver com outras crianças.

Lembro também de andar de bicicleta, meu pai que me ensinou a pedalar, e adorava sair de bicicleta com minhas amigas (Renata, 2ª narrativa escrita).

Sobre isso, Jobin e Kramer (1996) esclarecem:

A família, os vizinhos, os colegas de trabalho, os lugares que frequenta participam ao mesmo tempo da dimensão psicológica de seus membros e da dimensão estrutural do sistema social, As práticas sociais que ocorrem no interior do grupo são mediadoras e reprodutoras ativas da totalidade social em suas microestruturas formais e informais, em suas linhas de poder e de comunicação, em suas normas e proibições, em suas redes de interações afetivas. O grupo torna-se ele próprio, o espaço onde ocorre a síntese das práticas sociais de seus membros (p. 26).

Assim, compreendemos a brincadeira como uma prática social, sendo desencadeado diversos processos educativos, dentre eles laços de amizade relacionamento sociais e culturais. Nesse caminho Silva (2014) elucida que “as pessoas vão construindo jeitos de ser, viver, conviver umas com as outras” (SILVA, 2014, p. 19).

Nesse aspecto, o recordar é um instrumento de importância, uma vez que permite as pessoas trazerem para a consciência algumas situações marcantes de sua infância e com isso, refletir sobre experiências de trajetória de vida que alimentam a construção do ser pessoal e profissional.

Sobre isso, Souza (2007) esclarece que a memória é algo que engloba toda a vivência do ser humano, situando-o em um campo histórico e cultural, sendo

experiências peculiares de cada indivíduo, assim, para o autor, a rememoração é uma auto-reflexão.

O depoimento de Laura traz o desafio do exercício de rememorar o vivido. Ao relatar a sua história de vida na infância, ela apontou um elemento recorrente em sua fala, relatando a presença marcante da brincadeira no contexto escolar.

Pra mim, foi bem legal, porque, por exemplo, na volta, quando a gente tem que narrar de novo, ou eu vou tentar narrar algumas coisas da primeira infância que foi até o 5 ou 6 anos, eu acabei me recordando de coisas que eu não lembrava, você fica buscando, você fica cavoucando, para ver se acha alguma coisa nova para colocar para dar continuidade até os 10 anos, com certeza até os 10 anos, muito mais coisa, muito mais brincadeira, enfim, interação né, já entra mais a escola, muito mais presente né, o que você fazia na escola era uma interação maior entre você e a brincadeira (Laura, 4º roda de conversa – narrativa oral).

De acordo com o que Laura aponta, o brincar na escola é essencial para a criança e seu desenvolvimento, pois é nesse espaço que o sujeito convive com diferentes estilos de vida, modos de ser, crenças distintas das suas, pensamentos, atitudes, histórias e culturas diferenciadas da que o indivíduo conhece e se insere.

Sobre o brincar na escola, Santos (2010) elucida que:

Com a descoberta do brincar com intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos desejam e se sentem atraídos e, o mais importante é que, também, a escola pode cumprir a função não só de ensinar, mas de educar. Deve ficar claro que ao trabalhar com jogos, brincadeiras e dinâmicas o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral (p. 21).

Assim, o brincar na escola possibilita um leque de oportunidades para o sujeito, tanto no âmbito educacional, quanto na esfera de desenvolvimento de habilidades e estruturas. Dessa forma, o uso do brincar nas escolas é essencial para que o aluno possa compreender e encontrar significado nas aprendizagens e sentido ao que lhe é ensinado, por meio do brincar a criança conhece e vivencia a realidade, encontrando subsídios para viver na sociedade e se desenvolver.

Os relatos sobre brincar na infância colocaram em cena aprendizagens em relação à coordenação motora, equilíbrio e noção de espaço. Outras aprendizagens reveladas pelas participantes incluem: interagir com pessoas diferentes, brincar com o outro e em grupo, tomar e expor decisões e ideias, lidar com o ganhar e o perder, o

respeito pelo outro e suas dificuldades ou aprendizagens, a compreensão das limitações dos parceiros brincantes e o desenvolvimento cognitivo, físico e psíquico.

Por meio do brincar encontramos e vivenciamos distintas formas de linguagem, o brincar é um dos tempos e espaços que humanamente nos relacionamos com o outro, com o mundo que nos inserimos e com os diferentes sujeitos. O brincar se revela como uma prática potencialmente humanizadora.

Salientamos que as emoções e sentimentos fazem parte do momento de brincar, integrando os relacionamentos consigo e com os pares, por meio da convivência e com o desenvolvimento da criança enquanto ser humano que se relaciona de diferentes modos com o mundo (MATURANA, 2004).

Tonucci (2005) chama atenção para necessidade de o adulto reconhecer a essencialidade em que a criança possui por espaços e tempos para o brincar, construindo e reconstruindo-o, oportunizando momentos e situações corriqueiras que permitem essa prática social.

Percebemos nos relatos das participantes da pesquisa a importância do brincar com os amigos e as aprendizagens adquiridas. Um ponto levantado por Laura, é a alegria em ver um amigo vencer um jogo ou brincadeira, e compreender que ele também pode atingir ou igualar os conhecimentos ao que já possui, ou seja, que as pessoas aprendem e ensinam, em um processo de troca de conhecimentos.

Entendi que é legal ver seus amigos vencerem, quando você já é “expert” no assunto e eles nem tanto (Laura, 3ª narrativa escrita).

A partir das experiências vivenciadas no contexto do brincar, é possível que as crianças se insiram na cultura lúdica, sendo produtoras da mesma, pois entendemos que a cultura lúdica é um conjunto de regras, características, significações próprias da brincadeira e que as crianças adquirem quando brincam. (BROUGÉRE, 2010).

Winnicott (1975) afirma que “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; brincar conduz aos relacionamentos grupais” (WINNICOTT, 1975, p.63). Porém, o convívio com o outro e seu entorno lhe mostra elementos fundamentais para o convívio na sociedade, possibilitando que a criança visualize a essencialidade de respeito, compreensão e parceria com seu próximo, como podemos notar no relato de Rosa.

Aprendi a brincar junto com outras crianças (gostava disso, mas era mandona), aprendi com muita, muita dificuldade a perder; aprendi que existem regras e que são necessárias (Rosa, 3ª narrativa escrita).

Nesse sentido, buscamos em Machado (2003) embasamento no que tange o brincar e as aprendizagens obtidas no decorrer dessa linguagem infantil. Assim, o autor assinala que:

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda. (MACHADO, 2003, p. 37).

Sobre isso, compreendemos que o brincar é uma linguagem privilegiada da criança, desencadeadora de diversas aprendizagens, dentre elas o domínio de regras e estratégias, possibilitando entender que ora se ganha, ora se perde no jogo ou na brincadeira. Para Vasconcelos (2006) o domínio de regras que ocorre nas brincadeiras no coletivo é uma oportunidade de aprendizagem para o convívio em sociedade, colaborando para com a socialização e o desenvolvimento do ser humano para a vida (VASCONCELOS, 2006). Cabe dizer que o domínio de regras é entendido como apropriação de cultura lúdica, uma vez que essa cultura compreende um conjunto de regras, características, significações próprias da brincadeira e que as crianças adquirem quando brincam. (BROUGÉRE, 2010).

Partilhando e vivenciando essa cultura lúdica, ao brincar em outros contextos, com outros sujeitos, as crianças estarão enriquecendo e elevando o seu repertório lúdico e conseqüentemente sua cultura lúdica, na medida em que utilizam as experiências das brincadeiras que já conhecem para criar novas situações, regras e atividades lúdicas. Portanto, é brincando que a cultura lúdica é produzida e permanece viva. Diante disso, conferimos que a cultura lúdica é construída e produzida no interior dos contextos das quais se inserem, a partir da relação com os sujeitos (BROUGÉRE, 2010).

Sobre isso, Machado (2003) assinala que:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura (p. 21).

Malu aponta um aspecto específico do ato de brincar, destacando que as brincadeiras são propulsoras de experimentação do convívio em sociedade, no que tange condutas sociais, como já apontados por Rosa e Laura. Ou seja, a necessidade de compreender que cada um tem sua vez de jogar, o saber esperar sua vez, praticando a paciência, o respeito ao outro, aprendendo a encontrar e buscar soluções para conflitos.

Assim, segundo Borba (2007):

Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças (p. 12).

O ser humano não nasce sabendo brincar, não é algo inato do ser humano, é preciso aprender a brincar desde a mais tenra idade, por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e com a cultura da qual se insere. Como experiência de cultura, ou seja, é uma ação social aprendida, permitindo que a criança amplie seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo, sendo uma experiência fundamental na vida de todos seres humanos.

Adquiri habilidades físicas, equilíbrio, coordenação motora grossa e fina com as brincadeiras [...] Jogo da Velha, Stop, Forca, Cinco Marias, entre outros, me ensinou a seguir regras, esperar a vez, trabalhar em grupo, socializar, lidar com as frustrações, além de treinar o raciocínio, a memória, etc. (Malu, 3ª narrativa escrita).

Nesse sentido, o pensamento de Brougère (2011) ajuda a compreender o relato de Malu. Isso envolve ainda, proporcionar oportunidades favoráveis para brincar, selecionando brinquedos, organizando espaços, brincando junto com os pares e incentivando brincadeiras com outras crianças e disponibilizando tempo para que a ludicidade aconteça. É fundamental entender que o brincar deve ser a atividade privilegiada na vida de toda criança.

Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo por sua vez o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, p. ex. nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros,

mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreendem antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças (BROUGERE, 2011, p. 22).

Renata também narra que suas brincadeiras de infância oportunizaram aprendizagens para vida.

Na verdade, através do lúdico fui cozinheira, mãe, dona de casa, aprendi regras, organização, interação com os amigos, respeito, aprendi a esperar, a ser um pouco moleca (Renata, 3ª narrativa escrita).

Na brincadeira, a criança encontra subsídios para a apropriação das situações cotidianas, sendo possível a atribuição de novas significações. Nesse sentido, a brincadeira é uma imitação com sentido atribuído pelo brincante sobre a sociedade e a realidade da qual faz parte. Esse poder típico dos brincantes de fazer modificações e criar versões, desenvolve a atitude lúdica, a experiência profunda de tomar decisão e fazer valer suas intenções (KISHIMOTO, 2014, p. 100).

Na visão de Borba (2007) brincar é uma atividade que auxilia a criança a vivenciar situações corriqueiras de sua vida, cooperando para a edificação da vida no coletivo, enfatizando a criação de laços entre a criança e o mundo que a rodeia, ou seja, o aprendizado do convívio em sociedade que pertence, em determinado tempo e espaço.

A autora citada destaca:

No brincar, a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião (p.22).

Machado (2003) aponta que o brincar como uma linguagem da criança, em que ela faz uso com o intuito de descobrir, desvendar e explorar o mundo por meio do faz-de-conta e das brincadeiras. Assim, por meio das brincadeiras aprende os significados dos símbolos que integram a sociedade e a cultura a qual pertence. Nas palavras dessa autora, o faz-de-conta é apontado como:

“Fazer-de-conta” surge quando a criança está apta a simbolizar: dizendo algo de outra maneira, “fazendo poesia”. Do mesmo modo que os sonhos, as brincadeiras também servem à auto revelação bem como, à comunicação com níveis mais profundos, inconscientes, arquetípicos (p.26).

Outro excerto da narrativa de Laura é colaborativo para a compreensão desses aspectos.

Aprendi a respeitar regras, rotinas e suas consequências se não a cumpríssemos; aprendi a compartilhar aprendizado para vencer alguma tarefa em grupo, aprendi a ouvir, aprendi também a defender minha posição estando certa, a pedir desculpa, a enxergar a outra pessoa, como aliada ou como oponente, aprendi usar estratégias para ganhar, algumas vezes limpas outras mais “sujas”. Aprendi também a ganhar no grito, no choro na birra, mas com isso aprendi a fazer as pazes e também que ficar isolada da brincadeira ou da convivência não é legal (Laura, 3º narrativa escrita).

É por meio do brincar que a criança aprende com seus pares, como eles pensam, agem, aprendem a respeitar e conviver com o outro, aprendem a interagir e a dividir, porém, ao aprender também ensinam as pessoas em seu entorno, ou seja, aprendem e ensinam ao mesmo tempo (FREIRE, 2011), ou seja, há troca de experiências vividas, situações corriqueiras que podem ser usufruídas como exemplos positivos ou não.

Buscando apoio em autores para compreender a narrativa de Laura, Kishimoto (2014) traz um trecho merecedor de destaque que vai ao encontro do que a participante aponta, afirmando que:

Propõe-se que o brincar seja visto como uma experiência ótima, em profundidade, como um fluxo que o próprio sujeito controla, quando entra e sai do brincar, que gera o envolvimento, caracterizado por uma atitude de concentração, foco, reação imediata, controle de suas ações, autoconfiança, energia, percepção da duração alterada, parece coadunar-se com os novos tempos (p. 95).

Narrar sobre o brincar possibilitou, para essas participantes, a identificação de aprendizagens relativas à realidade/mundo, ao cotidiano de vida, além da realização do faz-de-conta possibilitada pela dimensão do imaginário e da fantasia, constitutivas das brincadeiras e jogos.

A narrativa de Rosa (a seguir) traz o papel fundamental das brincadeiras:

As brincadeiras, portanto me possibilitaram uma aprendizagem mais efetiva, consolidada nas sensações, no fazer, nas representações das coisas e pessoas do mundo que me interessavam (Rosa, 3º narrativa escrita).

Ao brincar criava e representava um mundo de possibilidades de subverter elementos do real em uma realidade de controle pessoal, como por exemplo, ao brincar de espaçonave em uma goiabeira: a goiabeira (o real) era a espaçonave e nela viajava para mundos criados pela minha imaginação que de certa maneira, naquele momento, constituía a minha realidade, portanto se fez real...eu, um dia na minha existência fui astronauta (Rosa, 3º narrativa escrita).

Sobre isso, Froebel (1912) elucida uma passagem importante em seus escritos:

Brincar é a fase mais importante da infância do desenvolvimento humano, neste período por ser auto - ativa representação do interno a representação de necessidades e impulsos internos (p.5455).

Rosa assinala uma questão interessante ao relatar o uso de elementos encontrados na natureza em suas brincadeiras, permitindo que sua imaginação e criatividade a levasse para lugares mais desejados, utilizando objetos da natureza como, por exemplo, quando ela fazia uso da goiabeira em forma de espaçonave.

O ser humano requer o desenvolvimento social por meio de ambientes de bem-estar e de inserção social, por meio de inúmeras práticas como o uso dos recursos existentes na natureza ou de materiais descartáveis como caixas de papelão para produzir brinquedos e brincadeiras que garantam essa sustentabilidade (KISHIMOTO, 2014, p. 87).

Narrar lembranças de brincadeiras da infância desencadeou para essas participantes, episódios breves de reflexão e que são importantes para a formação para a docência com crianças.

Nesse sentido, Ana e Renata indicam que, ao brincar, a criança conhece o mundo e as experiências adquiridas são fontes de aprendizagens, enquanto formação humana.

Brincando a criança experimenta o mundo, encontra limites, aprendem a se relacionar com as coisas, os objetos, as pessoas, os animais. Descubrem as emoções, os sentimentos, criam sua autonomia, entendem regras (Ana, 3º narrativa escrita).

Brincar me ensinou e me despertou para vários aspectos, pois nas brincadeiras, como conversamos no curso, a criança, exercita a imaginação, a criatividade e a criação, então, acho que no brincar coloquei todos os meus sonhos em prática (Renata, 3º narrativa escrita).

Nessa direção, o jogo, a brincadeira e o brinquedo são elementos fundamentais para a formação das crianças. Oliveira (1997) aborda o brincar não apenas como o recrear, mas, sim, como a maneira mais fundamental de se expressar, se comunicar, com elas mesmas e com o mundo.

Em relação ao eixo temático: *Cultura Lúdica*, temos lembranças que evidenciam como a cultura lúdica se faz presente nessas infâncias. Por cultura lúdica, tomamos o pensamento de Brougère (2011) já indicado nessa seção como referência para a compreensão desses resultados. Dessa forma, para Brougère (201) a cultura lúdica é um elemento que torna possível o sujeito inserir-se no jogo, sendo permitido o início da brincadeira, produzindo uma realidade diferente da vivida no dia a dia. As narrativas

revelam do quê as participantes brincavam (quais brincadeiras), com quem e como os jogos e as brincadeiras eram realizados (regras, estrutura).

As narrativas revelam não somente descrição, mas, também comportam episódios breves de reflexão. Nesse sentido, é destaque o depoimento feito pelas participantes, indicando que as crianças brincam a todo o momento e em qualquer lugar e que não há o momento certo e o espaço para a brincadeira acontecer.

Sobre isso, Renata afirma que os locais para a criança brincar são todos que ela quiser, rememorando sua saudosa infância. A participante assegura que, em sua infância, os locais em que brincava eram em quintais, na rua, na casa de amigos ou de vizinhos, mas, é consciente que nos dias atuais seus filhos já não podem brincar nos locais em que ela brincava, devido aos perigos e mudanças de contextos sociais.

A pesquisadora diz: a nossa conversa hoje, ela vai mais ou menos em torno do que vocês já começaram a discutir aqui, eu tenho uma pergunta: Quais os momentos e lugares para brincar? Renata diz: Todos. Hoje eu vejo assim, não estou em sala de aula, mas vejo meus filhos, foi até o momento de reviver e ver como que mudou muito né?, claro que era o quintal, e a casa dos amigos que eram os vizinhos, a rua, então era muito divertido, e hoje em dia não tem essa possibilidade. (Renata, 4º roda de conversa – narrativa oral).

A narrativa de Renata ilustra um discurso recorrente das participantes, ou seja, que a época de suas infâncias eram diferentes da época vivida pelas crianças da atualidade.

Nesse caminhar, Ana e Malu também narram que todos os espaços são ambientes possíveis para brincar e que essa linguagem está presente de forma intensa, na vida da criança.

Eu acho que brincar não tem lugar, a criança brinca o tempo todo, a todo o momento ela tá fazendo alguma coisa e de repetente ela tá brincando com aquela coisa, né; não tem lugar específico pra brincar, não vejo isso, acho que o brincar é muito no momento. (Ana, 4º roda de conversa – narrativa oral).

A pesquisadora diz: em que momento a gente a gente brinca? Malu responde: todos, (Malu, 4º roda de conversa- narrativa oral).

Cabe dizer que a presença intensa do brincar na vida da criança não significa que ela desconheça o que é o mundo da fantasia, do imaginário e a diferença com a realidade.

[...] mas isso não quer dizer que a criança brinca o tempo todo. Ela reconhece quando algo é brincadeira e quando não é. Seria preocupante se a criança não soubesse sair desse universo imaginário (PEREIRA, 2009, p. 19).

Os depoimentos trazem que, para brincar não tem local ou tempo específicos. As participantes afirmam que elas brincavam em distintos lugares, sendo o mais marcante o quintal de suas casas; na zona rural, local onde as participantes moravam ou tinham avós e tios que lá viviam; na natureza; na rua, quando se deslocaram para a zona urbana e na escola.

Ao longo da pesquisa foi recorrente lembranças saudosistas sobre brincadeiras ocorridas nos quintais, nos sítios ou nas fazendas. Cabe dizer que essas lembranças nostálgicas são interessantes, porém precisam ser problematizadas no âmbito de ações de formação de professores, dado que os contextos atuais para as brincadeiras das crianças contemporâneas podem ser distintos desses e de igual modo, devem ser valorizados, incentivados e apoiados pelos professores.

Em continuidade, Rosa, Ana e Renata contam:

Brincava muito no quintal de casa, no balanço feito nos galhos do pé de ameixa e passava finais de semana e férias na colônia da Fazenda Canchim, brincando na natureza. Balançava na ameixeira, fazia da goiabeira uma espaçonave e viajava para o universo, pegava borboletas, flores, pássaros e peixes. (Rosa, 1º narrativa escrita).

A geografia do sítio colaborava com algumas brincadeiras, graças aos morros que faziam parte da pequena propriedade. Podíamos brincar de escorregar na grama em cima de cascas de folha de coqueiro (Ana, 2º narrativa escrita).

Época carregada de boas lembranças, pois morava em uma fazenda que tinha a Usina em que meu pai trabalhou, até este ano. Esta fazenda tinha várias colônias de casas, tinha muito quintal com vários pés de frutas, no quintal de casa mesmo, lembro de uma jaqueira, quando chovia muito, embaixo dessa jaqueira formava uma poça enorme, e lógico que ao passar a chuva, tinha diversão na poça, uma verdadeira piscina de lama (Renata, 1º narrativa escrita).

Também tivemos relatos semelhantes no que se refere o brincar na rua de casa, ao final do dia ou após o jantar. Sobre isso, destacamos a narrativa de Malu:

Brincávamos todas as noites na rua da minha casa (numa cidade pequena e com pouco trafego de carros. (Malu, 2º narrativa escrita).

Sobre isso, os depoimentos revelam que o convívio familiar e os amigos eram os melhores parceiros para brincar. As participantes apontam, em suas narrativas, que brincavam com os irmãos e irmãs, primas e primos, vizinhos e vizinhas, posteriormente com os amigos da escola.

Laura e Malu destacam lembranças remetendo-se as memórias do brincar e que as primeiras brincadeiras aconteciam no seio familiar, sendo os moradores da casa, ou cidade, e como bem aponta Malu, os parentes distantes que visitavam seus lares ocorrendo diversas brincadeiras nas situações de visitas familiares.

Já disse que morei em uma chácara e também morava nesta chácara minha avó paterna, meus bisavós paternos, meus tios (irmão do meu pai) e eles tinham duas primas que brincavam comigo e mais a minha família (Laura, 2º narrativa escrita).

Eu e minha irmã brincávamos muito com meus primos quando eles vinham visitar nossa avó (moravam em cidades vizinhas) (Malu, 2º narrativa).

De início as brincadeiras aconteciam com os familiares, pessoas próximas, que possibilitaram muitas lembranças afetuosas das aprendizagens obtidas nas relações com as pessoas. Posteriormente, as relações com vizinhos e amigos do bairro, possibilitam a ampliação das interações para a criança e conseqüentemente as oportunidades de aprendizagem, também, se ampliam ludicidades vividas. Por fim, o estabelecimento de relacionamento com os amigos da escola, da sala de aula e de toda comunidade escolar enriquece as possibilidades de transmissão e apropriação da cultura lúdica.

Sobre esse contexto, Sarmiento (2004) menciona:

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Para isso, contribuem sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum (p. 14).

Como já indicado nessa pesquisa, os resultados mostraram que as participantes tiveram suas experiências lúdicas de infância primeiramente com seus familiares e posteriormente tiveram a ampliação dessas relações sociais a partir do contato com outros espaços e pessoas. Sobre isso, Mota e Chaves (2009) indicam:

Brincar possibilita o desenvolvimento do pensamento, além de contribuir significativamente para a formação das relações sociais da criança [...] (MOTA e CHAVES, 2009, p. 168).

Os relatos trazem as brincadeiras e jogos preferidos na infância, como: brincar de escolinha, de peteca, de amarelinha, de vai e vem, com bonecos feitos de chuchu e abacate, de casinha, de pega-pega, de esconde-esconde. As participantes contaram ainda que brincavam de boneca, de fazendinha, de queimada, de pular corda, de subir em árvores, de jogo da velha, de stop, de forca, de cinco marias, de jogo de palito e de dominó, além de médico, de modelagem de argila, de bola, de rio, de futebol, de estátua, de gincanas e de cabo de guerra. As narrativas revelam a cultura lúdica pertencente a esse grupo de participantes.

Quando terminava uma brincadeira, logo estava procurando outra. Sempre que havia tempo livre, mesmo que bem curto, eu dava um jeito de jogar bola com meu pai no terreiro. (Ana, 2º narrativa escrita).

Via a minha avó apenas de domingo, às vezes ela fazia modelagem com a gente e ensinava fazer patinhos, cestinhas, ovinhos. (Rosa, 1º narrativa escrita).

Quando fiz quatro anos minha mãe me colocou no pré, meio período, a escola era muito perto de casa, na verdade era quase do lado e próximo da igreja da colônia, frequentei essa escola por três anos. Adorava o momento direcionado para brincar, lembro claramente da Monica e do Cebolinha de plástico que tinha lá, tinha vários, adorava brincar com eles junto com os colegas de sala. (Renata, 1º narrativa escrita).

As lembranças das participantes são repletas de saudosismos, rememorar um período de vida cheio de descobertas e aprendizagens gerou para essas participantes sensações de alegria e de prazer.

Impossível falar do tempo de criança sem lembrar das brincadeiras de rua, das cantigas de roda, dos jogos de procurar e pegar, correr e pular e muitos outros que nossa memória guarda com muito carinho (MORENO, 2001, p. 100).

Nessa direção, Laura, Rosa e Malu contam:

Quando criança, ela disse que brincava com minhas bonecas, bola e gostava bastante de carrinhos, já que meu pai tinha uma coleção. (Laura, 1º narrativa escrita).

Brincava de casinha (no cantinho da casa da minha avó tinha uma grande árvore e lá a gente arrumava os brinquedos, montado a casinha), de médico (no rancho), de escolinha (usando carvão e gravetos riscando a terra), de menininha de andar na terra (bonecas eram as menininhas), de modelagem com argila (barro do rio que

minha avó ia buscar), de cavalinho (cabos e galhos). (Rosa, 1º narrativa escrita).

Na escola eu também gostava de fazer o jogo da velha com as colegas, stop e forca, eram outros jogos que brincávamos. (Malu, 2º narrativa escrita).

As brincadeiras de infâncias são privilegiadas oportunidades para fortalecer laços afetivos e amigáveis. Podemos pensar como é prazeroso para a criança brincar com os pais, irmãos, vizinhos, avós, tios, tias, primos, primas, professores, amigos do bairro e da escola.

Diante disso, Pedroso et. al (s-a) afirmam:

A participação do adulto na brincadeira da criança eleva o nível de interesse, enriquece e contribui para o esclarecimento de dúvidas durante o jogo. Ao mesmo tempo, a criança sente-se prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que tornam o brinquedo o recurso mais estimulante e mais rico em aprendizado (p. 11).

Ao brincar com seus pares, na perspectiva de Corsaro (2011) as crianças se apropriam, mas, também resignificam e constroem a cultura lúdica. Brincar “é basicamente o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança” (HARRES, 2001, p. 80), sendo um espaço para a socialização, internalização de condutas sociais, aquisição de cultura (incluindo a lúdica), proporcionando aprendizagens sobre o mundo em que se insere, suas regras e a realidade que compõe seu contexto.

Por fim, Borba (2007) explana:

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo (p. 41).

A seguir, outros relatos das participantes:

Quanto aos jogos eu e minhas amigas adorávamos jogar saquinho (Cinco Marias), Jogo de Palito e Dominó, eram nossos jogos preferidos, além de brincar de esconde-esconde, pular corda e amarelinha, que eram brincadeiras muito divertidas. (Renata, 2º narrativa escrita).

Ana diz: vou tentar representar aqui, tá?

A pesquisadora diz: Tá.

Ana representa jogando uma bolinha para frente, e fazendo a menção de pegar um taco e bater na bola.

O grupo diz: É betz!

Ana afirma positivamente com a cabeça e diz: Sim, é betz. (Ana, 3º roda de conversa – narrativa oral).

Renata e Ana apontam a diversão experimentada nas brincadeiras de infância. “Seja como for, riso e choro são duas reações emocionais importantíssimas e com alto valor de sobrevivência” (JUSTO, 2006, p. 103).

Malu trata em sua narrativa, o domínio de regras e jeitos de jogar, assim como o aprimoramento a cada nova partida.

Dando suporte ao que Malu expôs, como podemos refletir por meio dos escritos de Kishimoto (2011) ao embasar teoricamente o que a participante aborda ao relatar o jogo das “três marias”.

Malu diz: Eu também brinquei muito de peteca e não achei a peteca, e esse daqui, foi também, e eu trouxe para representar, e é muito legal, porque sempre que você dominava uma parte do jogo, você colocava um desafio maior, né? pegava duas de uma vez, três, passava pela ponte (Malu representava com as mãos o jogo com a três marias, gesticulando e as outras participantes, observando, e concordando com a cabeça, sempre sorridentes e receptivas). (Malu, 3º roda de conversa – narrativa oral).

Sobre isso, Kishimoto (2011) compreende:

No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador. A incerteza está sempre presente. A ação do jogador dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros (p. 5).

Podemos considerar que os jogos ou as brincadeiras desencadeiam ações, sem que seja permitido prever resultados e atitudes dos jogadores e possibilitam aprendizagens de regras e condutas, o saber perder ou ganhar, a respeitar limites dos parceiros e seus modos de jogar.

Além de possibilitar a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento humano, o jogo gera, também, o desenvolvimento da rede de significados posta no ensino-aprendizagem, ascendendo a condição de atividade séria e, ao mesmo tempo, prazerosa sem ser descomprometida [...] (FORTUNA, 2000, p. 83).

Ana conta sobre o contato com os amigos, em suas brincadeiras.

Nossas brincadeiras eram compartilhadas por todos os alunos, nessa hora não havia distinção de salas de aulas. Ficávamos todos juntos e, às vezes, surgiam conflitos causados por regras das nossas brincadeiras, logo resolvidos, com raras intervenções da professora. O sinal de retorno do recreio para a sala de aula era um som semelhante aqueles despertadores antigos, de corda. (Ana, 2º narrativa escrita).

Há também o destaque nas narrativas sobre o uso de brinquedos para brincar, que não eram dispostos em elevadas quantidades, sendo necessário, às vezes,

confeccioná-los com materiais da natureza que encontravam à disposição como, por exemplo, pedras, galhos, folhas, frutas, gravetos.

Discutimos ao longo do texto a função do brinquedo, que é um elemento que dá suporte a brincadeira. Nessa direção, Vygotsky (1988) aponta que “o brinquedo preenche necessidades da criança” (VYGOTSTY, 1988, P. 121) e acrescenta que é uma atividade que sustenta o brincar, satisfazendo determinadas necessidades da criança.

De acordo com o referido autor, há uma passagem em sua teoria no que situa o brinquedo como um caminho para o despertar da imaginação, ou seja, por meio do uso do brinquedo (objetos lúdicos) a criança encontra possibilidades de realizar desejos, trocar de papéis sociais, ir a lugares que sonha, fantasia, imita e representa situações em que ainda não é possível para sua idade ou condição no que tange estruturas físicas, psíquicas, motoras (VYGOTSKY, 1988).

Não me lembro de muitos brinquedos na casinha, na verdade, soltávamos a imaginação com o que tinha neste terreno. (Renata, 2º narrativa escrita).

Sendo assim, o brinquedo possui a propriedade de possibilitar que a criança tenha esses objetos simbólicos que representam ou se assemelham com a realidade, de modo a ter suporte para a sua imaginação.

Nessa perspectiva, por meio do brincar a criança cria e experimenta situações imaginárias assumindo diversos papéis, podendo ser quem gostariam, como por exemplo, um adulto com quem convive, um animal, um personagem, um objeto, assim, compreendemos que é no brinquedo que a criança encontra subsídios que amparam seu comportamento habitual, e permitindo que explore seus interesses, satisfazendo suas vontades (BROUGÈRE, 2010).

Sobre isso, Leontiev (1998) aponta uma importante função que o brinquedo apresenta no universo infantil; ao expor que o brinquedo pode ser entendido como uma atividade essencial da criança, ou seja, aquela em que oportuniza a criança a vivenciar significativas mudanças em seu desenvolvimento psíquico, auxiliando e oferecendo suporte para as transições dos processos psicológicos que são necessárias para o desenvolvimento.

As participantes da pesquisa relatam situações de infância com os brinquedos, sendo eles industrializados, ou seja, do universo capitalista e produzido em larga escala, ou de confecções próprias como, por exemplo, a produção de bonecas de pano, a

criação de fogão utilizando pedaços de tijolos, pauzinhos, entre outros objetos dispostos e encontrados na natureza.

Sobre isso, Priosty (2016) explora que:

A experiência do mundo natural é espelho de calhas oceânicas do imaginar. A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza. A criança, com sua capacidade de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal. Quer irracionalizar a matéria, decompor formas da cultura a partir do manancial de reminiscências, do lastro de memória e experiências humanas registrado em suas células, em seu campo sensório, em seus sonhos (p. 31).

As narrativas nos oportunizam perceber esse tempo da infância na vida das participantes (professoras em exercício ou futuras professoras), lançando o olhar para uma época com marcas de alegria e do prazer da brincadeira com os elementos da natureza.

O fogão era feito com dois tijolos (um ao lado do outro), os gravetos nos “forneciam o fogo” para cozinhar e as panelas eram as latinhas de extrato de tomate. (Malu, 2º narrativa escrita).

Na safra de café, gostava de construir caminhões e carretinhas com folhas de café, rodas feitas de pauzinhos e grãos de café maduro. Depois com um graveto, desenhava a estradinha no chão de terra e passava o tempo “transportando a colheita” de um lado para o outro. (Ana, 1º narrativa escrita).

Ana evidencia a seguir a lembrança da confecção de roupas para suas bonecas de plástico.

Ana diz: Boneca a que eu achei mais parecida foi essa (mostrando a boneca para as demais participantes), toda de plástico, não tem cabelo, braço, perna, nada (referindo-se a boneca que trouxe), a minha mexia as perninhas, tanto é que eu fazia roupinhas pra ela, eu fazia muita roupinha. (Ana, 3º roda de conversa – narrativa oral).

Laura também se recorda dos momentos vividos com o bisavô e os brinquedos construídos em parceria ele, ao expor a criação de um brinquedo com sobras de raspadinhas (jogos):

Toda noite após a janta, eu ia na casa dele (que era germinada a minha) para brincar, o meu bisavô era viciado em raspadinhas e uma vez por semana descia no “mercadão” para comprar. O fato era que após raspar e não ganhar nada, ele recortava e fazíamos jogos com aquelas metades e jogávamos, com número e contagem. (Laura, 2º narrativa escrita).

Destacamos um fato importante no que tange a confecção dos brinquedos, que é a criatividade que a criança possui e necessita para criar e fantasiar suas brincadeiras, jogos e seus brinquedos, sendo expressos por meio do nosso olhar para com a realidade que vivemos (WINNICOTT, 1975).

Nessa direção, para Winnicott (1975) a criatividade é um mecanismo em que o indivíduo não necessita de talentos habilidosos, mas, sim, é uma atividade que ocorre por meio das necessidades das experiências, é uma capacidade que o ser humano possui de criar a si próprio e o mundo.

Assim, consideramos que ser criativo é um elemento humano, abrangendo um vasto campo de possibilidades, ocasionados pelas necessidades, curiosidades, desencadeadas pela existência humana, dessa maneira, ao criar no momento da brincadeira a atividade lúdica é caracterizada como propulsora da criação.

Nesse caminho, Sommerhalder e Alves (2011) clarificam que:

Em outras palavras, a atividade lúdica mobiliza o desejo inconsciente e o transforma em desejo de saber, em curiosidade investigativa, em criatividade; elementos empregados na construção do conhecimento (p. 28).

Na narrativa de Malu há uma passagem em que aborda a interação com os brinquedos em sua infância, que por vezes eram objetos escassos. Ressaltando ainda a confecção de objetos lúdicos. Além disso, destaca lugares como a rua sendo o espaço privilegiado para as brincadeiras espontâneas acontecerem.

Brinquei bastante na minha infância, pois ela se passou numa época em que não havia tantos avanços tecnológicos, nem tanta violência como hoje, também não haviam muitos recursos para brinquedos, nem muita disponibilidade de brinquedos, éramos mais livres e podíamos brincar nas ruas, criando nossos próprios brinquedos e brincadeiras (Malu, 4ª narrativa escrita).

Esse excerto de narrativa de Malu destaca a importância que tem o brinquedo para a criança. Esses objetos lúdicos são ferramentas que ao serem manipulados pela criança lhe proporciona suporte para o conhecimento dimensional e simbólico do mundo, da sociedade e da cultura, recebendo diversificados significados no decorrer da brincadeira (BROUGÈRE, 2010).

Nessa perspectiva, Brougère (2010) aponta:

[...] o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura (p. 8).

Sommerhalder e Alves (2011) abordam a questão do brinquedo como um objeto “facilitador da brincadeira” (p. 84). Ou seja, um recurso que propicia à criança a interatividade, auxiliando em seu desenvolvimento. O brinquedo é interessante para o desenvolvimento infantil, promovendo socialização, contato simbólico de representações sociais e culturais, representações de papéis, apoiados nas imagens futuras, como abordado conceitualmente por Brougère (2010):

Com o brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem, na mesma proporção, os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura. Cercar as crianças de objetos, tanto no quadro familiar quanto no quadro das coletividades infantis (creches e pré-escolas), é inscrever o objeto, de um modo essencial, no processo de socialização e é, também, dirigir, em grande parte, a socialização para uma relação com o objeto (p. 68).

É essencial reforçar que por meio do brinquedo, a criança é apresentada a cultura presente na sociedade a que pertence, experimentando situações imaginárias com base em seu cotidiano e que são colaborativas para a compreensão e aprendizagem sobre a realidade. Cabe dizer que os brinquedos podem ser construídos pelas próprias crianças ou serem industrializados. Muitos brinquedos brincam sozinhos e as crianças apenas observam, há os que interagem com a criança sendo suporte para a brincadeira e há os brinquedos construídos como, por exemplo, com sucatas (SOMMERHALDER e ALVES, 2011).

O interessante do brinquedo é que ele testemunha a importância da interação, de que se passa entre o objeto e o ator. A socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo. A dimensão simbólica do brinquedo não desaparece, mas só tem eficácia na apropriação, na interpretação que a criança faz dele (BROUGÈRE, 2010, p. 78).

Para Winnicott (1975) o brincar é algo que anseia experiência, ou seja, sempre “uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 75).

Na fala das participantes há relatos sobre a baixa quantidade de brinquedos industrializados, e a ressalva da confecção de seus próprios brinquedos, sendo construídos com elementos da natureza, materiais dispostos em seus quintais.

O brinquedo sendo industrializado ou não é de extrema importância para a criança, pois é a ponte para seu imaginário, despertando a curiosidade, a sede em manipulá-lo e com seu auxílio embarcar na imaginação e fantasia.

O avanço tecnológico é bastante recorrente em nossa sociedade, e os brinquedos acompanham a evolução que vivenciamos. As participantes são pessoas dos anos 70, 80, período em que os brinquedos não possuíam tanta tecnologia, mas, já nos dias de hoje, no século XXI, há brinquedos em que se brinca sozinho, sem que a criança necessite ter participação, com essa situação podemos perceber que além do cotidiano das pessoas que se encaixam no desenvolvimento social, histórico e cultural, os brinquedos também sofrem mudanças (BROUGÉRE, 2010).

O excerto da narrativa de Malu traz lembranças de brincadeiras preferidas na infância, no caso, a brincadeira de “cinco marias” que desafiava na superação de seus limites, a cada vez que o jogo acontecia e ela dominava as regras e as formas de jogar, colocavam novos desafios para experimentar.

Houve uma época em que eu brincava muito de “Cinco Marias”, eu treinava bastante, pois às vezes jogávamos em duplas. Era bem interessante, pois quando eu dominava um modo de jogar, tinha outro desafio maior para fazer (Malu, 2ª narrativa escrita).

Sobre isso, Chateau (1987) discorre:

A partir de então, a criança procurará provocar o novo, variando mais ou menos seus gestos; ela terá chegado a uma espécie de experimentação de possibilidades [...]. O que agrada à criança é menos o resultado em si mesmo do que o fato de que ela produziu esse resultado (p. 18).

Reforçando a ideia trazida por Chateau (1987) juntamente com a narrativa de Malu, compreendemos que mais do que ganhar ou perder, a brincadeira traz o prazer de brincar, por si e de experimentar outros jeitos, outras regras e outros desafios para o brincante. Kishimoto (2011) afirma:

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física (p. 4).

Malu relatou ainda sobre a internalização de regras e a superação de seus limites, o domínio do aprendido unido ao interesse de ir além, ou seja, buscar aprender outras coisas.

Eu também brinquei muito de peteca, é que eu não achei a peteca, e esse daqui foi também usado, e eu trouxe para representar, e é muito legal, porque sempre que você dominava uma parte do jogo, você

colocava um desafio maior, né. (Malu, 3º roda de conversa- narrativa oral).

Dessa forma, ao brincar a criança cria, recria, modifica, reproduz, insere regras, maneiras diversas de brincar, alterando os modos e os jeitos que se brinca, utilizando distintos objetos lúdicos, ou apenas seu próprio corpo.

Malu em sua fala cita o uso da peteca, e a cada domínio de técnica, colocava a si mesma um novo desafio, reforçando o que Kishimoto (2011) aponta em seus dizeres, o importante para a criança é o ato de brincar, do prazer, da diversão, e superação de seus limites.

Ana toca em uma questão bastante importante a ser discutida, que são as brincadeiras ou jogos de disputas, competitivas, o surgimento dos conflitos e suas resoluções.

Em geral, todas as brincadeiras eram de disputa, competitivas, com regras e muito movimento, o que em alguns momentos criavam conflitos e lidávamos com eles muito bem. Ou nos entendíamos, ou alguém desistia da brincadeira (Ana, 2º narrativa escrita).

Macedo (1995) aponta que o jogo de regras apresenta caráter coletivo, ou seja, cada função do jogador depende da jogada de seu parceiro. Além dessa característica, a competição é um elemento presente nesse tipo de brincadeira. Para que haja vitória, é preciso ser habilidoso, concentrado, trabalhar em conjunto, sendo o jogo de regras “um jogo de significados em que o desafio é ser melhor que si mesmo ou que o outro” (MACEDO, 1995, p. 8).

Essa característica da competitividade impulsiona o brincante a tentar superar seus limites, construir novas estratégias para superar as ações do parceiro. Ou seja, mesmo que a criança brinque ou jogue com seu time ou grupo de grandes amigos, o prazer em se destacar, em superar-se são corriqueiras. Assim, as experiências de brincadeiras na infância são privilegiadas oportunidades para aprendizagens para a vida.

A competição em si não é má, nem boa: caracteriza uma forma de problematização universal na vida. Apenas caracteriza qualquer situação em que dois (ou mais) sujeitos querem uma coisa ou dela necessitam ao mesmo tempo, de tal forma que por causa desses limites (só há uma coisa) um a obterá e o outro não. Ou seja, competir (do latim *competere*) significa pedir simultaneamente a mesma coisa; no jogo de regra os jogadores fazem ao mesmo tempo um único pedido: ganhar. E assim igualmente na vida (MACEDO, 1995, p. 8).

Compreendemos que a brincadeira é uma situação de descoberta, produção de saberes e conhecimentos para as crianças, trazem também as situações cotidianas para o mundo da representação, permitindo manipulá-las e assim conhece-las com propriedade.

As teorias psicossociais sobre a ação lúdica infantil destacam também aspectos de integração afetiva e socioculturais determinantes no processo educativo e no desenvolvimento da criança. Realçam a apropriação de formas de encorajamento para a resolução de problemas e de conflitos interpessoais, a aquisição da linguagem e da autonomia, o uso criativo dos recursos materiais, a promoção das competências manipulativas, motoras e sociais. Associada a essas correntes, encontra-se a concepção construtivista da aquisição do conhecimento do ser humano que pressupõe a interação com o mundo físico e social. Nessa interação subjaz a ação lúdica infantil através da qual a criança investiga, explora, descobre, age sobre o meio. Nessa procura de respostas a uma necessidade, a criança adapta-se, modifica os seus conhecimentos anteriores e cresce na aprendizagem (ROCHA, 2016, p. 156).

Kishimoto (2011) ressalta que “o jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador” (KISHIMOTO, 2011, p. 28), que na maioria das vezes é o ganhar, superar com inteligência os desafios propostos.

Assim, Sartori, Alves e Sommerhalder (2017) tratam:

Nessas experiências brincantes, as crianças imaginaram, criaram aprenderam a ouvir, a partilhar, a expressar suas ideias, trocaram e apropriaram-se de regras das brincadeiras, elaboraram estratégias, escolheram e tomaram decisões, tiveram iniciativa e respeito com o colega (p. 53).

Ser criança é viver a realidade de maneira lúdica, tendo oportunidades por meio de suas brincadeiras o conviver com diversas situações e pessoas, marcando a formação da pessoa para a vida.

Ana traz outro relato da infância brincante narrando as aprendizagens decorrentes das brincadeiras em contextos específicos de áreas rurais, como fazendas.

Além da restrição de momentos para brincar na casinha, havia ainda a necessidade de se atentar para o risco de acidentes antes e durante a brincadeira, principalmente por conta da possível presença de animais peçonhentos, tais como cobras e aranhas (Ana, 2ª narrativa escrita).

O brincar nas fazendas ou nos sítios envolve utilizar elementos da natureza para a criação e imaginação de brincadeiras utilizando os mais diversos objetos encontrados, e assim, lidar com várias situações. Piorski (2016) fala sobre o brincar na natureza:

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na sustentabilidade do imaginar. As matérias da brincadeira

alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino. Produz efeito esse encontro, um riquíssimo espectro de impressões e sentidos. Faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora (p. 19).

Sobre isso, é importante a interação da criança com a natureza e seus elementos, vivendo brincadeiras que possibilitam a exploração do universo, propiciando o conhecimento do mundo da natureza, a criatividade e imaginação.

De um lado o fato coloca-se assim: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monopolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (WINNICOTT, 1984, p. 69).

As participantes Renata e Rosa relembram que a imaginação orienta o uso do brinquedo e não o brinquedo em si que determina a ação de brincar (VYGOTSKY, 1988).

Não me lembro de muitos brinquedos na casinha, na verdade, soltávamos a imaginação com o que tinha neste terreno (Renata, 2º narrativa escrita).

Então, pra criança eu acho que o lápis pode ser um brinquedo (Rosa, 4º roda de conversa – narrativa oral).

Nessa direção, Vygotsky (1988) descreve a importância que o brinquedo tem no desenvolvimento infantil.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo (VYGOTSKY, 1988, p. 128).

Kishimoto (2008) analisa o brinquedo como um elemento que carrega o mundo real e concreto da criança, com valores, costumes, maneiras de agir, pensar, realizar, sendo fundamentais para que a criança conheça, aprenda, experimente e vivencie o mundo, potencializando o seu desenvolvimento infantil, a interação e a socialização na sociedade e na cultura à qual pertence.

É no brincar que a criança alimenta e nutre sua condição humana (PEREIRA, 2009). O autor afirma que “não há brinquedo que não esteja ligado a essa dimensão existencial de busca (PEREIRA, 2009, p. 23)”, ou seja, o ser humano, em especial as crianças estão sempre investigando, explorando, descobrindo os elementos que

compõem o universo. Assim, consideramos o brinquedo um ensejo ao desenvolvimento do humano.

Em *A vida na infância*, nos encontramos com as histórias das participantes, lembranças da época de suas infâncias e sutis reflexões sobre esse período da vida. Essas lembranças de episódios da infância são reveladoras das relações familiares, do cotidiano na casa e na escola, com significados de alegrias, prazeres, mas também recordações não agradáveis. Quando rememoradas, é uma forma de refletir, hoje, esse passado vivido.

Os relatos trazem sensações e sentimentos sobre o tempo da infância, de modo que essas experiências de viver a infância, que incluem o conviver com outras pessoas e as marcas deixadas por esses processos de socialização alimentaram seus processos de formação como humanas.

Observa-se no excerto de Renata, a infância sendo revisitada por meio de seu depoimento, colocando em destaque as relações de amizades construídas nesse período e que permanecem vivas em sua memória, assim como permanecem nas lembranças os locais, as casas e os moradores desse momento de vida.

Enfim, adoro lembrar minha infância e, na verdade, sempre acabo revivendo essa fase, pois meus pais continuam morando na mesma casa que fui morar quando estava com 6 anos e meio, os pais das minhas amigas que narrei, moram nas mesmas casas, só minhas amigas, que como eu, seguimos nossos caminhos, formamos nossas famílias e mudamos de lá!. (Renata, 1ª narrativa escrita).

Sobre o apontamento de Renata, Bosi (2016) assinala que uma família que viveu por anos a fio em um determinado bairro, criou laços e estabeleceu relações com seus vizinhos, desencadeando lembranças marcantes para as crianças, em relações de vivências íntimas, troca de experiências e compartilhamento de vivências e ensinamentos sobre a vida.

Nessa direção, Jesus (2003) afirma:

Memória vasculhada, os sentidos vão resgatando do passado as emoções, as sensações, as experiências vividas em algum momento e que ficaram impressas nos corpos, nas mentes (p. 23).

Sobre isso, Jesus (2003), aponta que as subjetividades são construídas de maneira social e cultural, sendo o ser humano construído enquanto sujeito em determinados grupos, em diversidades, ou seja, o convívio e as relações que estão em seu entorno, afetam a construção dos percursos de vida de cada sujeito.

Sobre isso, consideramos que o bairro, a casa, o local onde as crianças moram, passam sua infância são marcadas pelas pessoas com quem convive, os parentes, os vizinhos, atrás das relações estabelecidas, sendo experienciado o mundo, possibilitando abranger seu leque de aprendizagens e conhecimentos.

Os depoimentos sobre a infância vivida trazem ainda, os locais onde ocorreram as experiências infantis. Sobre isso, Malu expressa em seus relatos situações em que narra o brincar acontecido no quintal de sua casa, um local pequeno hoje observado pela lente do universo adulto, porém, pelo foco infantil um espaço repleto de oportunidades.

Era uma casa pequena, mas, aos meus olhos de criança parecia ser bem grande, assim, como o quintal que se estendia por todos os lados da casa. (Malu, 1º narrativa escrita).

Meu pai fez também uma cobertura nos fundos do quintal, onde guardava suas ferramentas e outros materiais, esse lugar era chamado de “ranchinho” e ficava sempre cheio de coisas, era uma bagunça! Eu tinha medo, porque apareciam baratas e até ratos, acho que era por causa das sementes da horta. (Malu, 1º narrativa escrita).

Os dizeres de Malu são dotados de memoriais da vida infantil, com destaque no brincar, sendo o quintal o local propício para que houvesse a brincadeira, a participante relata sobre o “ranchinho” construído no quintal, que era palco para seu brincar, o conhecer de medos de alguns insetos e animais. As reflexões feitas por Bosi (2016) são pertinentes para a compreensão sobre o depoimento da participante, ao enfatizar que:

O espaço da primeira infância pode não transpor os limites da casa materna, do quintal, de um pedaço de rua, de bairro. Seu espaço nos parece enorme, cheio de possibilidades de aventura. A janela que se dá para um estreito canteiro abre-se para um jardim de sonho, o vão embaixo da escada é uma caverna para os dias de chuva (p. 435).

Compreendemos que a partir do relato de Malu, juntamente com a passagem que Bosi (2016) assinala as pessoas e os espaços mudam com o passar do tempo, se transformam, mas, as lembranças do vivido permanecem em nossas memórias, em nossas histórias, as experiências do tempo brincante auxiliam a criança o auto conhecer-se, assim, “a própria pessoa vê sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido” (BOSI, 2003, P. 56).

Seguindo essa luz referente a infância no que tange o brincar e com quem brincavam, Laura relata doces lembranças a partir do vivido com o bisavô e do local onde sua infância ocorreu, anunciando momentos que envolveram ainda rotinas

escolares, lições de casa e brincadeiras no terreno localizado ao lado externo da casa onde moravam.

Meu bisavô, o “nono” como todos os bisnetos o chamavam, gostava de ver o meu rendimento escolar. Uma vez por semana, mostrava meus cadernos à ele e se estivessem caprichados ele me dava um dinheirinho ou me trazia um presente, que era um doce, um lápis, um caderno e etc. Isso com 5 ou 6 anos. Após isso, entrei na escola e minha mãe era rígida com regras de estudo, minha rotina era assim: acordava, ia à escola, chegava e almoçava, descansava até as 14h (assistindo um pouco de TV – chaves e chapolin no SBT), após isso, fazia a lição de casa, revisávamos o que eu tinha escrito e aprendido em sala de aula, e após isso podia brincar fora de casa, no terreno onde morávamos. (Laura, 1º narrativa escrita).

Laura aponta em seu discurso um assunto bastante pertinente, referindo-se ao bisavô como uma figura importante em sua infância e os momentos de aprendizagens, ensinamentos e diversão.

No decorrer da pesquisa a participante relatava narrativas saudosas sobre seu bisavô e as lembranças que possui; brincavam, estudavam, o incentivo aos estudos, sendo essas memórias marcadas fortemente para a participante.

Sobre a relação de pessoas que marcam a infância e a vida das crianças, Bosi (2016) afirma que:

Entre os parentes evocados – pai, mãe, irmãos, avós, tios e primos – seria preciso notar que a figura do avô e da avó pode ter um relevo tão grande quanto o dos pais (p.429).

Assim, de acordo com o relato de Laura e as linhas que estamos discorrendo, entendemos que o ser humano encontra-se em constante formação, desenvolvendo-se, aprendendo, descobrindo e conhecendo ao longo da vida, ou seja, até no dia de nossa morte nos encontramos em constante aprendizagem e desvendamento (FREIRE, 2011).

Sendo fundamental o convívio social, cultural e histórico, as relações com os sujeitos que nos cercam, a troca de experiências, a partilha de vivências, constituindo significativamente a vida em sociedade e os relacionamentos construídos, uma vez que precisamos do outro para nos desenvolver e desvelar o mundo.

Nessa direção, compreendemos que na formação de professores é de extrema relevância o valor das relações familiares e dos relacionamentos sociais, caracterizando-se pelo valor do cotidiano vivido no seio familiar, no bairro, posteriormente na escola, com as experiências de amizades, alegrias, prazeres, desprazeres entre outros sentimentos.

Assim, incluímos que a formação humana ocorre por meio da interação e socialização decorrentes do dia a dia de cada sujeito, considerando o tempo histórico, social e cultural (FREIRE, 2011).

Sobre isso, Freire (2014) nos elucidada que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dizimando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai crescendo a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (p.60).

Nesse sentido, opera o caminhar a compreender que o convívio com as pessoas, as experiências adquiridas ao longo da vida, as aprendizagens e conhecimentos emplacados na vida pessoal de cada sujeito, ampara diretamente a questão de sua formação profissional, sendo desencadeada relações humanizadoras por meio dos processos educativos vivenciados.

Caminhando com as discussões da pesquisa, as relações são construídas e fortalecidas diariamente, no centro do convívio social que possibilitam a formação do ser humano e seu desenvolvimento.

Assim, além de proporcionar conhecimentos e aprendizagens, permite que o ser humano, humanize-se e possa transformar a sociedade, apresentando-se através da dialogicidade, ou seja, é o diálogo que liberta e move as ações dos indivíduos. Por meio do diálogo as pessoas encontram como uma forte ferramenta no sentido de construção e transformação da sociedade, permitindo refletir, criar, pensar, modificar o meio em que se vive (FREIRE, 2011).

Percorrendo os depoimentos das participantes, há relatos em que trazem experiências de infâncias ocorridas no meio rural, com brincadeiras nos sítios, brinquedos confeccionados com frutos, gravetos e outros materiais da natureza, e as dificuldades encontradas para essa vida escolar em contextos urbanos, sendo memórias que marcam suas vidas e sua formação, como podemos observar a veemência na fala de Ana.

Outra diferença entre as populações urbanas e rurais se destacava: diz respeito à escolarização. O primeiro contato com a escola, tanto

para crianças da zona urbana como da zona rural, deveria ser dado por volta dos sete anos de idade, momento da matrícula obrigatória em estabelecimento de ensino. Aqui, os oriundos da zona rural já encontravam sua primeira dificuldade: a de conseguirem ser matriculados e de serem capazes de frequentar regularmente a escola, dadas as dificuldades econômicas e logísticas já elencadas. (Ana, 1º narrativa escrita).

A participante Ana teve sua vida toda desenvolvida na zona rural, sendo esse um fator marcante e de constante frequência em sua fala, e em uma dessas falas orais, a participante discorre sobre a dificuldade encontrada em frequentar a escola de zona rural devido as dificuldades econômicas e logísticas.

Sobre isso, Zanoto; Alves e Sommerhalder (2016) apontam afirmativas que casam-se com o que Ana expõe em seu relato, ou seja, os autores esboçam em seus escritos concepções tidas a respeito das pessoas que moram no campo, de tal modo que são entendidos como uma população com um certo atraso cultural, com quase nada de desenvolvimento, estruturas entre outros (ZANOTO; ALVES e SOMMERHALDER, 2016).

O exposto pelos autores vai de encontro ao que Ana narra sobre as dificuldades que se depara na vida no campo, e esses elementos interferindo diretamente na educação.

Ana relata situações vividas ainda presentes na atualidade, para crianças que moram em zonas rurais e dependem de ônibus para chegarem até a escola. Por vezes, esse trajeto é demasiado demorado para as crianças, que se cansam e se desmotivam. Em dias chuvosos, dependendo da localização dos sítios, o transporte não consegue se locomover devido às lamas que são formadas. Esse é um problema recorrente e que carece ser analisado de maneira mais minuciosa e com delicadeza, visando oportunidades justas para que as crianças possam frequentar escolas, sem grandes dificuldades.

Nas palavras de Zanoto; Alves e Sommerhalder (2016) há o esclarecimento de que:

Isto posto, pensemos nas crianças de zona rural como parte de grupos sociais que possuem particularidades na organização e funcionamentos das atividades econômicas, das singularidades culturais, históricas e na vida social, assim como as demais condições infantis. Por isso, condiz à escola vir ao encontro com práticas que estimulam a sociabilidade, a ajuda mútua e o convívio coletivo entre as crianças e entre elas e outras gerações. Compreendemos que um dos papéis principais da equipe escolar seja o de pensar o currículo para que os distintos espaços sejam dialogáveis com as perspectivas e os anseios das crianças. Trata-se de forjar uma escola onde as

crianças tenham condições de criar, de arriscar, de perguntar, de crescer, de aprender e de ensinar. A condição de reconhecimento e valorização de saberes das infâncias pode ser observada em simples afazeres cotidianos, não importa se com deslizes e com incoerências, mas desde que os sujeitos estejam dispostos a reconhecer o outro, por meio da humildade, da amorosidade, da tolerância, da competência, da capacidade e disponibilidade para dizer e ouvir, da eticidade e da justiça, balizados em aspectos que contribuam para criação de uma escola coerente e democrática (p.6).

Nesse sentido, consideramos de extrema importância haver espaço para as discussões e reflexões a respeito da temática levantada por Ana. Vejamos uma memória bastante marcada e carregada de significações para a participante, sendo necessário rever o acesso, o currículo, propiciando de fato uma educação que atenda às necessidades das crianças que moram nos sítios, essa realidade não é apenas vivenciada por Ana em seu tempo escolar na infância, mas, sim, um conteúdo de perdura em nossa sociedade, porém retrata pela participante como uma lembrança que lhe incomoda, assim, desencadeando um mecanismo para podermos observar como situações vividas na infância marcam o ser humano e os constroem, por meio de suas emoções, sensações, sentimentos.

Nessa direção, uma temática revelada na pesquisa, diz respeito às sensações e emoções vividas na infância, nem sempre boas e felizes. Às vezes, dolorosas e delicadas, marcadas por situações negativas envolvendo a educação escolar, mas, que impulsionaram a escolha por seguir a carreira docente.

Abaixo Rosa traz em seu depoimento uma passagem interessante no qual ressalta suas vivências da infância no contexto escolar, pautadas em poucas alegrias, mas que lhes permitiram pensar na docência como um caminho positivamente a ser trilhado.

Acredito que o contraditório tenha me direcionado à docência, pois minhas vivências de infância na escola foram bastante difíceis e ruins, com raríssimas alegrias e sensações de prazer. (Rosa, 4º narrativa escrita).

O ser humano é dotado de sentimentos, sensações, emoções que os move no mundo, interferindo em seu modo de agir, pensar, viver, sendo constituído de conhecimentos e aprendizagens sobre si e sobre o mundo caracterizando sua formação, construído de memórias e lembranças de sua infância e todo período de vida, descobrindo e desvelando o meio em que habita até o fim de sua vida.

Rosa expõe um desses sentimentos e emoções vividas em um período de vida, sendo na infância o destaque para vivências não tão agradáveis no contexto escolar,

mas, que os sentimentos negativos foram revertidos e a impulsionaram a seguir à docência como relatada pela participante.

Nesse caminhar, podemos expor que a criança em seu desenvolvimento por meio das vivências corriqueiras e as experiências do dia a dia impulsionam na formação da identidade do ser humano, ou seja, como somos seres que nos construímos e nos constituímos através do que vivemos, as situações experienciadas formam nosso modo de agir, ser, pensar, assim, como até o momento observamos através das narrativas das participantes e do conceito abordado nesse trabalho.

Desse modo, se faz necessário considerar as vivências pessoais dos professores, seu tempo de criança, suas vivências, o caminho trilhado no contexto escolar, as aprendizagens e conhecimentos obtidos nos mais diversos espaços de convívio e as relações com os pares, familiares, vizinhos, amigos da escola, assim, compreendendo como sua identidade docente foi se caracterizando ao longo de sua trajetória de vida.

Sobre isso, Nóvoa (1992) esclarece que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (p.16).

Nessa perspectiva, podemos entender o relato de Rosa, ou seja, mesmo sua infância escolar não sendo agradável, foi um mecanismo de formação identitária da participante, superando a negatividade e transformando em força para uma mudança, assim, construindo e se formando, mostrando seus aprendizados adquiridos nas experiências vividas no percurso de sua vida.

As memórias das participantes sempre carregadas de saudosismo, vivências marcadas por situações cotidianas, sensações e emoções que se podem ser lembradas e sentidas ao fechar os olhos, e retornar ao passado e presenciar como se fosse o presente.

Lembranças de épocas distintas, em locais diversos, na exploração e desvelamento de um mundo em que quando se é criança tudo acontece de forma intensa, permanecendo guardado em nossa memória para toda a vida, as relações com os pares, os momentos de partilha, mas, que de maneira brilhante contribuem com a formação do ser humano, de seus sonhos, anseios, de situações valem a pena e outras se tira apenas a experiência como podemos verificar o exposto por Rosa.

Tenho poucas lembranças e ou boas vivências nas primeiras séries da escola, uma é de uma criança que me oferecia, no recreio, um pedaço de massinha (feita de farinha de trigo e sal) para comer. Eu adorava aquela massinha e a sensação de saboreá-la. (Rosa, 1ª narrativa escrita).

Ao narrar esse episódio, Rosa permite transparecer toda sua memória viva dessa sensação de comer a massinha, o sabor, a textura em sua boca, permitindo que observamos sua formação frente a essa situação, que é a de experimentar a vida, ao passo que somos dotados de sensações, emoções que nos impulsionam a viver.

Nesse contexto, Dias (2006) aponta que:

Essas experiências marcam os percursos profissionais por meio das expectativas frustradas, dos medos sentidos, mas também dos prazeres e dos saberes construídos (p. 94).

Para esse autor (2011) o professor se constrói também a partir do que vivencia no cotidiano, não sendo advinda a sua formação profissional apenas de cursos, mas sim, de toda sua trajetória de vida, seu trajeto pessoal, considerando sua bagagem. Sobre isso, Josso (2006) discorre que:

Entre eles, encontramos os laços familiares, mas também todos esses laços afetivos que, muitas vezes, foram tecidos sem nosso conhecimento com pessoas que estiveram ao nosso lado por muito tempo, ou que tenham “cativado” algo em nós ou ainda que tenham ajudado (um personagem de romance ou uma personalidade midiática, um ancestral longínquo, uma pessoa encontrada em certa ocasião) (p.378).

Assim, entendemos que a todo momento o ser humano está aprendendo, se formando, criando, recriando, modificando (OLIVEIRA et. al, 2013), em um constante processo de formação ao longo da vida, nesse sentido, é necessário considerar o que cada sujeito possui de experiência e aprendizagem, sem desconsiderar os seus saberes, sua identidade, contudo, cada ser humano, cada história de vida, são únicos e relevantes, como bem defendido por Jesus (2003):

Fico pensando na minha construção identitária, no processo vivido e entendo que trago em mim um pouco de cada história ouvida até então, no entanto, sendo parte, sou uma, mesmo que contendo a multiplicidade, trago singularidades em minha história que a torna única (p. 33).

Contudo, é fundamental considerar as experiências que os docentes graduados ou não trazem para o campo educacional, sem negar sua origem, identidade, em especial sua história de vida, é necessário prevalecer o diálogo e os espaços de narrativas para esses docentes relatarem suas vivências, as modificações e alterações educacionais que se transforma com o passar dos anos, deste modo, compreendendo quais buscas por

sentidos e significações sobre e para a docência os impulsionaram as suas escolhas profissionais e seu formato de ministrar aulas (JESUS, 2003).

Seguindo esse raciocínio no que tange a importância das sensações vividas na infância, e quando nos colocamos no exercício de rememorar esse período se apresentam afluente no pensamento e lembranças das participantes, sendo caracterizados como elementos marcantes e que interferem e influenciam auxiliando na formação humana e sua postura ou relação enquanto educador.

Nesse sentido, os depoimentos das infâncias vividas por Ana, Laura e Malu enfatizam cheiros, sabores, gostos preferidos ou não, as pessoas que aparecem fortemente como figura no período da infância de grande proximidade e dona de lembranças profundas narradas com ricos detalhes e significados, como nota-se abaixo.

Enquanto minha mãe cuidava dos afazeres da casa, da comida, da roupa, da louça e deixava nossos uniformes prontos para o outro dia, meu pai era quem acompanhava nossas atividades escolares, era ele quem ajudava com a lição de casa e olhava nossos cadernos todos os dias, estava sempre nos incentivando a estudar, a respeitar nossa professora e não nos envolvermos em “encrencas” com os colegas. Passei boa parte da minha infância acompanhando meu pai, nos trabalhos e nos momentos de lazer também. (Ana, 1º narrativa escrita).

No relato de Ana a figura paterna aparece fortemente nas lembranças narradas, em situações de trabalho na roça, uma vez que a participante no decorrer da pesquisa enfatiza diversas vezes a sua vida no sítio. Destaca também a importância que seu pai atribuía à escola, o respeito para com a professora, pois ao observar seus cadernos diariamente, nos permite interpretar que a educação é fundamental e essencial na vida dessa família, talvez vendo no estudo um caminho para uma vida diferente da que levavam como observamos na narrativa acima.

Sobre isso, Maturana (2004) elucida que:

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz, para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, e de acordo com as imagens que se tem de uns e de outros (p.3).

Nessa direção, consideramos que o fato do pai observar as tarefas e o discurso feito pela participante ao longo da pesquisa, defendendo que suas experiências e vivências forma, constroem os sujeitos e impulsionaram as suas escolhas, em destaque a escolha pela docência, são situações dotadas de sentimentos e fortalecimento de relações, desse modo, Larrosa (2002) ilumina que “a experiência é o que nos passa, o

que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, P. 21), assim, o que Ana vivenciou com a figura paterna, são lembranças que constam emoções e sentimentos, contando com significações para com sua formação humana e profissional.

Sequenciando a discussão das emoções e sensações, é curioso que o convívio com as pessoas se estabelecem por meio de relações de trocas de informações, conhecimentos e situações vividas, mas, há de ser revelado que nesse contexto de rememorar o passado e o vivido, afim de compreender as escolhas e a formação do sujeito, em um contexto da pesquisa foi abordada a temática dos cheiros e gostos, os sabores avivados nas lembranças, os cheiros sentindo ao fechar dos olhos, ou seja, o transportar-se ao passado de maneira que enxerga-se o quanto nossas memórias são ricas e fundamentais para compreender o que somos de fato.

Laura e Malu narram episódios marcados por sabores e cheiros sentidos que remetem a sensações únicas, prazerosas e saudosas, como visto em suas falas.

Laura diz: esse perfume morena flor, eu me lembro da minha avó, a gente brincando né? Ela fazia um bolo sem farinha, e assim, ela deixava assando, e ia tomar um banho, e passava, ninguém tem o cheiro da minha avó, ele era do Avon. (Laura, 7º roda de conversa – narrativa oral).

Malu diz: o café me lembra as manhãs, me remete a infância, acordando de manhã com o cheirinho de café, eu sou apaixonada por café, minha mãe fazia nas manhãs. (Malu, 7º roda de conversa – narrativa oral).

Sobre as marcas carregadas pelos sujeitos, sobre suas vivências e toda a trajetória que compõe sua alma, o seu ser, constituindo sua formação, o rememorar o passado e o vivido, Passos (2003) afirma que:

Para além de ser somente um fenômeno de caráter individual no qual o sujeito reconstrói seus caminhos, os percalços de suas vivências, reinventando o que viveu lá, no passado, hoje aqui, no presente, a memória é fenômeno que permite ao sujeito que rememora uma auto-análise em relação aos caminhos que percorreu e em que sentido o vivido se intercambia com o que está por vir. Ou seja, lembrar-se, trazer à memória, significa a possibilidade de análise do passado, de atualização do mesmo no presente e de indicações importantes para ações futuras.

Além disso, os fatos contados de memória, via de regra, não foram vividos identicamente à percepção que se tem hoje deles. Determinada experiência rememorada passa pela sensação que causou no momento vivido, acrescentada de tudo que aconteceu posteriormente, da distância no tempo e da distância do sujeito que se é no momento da lembrança, diferente daquele que se era no momento do fato rememorado (p.100).

Nessa direção, o olhar para si, para sua história de vida, considerando seus sentimentos, emoções, sensações sentidas, os valores e crenças adquiridos, dialogando

consigo mesmo, com sua trajetória pessoal e profissional, é um exercício de reflexão, criar, recriar, se posicionar, preparando-se para a vida, compreendendo suas escolhas, seus sonhos e anseios, elaborando e construindo sua vida (BRANDÃO, 1998), assim, como os ensinamentos obtidos pelas pessoas que passam pela nossa vida e pelos caminhos que trilhamos.

Laura e Rosa em seus relatos, abordam a influência e as vivências que os professores exercem na vida das crianças, no decorrer do tempo vivido na escola. Essa influência é marcante e pode afetar as escolhas pela carreira docente, em concordância com o apontamento de Brandão (1998) nas linhas anteriores.

Laura relata um dado curioso de sua história de vida ao expor sobre a influência dos professores que permearam sua vida e os modos de exercer a docência lhe causa impactos e experiências.

Muito embora minha primeira graduação tenha sido em Letras, porque na adolescência fui e ainda sou apaixonada por literatura e o mundo das letras, me sentia incompleta quando assumi uma sala de aula. Por mais que eu gostasse de dar aula para adolescente e ensino técnico (que é um perfil totalmente diferente do que trabalho hoje) me faltava a memória das minhas aulas queridas quando criança e das minhas professoras marcantes que me influenciaram e me influenciam até hoje. (Laura, 4º narrativa escrita).

Nessa direção, através da narrativa de Laura, podemos observar a memória afetiva de suas vivências da infância, no qual permanece fortemente as lembranças de professores que marcaram sua trajetória escolar, formas de ser e agir na docência (Muhlstedt e Hagemayer, 2015).

Assim, compreendemos que as influências docentes vividas na trajetória escolar são fundamentais para a construção do futuro professor, orientando suas práticas docentes e pedagógicas, sendo marcados pela afetividade (Tardif e Raymond, 2000).

Nessa perspectiva, ao convidar um docente a narrar sobre sua história de vida, aparece fortemente as pessoas que marcam sua trajetória, sendo um espaço rico para sua formação, sendo norteado por experiências familiares e escolares, corroborando com a formação profissional dos educadores (DOMINICÉ, 1988).

Sobre isso, Dominicé (1988) elucida que:

[...] a história de formação de cada um é sua história de vida. A história de vida segundo esse mesmo autor [...] passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para a formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua [...] (p. 137).

Corroborando com a discussão, Catani, Bueno, Souza e Sousa (2006) afirmam que as lembranças dos professores, ou seja, as representações na vida da criança são construídas na infância por meio das experiências, permanecendo avivadas na memória ao longo de toda a formação do sujeito. As experiências ocupam espaços no que tange as escolhas profissionais, desencadeando modos de fazer, ser e agir na prática educativa.

Cunha (2011), em suas pesquisas, discorre que:

A influência de atitudes positivas de ex-professores é lembrada por 70% dos participantes. Eles afirmam que seus comportamentos como docentes tem relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres. Apontam como principais justificativas desta influência aspectos relacionados a domínio do conhecimento, organização metodológica da aula, e relações democráticas com os alunos. Há ainda exemplos marcantes no sentido da honestidade e amor à profissão (p. 80).

Em contrapartida, as experiências formativas no âmbito escolar nem sempre são tão agradáveis e prazerosas, ocorrem situações em que marcam os sujeitos de maneira negativa, em convívio com práticas docentes desagradáveis, como relata Rosa em sua narrativa escrita.

Não tenho lembranças afetuosas de nenhuma professora ou adulto. As tarefas eram horríveis! Tinha um medo imenso, pânico de ler. O gosto pelos livrinhos (poucos dois ou três) que ganhei do meu pai não foi suficiente para eliminar o pânico da cartilha e das palavras que era obrigada a ler (Rosa, 1ª narrativa escrita).

Como observado na narrativa de Rosa, nem sempre as relações são afetivas, sendo parte da vida humana, uma vez que somos constituídos de sentimentos, sensações e emoções.

Sobre isso, Passos (2003) afirma que o sujeito é formado pelas situações que vivencia, fazendo com que aja de determinadas formas. No caso de Rosa, mesmo sua vida no contexto escolar não sendo agradável, ela reverteu essa situação negativa e foi impulsionada a seguir a docência, assim, o ser humano possui essa capacidade de “também na tentativa de reverter em aspectos positivos, o que das experiências foi negativo” (PASSOS, 2003, p. 103).

Apoiando a discussão, Passos (2003) faz uma importante reflexão:

A memória é reorganizada de ações e espaços, e se realiza a partir da afetividade, pois os sujeitos se lembram bem, em geral, do que os marcou, seja positiva, ou negativamente. Da mesma forma, uma *dor* (física, moral, ou psicológica) pode ser apagada da memória em função da dificuldade de *administrar* no presente sua lembrança. O apagar da memória ou o lembrar-se tem sempre uma relação com a questão afetiva (p. 103).

Nesse sentido, Josso (2004) se apoia na defesa de que o narrar contribui para o aprendizado de si, por meio das experiências e vivências, a constituição da identidade do sujeito, simbolizados pela sua história de vida, assim, ao contar sobre si o sujeito rememora suas lembranças, seus contextos, as relações com as pessoas, se apropriando da própria história, compreendendo suas escolhas, sendo refletidas e repensadas as situações vividas tanto positivas quanto negativas.

Contudo, conhecer e compreender os processos formativos dos docentes, as imagens e representações de antigos professores, vivências pedagógicas, influências familiares, proporcionam meio para reconhecer a vida dos educadores quanto as representações, sentidos e significados que conferem a profissão.

O exercício de cavoucar nossa memória, para visitar nossas lembranças, nos possibilita lembrar e tomar consciência de ações e situações que nos marcam como pessoas, sejam estas agradáveis ou não, mas, que fazem parte da nossa história; vivências que nos constroem, permitindo que aprendamos com as experiências, refletindo sobre as positivas e as negativas.

Nesse eixo temático, observamos que o convívio (processos de socialização) e as relações com as pessoas na infância podem colaborar com a construção da nossa identidade como profissionais docentes, oportunizando o crescimento e amadurecimento pessoal e profissional. Situações cotidianas que para os adultos, muitas vezes, passam despercebidas, para as crianças estão repletas de intensidade, emoções e significações, podendo com o processo de lembrar serem resignificadas.

No último eixo: *Brincar e a Formação de Professores*, as narrativas trazem episódios marcantes de experiências vividas e escolhas realizadas, com aspectos que inspiram reflexões, mesmo que sutis e ainda tímidas, sobre a formação docente e anseios da profissão de professor/a. Houve depoimentos acerca do convívio com outras pessoas (crianças ou adultos) trazendo o brincar como prática central para a criança e como esta experiência de vida auxiliou na formação para ser professor, na construção das identidades.

Episódios marcantes de experiências vividas e escolhas realizadas, com aspectos que inspiram reflexões, mesmo que sutis e ainda tímidas, sobre a formação docente e anseios da profissão de professor/a. e acerca do convívio com outras pessoas (crianças ou adultos) trazendo o brincar como prática central para a criança e como esta experiência de vida auxiliou na formação para ser professor, na construção das identidades.

Nessa direção, compreendemos que as crianças são atores sociais e atribuem significados ao vivido. Por meio do convívio em sociedade, as crianças se relacionam com adultos, com outras crianças no qual, nestas relações, experienciam diversas situações, em contextos e cotidianos também diversos.

Ao brincar, as crianças se deparam com um leque de oportunidades, pois, ao se relacionarem com seus pares, com o meio em que vive, com os adultos e com os objetos produzidos culturalmente e historicamente, sendo o brincar um importante elo para a formação do sujeito, dessa forma, o brincar na formação de professores se faz importante para recordar os prazeres desse período e compreender a essencialidade dessa ferramenta no trabalho docente (PEREIRA, 2009).

As crianças dilatam sua capacidade de criação e criatividade, pois a linguagem lúdica possibilita experimentar situações que na vida real não são possíveis e agir conforme o imaginário.

Sobre isso, Borba (2007) aponta que as crianças por serem sujeitos que se inserem em um contexto histórico e social, conhecem outras experiências sociais ao brincarem quando se relacionam com outras pessoas. É brincando que aprendem a brincar, a conhecer, a significar os objetos do mundo e a realidade e manter a cultura lúdica viva.

É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos (BORBA, 2007, p. 38).

Assim, como relatado pelas participantes, Renata, Laura e Rosa, é possível compreender o papel fundamental que o brincar exerce na vida das crianças, enfatizando e auxiliando em seu desenvolvimento psíquico, social, cultural e histórico, possibilitando conhecer, aprender e descobrir o mundo, sendo um caminho ao conhecimento de si, direcionando para escolhas futuras, as situações que lhes marcam, sendo o brincar fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo o que foi vivido nesse período representado e influenciado os modos de agir e fazer docente, abaixo algumas narrativas sobre o que a prática social do brincar auxilia na formação humana e na formação docente.

As brincadeiras, os jogos e os brinquedos conheci na minha infância, tive a contribuição do brincar, o aprendizado com essas atividades, realizadas, às vezes com ajuda, com amigos e outras vezes sozinha

mesmo e ao longo do caminho fui construindo minha personalidade, fazendo minhas escolhas e aqui estou!. (Renata, 3º narrativa escrita).

O brincar me tornou a pessoa que sou hoje, com os meus valores, minhas qualidades e também meus defeitos, foi através da brincadeira que consegui entender minimamente a complexidade das relações humanas e sociais. Por isso, quis tanto fazer o curso, pois brincar é algo muito importante que reflete imensamente o “quem” seremos no futuro e como trataremos vários aspectos da nossa vida. (Laura, 3º narrativa escrita).

Os relatos de Renata e Laura nos convida a mergulhar no pensar sobre a relação entre o brincar e o que este contribui para com a formação dos professores, ou seja, há o discurso por parte do professorado que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil, porém as lembranças dos prazeres da brincadeira vão se recolhendo nas memórias e a vida adulta abrindo espaço para outros prazeres.

Porém, ao exercer à docência os professores são dotados de cobranças pedagógicas e que muitas vezes o brincar perde espaço, e a alegria do brincar acaba sendo esquecido, até mesmo nos cursos de formação de professores, tão focados em conteúdos sistematizados e as questões lúdicas incumbidas de uma parte pequena ou quase não existente (IMBERNON, 2009).

Pelos relatos de Renata e Laura há exposição de que o brincar propicia experiências ricas para além do desenvolvimento da criança, a construção de sua identidade, ou seja, o que se vive na infância e em todo o trajeto de vida do ser humano auxilia na formação da identidade do sujeito, sua construção enquanto pessoa e o ser profissional (NÓVOA, 1992).

Nesse caminhar, Rosa aponta que por meio do brincar passou a se conhecer, se compreender, fomentando a aprendizagem por meio do vivenciava, sendo esse modo impactante na formação humana e profissional da participante.

Enfim, penso que o tempo do brincar foi o período de maior aprendizagem, e mais, aprendi com mais intensidade de mim mesma (do meu SER), sem cobrar de mim mesma uma aprendizagem. Não exigia de mim mesma uma aprendizagem, ia aprendendo. (Rosa, 3º narrativa escrita).

O professor possui um papel fundamental na vida de seus alunos, pois no contexto escolar lhe permite explorar e conhecer um mundo distinto do vivido em casa, no bairro, sendo a escola um local de maior convívio com a diversidade de pessoas, de pensamentos, de culturas, histórias de vida. O brincar nesse contexto auxilia a criança a encontrar subsídios de compreensão e entendimento do que vivencia. Dessa forma, ao

rememorar o brincar na infância, e as situações vividas, o docente reencontra em suas lembranças imagens que possibilita sua formação e imagens de práticas docentes de seus professores que lhes marcam, servindo de exemplos (PASSOS, 2003).

Nessa perspectiva, Schneider (2007) afirma que:

A criança que brinca aprende sobre si mesma, sobre o meio social no qual está inserida e também sobre as outras crianças com quem tem contato. Desse modo poderá compreender a sua realidade e, por meio desse conhecimento, poderá transformá-la (p. 191).

Sem dúvida, essas experiências vividas nas infâncias são colaborativas como oportunidades de reflexão e atribuição de novos significados, para quem exercerá ou exerce a docência com crianças. Colocar luz sobre essas lembranças ajuda a repensar acerca dos interesses infantis, dos prazeres desse período da vida e da promoção de um processo educativo (de ensinar e de aprender) com mais sentido.

Porém, o brincar, com suas brincadeiras, jogos e brinquedos, na visão de Renata, não são os únicos meios para direcionar e influenciar nas escolhas para a docência, sendo explorado o contexto além da escola, como as vivências na vida pessoal, dos momentos vividos além do brincar, como podemos observar em sua fala.

Assim, tenho as memórias das brincadeiras, lá na infância, mas não concordo que é o único motivo que me influenciou na minha formação docente. Acredito numa combinação das lembranças, das escolhas que vamos fazendo ao longo da nossa caminhada e a empatia com a escola, o ensinar, com o prazer em promover conhecimento. Na questão colocada, acredito ainda que o brincar estabeleceu diversas habilidades e características a minha personalidade, não somente focando à docência (a vida profissional) como também a minha vida pessoal. As escolhas que fiz, e que são feitas ao longo da vida, acho que são reflexos dos momentos vividos e a infância, é um destes momentos. (Renata, 4ª narrativa escrita).

Corroborando com o que Renata aborda ao narrar que as pessoas são construídas pelas experiências, ou seja, não defende o brincar como o único propulsor de formação humana, mas, aponta o que viveu como uma ferramenta como um papel de refletir sobre as situações vividas e o que acarretam em sua formação.

Sobre isso, Freire (2014) afirma que:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e da cultura (p. 58).

Desse modo, as experiências adquiridas ao longo da vida permite com que o ser humano se forme, se constitua de lembranças que contribuem para sua formação profissional, e o brincar permite com que a criança explore o mundo, conhecendo-o, auto conhecendo-se, e isso se faz necessário que o docente propicie a seus alunos.

Nessa direção, Tonucci (2005) chama atenção para necessidade de o adulto reconhecer a essencialidade em que a criança possui por espaços e tempos para brincar, construindo e reconstruindo-o, oportunizando momentos e situações corriqueiras que permitem essa prática social.

Brincar é o espaço e o momento em que há entrega de corpos, se movimentando nas ações, criando e recriando novos estilos de brincar, com o outro, consigo mesmo com objetos.

Nesse sentido, brincar ocupa um forte e elevado espaço na vida da criança. Assim, por meio do brincar a criança experimenta e vivencia situações do mundo que marcam sua trajetória de vida e suas escolhas, dessa forma alimentando o ser professor, que revive p sabor da infância com seus alunos.

Assim, Freire (2014) elucida que:

A atividade de brincar, jogar, rir com as situações de aprendizagens são instrumentalizadas pelo exercício da reflexão cotidiana sobre a prática. Rimos quando já ganhamos certo distanciamento do objeto em estudo. No envolvimento dos desafios “não tem graça nenhuma”...É na reflexão sistematizada sobre a prática que conquistamos esse distanciamento necessário para vermos nossos erros e acertos, ou de podermos alimentar nosso brincar. Rimos porque a reflexão nos mostra o processo. Processo constituído de avanços e recuos, onde sempre o desafio é crescer, mudar, transformar. É, neste sentido, que a reflexão alimenta nossa capacidade de rir e brincar, pois podemos constatar que estamos a serviço da esperança, da vida.

Educador que ri e brinca na construção de sua aula favorece a desmistificação do modelo teórico e sua relação quanto a autoridade. Humaniza-se enquanto modelo na medida em que trabalha seus erros, convidando os outros a rirem deles (p. 29).

Assim, o riso na infância se faz necessário no âmbito profissional, rememorar as lembranças de infância, permite com que o educador relembre o que viveu, desencadeando um entendimento sobre seus alunos e as situações corriqueiras na docência, assim, inserir-se no mundo adulto ocorre por meio do brincar, e a inserção no mundo da criança acontece quando o adulto se coloca no universo infantil.

Dessa maneira, Gomes (2009) aponta que:

As histórias individuais trazem a dimensão social das conquistas da infância no país. A inserção no mundo do adulto pela construção de vínculos, aprendizagens, representações e até pelos pequenos gestos afetivos marcou significativamente esse período de vida (p. 120).

Desse modo, Rosa, assinala uma importante passagem em sua fala que reforça veementemente o que Gomes (2009) aponta em seus conceitos.

Ao refletir sobre o que me impulsionou a um caminho pedagógico e da docência, chego à conclusão que tenha sido vislumbrar uma possibilidade de transformar a educação escolar em algo mais agradável e prazeroso para as crianças, coisa que raramente tive na minha infância na escola. Percebo as vivências consideradas negativas na escola em contraponto com as agradáveis que ocorriam nas brincadeiras de interação constante com a natureza e com outras crianças, consolidaram em minha personalidade-identidade à vontade e o desejo de propiciar as crianças uma escola e uma vida mais progressista, mais alegre e prazerosa. (Rosa, 4ª narrativa escrita).

Na narrativa de Rosa, há uma importante passagem no que fere a transformação da educação para as crianças em um processo prazeroso e agradável, já que em sua vivência formativa no contexto escolar os momentos alegres foram escassos, assim, somando ao sonho da participante recorremos a Freire (2014).

Ilustrando esse episódio, Freire (2014) diz:

Educador que brinca e ri enquanto ensina favorece o lidar com a tensão que todo o processo de aprendizagem contém. O riso dosa o confronto com esta, amenizando a ansiedade e o mal-estar.

Para rir e brincar construindo conhecimento é necessário uma boa dose de humildade e abertura para as divergências, as diferenças. Também disponibilidade para conviver com o estado de desarmonia que o conflito provoca.

Para rir e brincar com o próprio processo de aprendizagem e dos demais necessitamos alimentar nossa curiosidade, juntamente com nossa ansiedade para conhecer o novo, o inusitado.

Para rir e brincar, enquanto aprendemos e ensinamos, é necessário querer bem. Acreditar que o outro é (sempre) capaz de aprender, onde o riso e a alegria são instrumentais exercitados no jogo de sua aprendizagem (p. 30).

A partir do que Rosa aponta, podemos compreender que nossas experiências permitem que nos formamos e construímos, refazendo, recriando, reinventando nossa história, nossa trajetória, sendo importante refletir nossas vivências e o que podemos obter de aprendizados, conhecimentos, o que se pode melhorar ou modificar.

Sobre isso, Oliveira (2008) aponta que “o mundo começa na infância e será conhecido pela criança de acordo com a experiência vivida por ela” (OLIVEIRA, 2008, s-p), assim, entende-se que as vivências os formam e constroem, sendo por meio do brincar a chave de expressão e comunicação da criança.

De tal modo, o tocante da formação de professores é composto pelo que o docente carrega em sua bagagem, ou seja, o mergulho em sua infância, a rememoração

do que viveu, os faz entender o que impulsiona a escolhas e decisões, os caminhos seguidos, sendo situações prazerosas ou não.

A relação entre o vivido na infância e formação de professores é algo intrínseco, ou seja, Bueno (2002) assinala que o adulto em sua realidade presente, possui percepções de lembranças de seu passado que permite o repensar e refletir o seu futuro, desencadeado através de um processo em que a própria pessoa se forma em seu percurso de vida, em casa, e na escola, assim “o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (BUENO, 2002, p. 23).

Há relatos em que as participantes abordam que o brincar alimenta as decisões e sonhos futuros, destacando qual tipo de profissional docente são, ou desejam ser, destacando ainda algumas dificuldades encontradas.

Nesse sentido, os sonhos vividos, os interesses por uma vida profissional agradável e bem sucedida com as crianças no campo da docência, a esperança por uma escola melhor se mostra presente nos discursos docentes.

Essa situação se desenvolve embasadas nas experiências vividas pelos professores, em sua trajetória de vida, suas crenças e valores, em seu campo profissional. O ser professor é construído ao longo das vivências cotidianas, pelas atitudes e opiniões que os docentes possuem, no trabalho conjunto com toda a comunidade escolar.

Sobre isso, é preciso considerar as experiências vividas pelos docentes, suas narrativas acerca de seus ideias do que seria uma escola melhor para seus alunos. Para Silva (2011) é preciso que haja o tato da sensibilidade na prática pedagógica, compreendendo a formação humana por meio de suas próprias experiências vividas.

Assim, Silva (2011) explora que:

O tato pedagógico requer a percepção estética, ou seja, um sentido intenso acerca do que se deve dizer e fazer, tendo em vista manter o respeito e o convívio sem ofensas. No entanto, é preciso dizer também que não se trata de uma sensibilidade frágil ou submissa, mas antes de uma sensibilidade que seja capaz de definir, mesmo em sua suavidade, características que são demandadas na natureza da relação pedagógica. Sensibilidade nesse caso, não se identifica com licenciosidade e falta de compromisso do professor com sua prática. O tato pedagógico envolve uma atitude de solicitude e atenção para com aqueles que estão em processo de formação, bem como envolve a capacidade de transformar situações, às vezes pouco produtiva e interessantes em sala de aula, num acontecimento pedagógico. Nesse sentido, o tato pedagógico se filia a experiência enquanto lugar do acontecimento, do qual emerge a busca de uma compreensão de sentido (p.239).

Legitimando com essa discussão, nos apoiamos em Freire (2014) ao expor que observar a si mesmo e ao outro é um mecanismo que integra a aprendizagem, a reflexão do que se vive, tentando entender os desejos do próximo, mas lançando seus próprios anseios.

Contudo, para a autora Freire (2014) o sonhar é algo que precisa ser junto, pensado junto, pois o sonho individual sozinho não alcança proporções esperadas, sendo assim, ela ilumina que:

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito (p.34).

Nessa perspectiva, é interessante que o docente reencontre sua capacidade de brincar, por meio do lúdico, as situações de aprendizagens de seus alunos, possibilitando que as experiências sejam fontes de conhecimento, que a esperança, a alegria, a felicidade sejam caminhos para uma educação sólida e refletida de maneira conjunta, ou seja, as trajetórias de vida do professor e aluno se cruzando.

Para Malu, as brincadeiras permitem que possamos nos conhecer, aprender sobre o mundo em que vivemos, os desafios que a vida nos propicia, e as relações que estabelecemos com os nossos pares e com o ambiente em que nos inserimos, nos auxiliando na formação para a vida.

Ainda no ponto destacado por Malu, Brougère (2010) com seus estudos, afirma que as brincadeiras são meios em que as crianças podem vivenciar a cultura que a rodeia, de maneira verdadeira e não apenas imaginada (BROUGÈRE, 2010).

As brincadeiras nos permitem ampliar o conhecimento sobre nós mesmos e o mundo, a lidar com os desafios, organizar os pensamentos, valores, como o respeito, a amizade, a cooperação...são essas coisas que procuro ensinar aos meus alunos. (Malu, 3º narrativa escrita).

Dessa forma, as brincadeiras infantis permitem que a criança aprenda, cresça e se desenvolva, experimente o mundo, construa e fortaleça suas relações, influenciando no modo de ser do futuro adulto, como suas escolhas profissionais, como podemos perceber com a passagem descrita por Ana.

Pensando em como minhas memórias me influenciam no modo como ser professora e como agir com as crianças, imagino que o mais importante seja refletir sobre o que essas memórias me trazem de positivo e significativo para que eu possa, de alguma forma, garantir que as crianças vivenciam experiências marcantes de forma transformadora, prazerosa e positiva na sua trajetória pela escola, e

no futuro, possam ter boas memórias de sua infância. (Ana, 4º narrativa escrita).

Ana em seu relato explora que suas memórias refletem diretamente nas práticas pedagógicas enquanto docente. Assim, refletindo as positivities na trajetória escolar serão repetidas enquanto educador, mas, possibilitando experiências transformadoras.

Sobre isso, Freire (2014) retrata que o estudante é um ser que deve ser ativo no processo de ensino aprendizagem, e não, apenas um ser passivo, que só recebe informações, não sendo depósito de conteúdos, esse discente é alguém que pensa, sente, se forma, se constrói por meio de suas vivências cotidianas e nas relações com as pessoas com quem convive, caracterizando-se como sujeitos dotados de lembranças, memórias que permitem refletir e compreender suas vivências.

Fortalecendo o pensamento relatado por Ana, Mizukami (2007) em suas pesquisas aponta que:

Os dados de memória com os quais se lidou, neste caso, constituem mas do que uma reprodução do passado: constituem uma criação ou recriação do mesmo à luz do presente, no exercício da *reflexão-sobre-a-ação* e sobre a *reflexão-na-ação*. Concebe-se, pois, aqui, a narrativa do professor como sendo uma reinterpretação do ocorrido em diferentes momentos de sua vida pessoal-profissional (p. 68).

Nessa direção, podemos observar que o que os docentes vivenciaram em sua trajetória de vida, influenciam em seu modo de exercer a docência, e o que espera ser enquanto profissional. Mizukami (2007) assinala a importância de conhecer quem é o profissional que tem se inserido no contexto escolar, sua história, sua formação básica, como ocorreu seu desenvolvimento profissional, quais seus sonhos e anseios para a educação (MIZUKAMI, 2007).

É importante conhecer o docente, pois, encontra-se elementos que permitem compreender seu modo de agir, pensar, investigando as práticas educativas que vivenciavam em sua época de estudantes, e suas opiniões, anseios, palpitações, sobre a educação e a formação profissional, expressando o que sentem, vivem, desejam, o cotidiano de aprendizagens na profissão, explorando seus percursos de vida significativos acerca de sua vida pessoal e enquanto trabalhador, relatando informações e reflexões referentes as práticas pedagógicas (SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, Rosa, apresenta um relato interessante sobre o que é ser professor de educação infantil, ressaltando as condições da infância que se vive nos dias de hoje e o que se vivia há tempos atrás, demonstrando sua visão sobre o que é ser docente.

Me veio na palavra docente que a gente poderia entender do ciente, então é um ente doce e é difícil ser doce, nesse sentido com tanta tensão, é difícil, mas não é impossível, há essa possibilidade de ser, toda essa nossa preocupação enquanto professores de educação infantil, nesse recorte de pessoas na condição da infância, eu acho que mostra isso, né?, que há essa possibilidade apesar de toda essa tensão, dessa dificuldade que a gente tem. (Rosa, 8º roda de conversa – narrativa oral).

Rosa, aponta uma fala bastante delicada ao dizer que “é difícil ser doce”, aqui podemos refletir sobre a infância das crianças e dos docentes, seguindo a direção no que tange o brincar na infância é sempre doce?, acreditamos que não, pois mesmo o brincar sendo um espaço rico de aprendizagens para as crianças elas aprendem que não ganham sempre, que compartilhar e dividir é importante, ou seja, seus desejos nem sempre são alcançados, é preciso saber lidar com as perdas, as diferenças (SOMMERHALDER e ALVES, 2011).

Não consideramos a infância um período doce apenas, um período de descobertas positivas, mas sim, há vivências não tão agradáveis, pois as crianças presenciam conflitos familiares, socioeconômicos, desavenças, dificuldades entre outros problemas corriqueiros que encontramos no seio familiar.

O mesmo ocorre no campo da docência, não há como o professor em sua prática ser sempre doce, há situações em que seus limites são testados, como por exemplos, os excessos de cobranças para a realização de uma prática educativa de êxito, as demandas escolares, a não valorização e reconhecimento profissional, a não participação familiar dos alunos no contexto escolar, os excessos de trabalhos, o baixo salário e o não prestígio da profissão e do trabalho importante que o docente desenvolve na sociedade (GATTI, 2008).

Rosa em seus dizeres nos convida a refletir situações em que a infância não se acopla apenas no campo do saudosismo, lugar em que tudo é lindo e ser criança se enquadra na caixa do romantismo. Pela fala da participante podemos compreender que a infância nem sempre é doce, nem sempre é regida como a criança sendo o centro das atenções familiares, é um período em que se encontra dificuldades, em que vivem uma explosão de sentimentos e sensações, pois, a criança pode ser manhosa, birrenta, não aceitar dividir ou emprestar brinquedos, não ser obediente, caracterizando dessa forma, que nem sempre a infância ocupa o romantismo de que ser criança é lindo e maravilhoso e que tudo apenas é diversão, que nem sempre há carinhos e reconhecimento da criança como um ser dócil e frágil.

Dessa forma, ressaltamos a importância de se atentar que, ao iniciarmos na docência estamos semeando conhecimentos e aprendizagens e passando a fazer parte da trajetória de vida dos nossos alunos, é preciso expor nosso modo de ser doce, é necessário considerar as experiências e usufruí-las.

É essencial que o aspecto lúdico se faça presente na prática docente, pois, por meio da ludicidade, o ensino se torna prazeroso e envolvente para a criança, pois brincando aprende, experimenta, conhece e vivencia.

Muitas vezes à docência é composta por situações tensas como destaca Rosa, como por exemplo, as exigências que o professor enfrenta em sua prática, ou seja, sempre cobrado por resultados positivos, que as crianças aprendam e dominem os conhecimentos pedagógicos e muitas vezes o brincar sendo descaracterizado como fundamental ao desenvolvimento infantil.

Porém, muitas vezes devido ao tempo curto e as cobranças pedagógicas, como apontam Formosinho e Machado (2013)

A educação escolar é descontinua porque se organiza em ensino compartimentado ao longo do dia, fazendo atribuir um professor a um grupo de alunos – a turma- que aloca em um determinado espaço escolar – a sala de aula. Por isso, a escola vem sendo associada a uma ou mais salas de aula, onde um professor dá a sua lição a uma turma de alunos com o objetivo predeterminado de transmitir blocos de conhecimentos perfeitamente delimitados nos programas (p. 173).

Nota-se que, por vezes, as crianças acabam por viver poucos momentos de brincadeiras ou ludicidade na escola, à docência se afasta da promoção dessa prática. Defendemos a importância desse aspecto para o desenvolvimento infantil.

Malu aponta em sua fala situações vividas na docência e que carece reflexão e atenção.

Na faixa etária em que estou atuando (2 e 3 anos) as brincadeiras estão presentes o tempo todo, de forma muito espontânea. Desse modo, ofereço as crianças oportunidades de enriquecerem as brincadeiras com situações-materiais para que possam criar, “trabalhar”. Infelizmente, na maioria das vezes, me coloco mais na posição de observadora, sinto uma certa dificuldade de interagir com elas em suas brincadeiras de faz de conta. Acredito que isso se deve ao fato das exigências e responsabilidades do mundo adulto que nos faz abandonar e até mesmo esquecer a criança que fomos um dia. Talvez essa dificuldade seja por conta de sempre ter brincado com outras crianças nessa fase da vida (não me recordo de nenhum adulto brincando comigo). Refletindo sobre a minha docência de modo geral, quando trabalhava com crianças de faixa etária maior sempre busquei pela ludicidade, procurando fazer com que a aprendizagem

se desse de modo prazeroso, com jogos e brincadeiras. (Malu, 4º narrativa escrita).

Ao nos tornarmos adultos, em especial professores, somos tão atarefados e cobrados com conteúdos disciplinares, nos quesito de ensino e aprendizagem, alfabetização e letramento, que muitas vezes, o brincar acaba por integrar o segundo plano, ou seja, ocupando espaço de relaxamento e descontração, o momento em que não há atividades dirigidas ou direcionadas, caracterizando-se como um elemento que não exige da criança seriedade e concentração. Em alguns momentos esquece-se que o brincar é a linguagem da criança e que permite que desvele o mundo a sua volta.

Nesse sentido, Vasconcelos (2006) esclarece que:

Em razão do interesse espontâneo das crianças em brincar, do caráter interativo das situações (envolvendo brinquedos, objetos, outras crianças e adultos) e dos problemas a serem solucionados criados na situação, o brincar constitui-se num elemento privilegiado para a construção do conhecimento. Assim, brincar promove a inteligência e é inclusivo: produz as formas para aprender a aprender e novos modos de interação (p.66).

Nota-se a necessidade da sensibilidade e do olhar atencioso do docente para com seus alunos e suas especificidades exigidas. Sendo importante refletir, compreender e buscar modos distintos de exercer a docência, em uma relação de autoconhecimento, apoiado em sua trajetória de vida juntamente com as demandas que a sociedade e o meio que vive exige.

A seguir a abordagem trazida por Ana trata de elementos que acompanham a importância da formação do educador, ressaltando a formação pessoal, ou seja, suas vivências pessoais relacionadas a sua formação na profissão, como podemos observar em suas palavras abaixo.

No que diz respeito às memórias que de alguma forma trouxeram lembranças negativas, considero que seja importante realizar um trabalho consciente, de autorreflexão, para não reproduzir junto às crianças algo que não me tenha sido positivo. O professor tem o desafio de estar sempre buscando uma formação contínua, reflexiva, investigativa e crítica. Assim, a busca de melhoramento contínuo deve ser feita sem esquecermos do poder de influência do modo como refletimos algumas de nossas vivências em particular, dentro de cada contexto social, ao menos para que tenhamos consciência sobre a parcela de contribuição de algumas experiências particulares em nosso modo de lidarmos com a nossa profissão, com os nossos alunos, colegas de trabalho e com os novos conhecimentos que buscamos ou que nos são apresentados. (Ana, 4º narrativa escrita).

Ana aborda em seu relato a importância da auto-reflexão das experiências vividas, exaltando a responsabilidade que o docente possui em não transportar aos seus alunos situações vividas que muitas vezes não foram positivas.

O professor é além de um profissional da educação é um ser pessoa, que sente, pensa, fala, cria, recria, altera, modifica e que se encontra em constante aprendizado (NÓVOA, 2014).

Ao exercer a docência ele carrega toda as suas vivências e sua bagagem para seu modo de agir, pensar, ensinar, lidar com os conflitos e desafios, muitas vezes seus problemas pessoais afetam e impactam em seu desempenho enquanto docente.

Desse modo, o professor para Nóvoa (2013) é o coração de seu processo de identidade docente e profissional, cada um construindo e se formando enquanto educador, por meio da racionalização de suas experiências.

Cunha (1997) afirma que:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (s.p).

Nessa direção, podemos compreender que as memórias são compostas de lembranças positivas e negativas, que auxiliam na construção e edificação do ser humano, sendo o período da infância e suas situações propulsoras de escolhas.

Para Soares (1991) as memórias são:

Procuro no passado e 'outrem me vejo', não encontro a que fui, encontro alguém que a sou vai construindo, com a marca do presente. Na lembrança o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora (p.37).

Compreendemos pelo olhar da autora que o que foi vivenciado pode ser lembrado pelo sujeito, por meio de sua realidade vivida, mas, considerando o que foi vivido, através da reflexão e da compreensão da sua trajetória, em um processo de viajar ao passado, e observar as experiências que o sujeito teve desencadeando conhecimentos e aprendizagens.

Silva (2015) discute que:

A memória está em constante construção, por meio da lembrança (trabalho da memória), podendo ser constituída através da narrativa, que, por

sua vez, é construída a partir do objetivo em que ela está sendo narrada (p.205).

Para tanto, a memória se constrói por meio do que o sujeito vive, sendo tecida pelo contexto social, cultural e histórico, através do convívio com os sujeitos e as relações estabelecidas, assim, impactando nas decisões futuras, como por exemplo, a escolha pelo professorado (SILVA, 2015).

No campo educacional, o docente exerce o magistério de acordo com o que viveu de experiências, seja por influências de seus professores, pessoas próximas, relações construídas com seu entorno, situações financeiras, influências familiares. Necessitando refletir e recriar suas práticas pedagógicas constantemente e não se limitando a sua formação básica.

Como Ana aponta em seu relato, a importância de sempre estar buscando e aperfeiçoando sua prática educacional, levando em consideração as diversas formas de ensinar, ouvir, respeitando as identidades e culturas do grupo à qual está imerso.

Nessa perspectiva, a fala de Laura aponta uma questão próxima a posição de Ana, ou seja, Laura aponta a diferença de tempo e espaço de vivência, abordando as mudanças que a infância sofre ao longo dos anos.

As crianças que fomos são totalmente diferentes das de agora, porque a sociedade é outra, portanto são novos aprendizados, valores e desafios a serem vencidos por nós professores. Mas há uma coisa que não muda: a criança precisa brincar, para poder evoluir como pessoa e para poder entender como funciona a nossa sociedade. As minhas memórias são injetadas diretamente nesse ponto, pois hoje o meu brincar e o brincar das crianças são diferentes, mas eles existem. Brincadeiras que podemos adaptar, inventar novas versões vão trazendo as crianças mais próximas a mim e vão avivando em mim quanto, professora o quão bom é ser criança e quão rico e importante é esse mundo do brincar fazendo assim, com que elas passem por essas experiência e achem ser valido brincar. (Laura, 4º narrativa escrita).

Em concordância e relevância da fala de Laura, Kishimoto (2011) trata da infância de ontem e da infância de hoje:

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância (p. 22).

Percebemos que as mudanças e transformações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas afetam a sociedade, modificando-a, porém no que remete o brincar e o tempo da infância se mantem vivo o desejo pelo aprender, desenvolver e conhecer o mundo, explorando e desvendando-o, por meio das vivências e experiências vividas cotidianamente.

Mas, a fala de Laura vai além dessa questão, apontando que o brincar da época em que ela viveu a infância é diferente da infância que seus alunos brincam, ou seja, é um relato caracterizado de que cada ser humano tem suas memórias e lembranças vividos de acordo com seu olhar, com seu contexto, ou seja, o que cada indivíduo vive é peculiar e particular.

Sobre isso, Cunha (1997) aponta que ao narrar sua trajetória de vida o sujeito:

Evidentemente que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias. O trato destes dados narrativos, na sala de aula, precisam, entretanto, ser canalizados para os objetivos a que se propõem, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador (s.p).

As experiências do dia a dia dentro e fora do contexto escolar geram vivências marcantes para as crianças; a infância se compõe de situações positivas ou não tão agradáveis para as crianças, que interferem no modo como o se desenvolvem, se constroem e evoluem. Quando escolhe-se a opção pela profissão docente, as lembranças auxiliam no modo de exercer a docência, ou seja, as vivências são refletidas, e o que foi marcante de forma positiva acaba por ser repetida, recriada, o que não foi prazeroso não é aplicado no decorrer do cotidiano da sala de aula.

Notamos o quanto o brincar proporciona momentos de aprendizagem, desenvolvimento e descobertas, sendo um universo único, especial e importante. Assim, estudar as memórias lúdicas de professores, nos fez perceber o quanto o brincar é fundamental para o desenvolvimento humano, e o quão necessário se faz conhecer as histórias de vida e trajetórias dos professores, para poder compreender todo o contexto que engloba suas escolhas de caminhos a serem seguidos.

Portanto, é necessário que nos cursos de formação inicial ou de formação continuada, haja a formação lúdica do profissional, ou seja, os cursos de licenciatura são frágeis e defasados em diversos aspectos, mas, chamamos a atenção para o campo do lúdico na docência, uma vez que não possuem espaços para a discussão da ludicidade e de uma formação do professor que reviva a infância, possibilitando que reflita e discuta a importância do lúdico na docência, o brincar no desenvolvimento infantil.

Para tanto, propor a ludicidade nos cursos de formação é uma ferramenta para refletir e discutir essa questão tão importante que cerca a infância. O lúdico permite uma aprendizagem prazerosa, alegre, oportunizando um novo sentido para o ensino dos alunos, trabalha com as emoções, auxilia no desenvolvimento da criança, permitindo que conheça a si e o mundo (SANTOS, 2010).

As escolas reconhecem a importância do brincar e da ludicidade no universo da criança, mas nem sempre estão preparadas para proporcionar essas situações, fazendo-se necessário investimentos nos cursos de formação de professores, espaços para que ocorra pensamentos acerca de desenvolvimento de metodologias pedagógicas que visem o ensino do aluno, mas não de forma maçante e intensa, mas sim, curiosa, atrativa e que adentre ao universo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da consideração de que as experiências pessoais alimentam o ser professor e devem ser valorizadas em processos de formação de professores. Nesse sentido, as narrativas orais e escritas das professoras participantes dessa pesquisa trouxeram suas lembranças de infância brincante, sendo colaborativas na formação. Essas recordações, quando conhecidas e refletidas, operam nas escolhas profissionais e amadurecimento pessoal e profissional, fortalecendo o campo educacional, no qual ocorre a valorização da história do professor, ou seja, sua história de vida, pautando um olhar de sensibilidade para quem é aquele docente e toda sua experiência vivida.

Entendemos que a formação de professores é um processo contínuo e inacabado, uma vez que o ser humano se encontra em formação e construção ao longo da vida. Essa formação vai além de dominar os conteúdos escolares, é uma aprendizagem que envolve também saberes das experiências, gerados em processos de socialização, regando-se de processos educativos, uma vez que compreendemos que a todo momento aprendemos e ensinamos, seja com nosso falar, expressar, gestos, atitudes.

É preciso que a sociedade assuma o compromisso de uma formação de professores transformadores, capazes de compreender as necessidades educacionais atuais e estabeleça diálogo na comunidade escolar. É importante ainda que haja espaços para discussões, diálogos e reflexões acerca das práticas pedagógicas, dos conflitos e desafios que a escola possui, reconhecendo a formação de professores como contínua, com o intuito de aprofundar e aperfeiçoar os conhecimentos que os docentes em exercício já possuem, expandindo e compartilhando também seus saberes.

Nessa direção, conhecer as histórias de vida das participantes, por meio de narrativas orais e escritas possibilitou observar que as escolhas profissionais, modos de agir ao exercer a docência com as crianças são alimentados também pelas situações experienciadas na infância, momentos que influenciaram escolhas futuras. Ao narrar suas histórias de vida, as participantes rememoraram lembranças de experiências positivas ou não, provocando um exercício de reflexão sobre seu passado, ora saudoso, nostálgico, ora dissaboroso.

No que se refere à linguagem do brincar em processos de aprendizagem, tem-se uma frágil formação em cursos de licenciatura. Quase não há oportunidades formais para discussão de uma formação lúdica de professor; não há espaço para recordar e analisar o período da infância, principalmente para aqueles futuros docentes da infância.

Por meio dos relatos, as participantes recordaram doces lembranças do período de infância, assim, como recordações não tão agradáveis.

Os resultados organizados em eixos temáticos evidenciaram que as experiências do brincar na infância afetam a formação e a construção do ser humano no quesito pessoal e profissional.

No primeiro eixo temático, o convívio com o outro (adultos ou crianças) na infância por meio do brincar revela aprendizagens significativas para a vida. As recordações desse período de vida trouxeram, para a cena, vários episódios nostálgicos e afetuosos. Dentre as aprendizagens de destaque reconhecidas pelas participantes, dessas experiências brincantes da infância, indicamos o respeito às regras, o zelo por si e pelo próximo, a superação de desafios; o compartilhar de brinquedos e outros materiais, a amizade gerada pelo convívio e o lidar com conflitos e competição. Aprendizagens envolvendo coordenação motora, equilíbrio, noções de espaço; ganho em processos de interações com outras pessoas, conhecimento de outros contextos e grupos, respeito às limitações dos parceiros brincantes, desenvolvimento cognitivo e físico e compreensão da realidade também foram aspectos identificados nas narrativas.

O eixo temático *Cultura Lúdica na infância*; apresentou resultados sobre a presença da cultura lúdica na infância, sendo recordado pelas participantes quais as suas brincadeiras, regras de jogos, em que lugares brincavam, com quem e com o quê brincavam. O brincar acontecia primeiramente no interior das famílias, com avós, tios, primos, irmãos, se estendia para a relação com os vizinhos, amigos do bairro e depois para o contexto escolar. Episódios reflexivos mostraram que as crianças brincam a todo o momento e em qualquer lugar, sem local ou tempo específico, brincam em distintos lugares, como sítios, quintal de suas casas, rua, escola e natureza.

Ainda nesse eixo foram revelados dados sobre as brincadeiras e jogos preferidos, os destaques ficaram para amarelinha, peteca, escolinha, casinha, pega-pega, esconde-esconde, bonecos feito de chuchu, queimada, fazendinha, jogo do palito, dominó, entre outros. Sendo dissertados os modos e jeitos de brincar e jogar, as regras e os brinquedos confeccionados com materiais da natureza como, por exemplo: galhos, pedras, frutas, folhas, pedacinhos de papel e industrializados, como bonecas.

O eixo temático *A vida na infância*; tivemos lembranças da época da infância e sutis reflexões sobre esse período da vida, narrando as pessoas marcantes e as situações corriqueiras, sendo recordações que envolveram relações familiares, o cotidiano da

casa, da escola e foram carregadas de sentimentos e emoções, como alegrias, prazeres e dissabores.

Sequencialmente o eixo temático intitulado *Brincar e a formação de professores*; abordou resultados referentes às experiências da vida brincante na infância e escolhas realizadas, relações com a formação docente e anseios da profissão. Ou seja, a partir do vivido no dia a dia da infância, as escolhas voltadas para o campo profissional foram recheadas de experiências que impactam nos modos de vida das participantes.

Brincar é uma experiência humana, fundamental para a construção e desenvolvimento do sujeito, oferecendo aprendizagens que refletem nos modos de exercer a docência, particularmente com crianças.

No decorrer da pesquisa, os resultados revelaram a importância das relações construídas e fortalecidas no brincar, sendo com outras crianças ou familiares adultos. Ao conviver e se relacionar com o outro, a criança aprende a lidar com situações de alegrias ou não, prazerosas e desprazerosas, conflituosas ou não, sendo essenciais para a sua formação para a vida.

Os resultados indicaram que a infância é um período de vida rico para estabelecimento de amizades, pois ao brincar, os processos de socialização se intensificam. As experiências de perder e ganhar, de superar desafios, de rever estratégias para a continuidade da brincadeira, de prestigiar a vitória do parceiro, compartilhar saberes, apreender a cooperar brincando em grupo, também foram evidenciadas nas narrativas.

As narrativas foram formativas, pois permitiram que as participantes recordassem suas vidas de infância brincante, revelando situações e operando oportunidades de reflexão sobre representações construídas dessa história de vida. Ao narrar suas trajetórias de vida, as participantes puderam se autoconhecer e compreender algumas de suas escolhas formativas.

Muitos relatos contaram sobre uma infância saudosa e nostálgica, por vezes, romantizada. Sobre isso, cabe dizer que nem sempre a infância possui tanta doçura pois, condições sociais, culturais, econômicas e históricas afetam o modo de viver das famílias e assim, também das crianças. Nesse sentido, uma questão para reflexão: as infâncias vividas sempre são doces? As crianças são seres frágeis? Como olhamos para essa categoria social infância, na contemporaneidade?

Os resultados mostraram que nem sempre as experiências da vida na infância são positivas; tristezas, mágoas também são marcas desse momento de vida. No entanto, as narrativas evidenciaram que as aprendizagens decorrentes de experiências não tão agradáveis foram utilizadas como propulsoras para o exercício de uma docência visando à mudança, a transformação da vida das crianças de hoje; uma educação mais justa.

As aprendizagens adquiridas ao longo da infância brincante oportunizam reflexões sobre a educação das crianças e o amadurecimento pessoal e profissional das participantes.

Após a realização dessa investigação, algumas inquietações se fortalecem para estudos futuros: o brincar das décadas de 1970 ou 1980, período da infância dessas participantes pode ser qualificado como um melhor brincar em relação à atualidade? Trata-se do mesmo brincar que encontramos hoje? As crianças do século XXI brincam em que espaços? Do quê e com quem, uma vez que as famílias cada vez mais são menores em número de pessoas?

Recordar a infância, por vezes, foi alocado pelas participantes no quadro do saudosismo e romantismo. O que esse olhar pode afetar os modos de significar essas aprendizagens adquiridas, nesse momento de vida?

Por fim, propormos uma formação de professores que também contemple a discussão (não romantizada) sobre a ludicidade, como um espaço formal nos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente Pedagogia e em ações de formação contínua de professores, de modo a possibilitar conhecimentos teóricos e práticos sobre essa linguagem privilegiada e intensa de aprendizagem na infância.

Destaca-se ainda a necessidade de valorização das histórias de vida em processos de formação de professores, reconhecendo que os saberes, as representações e as aprendizagens originados dos percursos de vida também educam e formam a constituição da identidade do professor.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, nº54- Julio-diciembre, 2009, p. 13-28.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre Brinquedos e Infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação e Sociedade**, volume 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ALVARADO-PRADA, L. E.; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais. In: **ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE**, 6., 2003, Campo Grande. Resumos. Campo Grande: ANPED, 2003.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Sumus, 2006.

ARAÚJO, Márcia Baiersdorf. **Ensaio sobre a aula**: narrativas e reflexões da docência. Curitiba: Ibepex, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª.ed, Rio de Janeiro: Editora LCT, 2016.

ARTONI, C. A revolução dos brinquedos. *Revista Galileu*, São Paulo, 2003, n. 145, p.28/33.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil, de 1988**.

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018. Acesso em 12 de abril de 2017.

_____. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: **Política e Educação no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. Acesso em 26 de maio de 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em 26 de maio de 2017.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2017

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 26 de maio de 2017.

_____. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 26 de maio de 2017.

_____. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2015. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 26 de maio de 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sumus, 1984.

BERNARDES, Rosvita Kolb, VELLOSO, Luciana Mendes. Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. – Salvador: EDUFBA, 2015, p. 243-257.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: **BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4 – 6 anos em instituição pública de educação infantil.** 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

_____. O brincar como modo de ser e estar no mundo. IN: BRASIL. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade.** 2. ed. Brasília, 2007. p. 33-45.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 11-18.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Márcia Maria. Em busca da formação do outro: caminhos alternativos. In: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 71-82.

BUENO, Belmira. Oliveira.; CATANI, Denice Barbara.; SOUSA, Cynthia Pereira; CHAMLIAN, Helena Coharik. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil,1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2,p. 385-410, maio/ago.2006. Acesso em: 22 de novembro de 2017. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2>

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.11-30, jan/jun. 2002.

_____. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 7-21.

BUENO, Belmira Oliveira et. al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011, p.19-32.

_____. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A psicologia, Ciência do Jogo infantil. In: _____ **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 79-102.

CABRAL, Eliane de Menezes. **A construção do saber na educação infantil: uma leitura temático-figurativa do conceito de brincar em creches municipais de Campina-Grande/PB**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2013

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIKUZAMI, Maria da Graça Nicoleti (orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-152.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.23-30.

_____. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n.24, p. 31-40, jul./dez., 2005).

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 2014, p. 155-191.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 55-191.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Sumus, 1987.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. **Formação continua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Piauí-Teresina, 2012.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, n. 17, 2002, p. 113-134.

_____. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa o no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.23. n.1-2. São Paulo Jan. /Dec.1997. (S/P). Acesso em:13 de janeiro de 2018.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012, p. 1-11.
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso em 17 de maio de 2017.

DELORY-MOMBERGUER, Christine. Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação.** – Salvador: EDUFBA, 2015, p. 161-171.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. “Foi nos Bailes da Vida...Que Muita Gente Boa Pôs o Pé na Profissão”: foi assim que iniciei o magistério. IN: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Narrativas e Saberes Docentes.** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. – 192 .

DIAS, Marina Célia M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação** – São Paulo. Cortez, 5º ed., 2001, p. 45- 56.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

DURAN, Marília Claret Geraes. Formação e Autoformação: Uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista Ambiente e Educação,** São Paulo, v. 2, n. 2, p. 22-36 ago./ dez. 2009.

DURANT, Lidiane Marques. **Formação de Professores/educadores: um olhar a partir de Paulo Freire.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do Jogo.** 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** Porto Editora, 2014, p. 93-124.

FERRONI, Carla de Oliveira. **Processos Formativos de Licenciandas em Pedagogia UFSCar Vividos no Programa Institucional De Iniciação À Docência (PIBID),** Trabalho de Conclusão de Curso- sob orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, São Carlos/SP, 2013.

FIGUEIRÊDO, Alessandra Aniceto Ferreira de, QUEIROZ, Tacinara Nogueira de., **A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373241127>. Acesso em 5 de junho de 2017.

FONTELES, Lia Silva. **Imagens da infância na escola pública de São Luís/MA.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2013.

FORMOSINHO, João, MACHADO, Joaquim. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, FORMOSINHO-OLIVEIRA, Júlia. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. –Porto Alegre: Penso, 2013. p. 168- 187.

FORTUNA, Tânia Ramos. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petropolis – RJ: Vozes, 2000, p. 73-85.

FORTUNA, Tânia Ramos **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. 2011. 425 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS-BR, 2011.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Estudos comparados em educação: uma discussão teórico-metodológico a partir da questão do outro. In: BERTUSSI, Guadalupe T., PUIGGRÓS, Adriana, FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta (org.). **Estudos comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p. 13-36.

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

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, editora olho d'água, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Editora: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 38ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Ana Paula Araújo de.; SILVEIRA, Nícia Luíza Duarte da. Ética na pesquisa com sujeitos humanos: aspectos a destacar para investigadores iniciantes. **Revista Psicologia Argumento**. 2008. Jan. /mar. 26(52), 35-46.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco foi intitulada, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FROEBEL, Friedrich. **Pedagogics of the Kindergarten – or his ideas concerning the play and plaything of the child**. HARRIS, W.T. (Ed). The international series. New York/London: D. Appleton and Company, 1912. vol 30.

- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto- Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008
- GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília. Liber Livro Editora, 2012.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores.** Portugal: Porto Editora, 2013, p. 63-78.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série educação infantil).
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S.(Org.) **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999, p.67-80.
- HARRES, Jaqueline da Silva. O lúdico e a prática pedagógica. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **A ludicidade como Ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 78-85.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Da Idade Média à Época contemporânea no ocidente. São Paulo: Artmed, 2004.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspetiva, 1971.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** – São Paulo: Cortez, 2009.
- JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegados...Hoje, sou professora. IN: VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). **Como me fiz professora.** – Rio de Janeiro: DP &A, 2003, 2. Ed.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- _____ As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- _____ A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 423-438, set./dez.2007.

JUSTO, José Sterza. Humor, educação e pós-modernidade. ζ. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Sumus, 2006. p. 103-126.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Ensino. Faculdade de Educação –UNICAMP- **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.90,p.45-51, agosto de 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogos Infantis**. O jogo, a criança e a educação. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et. al. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p.57-78.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios em Blanco** – Serie Indagaciones – Nº 24 – Junio 2014, p. 81-106.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro, MORINISHI, Letícia Sayuri. Mukashi banashi: narrativas antigas japonesas e transmissão cultural. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Santos, Maria Walburga. (orgs.). **Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade** (Pesquisas em Educação).– São Paulo: Cortez, 2016, p. 217-238.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. Unidade 4: Brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico. In: SOMMERHALDER, Aline (ORG.). **A educação infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**- São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 81-104.

KRAMERm Sônia. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAEMER, Maria Luiza. **Lendo, brincando e aprendendo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril, n.19, pp. 19-28. 2002.

LARROSA, Jorge. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (orgs.). **Infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autentica, 2004, p. 15 – 33.

- LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5º ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- LIMA, Soraiha Miranda de. Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se a ensinar no curso de Pedagogia? Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007.
- LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré- escolar. In: VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 119-142.
- LIMA, José Milton. A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível a exigência na Educação Infantil. In: GUIMARAES, Célia Maria (Org.) **Perspectivas para a Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005, p. 157-179.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. In: **Caderno de Pesquisa**, n. 93. p. 5-10. São Paulo, 1995. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/613.pdf>, acesso em 12 de novembro de 2017.
- MACEDO, Lino. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.
- MAGNANI, Eliana Maria. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2012
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias, e filosofia básica. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. Unidade 3: As propostas e o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens curriculares na educação infantil. In: SOMMERHALDER, Aline (ORG.). **A educação infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**- São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 61-80.
- MATIAS, Barbara Ferreira. **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2012.

- MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo. Palas Athenas, 2004 (S/P).
- MELO, Maria Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2011, p. 621-626.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs). **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 59-91.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MOTA, Maria do Carmo; CHAVES, Patrícia. Brinquedoteca Hospitalar “Nosso Cantinho”: Relato de uma experiência de brincar. In: CARVALHO, Alysson, SALLES, Fátima, GUIMARAES, Marília e DEBORTOLI, José Alfredo (orgs.). **Brincar (es).** Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-reitora de Extensão – UFMG, 2009, p. 167-181.
- MONTALVÃO, Eliza Cristina, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 101-126.
- MORENO, Gilmar Lupion. Jogos tradicionais infantis: aprendizado, memória e presença no contexto escolar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **A ludicidade como Ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 100-115).
- MUHLSTEDT, Alexandro; HAGEMAYER, Regina Cely de Campos. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 28-39, jan-jun 2015.
- NASCIMENTO, L. P. do. **Elaboração de Projetos de Pesquisa:** monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- NETO, Bruno Vitti. **A visão das professoras sobre o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de mestrado em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.
- NONO, Maévi Anabel, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.87, n. 217, p. 382-400, set. / dez. 2006.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan. /jun. 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (organização). **Vida de professores.** Portugal. Porto Editora, 2013, p. 11-30.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (organização). **Profissão Professor.** Porto Editora, 2014, p.13-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologias e Práticas.** 22ª ed. São Paulo: Atlas S.A. 2006.

OLIVEIRA, Maria Lúcia. Escola não é lugar de brincarç. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e alegria na educação.** São Paulo: Sumus, 2006. p. 75-102.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção cultural da imaginação. História da pedagogia Volume 2. **Revista Educação**, Ed. Segmento. São Paulo, agosto de 2010.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONI, Aínda Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

OLIVEIRA, Mara Conceição Vieira de. **Manoel de Barros: infância, imagem e conhecimento.** XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências 13 a 17 de julho de 2008 USP – São Paulo, Brasil.
http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/MARA_O LIVEIRA.pdf

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Unidade 5: Planejamento e prática pedagógica na Educação Infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidades. In: SOMMERHALDER, Aline (ORG.). **A educação infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes-** São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 104-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de, VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. V.27, n.01, p. 369-386. Abr. 2011.

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como práticas também é lembrar. IN: VASCONCELOS, Geni A. Nader (org.). **Como me fiz professora**. – Rio de Janeiro: DP & A, 2003, 2. Ed. p. 99-112.

PAULA, Lucimara Cristina de. MELLO, Roseli Rodrigues de. Paulo Freire e a educação contínua dos educadores e seus formadores. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Desenvolvimento Profissional Docente: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 129-194.

PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

PEDROSO. Crislaine de Andrade; BARRETO. Jaqueline Muniz; SANTOS. Joseli de Souza; PINTO. Malaquias Luciana de Miranda. **Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil**. Alunos do terceiro semestre de Pedagogia das Faculdades Integradas do Vale do Ribeira – SCELISUL. Trabalho orientado pela professora Ms. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, na disciplina Psicologia da Educação III (sem ano).

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysson, SALLES, Fátima, GUIMARAES, Marília e DEBORTOLI, José Alfredo (orgs.). **Brincar (es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-reitora de Extensão – UFMG, 2009, p. 17-28.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Pandalê. In: CARVALHO, Alysson, SALLES, Fátima, GUIMARAES, Marília e DEBORTOLI, José Alfredo (orgs.). **Brincar (es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-reitora de Extensão – UFMG, 2009, p. 153 -167.

PEREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERÉZ-GÓMEZ, Andgel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Art Méd. 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores- saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTEL. Maria da Glória. **O professor em construção**. 2ªed.—Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulos – Peirópolis, 2016.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SOUZA, Erivelto Santiago; SOUSA, Fabiana Rodrigues; TEIXEIRA, Irai Maria de Campos; OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Educar-se em**

grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. Revista Pedagógica, Chapecó, v.15, n.181, p.45-58, 2013.

RINALDI, Renata Portela, REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O trabalho docente do formador no contexto da educação básica. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Desenvolvimento Profissional Docente: teorias e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 77-104.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Santos, Maria Walburga, (orgs.) **Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade** (Pesquisas em Educação).– São Paulo: Cortez, 2016, p. 151-171.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (organização). **Profissão Professor**. Porto Editora, 2014, p.63-92.

SAMPAIO, Carmen Sanches, RIBEIRO, Tiago. Documentação Narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015, p.105-126.

SANTOS, Maria Walburga. Felicidade Guerreira: brincar no quilombo. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, Santos, Maria Walburga. (orgs.). **Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade** (Pesquisas em Educação)– São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-76.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **A ludicidade como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **O lúdico na formação do educador**. 8. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. e colaboradores. **Brinquedoteca: Sucata Vira Brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico-vovencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto/Portugal: ASA Editores, 2004, p. 9-34.

SARTORI, Gabriela Dias; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Crianças Brincando no Programa Curumim: reflexões sobre relações humanas em processos educativos, capítulo 3. In: SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete; JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educando crianças. Formando educadores: Práticas educativas desenvolvidas nas relações humanas**.- Curitiba> CRV, 2017.

SCNEIDER, Maria Luísa. Capítulo VII- Brincar na Escola: Limites e Possibilidades dessa Experiência em uma Escola Pública. In: QUINTEIRO. Jucirema. CARVALHO. DIANA de Carvalho (orgs.). **Participar, Brincar e Aprender**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 189- 218.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Divino José da. O lugar da experiência nas práticas educativas. In: GUIMARAES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos; AKKARI, Abdeljalil; GOMES, Alberto Albuquerque (Orgs.) **Formação profissão docente**. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p. 224-242.

SILVA, Arlete Vieira da. O gênero memorial da pesquisa (auto) biográfica: concepções e percursos metodológicos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. – Salvador: EDUFBA, 2015, p. 201- 218.

SILVA, Adriana da. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. Rio Claro : [s.n.], 2012. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

SILVA, José Ricardo. **A brincadeira na Educação Infantil: Uma experiência de pesquisa e intervenção**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado – da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2012.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Práticas sociais e processos educativos: da vida do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 19-27.

SILVA, Rosemeire Reis da. O conflito enquanto momento significativo da formação. In: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 137-144.

SOARES, Magda. Metamemória- memórias: travessia de uma educadora- São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOMMERHALDER, Aline. Unidade 1: Educar-Cuidar na Educação Infantil: construir a indissolubilidade dos fazeres docentes. In: SOMMERHALDER, Aline (ORG.). **A educação infantil em perspectiva: fundamentos e práticas docentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 9-38.

SOUSA, Cynthia Pereira. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores. In: BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.31-84.

SOUZA, Garcia Cosa de. Tese de doutorado. **Subjetivação docente: A singularidade constituída na relação entre professor e a escola**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. **Memórias e Trajetórias de Escolarização: abordagem experimental e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. 29º Anped, GT: Educação fundamental/n.13. <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t133>. Acesso em 27 de maio de 2017.

_____. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, volume 4, p. 37-50, jul/dez de 2008.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de, CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Ato de viver – ato de contar: escritas de si, memórias e histórias de leitura nos “Rascunhos de mim”**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. – Salvador: EDUFBA, 2015, p. 297-306.

SOUZA, Solange Jobim, KRAMER, Sonia. Professores: Sujeitos na história e sujeitos da história. In: KRAMER, Sonia, SOUZA, Solange Jobim. **Histórias de Professores: Leitura, Escrita em Educação**. São Paulo, Editora Ática, 1996, p. 7-13.

SOUZA, Solange Jobim, KRAMER, Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, Sonia, SOUZA, Solange Jobim. **Histórias de Professores: Leitura, Escrita em Educação**. São Paulo, Editora Ática, 1996, p.13-42.

STEARNS, Peter N. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, Maurice. e RAYMOND, Danielle. “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”. Campinas: Educação e Sociedade. V. 21, n.73, dezembro de 2000, acesso em 24 de outubro de 2017. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de Pesquisa-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n.03, p. 121-135, ago /dez. 2010.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ousar brincar. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Sumus, 2006. p. 57-74.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista. Diálogo Educacional.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

_____ **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ Os bebês e suas mães. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANOTO Luana; ALVES Fernando Donizete; SOMMERHALDER. Aline. Relações educativas de professoras com crianças de zona rural: uma leitura das práticas pedagógicas em um contexto de escola urbana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, SP, Brasil. v. 12, n.4, out. /dez.2017.
<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8915/0>

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: REDIN, Danilo R. Streck, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2016, p.369-371.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 1984.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa em nível de mestrado intitulada “Memórias lúdicas das infâncias de professores/as: narrar e (re)aprender a docência para crianças” de autoria de Carla de Oliveira Ferroni, sob orientação da professora Doutora Aline Sommerhalder, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.

2. Você foi selecionado/a por ser participante do Curso de Formação Lúdica de Professores: construindo saberes e fazeres da prática pedagógica. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não trará nenhum prejuízo você no presente ou no futuro.

3. O objetivo geral dessa pesquisa é o de conhecer e caracterizar memórias lúdicas de professores/as em formação inicial ou em exercício, participantes de uma formação lúdica. Logo busca-se conhecer imagens sobre o brincar construídas nas lembranças vividas da infância e compreender significados sobre o brincar expressos por meio destas memórias de infância de professores/as em exercício e/ou em formação inicial.

4. Para o levantamento dos dados realizaremos narrativas autobiográficas, assim sua colaboração nesta pesquisa consistirá na elaboração de narrativas (escritas), que acontecerão ao longo do Curso de Formação Lúdica de Professores. Será utilizada a abordagem de histórias de vida (memórias) dos/das participantes utilizando o método biográfico, como um método educativo, utilizando-se como o instrumento a narrativa.

5. Para o registro dos dados será utilizada além das narrativas autobiográficas escritas também rodas de conversa (narrativas orais), mediante o seu consentimento. Prevê-se também o uso de entrevistas como complemento de registro das coletas, para que após as narrativas autobiográficas, a pesquisadora anote reações, comportamentos, etc., enriquecendo os dados coletados por meio das roda de conversa.

6. Você terá que despende um tempo para participar das narrativas autobiográficas, mas vale enfatizar que não há respostas certas ou erradas e a pesquisadora poderá sempre auxiliar quando houver dúvidas. Para evitar qualquer alteração significativa na rotina, as sessões da presente pesquisa ocorrerão no espaço e horário em que se desenvolve o Curso de Formação Lúdica de professores.

7. Embora as narrativas autobiográficas sejam realizadas da forma mais amena possível poderá gerar constrangimento (timidez, vergonha, nervosismo) e desconforto (dor de cabeça, tensão nervosa, choro, angústia, tristeza, estresse), uma vez que ao recordar e compartilhar memórias e lembranças de sua infância expressará informações pessoais e confidenciais, expondo sua vida particular.

8. Sobre os benefícios da pesquisa, rememorar experiências de vida de infância, especialmente sobre brincadeiras, jogos e brinquedos vivenciados neste período da vida em uma atividade de formação de professores (Curso de Formação Lúdica) é potencialmente formativo para a docência com crianças na educação básica, uma vez que possibilitará a reflexão sobre estas experiências vividas e a (re) construção e expressão de outros significados sobre o vivido (por exemplo: significados que alimentam crenças e ideias sobre brincar e crianças, brincar na formação e atuação de professores/as de crianças, o brincar em tempos históricos e espaços sociais diversos, etc). O rememorar de lembranças de brincadeiras, jogos e brinquedos vividos nas infâncias, em formação de professores é uma ferramenta de ensino reflexiva que possibilita ao educador/a ou futuro/a educador/a valorizar suas experiências pessoais, reconhecendo a participação destas na sua formação, posicionando-o também autor do próprio processo formativo.

9. As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.

10. A participação nesse projeto não implicará em ônus financeiro para você.

11. Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Carla de Oliveira Ferroni

Contato: E-mail: ferronicarla09@gmail.com / Cel: (16) 992256623

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8111. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Assinatura da participante

Nome: _____

Telefone/Celular: _____

E-mail: _____

Apresentação da Proposta de Estudo/Pesquisa na Formação Lúdica de Professores

O presente projeto de pesquisa tem como tema central as memórias lúdicas de adultos. Intitula-se como “**Memórias lúdicas de infâncias de professores/as: narrar e (re)aprender a docência para crianças**”, no qual o embasamento da pesquisa consiste em investigar a partir da história de vida, lembranças brincantes de professores/as e/ou futuros professores/as vividas durante suas infâncias.

O objetivo geral da pesquisa é caracterizar memórias lúdicas de professores/as em formação inicial ou em exercício, participantes de uma atividade de formação lúdica e identificar processos educativos presentes nessas memórias. Trata-se de um estudo de caso, com uso de histórias de vida dos/das participantes. Serão utilizadas narrativas escritas podendo ser utilizada ainda a roda de conversa.

Formação Lúdica de Professores - Primeira Atividade

Elaboração de uma Narrativa escrita individual

Orientações para a 1º Narrativa:

Conte suas lembranças de **quando criança (sua história de vida) e sobre seu brincar** (fazer uma narrativa em casa e trazer no próximo encontro). Focalizar a escrita da narração no **1ª período de vida (do nascimento até 6 anos)** descrevendo seu brincar e quais brincadeiras e jogos vivenciou neste período.

Sobre a atividade:

- 1- Para ser realizada em casa;
- 2- Pode ser digitada ou escrita à mão;
- 3- Deverá ser entregue no próximo encontro: dia 13 de setembro de 2016 ou via e-mail do curso até a noite do encontro.
- 4- A narrativa deverá ser um instrumento para refletir e repensar lembranças de quando crianças e seu brincar, focalizando no 1ª período de vida para brincar e quais brincadeiras e jogos.

Um abraço,

Carla

Formação Lúdica de Professores - Segunda Atividade

Orientações para a 2º Atividade Formativa

- Levar para o próximo encontro do dia 20 de setembro algum brinquedo que marque a infância.
- Indicar músicas infantis (canções infantis são objetos lúdicos também) ouvidas na infância – enviar por email até dia 18 de setembro.

Um abraço,

Carla

Formação Lúdica de Professores - Terceira Atividade

Elaboração de uma Narrativa escrita individual

Orientações para a 3º Narrativa:

O que este brincar lhe ensinou e o que aprendeu brincando? O que você ensinou com este brincar?

Sobre a atividade:

- 1-** Para ser realizada em casa;
- 2-** Pode ser digitada ou escrita à mão;
- 3-** Deverá ser entregue no próximo encontro: **dia 08 de novembro de 2016** ou via e-mail do curso até a noite do encontro.
- 4-** A narrativa deverá ser um instrumento para refletir e repensar lembranças de quando crianças e seu brincar, focalizando no 1ª período de vida para brincar e quais brincadeiras e jogos.

Um abraço,

Carla

Formação Lúdica de Professores - Quarta Atividade

Elaboração de uma Narrativa escrita individual

Orientações para a 4ª Narrativa:

Você considera que suas lembranças-memórias de brincadeiras de infância afetam-influenciam a sua formação como professor(a) e à docência com crianças? Narre sobre essa questão.

Um abraço,

Carla

ROTEIRO DE ATIVIDADES PARA COLETA DE DADOS

1º Encontro – 30 de agosto de 2016 – 14h30 às 16h30 (30 minutos)

- Apresentação da proposta de pesquisa e atividades a serem desenvolvidas para colher os dados a serem analisados.
- Assinatura TCLE.
- Atividade: Conte suas lembranças de quando criança (sua história de vida) e sobre seu brincar (fazer uma narrativa em casa e trazer no próximo encontro). Focalizar no 1ª período de vida (do nascimento até 6 anos) para brincar e quais brincadeiras e jogos.

2º Encontro – 13 de setembro de 2016 – 14h30 às 16h30 (30 minutos)

- Entrega da escrita narrativa.
- Roda de conversa temática – relacionado a produção desta 1ª narrativa.
Roteiro para você da roda: detalhando a sua pretensão nesta roda – sobre a narrativa produzida no 1º encontro
- Levar para o próximo encontro algum brinquedo que marque a infância.
- Pedir que indiquem músicas infantis (canções infantis são objetos lúdicos também) ouvidas na infância; Pegar com antecedência esta informação para pesquisar e trazer algumas destas músicas no próximo encontro.

3º Encontro – 20 de setembro de 2016 – 14h30 às 16h30 (30 minutos)

- Pesquisadora levará músicas infantis para que os participantes colaboradores escutem e solicita que produzam para trazerem no próximo encontro uma narrativa escrita: tema – Faça uma narrativa sobre: quais foram suas brincadeiras e jogos presentes quando criança (exercite-se em lembrar do quê e como brincava, desde os primeiros anos de vida até 10 anos). Exercite-se em lembrar e narrar sobre onde (lugares) brincavam nesse período de vida e com quais brinquedos.

- Dinâmica: a pesquisadora pedirá para que os participantes colaboradores fechem seus olhos e pensem em uma brincadeira que marca a infância e sem dizer qual a brincadeira faça uma mímica representando para que os demais participantes colaboradores possam adivinhar.

4° Encontro – 4 de outubro de 2016 – 14h30 às 16h30 (30 minutos)

- Roda de conversa – tema o que é ser criança e quais os momentos e lugares para brincar?
Indicassem algumas comidas e cheiros de lembranças de infância (precisará ter a informação antes do próximo encontro) e trazer fotografias de infâncias (se possível brincando) no próximo encontro;

5° Encontro 25 de outubro de 2016 – 14h30 às 16h30

- A pesquisadora levará caixa mágica e varal de fotografias que em seu conteúdo a caixa terá imagens, comidas e cheiros que eles relataram. A Roda será feita narrando estas lembranças e o que elas revivem para vocês os laços com as brincadeiras vividas.

Solicitar a 3° narrativa – tema: O que este brincar lhe ensinou e o que aprendeu brincando? O que você ensinou com este brincar?

6° Encontro 08 de novembro de 2016 – 14h30 às 16h30 (30 minutos)

Será realizado um jogo corporal para que os participantes colaboradores e a pesquisadora revivam a alegria e importância do brincar. Solicitar a 4^{oa} narrativa – tema: Você considera que suas lembranças-memórias de brincadeiras de infância afetam-influenciam a sua formação como professor(a) e à docência com crianças? Narre sobre essa questão.

7° Encontro 22 de novembro de 2016 – 14h30 às 16h30 (30 minutos)

- Fazer uma roda de conversa sobre a temática da 4ª narrativa - que minhas lembranças/memórias sobre brincar e o que este me ensina enquanto professor ou futuro professor.
- Levar para o próximo encontro uma de quando criança ou um desenho.

8º Encontro 29 de novembro de 2016 – 14h30 às 16h30 (30 minutos)

- Roda de conversa sobre as experiências de brincar na infância nas trocas e interações entre os brincantes e o que isso trouxe para você no que se refere a processos educativos – processos de ensinar e de aprender.