

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ALESSANDRA DE CAMPOS E SILVA ROSA**

**BRINCAR NA VIDA E NA DOCÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE  
FORMADORAS(ES) BRINCANTES**

Sorocaba, 2020

ALESSANDRA DE CAMPOS E SILVA ROSA

BRINCAR NA VIDA E NA DOCÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE  
FORMADORAS(ES) BRINCANTES

Dissertação apresentada obtenção do título de mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas. Orientadora: Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos

Sorocaba, 2020

De Campos e Silva Rosa, Alessandra

Brincar na vida e na docência: Trajetórias de formadoras(es) brincantes /  
Alessandra De Campos e Silva Rosa. -- 2020.  
140 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Maria Walburga dos Santos

Banca examinadora: Izabella Mendes Sant'Ana, Maria Angela Barbato  
Carneiro

Bibliografia

1. Brincar. 2. Infância. 3. Formação de professores. I. Orientador. II.  
Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
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 Alessandra de Campos e Silva Rosa, realizada em 11/02/2020:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos  
UFSCar

P/

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Walburga dos Santos  
UFSCar

P/

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Angela Barbato Carneiro  
PUC-SP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria Walburga dos Santos, Maria Angela Barbato Carneiro e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos

A Deus que é força e inspiração. A minha família e especialmente à Daniela Sara Peralta Grahán (in memoriam)

## AGRADECIMENTOS

### **A minha família**

Agradeço pelo apoio e compreensão: minha mãe Alzira, exemplo de fé e perseverança, meu pai Bolívar por valorizar cada conquista minha, meu irmão Bolívar por me mostrar que a força de superação está em cada um de nós e ao meu esposo Oziel, amado, amigo, entusiasta, que tem compartilhado dos meus sonhos e com sua alegria e otimismo tem me ajudado a levar a vida com mais leveza, mesmo nas horas mais sombrias.

### **A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Walburga dos Santos**

Expresso minha gratidão por compartilhar seus saberes com generosidade e acolhimento, tornando esse percurso instigante e prazeroso, com quem aprendi que o conhecimento para ter mais valor precisa ser partilhado e que o respeito à infância é fundamental para que tenhamos um país mais justo.

### **Ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Fabrício do Nascimento**

Por acreditar no potencial da pesquisa e descortinar os caminhos que possibilitaram sua realização.

### **Aos professores do mestrado**

Pelos diálogos, pelas reflexões pautadas em um amplo conhecimento dos temas das disciplinas, pela dignidade com que partilharam seus saberes, por me mostrarem outros mundos possíveis, obrigada.

### **Ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Cícero José Alves Soares Neto**

Por proporcionar, na graduação, as primeiras incursões no campo da pesquisa, despertando o interesse pela investigação.

### **As professoras da banca de qualificação**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Izabella Mendes Sant'Ana e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi, que com amorosidade, apontaram os pontos fortes e as fragilidades da pesquisa, cujas contribuições auxiliaram nas reconsiderações proporcionando significativos avanços.

## **As professoras da banca de defesa**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Ângela Barbato Carneiro, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Izabella Mendes Sant'Ana, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Aparecida Pinheiro pelas leituras, apontamentos valiosos e especialmente por acreditarem no potencial da pesquisa ao acolherem o convite para a banca de defesa.

## **Às amigas e amigos do mestrado**

Por trilharem juntos esse caminho cheio de desafios, mas também de alegrias, risos e choros compartilhados, todos e cada um a seu modo me ensinaram valiosas lições.

## **Aos colaboradores docentes brincantes e encantantes**

Cujas contribuições para a realização da pesquisa foram inestimáveis. Conhecer suas experiências brincantes, o trabalho realizado com a formação de professores e o compromisso com as infâncias e as crianças, me tocaram de uma forma muito especial e hoje posso dizer que sou um ser humano melhor, após conhecer mais profundamente as forças mobilizadoras do brincar.

## **Às companheiras e companheiros dos CEIS**

Às equipes (diretoras, supervisora, professoras, professores, auxiliares de educação, auxiliares administrativas, merendeiras, partners, estagiárias e estagiários) do CEI 93 “Madre Teresa de Calcutá” e do CEI 98 “Olinda Luz Marthe”, minha gratidão pelo apoio e incentivo.

## **À Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU)**

De cuja rede tenho orgulho de fazer parte, tendo sido acolhida há dez anos. Agradeço pelo incentivo e por tornar possível a pesquisa com a autorização, segundo a Instrução Conjunta SEDU/SERH nº 01/2017, para cursar as disciplinas.

## **Às meninas e meninos**

Às crianças de todos os tempos, lugares, etnias e classes que acreditam vigorosamente na força dos seus sonhos, mesmo os adultos impondo-lhes uma realidade dura lhes perguntando a todo tempo, o que vai ser quando crescer? Já antevendo o fim da infância. Contudo, seguem acreditando e desafinado a lógica dos adultos a cada geração.

Há um menino  
 Há um moleque  
 Morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto balança  
 Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente  
 Um sol bem quente lá no meu quintal  
 Toda vez que a bruxa me assombra  
 O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas  
 Que eu acredito  
 Que não deixarão de existir  
 Amizade, palavra, respeito  
 Caráter, bondade, alegria e amor  
 Pois não posso  
 Não devo  
 Não quero  
 Viver como toda essa gente  
 Insiste em viver  
 E não posso aceitar sossegado  
 Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude  
 O solidário não quer solidão  
 Toda vez que a tristeza me alcança  
 O menino me dá a mão  
 Há um menino  
 Há um moleque  
 Morando sempre no meu coração  
 Toda vez que o adulto fraqueja  
 Ele vem pra me dar a mão

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando.  
 Bola de meia, bola de gude. **Intérprete:**  
**NASCIMENTO, Milton. Álbum: Amigo, 1995.**

ROSA, A. C. S. Brincar na vida e na docência: Trajetórias de formadoras(es) brincantes. 129 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, na linha 1 – Formação de professores e práticas educativas, tem por objetivo apresentar e discutir experiências das/dos docentes brincantes que atuam na formação de professoras (es) da educação infantil. Especificamente, compreender os percursos que as/os constituíram docentes brincantes e como o brincar está articulado às suas práticas educativas. A pesquisa é qualitativa, apoia-se nas narrativas e têm como método os relatos e entrevistas compartilhadas pelas(os) colaboradoras(es) que aceitaram participar da investigação, para a compreensão do que é ser um professor brincante. Realizou uma revisão bibliográfica sobre o brincar, a infância e a formação de professoras(es) tendo como aporte teórico estudiosos como, Kishimoto (2010, 2014, 2007, 2005), Sarmento (2005, 2002, 2007, 2004, 2008), Faria (2011), Brougère (1989, 1997), Abramowicz (2010), Santos (2010, 2012) dentre outros. Como dispositivo técnico buscou a entrevista episódica apoiada nos autores Flick (2002), Schütze (2010, 2002), Jochelovitch e Bauer (2010) dentre outros. As narrativas compartilhadas pelas (os) colaboradoras(es) foram analisadas de modo a tecer conexões significativas entre as experiências brincantes destes e a formação de professoras(es) de educação infantil, revelando seus conhecimentos e práticas e como se constituíram formadoras(es) brincantes. Mediante a análise dos relatos podemos inferir que as/os docentes brincantes possuem trajetórias, conhecimentos e práticas que se conectam e permitem estabelecer relações revelando, suas experiências singulares e a valorização do brincar e das brincadeiras como eixo do trabalho formativo que desenvolvem.

Palavras-chave: Formação docente, brincar, educação infantil, infância.

ROSA, A. C. S. Brincar na vida e na docência: Trajetórias de formadoras(es) brincantes. 129 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

#### ABSTRACT

The research developed in the Master's Program in Education, in line 1 - Teacher training and educational practices, aims to present and discuss experiences of the teachers who play in the formation of teachers of kindergarten. Specifically, understanding the pathways that constituted playing teachers and how playing is articulated with their educational practices. The narrative research used the qualitative methodology, firstly performing a bibliographic review about playing, childhood and the formation of teachers, having as theoretical support scholars such as Kishimoto (2010, 2014, 2007, 2005), Sarmiento (2005, 2002, 2007, 2004, 2008), Faria (2011), Brougère (1989, 1997), Abramowicz (2010), Santos (2010, 2012), among others. As a technical device, it sought the episodic interview supported by the authors Flick (2002), Schütze (2010, 2002), Jochelovitch and Bauer (2010) among others. The narratives shared by the collaborators were analyzed in order to make meaningful connections between their playing experiences and the formation of preschool teachers, revealing their knowledge and practices and how they constituted playful trainers. . Through the analysis of the reports we can infer that the playing teachers have trajectories, knowledge and practices that connect and allow establishing relationships revealing their unique experiences and the appreciation of play and play as the axis of the formative work they develop.

Keywords: Teacher education, play, early childhood education, childhood.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EPT- Projeto Esporte para Todos

FEFISO – Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba

GEM – Grupo de Estudos Metodológicos

HTPC – Hora de Trabalho Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PEMSO – Pré-escola Municipal de Sorocaba

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PROCAD – Capacitação Permanente de Gestores Escolares da Escola Pública

PROCAP – Programa de Capacitação de Professores

SEDU – Secretaria Municipal de Educação

SI – Sociologia da Infância

SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação da Rede Pública

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....		14
1 BRINCAR NA INFÂNCIA: INÍCIO DE TRAJETÓRIA.....		22
2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: MARCOS TEÓRICOS .....		39
2.1 DA CRIANÇA NÃO VISTA ÀS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....		41
2.2 CRIANÇAS PROTAGONISTAS E PRODUTORAS DE CULTURA: MUDANÇA DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....		47
2.3 BRINCAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: AS SINGULARIDADES DA INFÂNCIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....		53
2.4 DOCENTES BRINCANTES: A EXPERIÊNCIA LÚDICA NAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS.....		62
3 ESCOLHAS INVESTIGATIVAS: EXPERIÊNCIAS E RELATOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA.....		67
3.1 NARRATIVA: AS SINGULARIDADES DAS EXPERIÊNCIAS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....		76
4 Ô ABRE A RODA!: BRINCANDO NA VIDA E COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DAS/DOS DOCENTES BRINCANTES .....		81
4. 1 BRINCAR NA DOCÊNCIA: TECENDO CONEXÕES DOS CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DAS/DOS DOCENTES		

BRINCANTES .....	86
4.2 Ô FECHA A RODA!: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO	
BRINCANTE .....	98
AFETAÇÕES INICIAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	126

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos percebem-se discursos e práticas em defesa de uma antecipação de conteúdos escolares que envolvem as crianças em processos de aprendizagens que desconsideram as suas singularidades. São práticas e demandas que fazem com que os tempos e espaços de brincar fiquem cada vez mais, reduzidos sendo ocupados por expectativas que colocam as crianças num projeto de futuro que não reverbera o anseio de uma criança que é, que participa, dialoga, cria e produz cultura hoje. Essa antecipação está articulada, muitas vezes, as atividades alfabetizadoras sendo valorizadas pelas escolas em seu projeto pedagógico ou pelos pais que tomam tal adiantamento como sinônimo de qualidade.

Não se trata de refutar práticas que iniciam as crianças no contato com processos alfabetizadores na educação infantil, mas de alertar que uma antecipação descuidada pedagogicamente, ao contrário de promover as crianças e fazê-las avançar em suas aprendizagens, pode prejudicá-las por lhes apresentar um mundo letrado sem que elas tenham seu interesse voltado para isso e as atividades podem se tornarem enfadonhas e tornar a escola um lugar de desprazer. Muitos autores têm se dedicado aos estudos sobre o papel da educação infantil na formação de nossas crianças como Ferreira (2018), Gobbi (2012), e apontam que as instituições de educação infantil precisam, em primeiro lugar, ser o lugar de acolher as diversas expressões das crianças e incentivá-las em suas criações e descobertas.

Estudando sobre o cotidiano das creches, Batista (1998) e Barbosa (2000), apontam que as instituições engessam a criança numa rotina que desconsidera as peculiaridades próprias da infância, ou seja a abertura ao novo, as descobertas, a liberdade de expressão, a inventividade e o imaginário promovidos pelo brincar. De acordo com Batista, “As crianças não estão preocupadas em marcar o tempo da brincadeira. Elas brincam!” (BATISTA, 1998, p. 63).

É necessário afirmar o brincar, não só como singularidade da infância, mas principalmente como direito e reconhecer a sua importância para a construção de sujeitos protagonistas, cujas interações entre seus pares e adultos configuram uma ampla rede, na qual as relações estão em constante processo de construção de saberes que se configuram em uma produção cultural própria da infância.

A/O professora(or), que atua nas instituições de educação infantil tem um papel significativo ao ser a/o parceira (o) das crianças nas brincadeiras, ao promover o tempo,

espaços e interações diversas, porém, é necessário que uma/um professora (or) seja também um brincante?

Para responder a esta pergunta é preciso antes, investigar os conhecimentos e práticas das/dos professoras (es) brincantes, que embasam o seu trabalho, as experiências dessas/desses profissionais, as trajetórias, as escolhas que as/os constituíram e que as/os levaram a privilegiar o brincar enquanto objeto de sua prática profissional.

Desse modo, a pesquisa tem por objetivo apresentar e discutir as experiências das/dos docentes brincantes que atuam na formação de professoras(es) da educação infantil. Especificamente, compreender os percursos que as/os constituíram docentes brincantes e como o brincar está articulado às suas práticas educativas.

Entendendo que o brincar é um elemento importante da infância e que por meio dele as crianças compreendem e agem no mundo, é necessário que o adulto também brinque para que, assumindo o brincar como uma linguagem, crianças e adultos possam se comunicar de forma mais inteira?

É importante que as professoras e professores da educação infantil sejam brincantes, isto é, que se coloquem nas situações de brincadeiras junto com as crianças?

O que é necessário para que uma/um professora (or) seja também um brincante?

Como a/o professora(or) pode compartilhar o seu repertório lúdico, incentivando as crianças a vivenciarem-no de modo a propagá-lo às gerações futuras?

De que forma as/os docentes, compreendendo que as crianças são produtoras de culturas, podem instigá-las a criarem novas situações e interações brincantes?

Tendo em vista o campo empírico a pesquisa é qualitativa, apoia-se nas narrativas tendo como método as entrevistas e relatos compartilhados pelas(os) docentes formadoras(es) brincantes que generosamente concordaram em participar da investigação. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os principais referenciais teóricos que abordam o tema do brincar e os brincantes no exercício da profissão. Por se tratar de uma busca pela identificação e compreensão dos conhecimentos e práticas de docentes brincantes e de suas experiências vividas enquanto formadoras(es) de professoras(es), foi adaptada a técnica da entrevista episódica.

A narrativa tem sido muito utilizada nas pesquisas em educação, especialmente as que buscam investigar processos formativos de professoras(es) em diferentes contextos sociais, afirmando o campo educacional como celeiro profícuo para o

desenvolvimento de estudos na área da formação de professoras(es) e da profissionalidade docente.

O adulto, que um dia foi criança, criou com seu corpo inteiro brinquedos e brincadeiras de pular, correr, nadar, inventar, guerrear, cirandar, cantar, tocar, imaginar, etc., que foram (re)significadas e configuraram um repertório imenso que passa de geração a geração.

O brincar é manifestado nas interações das crianças, Kishimoto (2010, 2014), Sarmiento (2005), Friedmann (2012) apontam que, portando não é nato, mas sim construído nas relações com seus pares e com os adultos que fazem parte do círculo de convivência delas. Assim, o brincar é uma manifestação social e cultural, mas também envolve processos cognitivos importantes para a aprendizagem. Brincando a criança não só reproduz o real como se apropria dele para dar novo sentido.

Há um determinado momento em que o brincar adulto e infantil se comunicam e se aproximam mutuamente e se estabelece um encontro, e ambos descobrem novas possibilidades, sensibilidades e jeitos de assimilar o mundo. Esse encontro acontece em diversos lugares, no interior dos lares, nas praças e parques, nas ruas e, privilegiadamente, nas instituições de educação infantil.

Estas, por sua vez, constituem o lugar onde o brincar se manifesta, onde se abriga o imaginário, que cria, inventa, experimenta e afirma as crianças num tempo e espaço, em relações inteiras e intensas com seus pares e com os adultos. As instituições de educação infantil, especialmente a creche é, ou deveria ser, o espaço excepcional do brincar.

A pesquisa se estruturou da seguinte forma: Em primeiro lugar, foi realizada uma discussão sobre as contribuições da Sociologia da Infância para a educação infantil, especificamente para a formação de professoras(es) brincantes tendo o lúdico como objeto da experiência formativa. Para fundamentação, a pesquisa se apoiou nos estudos da Sociologia da Infância em Sarmiento (2005), Abramowicz (2010), Corsaro (2002), Delgado (2005), Santos (2012), Faria (2006), dentre outros, como principais teóricos.

Buscou-se destacar o contexto histórico da educação infantil demonstrando as principais mudanças que influenciaram na estrutura física e organizacional dessas instituições permeadas pelas políticas públicas, pelas pesquisas sobre as infâncias que deram voz e lugar às crianças, recorrendo aos estudos de Kuhlmann (1999, 2000), Quinteiro (2009), Del Priore (2010).

Também foi abordado a formação de professoras (es) para a educação infantil, identificando as marcas que constituem os conhecimentos e práticas significantes para o exercício da profissão docente neste contexto.

E como desfecho, o lúdico e sua valorização foi tema de debate procurando esquadrihar a conexão entre educação infantil e formação de professoras (es) brincantes.

Em segundo lugar, foram apresentados os relatos das professoras (es) formadoras (es) brincantes juntamente a metodologia utilizada. Por meio desses relatos foi possível compreender os conhecimentos e práticas de modo a evidenciar as experiências em relação ao brincar que contribuíram, significativamente para que tivessem uma ação pedagógica brincante, repercutindo na formação inicial ou continuada de educadoras(es) de educação infantil.

Na sequência, os relatos foram analisados buscando identificar os conhecimentos e práticas da experiência brincante das(os) professoras(es) formadoras (es) de modo que se pudesse tecer relações entre sua expertise e os conhecimentos tidos como importantes para a práxis da/do professora (or) de educação infantil.

A expectativa inicial foi a de que os relatos das(os) professoras(es) formadoras(es) brincantes, especialmente sobre suas experiências com o brincar, pudessem fundamentar reflexões sobre a importância da/do professora (or) de educação infantil, no exercício da docência, valorizar as brincadeiras como expressão das crianças que brinca para aprender e mais além, brinca para produzir e revelar as culturas infantis.

Os relatos possibilitaram conhecer as marcas que tornam os professoras(es) lúdicas(os), nessa perspectiva, importou compreender os processos, as experiências de vida que constituíram o ser brincante das/dos professoras (es) e o que as/os levaram a compartilhá-las, por meio da formação de outros/outras docentes, tendo o brincar como essência da sua prática.

As brincadeiras marcam a história de vida de todo ser humano, ficam registradas em suas memórias e em alguns momentos são ativadas, vêm a tona na interação do adulto com a criança e nessa ação, são ensinadas a elas e a partir daí, constituem um repertório lúdico rico e significativo, portanto, social e cultural.

O lúdico proporciona vivências singulares e cria movimentos diversos e complexos que evidenciam como a criança se apropria de experiências para construir conceitos e autonomia. Desse modo, Lombardi apresenta a seguinte reflexão

... estudar o lúdico na educação implica repensar os valores a respeito do ser humano, os quais orientam as ações pedagógicas que os professores executam. [...]. O lúdico propõe conceber o sujeito como ser complexo e digno de uma formação que integre os níveis físico, psicológico. Social, cultural, etc. ( LOMBARDI, 2005, p. 13)

Ao estimular vivências lúdicas ricas e significativas, mostrando a criança como se brinca o adulto promove o brincar. Portanto, é importante que a prática pedagógica das/dos professoras (es), especialmente daquelas(es) que atuam com as crianças, privilegiem e promovam diversidades de brincadeiras onde a/o adulta(o) seja parceira(o) nestas experiências e descobertas.

As/Os professoras(es) brincantes e seu relatos contribuíram com o acolhimento de narrativas, mais especificamente, suas experiências enquanto formadoras(es) de outras(os) docentes tendo o brincar como objeto do encontro entre formadora(or) e formada(o). Aprender com a sensibilidade necessária, os conhecimentos que estão envolvidos nesse processo, as práticas elencadas para sustentar essa dinâmica que se constrói entre ambos a partir do lúdico, é o desafio que se propõe. Por entender que conhecimentos e práticas pertencem a uma construção que parte das experiências das/dos professoras(es) brincantes, um *savoir-faire* que implica conhecimentos constituídos por meio de relações entre as pessoas e o meio, tendo o brincar como o agente catalisador e potencializador dessa dinâmica.

Para a escolha das(os) colaboradoras(es) foi realizado um levantamento sobre as(os) professoras(es) que desenvolvem um trabalho reconhecido de formação brincante nos meios acadêmicos ou em instituições próprias. Em seguida foi dirigida uma carta convite (anexo) para participarem da pesquisa. Os relatos foram acolhidos por meio de entrevista direta ou com o uso de recursos e ferramentas de voz e imagem da internet, ou ainda com o registro escrito, a forma foi definida pelas e pelos colaboradoras(es), deixando-as (os) livres para escolherem a forma de compartilhar os relatos com a pesquisadora.

Em sociedades que não usam a escrita registram suas memórias por meio das narrativas que passam de uma geração a outra mantendo viva a história de um povo.

Recorrendo a Procópio

A atividade de narrar é constante na vida dos seres humanos. Desde os desenhos rupestres aos *posts* de microblogs e redes sociais, os homens fazem uso das narrativas para contar, isto é, narrar os acontecimentos, as situações, as experiências que vivenciam, ou que, ao menos, delas tiveram conhecimento. Conforme Brunner (2002), podemos até não saber explicar o

porquê de usarmos tantas narrativas em situações variadas da vida, mas sabemos fazer esse uso de acordo com as nossas necessidades. (PROCÓPIO, 2016, p. 299)

Narrar e contar histórias e acontecimentos faz parte do modo das pessoas estarem no mundo, de interagirem e de existirem nele e com ele. Suas memórias têm valor não só para o campo da História ou da Antropologia, mas tem sido cada vez mais usada e acessada pelas pesquisas qualitativas no campo educacional, principalmente, quando os estudos reportam sobre a formação de professores. Dutra afirma

Assumir uma estratégia qualitativa de pesquisa fenomenológica, como a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida. E compreender que a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência. E esta é fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-lo através de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres. A narrativa, portanto, ao considerar essa dimensão do mundo vivido, nos sinaliza com a possibilidade de nos aproximarmos do outro, sem que se perca a principal característica que o distingue no mundo, que é a existência. (DUTRA, 2002, p. 377)

Desse modo, acredita-se que os relatos das(os) professoras(es) brincantes que atuam na formação docente, ao evidenciarem suas experiências e compartilharem suas inspirações para o trabalho com o brincar e as brincadeiras em contextos formativos, contribuíram sobremaneira para compreender quais são os conhecimentos e práticas que constituem uma/um professora(or) brincante e por conseguinte profissionais que valorizam o brincar em suas diversas manifestações.

Ao utilizar a metodologia qualitativa de pesquisa, tendo os relatos das/dos professoras (es) formadoras (es) brincantes como recurso, busca-se compreender a constituição de significados sobre o brincar para a/o docente brincante ao formar outros docentes, isto implica provocar nas/nos colaboradoras (es) uma reflexão sobre suas vivências, trazer à tona memórias, sentimentos relacionados as experiências brincantes. A pesquisa envolve, portanto uma colaboração entre a pesquisadora e as/os pesquisadas(os) envolvidas(os) nesse processo, o qual foi flexível, pois ambos passaram por transições promovidas pela própria dinâmica da investigação, tecendo juntos certezas e incertezas . Cada relato revelou uma particularidade, um novo olhar sobre o brincar.

Uma vez compartilhadas as experiências brincantes na formação de professoras(es) , passa-se então a análise das narrativas buscando identificar os conhecimentos e práticas consideradas necessários a/ao professora(or) de crianças

pequenas, na sua práxis, mediadas(os) pelo brincar. A intenção é responder se é necessário que uma/um professora(or), que atua na educação infantil, seja também um brincante, isto é, se coloque em situações de brincadeiras junto com as crianças? A análise das narrativas permitiu considerar o contexto social, político e cultural das/dos colaboradoras(es), compreender as experiências que constituíram sua prática, as ações que dão significado a essas vivências.

O brincar nem sempre foi considerado um direito da criança, por muito tempo ficou relegado a uma ação própria da infância, sem importância e interesse para os adultos. Foi visto muitas vezes de forma pejorativa associado a uma fase da vida onde se pode agir sem maiores consequências ou responsabilidades. Atualmente é objeto de pesquisas não só no campo da educação, mas também de outras áreas como a psicologia, a sociologia, a antropologia, etc.

O brincar faz com que a criança se aproprie do presente e se projete no futuro, especialmente, quando o faz de conta ou jogo simbólico reflete e imita o comportamento adulto – o mundo das profissões, das relações familiares e no contexto atual, o mundo das relações tecnológicas. Assim, o brincar evidencia como a criança pensa, como ela faz, que sentidos atribui a brincadeira e ao brinquedo, como explora, investiga e interpreta o mundo que a cerca. (KISHIMOTO, 2010)

Partilha-se uma concepção da infância, cuja marca é uma fase da vida humana com características peculiares que faz com a criança seja vista como ser em desenvolvimento que brinca para aprender, pensam, produzem e agem envoltos em múltiplas relações com outras crianças e com os adultos.

As crianças são atores sociais e produzem cultura (Corsaro, 2002), Sarmento (2005), portanto não são passivas frente aos acontecimentos. As interações estabelecidas com seus pares e com os adultos nos diversos contextos e condições de existência destas faz com que a infância também seja diversa. De acordo com Sarmento

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (SARMENTO, 2005, p. 370)

Acredita-se que tal pesquisa contribuiu significativamente para afirmar o brincar e suas manifestações, não só como expressão e linguagem da criança, mas, sobretudo, como direito e que tal deve ser privilegiado pelas ações e políticas públicas de

atendimento à infância, de urbanização e planejamento de espaços públicos para a promoção do brincar.

É necessário garantir, especialmente, nas instituições de educação infantil que as crianças tenham acesso aos repertórios lúdicos que são históricos e sociais e que estão presentes nos modos de brincar de várias gerações. Fazer com que ao terem contato com estes repertórios elas possam construir novas relações e produzir novos modos de brincar e de estar no mundo com seus pares e adultos, criando, inovando, sentindo e se expressando.

A pesquisa está organizada da seguinte forma: No primeiro capítulo busca-se estabelecer conexões entre as marcas da própria infância para expressar o contexto e o lugar da pesquisa na experiência pessoal e profissional, evidenciando as escolhas e os caminhos percorridos para a realização desta. O segundo capítulo destaca a história da infância brasileira e das instituições infantis como marca da mudança de olhar para a criança, trazendo as contribuições da Sociologia da Infância para compreender o processo histórico, social e cultural que deu voz e lugar às crianças, afirmando-as como protagonistas e produtoras de cultura o que inspira uma formação inicial e continuada de professoras (es) de educação infantil engajadas(os) com uma proposta educativa que valorize a infância. O terceiro capítulo evidencia as escolhas investigativas, os caminhos e procedimentos para a realização da pesquisa tendo os relatos das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes e a interpretação destes, como corpus da investigação e por último foram apresentadas as reflexões parciais sobre a pesquisa, as quais denominamos Afetações Iniciais.

## 1 BRINCAR NA INFÂNCIA: INÍCIO DE TRAJETÓRIA

Minha vida,  
meus sentimentos,  
minha estética,  
todas as vibrações  
de minha sensibilidade de mulher,  
têm, aqui, suas raízes.  
**Cora Coralina**

Início este capítulo trazendo um trecho do texto de Cora Coralina, cujas narrativas escritas sob a forma de contos e poesias me inspiram e ajudam a compor a sensibilidade dos encontros que tento trazer para a pesquisa. Falo das experiências compartilhadas com as/os professoras(es) formadoras(es) brincantes, que generosamente aceitaram contribuir para a investigação, relatando sobre suas próprias inspirações e processos de vida que fizeram com que se tornassem o que são. Portanto, deixo evidente que se trata de uma pesquisa qualitativa na qual estou imbricada na construção, na qual busco compreender com o outro, este outro sendo as/os professoras(es) formadoras(es) brincantes, as experiências que as/os marcaram e as/os constituíram pessoas que brincam e que se utilizam do brincar para formar outros brincantes. O brincar é um tema que desperta emoções diversas, que reverbera na minha constituição pessoal e profissional e que expressa com muitas vibrações modos próprios e sensíveis de ser no mundo, é a “experiência que me passa” (Larrosa, 2004).

Considerando o exposto, o que nos inspira? Quando somos convidados a escrever memórias e a relacioná-las com a trajetória que nos trouxe até o momento do mestrado? E mais, especificamente, quando nos propomos a fazer, como uma colcha de retalhos, e costurar essas memórias conectando-as com a pesquisa a partir das lembranças de uma infância longínqua onde as brincadeiras foram vividas de forma muito intensa e então refletir e compreender como se manifestam.

Uma dessas inspirações é trazer para o debate científico um tema tão pertinente para os estudos das infâncias, o brincar que é muito mais do que simples ação das crianças é a sua forma de ser, estar e interagir com o mundo que a cerca. Kishimoto (2007), ao tratar das diferenças conceituais entre jogo, brinquedos e brincadeiras, coloca que ao brincar a criança se lança numa atividade lúdica concretizando as regras do jogo e afirma,

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. (2007, p. 21)

Para o início da costura dessa colcha de retalhos, trago a memória os tempos de infância que, com certeza definiram muitas das minhas escolhas, inclusive a minha opção profissional ao abraçar a pedagogia. Nascida numa pequena cidade do interior de Goiás, Mateira, hoje Paranaiguara, com mais ou menos cinco mil habitantes na época, vivia junto com minha mãe Alzira, professora leiga, meu irmão mais novo Bolívar e meu pai Bolívar que, entre presenças e ausências, me ensinou a gostar de brincadeiras de esconde-esconde. Paranaiguara, onde passei minha primeira infância até os 9 anos, era uma cidade, como se pode dizer, novinha em folha, pois a antiga, Mateira, foi inundada pela represa e o que restou foram ruínas que de tempos em tempos se mostram nos períodos de muita seca. Era como o poema de Carlos Drummond de Andrade, *Cidadezinha qualquer*:

Casas entre bananeiras mulheres entre laranjeiras pomar amor cantar. Um homem vai devagar. Um cachorro vai devagar. Um burro vai devagar. Devagar... as janelas olham. Eta vida besta, meu Deus. (2015)

Os dias passavam devagar, envolvidos em muitas brincadeiras: balança caixão, amarelinha, seu lobo, bandeirinha, bete, passa anel, cinco marias, fazendinha, novelinha, caiu no poço, pula corda, pique esconde, cabra cega, adoleta e tantas outras, mas a minha preferida era a queimada, pois era especialista em sair por último.

Fui matriculada aos seis anos no educandário municipal Oscar Bernardes, onde minha mãe era professora e me alfabetizou. Tenho boas lembranças, especialmente das canções de roda.

Depois fui matriculada na Escola Municipal Bartolomeu Bueno da Silva, onde continuou meu processo de alfabetização, nesta escola, fiz do primeiro ao terceiro ano. Não tenho lembranças das brincadeiras na escola, provavelmente porque não aconteciam, mas as brincadeiras na rua são inesquecíveis. Dividia a vida na cidade, mas nos fins de semana e nas férias ficávamos no sítiozinho que era da nossa família. Gostava de brincar com meu irmão em volta do curral, da bica e do mangueiral enorme e antigo, nele havia uns tocos grossos de madeira enfiados no chão, diziam os adultos que eles marcavam o local onde foram enterradas (os) as/os negras (os) escravizadas(os) e outras pessoas. Ouvíamos muitas histórias de fantasmas que assombravam as pessoas

e os bichos. Ao retornarmos para a casa na cidade, trazíamos leite, verduras e legumes da horta e também bicho-de-pé.

Na rua, depois da aula, as crianças da vizinhança se juntavam para brincar. Gostava de brincar de bonecas e as carregávamos nos braços num passeio pela rua. Teatrinho de circo era outra brincadeira que gostávamos de fazer, cada um tinha um papel, o do equilibrista, o domador das feras, das bailarinas, dos palhaços, do apresentador das atrações, etc. Me lembro que, hora era bailarina outras vezes palhaça. Outra brincadeira preferida era a de escolinha e é claro eu tinha que ser a professora. Até os desentendimentos acabavam em brincadeira, pois, resolvíamos a confusão com uma guerra de mamonas.

A guerra só terminava quando o armamento de um dos lados se esgotava, aí era estirada a bandeira branca e o lado que perdia, por uma semana, tinha que obedecer às regras das brincadeiras do lado ganhador, era muito chato perder, porque o lado ganhador criava regras que eram impossíveis da gente ganhar no jogo ou na brincadeira, e assim, passavam os dias da minha infância. Huizinga (2000), sobre a aceitação das regras do jogo, informa,

O elemento de tensão (...) desempenha no jogo um papel extremamente importante. Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace (...), conseguir alguma coisa difícil, ganhar, acabar com uma tensão. (...). Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador (...). Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo. (...). As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. (p. 14)

Nessa cidade, onde todos se conheciam havia muitas festas tradicionais, dentre elas a que mais gostava, eram as Festas Juninas e a de Folia dos Santos Reis, que acontecia entre o natal e a primeira semana de janeiro. Lembro-me que havia muitos grupos de Folia, eles vestiam capuz pontudo e escondiam o rosto com uma máscara assustadora, alguns tinham um bastão colorido outros traziam um chicote que estalavam no chão para afugentar as crianças mais atrevidas. Mais tarde, descobri que na tradição da festa, os palhaços representavam os soldados de Herodes que buscavam o menino Jesus para matá-lo. (BÍBLIA, 2015)

Os grupos andavam pelas ruas cantando os ternos, música religiosas folclóricas, a bandeira do divino ia na frente do grupo e era a primeira que entrava nas casas, atrás seguiam os cantores com seus violões, tambores, pandeiros e sanfonas e as/os brincantes. Tínhamos que deixar as portas abertas e as luzes acesas para indicar que a

casa queria receber o cortejo, que não tinha um destino definido, mas era uma honra para os donos da casa que recebiam os santos reis. Recordo-me de um dos versos, dentre os muitos que eram cantados, *“porta aberta e luz acesa, então podemos parar, se você nos der licença em sua casa vamos entrar.”*

De acordo com Bauermann (2016), as festas populares sempre promovem aprendizagens diversas e potencializam uma sensibilidade estética que os brincantes apreendem ao participarem destas manifestações, assim coloca que,

considerar que cada festa, cada espetáculo de dança, cada reunião de pessoas que se propõe a realizar os movimentos de uma dança, pode ser entendida como uma comunidade envolvida em torno de praticar algo. Nessa perspectiva de aprender conforme um grupo que se reúne, os sujeitos que ali se envolvem naquele acontecimento, as suas relações, os componentes materiais do espaço, as intenções de cada sujeito, funcionam como forças que implicam aprender diferentes qualidades de movimento. Então, aprender uma manifestação cultural tal qual um brincante em festa significa aprender imerso na comunidade em que tal acontecimento é prática, e isso produz certas possibilidades de aprendizagem. (2016, p.57-58)

Esta festa popular foi muito marcante na minha memória infantil, participava ativamente como brincante e também das festas juninas que eram muito significativas para a população.

Quando terminavam seus cantares e suas rezas, saía junto com as outras crianças acompanhando o cortejo em outra casa e também para ganhar as guloseimas que eram distribuídas. Nesse período, em 1982, vivi experiências de brincar nas quais participava na rua, na escola e no quintal de casa com meu irmão e outras crianças e também experiências de brincante nas festas populares.

Em 1983 nasceu nossa irmã Izaura Maria, neste mesmo ano, nos mudamos para Uberlândia em Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro, era uma cidade que estava em plena expansão e crescimento, atraiu muitos migrantes. A vida para meus pais mostrava-se como um horizonte cheio de possibilidades. Mas para mim, foi muito difícil deixar a escola, os amigos, as brincadeiras na rua, as diversões no nosso sítiozinho, as cantorias na casa vizinha. Tive que acostumar com as ruas cheias de carro e com os perigos que oferecia. Na escola Estadual Segismundo Pereira, onde fui matriculada, foi difícil fazer amigos, me achavam diferente, principalmente, por causa do sotaque goiano ainda muito forte. Sentia-me um peixe fora d'água, a professora Rita se esforçou muito para me ajudar a adaptar, sempre carinhosa com uma palavra de incentivo ou um elogio a minha organização e dedicação nas tarefas. Foi o acolhimento

e o apoio dela que aliviou o impacto de muitas mudanças, crescia em mim uma admiração pela docência.

As brincadeiras já não existiam mais, todo aquele universo de encantamento, criação, imaginação e liberdade, havia se perdido. As poucas amigas não brincavam de boneca, pois diziam que não eram mais crianças para brincar disso. Guardei algumas bonecas, outras dei para minha irmã brincar, mas não brincava muito com ela, pois tinha que dividir o tempo para ajudar na organização da casa, estudar e cuidar dela. E os dias se passavam como nas palavras do mineiro Guimarães Rosa, autor que gosto muito, “Viver é um descuido prosseguido. Mas quem é que sabe como? Viver... o senhor já sabe: viver é etcétera...” (1994, pág. 125).

Uberlândia têm a festa do Congado, tombada como patrimônio imaterial, que acontece em meados do mês de agosto, quando iniciam-se os ensaios dos ternos e as novenas a Nossa Senhora do Rosário e vai até o segundo domingo de outubro cujo encerramento se dá com o encontro e desfiles dos ternos. É uma festa que gostava de presenciar. Ela lembra e celebra a memória dos escravizados no antigo Reino do Congo, na África Central. Os ternos dançam e representam os festejos do povo africano para celebrar o nascimento de um príncipe, de uma colheita farta ou a visita de pessoas de outras províncias. Usam roupas coloridas, onde cada cor tem uma representatividade, cantam e dançam. As músicas e as danças expressam o louvor a Nossa Senhora do Rosário, lembram a travessia do oceano nos navios negreiros e relatam as lutas contra a escravidão.

É uma festa onde participam pessoas de todas as idades, me lembro que minha mãe nos levava até o centro da cidade em frente a Igreja de São Benedito, onde os ternos se encontravam. Gostava de observar as danças ao som de tambores, guizos, caixixis, etc. A dança de fitas, para mim era a mais bonita, pois as crianças e adolescentes, cada uma segurando a ponta de uma fita amarrada no alto de um mastro, bailavam entrelaçando as fitas numa coreografia rica que significava a construção de cabanas pelos negros nos quilombos.

Era uma experiência que me aproximava das brincadeiras da festa de Santo Reis e uma época em que me sentia mais feliz e integrada na cultura da cidade e o sentimento de pertencimento a nova realidade. Tal experiência vivenciada pelos sentidos, envolvida em emoções permeadas pelo encontro com o outro, compartilhando de uma cultura expressada pelos brincantes que mergulham nessa profusão de cores, cantos e danças, traz novamente o encantamento e a energia brincante. Não faz parte deste

trabalho abordar as brincadeiras e brincantes no viés das manifestações das culturas regionais, porém acredito ser importante evidenciar o quanto a participação nessas experiências na infância despertou o gosto pelo tema do brincar. Desse modo, sobre a experiência brincante, Leão coloca,

No ser humano o sistema simbólico transforma sua vida constituindo uma nova dimensão da realidade. A linguagem, o mito, a arte, a religião constituem parte deste universo da experiência humana. Universo formado em territórios, [...] Uma relação intersubjetiva do eu — corpo como lugar da experiência humana. O espaço onde esse eu e o outro se encontram e dialogam, seja através do movimento, seja através dos artefatos utilizados no corpo como uma ampliação de sua pele. Outras abordagens do espaço podem ser vistas como: os territórios artísticos enquanto acervo, exposição, história da arte; e as trilhas da criatividade ao percorrer estes espaços. Sendo assim, no cotidiano é preciso compreender o que o ser humano quer dizer com sua arte e o que quer mostrar aos outros sendo sua expressão subjetividade (produção) e objetividade (corpo). (2011, pág. 67)

A vivência da adolescência se deu no contexto, da chamada “década perdida” pelos historiadores, pois foi um período de empobrecimento do povo brasileiro, de falência dos planos econômicos milagrosos, da inflação exorbitante e tantas outras mazelas, mas, por outro lado, foi um período importante para a cultura brasileira, pois com a democracia tínhamos artistas em várias áreas criando e se expressando com liberdade. Foi um momento muito rico para a música, o teatro, as danças, as artes plásticas, a literatura, etc.

Em 1989 perdemos minha irmã Isaura Maria aos 6 anos. Foi um período sombrio em que todos nós fomos testados e chamados a superação, cada um do seu jeito. Essa passagem me remete novamente a Guimarães Rosa, que parece sempre ter uma frase, advinda das experiências de vida de seus personagens em suas obras e que nos ajuda a expressar também nossos sentimentos, como por exemplo, “Merece de agente aproveitar o que vem e que se pode, o bom da vida é só de chuva”. (2013, pág. 202)

Terminado o ensino fundamental, não tive muitas opções para cursar o ensino médio e me matriculei, na escola Estadual Américo Rene Giannetti que ficava no centro da cidade, ofertava o ensino médio técnico com cursos de quatro anos. Fiz o curso técnico de Edificações, claro que meu pai ficou feliz e já me via engenheira civil. Entre recuperações em matemática e física consegui terminar.

O curso foi bom e o estágio me garantiu o primeiro emprego numa construtora na área de projetos, porém, contrariando as expectativas de meu pai, decidi que mudaria

de área, ainda não sabia bem qual. Inspirada pelas experiências de professora de minha mãe e pelas lembranças das brincadeiras de escolinha escolhi o curso de Pedagogia. É claro que nesse momento, dominada por uma visão romanceada da carreira, negava as adversidades enfrentadas pelos profissionais da área, inclusive as que minha mãe insistentemente me apontava na tentativa de me fazer mudar de ideia e cursar Direito. Não tinha elementos para fazer uma avaliação mais criteriosa da carreira, pois os desafios apontados me pareciam menores frente as expectativas e o valor que dava a profissão. Não questionava, como Huberman aponta sobre o ciclo de vida dos professores (1997, pág. 36), se “após alguns anos de exercício profissional, estaria mais ou menos satisfeita”. Em 1996 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia.

O primeiro dia de aula superou todas as expectativas, a turma ingressante foi recepcionada pela turma do ano anterior com apresentação de trabalhos de pesquisa realizados no GEM – Grupo de Estudos Metodológicos articulado pelo professor Cícero José Soares Alves Neto. Foi uma forma revolucionária, dizia ele, de fazer o trote. Me lembro que fiquei entusiasmada com as pesquisas apresentadas e com a proposta do Grupo, que estava em seu segundo ano, de promover investigação e formação de professores pesquisadores na área da educação desde o primeiro ano do curso. Foi lançado, pelo professor, o desafio a cada aluno que quisesse aderir ao Grupo, o qual ele chamava de Projeto de Vida, que em outras palavras significava um projeto de carreira.

Conforme definíamos o problema de pesquisa, éramos orientados nas leituras, nas buscas pelas bibliografias, nas técnicas de fichamento, nos procedimentos de pesquisa de acordo com a metodologia proposta. Em minha primeira experiência monográfica, pesquisei sobre o uso da cartilha e do livro didático no processo de alfabetização nas séries iniciais, cujo título foi Cartilha e Livro Didático: Desenvolvimento e problemáticas verificadas na sua utilização (Introdução teórica).

A pesquisa gerou nos anos seguintes cursos de extensão para professores e trabalhos que foram publicados em anais e apresentados em Congressos.

Durante o curso identifiquei-me com as leituras de Loris Malaguzzi, Paulo Freire e Edgar Morin os quais inspiraram a minha formação. Nos dois últimos anos realizei a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado nas séries iniciais. Após concluir a graduação iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia no Centro Universitário do Triângulo Mineiro, o único que oferecia o curso e paralelamente fiz a habilitação em administração escolar.

No segundo semestre de 2001 ingressei na carreira do magistério no cargo de orientadora pedagógica. Passei, como afirma Huberman (1997), pelos processos iniciais de aproximação e exploração da carreira até chegar ao de assunção ou como ele chama de estabilização, assim,

Consideremos, como por exemplo, as sequencias ditas “de exploração” e “de estabilização”, que supostamente se verificam no início de uma carreira. A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, no qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas. (1997,pág.37)

Lembro-me do sentimento de conquista e de tudo que queria fazer, especialmente, a diferença! Comecei atuando em uma escola estadual de ensino fundamental e médio que ficava no bairro a Frei Egídio Parisi.

Atuei junto às professoras do Ciclo I e II, referentes à antiga 1ª à 4ª séries, que contava com 12 turmas, além de duas turmas do programa “Acertando o passo”, que visava, por meio de um currículo diferenciado “igualar as aprendizagens dos alunos com “atraso” escolar e retorná-los ao ritmo junto com as outras turmas. Na prática, formou-se turmas de recuperação paralela, com um currículo flexível para ajustar a aprendizagem dos alunos com dificuldades. Silva (2002), ao tecer uma crítica ao projeto, coloca que,

Geralmente, podemos afirmar, que o modelo da “racionalidade economicista” encontra-se por trás dos Projetos de Correção de Fluxo e de Organização da Escolaridade sob a forma de ciclos. Subsidiando essas estratégias, normalmente, se encontram as Agências Internacionais de Financiamento, que têm tido como objetivos principais: acelerar a passagem dos alunos pela escola; aumentar o número de concluintes; descongestionar o sistema de ensino; reduzir gastos, entre outros. Criticamos esses objetivos por não estarem comprometidos com a promoção da qualidade de ensino e com a formação dos alunos para uma cidadania plena. (SILVA, 2002, pág. 64)

Os fazeres assumidos, durante quatro horas e meia de trabalho, eram de orientação aos planos de aula das professoras, atendimento aos pais convocados para reuniões para discutir, na maioria das vezes situações disciplinares, acompanhamento da elaboração e aplicação das avaliações, organização e articulação dos eventos da escola, elaboração, articulação e condução de pautas de reuniões pedagógicas do turno e muitas

vezes nas reuniões gerais da escola. Geralmente essas reuniões eram realizadas para transmitir orientações, projetos e programas da Secretaria Estadual de Educação, onde os especialistas de educação, nome dados aos cargos de orientação e supervisão escolar, eram seus multiplicadores, dentre outras múltiplas funções.

Eram praticamente inexistentes os momentos para formação permanente tanto dos professores quanto para os orientadores pedagógicos. De acordo com Vaillant e Marcelo Garcia,

O conceito “formação” vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (2012, pág.29)

Foi também neste contexto que foi implementada a Escola Sagarana, oficializada por meio da distribuição do caderno intitulado “Lições de Minas”. O programa, inspirado na conferência de Jontien em 1990, tinha como princípios a gestão democrática, equidade, liberdade, pluralismo, diversidade, descentralização, harmonia, democracia e gratuidade. Eram princípios construídos a partir dos Fóruns realizados e que correspondiam aos anseios por uma educação de qualidade que as/os professoras(es), sociedade organizada, ONGs e sindicatos buscavam.

A valorização das/dos professoras(es) e demais profissionais de educação foi preconizada com a continuidade do PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) e do PROCAD (Capacitação Permanente de Gestores Escolares da Escola Pública) que foram projetos efetivados no governo Azeredo dentro da política de Qualidade Total, financiados pelo Banco Mundial. O Projeto Veredas, gestado na Escola Sagarana, foi o primeiro curso de formação de professores no Normal Superior à distância no país, a intenção era certificar os professores leigos e prepará-los para as novas demandas de uma escola aberta, inclusiva e democrática.

Foi nesse contexto que foi implantado o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Rede Pública) que consistia na aplicação de avaliações aos alunos do final do Ciclo II, Ciclo IV e o último ano do Ensino Médio, ao final de cada semestre. Com o tempo a avaliação serviu para o ranquiamento das escolas estaduais.

Terminada a gestão Itamar Franco e sem o investimento na estrutura precária dos prédios escolares, sem a descentralização da gestão em relação as Superintendências de

Ensino e aplicação dos recursos e as resistências de pais e professores à forma como estava sendo conduzida a progressão continuada, a Escola Sagarana não resistiu aos planos educacionais do governo que o substituiu. De acordo com Silva,

A Escola Sagarana, se constitui, antes de tudo, como uma filosofia de Governo. Essa filosofia se desdobra em ações e projetos específicos, que buscam resgatar alguns valores que, segundo os gestores atuais, se encontravam desfocados ou marginalizados no âmbito das escolas mineiras. Em síntese, procura-se resgatar a ideia de uma escola mais humana, “menos mecânica”, “menos escola produto”, embasada em pressupostos éticos e que buscam a construção da cidadania e a inserção, consciente, na sociedade. (SILVA, 2002, pág. 55)

Em 2003, fui nomeada para cargo de professora regente de 1ª a 4ª série, como resultado de aprovação no concurso da Rede Municipal de Uberlândia. Na designação, entre tantas opções, escolhi atuar com turmas de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Professor Jacy de Assis. Trabalhei por quatro anos nesta escola no período noturno, por esse tempo formamos oito turmas. Os conteúdos eram condensados em dois anos, sendo que cada série correspondia a um semestre. A escola ficava na periferia em um bairro que se originou de uma invasão, tinha altos índices de criminalidade e uma população de baixa renda.

Foi um período muito significativo de minha carreira, pois me sentia, de alguma forma, fazendo algo realmente importante, especialmente quando conseguia estimular que os alunos dessem continuidade aos estudos um semestre após o outro, estreitando relações e participando do cotidiano dos alunos e das suas experiências e vivências, que eram compartilhadas nas aulas.

Também em 2003, o estado de Minas, no primeiro mandato do governo de Aécio Neves, implementa o ensino fundamental de 9 anos, sob o argumento do baixo desempenho dos alunos nas avaliações do SIMAVE. Lembro-me que tivemos que organizar, as pressas, para o início do ano letivo de 2004, duas turmas para receber crianças de 6 anos sem uma estrutura pensada para o acolhimento delas, que iniciariam seu processo de alfabetização. Tivemos, eu e duas professoras que manifestaram interesse em assumir as turmas, uma formação muito aligeirada, infelizmente fundamentada em processos de letramento, para responder ao objetivo de ter “todas as crianças alfabetizadas até o último ano da Fase III ou até os 9 anos”. Passamos então dos Ciclos de aprendizagem para as Fases.

Foi uma organização que exigiu que pensássemos como adaptaríamos as salas da melhor forma possível. Pensando na segurança das crianças optamos por desocupar

duas salas que serviam de almoxarifado no fundo da escola, que era separada por um pátio, de uns 60 metros, dos prédios principais, isto é as crianças ficariam separadas das demais mas não correriam tantos riscos se ficassem num prédio com a circulação de crianças maiores e escadas, hoje percebo o equívoco dessa ação. Os mobiliários, não foram adaptados pois não havia recursos para adquirir mesas e cadeiras adequadas. As salas foram decoradas sob a perspectiva de criar um ambiente alfabetizador, os horários das refeições foram adaptados para que seguissem para o refeitório antes das outras turmas, o brincar ficou restrito ao recreio que foi dez minutos estendido para aproveitarem mais. Aproveitarem mais do quê? Incomodava-me muito ver e sentir a frustração daquelas crianças por não terem tempo e nem espaços pensados para o brincar, algo que percebíamos que era tão importante para elas. Internamente, lamentava ao vê-los balançando os pezinhos, sentados em fila com um caderno ou uma cartilha à sua frente, tentando registrar as letras do alfabeto.

A centralidade nos processos de letramento e alfabetização, infelizmente, dificultou o acolhimento das culturas e linguagens próprias da infância. Porém, não impediu que mesmo de forma tímida, privilegiássemos tempos e espaços de brincar dentro da sala, contrariando as orientações. Adquirimos com recursos próprios, vários brinquedos e outros foram doados pela comunidade para montarmos cantos onde os brinquedos ficavam dispostos em baús improvisados. Ali eles brincavam livremente por pouco ou um longo tempo? Não sei, para o bem ou para o mal, não ficava supervisionando as professoras, por um lado porque entendia que esse não era meu papel, segundo as salas ficavam distantes do prédio principal e também, as demandas das outras turmas absorviam mais do meu tempo. Segundo Reis e Oliveira,

embora as pesquisas acadêmicas sobre crianças e infâncias venham reafirmando a necessidade de ouvir as crianças (QVORTRUP, 2009; MOLLO-BOUVIER, 2005; CORSARO, 2005; ALDERSON, 2005), tal movimento não se fez sentir no âmbito das agendas políticas e, para o poder público, a criança permanece como o in-fans, isto é, aquele que não fala, ou, no sentido Kantiano do termo, aquele que não pode valer-se da palavra para defender-se. (2011, pág. 140)

Em junho de 2006, por conta do casamento, deixei as turmas de EJA e assumi uma turma de terceiro ano com vinte e cinco crianças de oito anos. Foi uma experiência muito importante, pois me colocou em contato, diretamente, com o universo infantil e mais uma vez me deparei com um ensino centrado nos conteúdos e as brincadeiras inexistentes. Então, fazia um combinado, propunha que realizássemos as atividades

planejadas para o dia e ficaríamos pelo menos meia hora, no final, brincando na quadra, é claro que achava que estava sendo uma professora crítica e emancipada por promover um tempo qualquer de brincar, hoje reconheço que não passou de um artifício para conseguir a disciplina da turma. Porém, observei que conforme interagiam nestes momentos, as crianças buscavam formas de ampliar as brincadeiras, as meninas pediam para trazerem suas bonecas e panelinhas e os meninos pediam para trazerem seus carrinhos. Fizemos a votação de combinados para as brincadeiras, pois com a proporção que estava tomando, temi que pudessem, em algum momento, gerar conflitos entre eles. Ainda não tinha uma leitura crítica sobre o brincar, hoje, reconheço que perdi uma boa oportunidade para realizar intervenções junto as crianças para que meninos e meninas brincassem juntos e com os brinquedos que quisessem.

Sobre as questões de gênero implícitas no brincar e nos brinquedos infantis, é importante destacar, mesmo não sendo objetivo desta pesquisa, o papel das professoras e professores na escolha e disposição dos brinquedos, sendo necessário uma reflexão de modo a evitar equívocos comuns como a separação de brinquedos de meninas e meninos reforçando modelos sexistas. Indica-se para estudo deste tema autoras como Finco (2003, 2013), Roveri (2008, 2011,2012), Prado (2019) dentre outras(os).

No início a direção foi resistente e tentou colocar limites, mas as próprias crianças reivindicaram este tempo e espaço de brincar e argumentaram que estavam fazendo todos os “deveres” na sala. Com o tempo tivemos que abrir mão de brincar todos os dias, pois tivemos que dividir espaço com as outras turmas que também quiseram brincar.

Foi um momento que gerou uma inquietação, pois percebia como era importante para as crianças esse momento, o quanto elas valorizavam e o quanto os adultos estavam equivocados ao suprimir o brincar das experiências das crianças na escola. Entendemos com essa experiência, que o brincar é uma manifestação social e cultural, mas também envolve processos cognitivos importantes para a aprendizagem. Brincando a criança não só reproduz o real como se apropria dele para dar novo sentido. Como evidencia Gouvêa (2011, p. 555),

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o. (GOUVÊA, 2011, p. 555)

Em julho de 2009 mudei-me para Sorocaba no interior de São Paulo, cidade próxima a capital, em razão da nomeação para o cargo de orientadora pedagógica. Prestei o concurso, pois já pensava em dar prosseguimento aos estudos em nível de mestrado, resgatando o projeto de vida que tinha feito no GEM e Sorocaba ficava perto dos centros de pesquisas mais importantes.

Quando cheguei, acreditava que continuaria atuando no ensino fundamental ou médio, realidade que já conhecia, porém a vaga ofertada era na educação infantil, creche e pré-escola, em duas ou três unidades dependendo da região escolhida. Não conhecia a cidade, as referências que tinha sobre lugares para se morar foram dadas pelo taxista a caminho da designação no paço da prefeitura. Quando fui chamada optei por um bloco de creche e pré-escola próximas uma da outra, na região oeste da cidade que estava em plena expansão. Foi um grande estranhamento, tanto por parte da equipe que nunca haviam trabalhado com uma orientadora e minha que até então não tinha nenhum contato com a pequena infância.

Foram momentos decisivos na minha carreira, onde questionei muito o meu papel como orientadora, porém foi um processo vivido não só por mim, mas também pelos colegas que entraram juntos, pois até o momento não havia na rede, na educação infantil, a figura do orientador pedagógico. Dentro das súmulas de atribuições não sabíamos ainda, como de fato, iríamos contribuir com a formação das professoras e com as aprendizagens das crianças.

Senti que teria um papel marcante a desempenhar frente as expectativas das professoras e auxiliares de educação, bem como dos pais e da direção das unidades. Foram muitas as incertezas, muitos equívocos, muitas descobertas, muitos acertos. O importante foi que esse caminhar não se deu só. Tínhamos um grupo forte de orientadoras e orientadores que se uniram, e toda semana, nos reuníamos para discutir temas que nos ajudavam a sustentar a nossa prática na creche, nos auxiliava a refletir sobre o sentido das nossas ações na educação infantil.

Elegíamos coletivamente, os temas de estudo que fundamentavam não somente a nossas experiências, mas que também pudessem gerar reflexões e impacto nas formações com as/os professoras(es), pensando e tematizando a educação infantil em contextos de creche, resgatando a importância do brincar nestes espaços, compreendendo as infâncias e as crianças a partir das relações nesses ambientes, apoiando-nos nos estudos da Sociologia, da Antropologia e Filosofia da infância.

Entendíamos que os HTPCs, nas unidades, eram momentos importantes para discutirmos sobre as nossas práticas. Precisávamos fortalecê-lo e reconhecer que a formação permanente constitui e agrega conhecimentos que convergem objetivamente na melhoria da qualidade de educação, com a participação e apoio de todo o coletivo escolar tendo o orientador como um importante articulador. De acordo com Vieira,

A formação continuada em âmbito escolar tem seus temas próprios, pois se refere àqueles que têm mais relevância no contexto, premissa que confere ao coletivo da escola a protagonização do processo. Diante desta situação a apropriação do conhecimento deve se constituir como tema priorizado na formação continuada dos professores, tanto em relação ao conteúdo quanto à forma como é conduzido o processo. (VIEIRA, 2010, p. 51).

Foi necessário, então que me aprofundei nos conhecimentos pertinentes às infâncias. Nessa busca, compreendi que o lúdico, o brincar e as brincadeiras são mais do que eixos estruturantes da educação infantil, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), fundamentam as ações nas creches.

Foi esse movimento que me trouxe até o mestrado, buscando dialogar com aquela criança que se tornou adulta e que deixou de brincar até que os caminhos escolhidos me trouxessem de volta no contato direto com a infância. Não me reconheço um profissional brincante, isto é, que está numa relação de brincar direta com as crianças, em alguns momentos da rotina nas creches, acontece essa vivência de brincadeiras com elas, contudo, me percebo uma pessoa que se nutre do brincar das crianças, que se entregam nessa atividade despreocupadamente e ficam envolvidas em suas aventuras, busco diariamente, no exercício da profissão, apropriar-me dessa linguagem única e instigante para aproximar-me, cada vez mais, desse universo infantil.

No entanto, existem professoras(es) que são brincantes e que parecem nunca terem perdido contato com a criança de outrora e fazem do brincar a sua maneira de existir no mundo, a expressão do seu trabalho de formadoras(es) brincantes, ao mesmo tempo que compartilham dessa linguagem com outras(os) docentes que buscam, no encontro formativo, experiências do brincar.

O brincar está presente nas manifestações da criança, mas também no adulto, porém, com outra composição, relacionado a expressão recreativa ou de entretenimento envolvendo, na maioria das vezes jogos cooperativos ou competitivos. Essa configuração do brincar do adulto difere em sentido e expressão do brincar da criança, que ao que parece se distancia do modo como ela brinca.

Há uma diversidade de brincadeiras que foram vivenciadas na infância e propagadas de geração em geração, em diferentes tempos e contextos e que nos dias atuais ainda fazem parte de um rico repertório, que se manifesta por meio da memória coletiva que, uma vez corporificadas, se expressam por meio de experiências brincantes, numa interação dialógica entre criança e adultos mediada pelas culturas.

Certamente as experiências vivenciadas nas creches potencializam o senso criador delas para se descobrirem e relacionarem com seus pares e adultos, tal como nos diz Delgado e Müller (2005) discorrendo sobre o pensamento de Prout, que afirma que crianças e adultos são seres em permanente construção, pois são inacabados e não podem ser vistos de forma ambígua, deve-se negar justificativas biológicas simplistas que fazem a cisão entre estes, como se ambos não pertencessem a uma “complexa teia de interdependências”.(p. 352)

As interações entre adultos e crianças, entre estas e seus pares, configuram uma ampla rede na qual as relações estão em constante processo de construção de saberes que se configuram em uma produção cultural própria da infância, na creche estas interações são ricas e intensas.

Entendendo que o brincar é um elemento importante da infância e que por meio dele as crianças compreendem e agem no mundo, é necessário que o adulto também brinque para que, assumindo o brincar como uma linguagem, crianças e adultos possam se comunicar de forma mais inteira?

As/Os professoras (es) brincantes possuem conhecimentos e práticas que se constituíram de suas experiências, que são únicas e próprias de cada, mas que experiências são essas? Que conhecimentos são esses? O que os motiva? Como usam o brincar e o lúdico para dialogarem com outras(os) professoras(es)? Tais questionamentos deram origem ao projeto de mestrado que tem como objetivo revelar as experiências das/dos docentes brincantes que atuam na formação de professoras (es) da educação infantil. Especificamente, compreender os percursos que as/os constituíram docentes brincantes e como o brincar está articulado às suas práticas educativas. Outras reflexões se fazem importantes como: É necessário que professoras(es) de educação infantil sejam pessoas brincantes? Ou que participem de situações de brincadeiras com as crianças? Ou ainda como compartilhar o seu repertório lúdico com as crianças e incentivá-las a criarem novos movimentos de brincar.

Para responder a estas perguntas é preciso antes, revelar os conhecimentos e práticas das professoras e professores brincantes, investigar as experiências que norteiam seus ofícios e que as/os constituíram uma/um docente brincante.

Desse modo, esta pesquisa propõe realizar uma revisão bibliográfica sobre os principais referenciais teóricos que abordam o tema do brincar, da sociologia e da história da infância tendo os teóricos como Kishimoto (2010, 2014, 2007, 2005), Corsaro (2002), Lombardi (2005), Sarmiento (2005, 2002, 2007, 2004, 2008), Barbosa (2014), Faria (2011, 2006), D'Avila (2018), Brougère (1989, 1997), Abramowicz (2010), Santos (2010, 2012), Prado (2005), Carneiro (2007), Kulhlmann (2000), Delgado (2005), Friedmann (2012), Diniz-Pereira (2005) e outros como aportes.

A pesquisa é qualitativa e apoia-se nas contribuições de Merleau-Ponty (1999) e Larrosa (2002, 2011) para o campo da educação, utiliza as entrevistas e relatos das/dos docentes brincantes como corpus de análise que foram acolhidos com a utilização e adaptação do dispositivo técnico da entrevista episódica tendo os estudiosos como Flick (2002), Schütze (2010), Jochelovitch e Bauer (2010), Lima et. al (2015), Dutra (2002), entre outros autores, como aportes teóricos. Busca-se interpretar os relatos de professoras(es) formadoras(es) brincantes, por meio de entrevistas abertas, revelando conhecimentos e práticas que os constituem, articulando a partir dos seus relatos, conexões entre as suas experiências e as teorias que sustentam a prática brincante, de modo a evidenciar as contribuições para a formação inicial e permanente de docentes para a educação infantil. Dutra coloca que

A narrativa, portanto, ao considerar essa dimensão do mundo vivido, nos sinaliza com a possibilidade de nos aproximarmos do outro, sem que se perca a principal característica que o distingue no mundo, que é a existência. (DUTRA, 2002, p. 377)

Desse modo, acredito que os relatos das/dos professoras(es) brincantes, por meio das entrevistas abertas, que atuam na formação docente, ao evidenciarem suas experiências e compartilharem suas inspirações para o trabalho com o brincar e as brincadeiras em contextos formativos, contribuirão sobremaneira para revelar quais são os conhecimentos e práticas que constituem uma/um professora(or) brincante e por conseguintes profissionais que valorizam o brincar em suas diversas manifestações.

Muitos dessas(es) profissionais são produtoras(es) de pesquisa e desenvolvem trabalhos significativos com formação envolvendo o tema do brincar e as brincadeiras.

São ativas(os) e participantes de organizações e instituições educacionais que promovem o brincar e compartilham suas experiências em diversas mídias. Dentre eles temos o professor José Geraldo Goldoni Vestena e as professoras Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Patrícia Dias Prado, Shirley Oliveira, Cristina Mara da Silva Corrêa e Lourival Miranda.<sup>1</sup>

Após lançado o convite às/aos professoras(es), as entrevistas foram articuladas presencialmente e/ou a distância dependendo da disponibilidade das/dos narradoras(es). Os relatos foram transcritos e aplicada a análise interpretativa, os procedimentos foram elucidados no capítulo dedicado a metodologia.

---

<sup>1</sup> As professoras e professores que aceitaram o convite para colaborarem com a pesquisa concordaram em expor seus nomes de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em anexo.

## 2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: MARCOS TEÓRICOS

Neste capítulo abordaremos sobre a importância da Sociologia da Infância para marcar a educação infantil como campo de conhecimento, dando voz e vez às crianças como protagonistas, entendendo-as como produtoras de cultura. Também buscamos apresentar os conhecimentos e práticas que compõem a ação lúdica das/dos professoras e professoras na tentativa de desenhar, sem esgotar, as características de uma docência brincante, entendendo esta como, manifestação da/do docente que na sua práxis tem o brincar como elemento estruturante. Para tanto nos apoiaremos nos estudos de pesquisadores como Sarmiento (2005, 2002), Santos (2010, 2012), Quinteiro (2002, 2009), Prado (2005), Lombardi (2005), Friedmann (2012), Faria et.al (2011), Del Priori (2010), Corsaro (2005, 2002), Kishimoto (2010, 2014, 2007), Brougère (1989, 1997), Khulmann (1999, 2000, 2012), Carneiro (2007), Abramowicz (2010, 2009), D'Avila (2018), Fortuna (2000, 2018), dentre outros que contribuíram significativamente para que a infância brasileira fosse vista.

Revisitando minha memória afetiva e reflexiva há um texto que gosto muito e que expressa a grande aventura que é a pesquisa

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, está do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: 'Me ajuda a olhar!'. (GALEANO, 2002, p. 12)

A aventura de descobrir, de explorar e de experimentar é muito própria das crianças, que estão sempre abertas e dispostas aos riscos, ao mistério que é a vida. No texto acima Diego pede ajuda ao pai para olhar, impactado e ao mesmo tempo intimidado pela imensidão do mar que se mostrava a ele. Precisava do apoio do adulto para se deixar conduzir e sentir segurança para explorar e talvez mergulhar nessa experiência.

Esta pesquisa para mim é uma grande experiência e para realizá-la precisei da ajuda daqueles que aceitaram o convite de compartilhar suas experiências brincantes. Experiência aqui difere muito de experimento, este vinculado a forma tradicional e rígida de fazer pesquisa, comum às pesquisas quantitativas. Propus estabelecer conexões que façam sentido entre minhas experiências como orientadora de creche e as

experiências das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes buscando conhecer como, nas palavras de Fortuna (2018) se tornaram o que são? O que as/os constituíram pessoas brincantes. Por se tratar de experiências ou como prefiro chamar de experivivências, adotando o termo utilizado por Lopes (2016), a pesquisa envolveu pesquisadora e pesquisadas(os) à medida que a experiência da/do outra(o) me afetou e a medida que para compreendê-la foi preciso abertura e sensibilidade. Nessa relação ambos tiveram que se expor, por isso a escrita desta pesquisa se fez em primeira e terceira pessoa para evidenciar o processo intimista de conexão com o tema do brincar, brincante e infância, ou como Josso coloca (2007) a transformação de si.

As interações entre adultos e crianças, nas quais os primeiros são parceiros na grande aventura de descortinar o mundo, acontecem quase que o tempo todo no contexto da educação infantil. Em diversos espaços e tempos, durante a rotina, as crianças experimentam sensações, sentimentos que as deixam impressionadas, as descobertas, a maioria das vezes, acontecem em meio as brincadeiras, na parceria com os adultos e com seus pares. Portanto, argumenta-se que a educação infantil é o lugar privilegiado para as descobertas impactantes, para o novo, para o experimentar.

O objetivo deste capítulo é lançar olhares sobre o brincar das crianças e adultos num tempo histórico e no contexto da educação infantil, trazendo autores da Sociologia da Infância para ajudar a compreender as relações entre o lúdico, a formação de professores e a educação.

Início destacando o contexto histórico da educação infantil, interesse demonstrar as principais mudanças que influenciaram na estrutura física e organizacional dessas instituições permeadas pelas políticas públicas, pelas pesquisas sobre as infâncias que deram voz e lugar às crianças.

Posteriormente, buscarei abordar sobre a formação de professores para a educação infantil, identificando as marcas que constituem os conhecimentos e práticas significantes para o exercício da profissão docente neste contexto.

E como desfecho, o lúdico e sua valorização será tema de debate procurando esquadriñar a conexão entre educação infantil e formação de professores. Me apoiarei nos estudos de autoras(es), a maioria da área da psicologia, porém abordam sobre a ludicidade e a formação de professoras(es), tais como Fortuna (2018, 2000), D'Ávila (2018), Carneiro e Dodge (2007), Lopes (2016), Kishimoto (2010, 2014) dentre outros.

## 2.1 DA CRIANÇA NÃO VISTA ÀS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nem sempre a criança e a infância foram temas de atenção das ciências, como mostra Ariès (1981) historiador francês, cuja obra “A história social da infância e da família” publicada em meados de 1970, pode ser considerada o marco desse interesse. Os estudos sobre as relações infância, institucionalização e sociedade, surge com mais ênfase na historiografia internacional e brasileira no século XIX. Porém é no século XX que as pesquisas ganham mais relevância e novas metodologias e fontes potencializam cientificamente as investigações sobre a infância, num contexto em que a criança começa a ser vista como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Ariès foi um dos precursores que deu visibilidade à criança enquanto sujeito de estudo, fala do despertar de um “sentimento pela infância” identificado por meio da análise de obras e imagens de crianças e famílias da Idade Média europeia, evidenciando as transformações ao longo dos anos da imagem infantil. Coloca que naquele contexto entre uma alta mortalidade, mas também de natalidade a infância é retratada nas imagens como anjos despertando um sentimento religioso de proteção e cuidado, porém coexistia a representação da criança como um adulto em miniatura e o desinteresse pelas particularidades dessa idade. Ariès coloca que apareciam estes dois sentimentos, de indiferença e de relevância.

A sua obra tem sido constantemente analisada e citada nas pesquisas que abordam o tema, muitas dessas investigações fazem crítica ao seu trabalho como coloca Kuhlmann (2012), de que inexistia a percepção da criança pelos adultos. Argumenta que a falta de representatividade das crianças nas artes plásticas não pode ser tomada como principal explicação para a insensibilidade em relação a infância.

Khoan (2003) coloca que a infância já era uma preocupação na antiguidade, foi abordada por Platão, que afirmava a necessidade de uma formação política das crianças para que pudessem ser preparadas para a Pólis, de modo a contribuir para que esta fosse mais justa e bela.

O sentimento novo em relação à criança, Ariès (1981) teve profunda influência no pensamento moderno sobre esta e suas especificidades, diferenciando-a do adulto em miniatura e fazendo emergir contribuições significativas que deram mais visibilidade à infância e estabeleceram ações que visavam, mesmo de forma tímida, debater sobre o que as crianças faziam e o que queriam. Dentre esses aportes temos Rousseau, no século

XVIII, que afirma que a criança não deve ser entendida como um devir e nem como um pequeno adulto, mas deve ser percebida em seu próprio mundo.

De acordo com Saveli e Samways (2012), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) realizaram significativas mudanças na concepção de infância motivando transformações nas instituições escolares. Froebel cria o “Kindergarten” ou jardim de infância que se espalharam pela Europa e era modelo de instituição educativa para as crianças fundamentada no princípio de que a criança é dinâmica, criativa e pensante, contrariando a ideia de que é um ser incapaz. Em seu jardim de infância a liberdade nos processos de aprendizagem era uma prática central e o brincar entendido como linguagem da criança.

Maria Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932) também contribuíram fortemente para a mudança de concepção da infância valorizando-a e atendendo as crianças em suas especificidades. A criança passa a ter atenção em relação aos cuidados específicos da idade, envolvendo ações voltadas para a educação e saúde infantil tornando possível o reconhecimento da importância do brincar para aprendizagem.

No século XX as ciências biológicas e psicológicas investem em pesquisas que buscam compreender como a criança aprende, fato que influenciou paradigmas pedagógicos que permearam a educação. Piaget, Vigotsky e Wallon são os principais expoentes que se debruçaram sobre a criança para investigar os processos de aprendizagem. Em vários aspectos suas teorias são divergentes, porém confluem quando a criança é tida como ser que pensa, cria, inova, possui sentimentos e se relaciona. Assim, recorrendo a Gouvêa

Cabe, no entanto, ressaltar que, por um lado, ao compreender as estruturas cognitivas da criança como qualitativamente diferentes das estruturas cognitivas do adulto (e não quantitativamente), Piaget deu enorme contribuição para a construção de uma visão da alteridade da infância. Por outro, a hegemonia do referencial piagetiano no estudo da criança conferiu legitimidade a uma perspectiva finalista e etapista, muitas vezes absolutizando-a. Por fim, com suas pesquisas, Piaget contribuiu para um apagamento de uma abordagem interdisciplinar quando se trata de estudos sobre o desenvolvimento da criança, bem como de perspectivas psicológicas diferenciadas no tratamento do tema, presentes em autores como Wallon, Vygotsky e, mais recentemente, Bruner. (GOUVÊA, 2011, pág. 549)

No Brasil a história da infância difere muito do percurso europeu devido a organização da sociedade desde o período colonial e imperial. O trabalho infantil das crianças indígenas e africanas era aceito e justificado, não existia “o sentimento de infância” frente ao ideal de exploração.

Os relatos religiosos sobre a catequização dos indígenas e escravizados negros pelos jesuítas ajudam a conhecer o tratamento dado à criança. A história da infância brasileira concebe quatro concepções que se distinguem conforme a origem, a cultura e a condição social das crianças, assim tem-se a história das infâncias indígenas, da infância africana presente no Brasil, da infância branca filhos dos colonizadores e posteriormente a infância imigrante.

As crianças indígenas, especialmente os meninos, tornaram-se alvo da catequese dos jesuítas pois acreditavam que era mais fácil a aproximação com as crianças do que com os adultos. Usavam de muitas atividades que despertavam a curiosidade delas, especialmente a música. Os padres queriam firmar a “nova cristandade” e ensinavam as crianças a lerem e escreverem, porém o mais importante era aprender os preceitos da fé cristã. Pensavam que estariam salvando suas almas, porém para os colonizadores importava torná-los flexíveis para o trabalho, como coloca Chambouleyron,

Com efeito, com o passar do tempo, consolidava-se a convicção inicial de que os meninos índios não somente se converteriam mais facilmente, como também seriam o “grande meio, e breve, para a conversão do gentio”, como escrevia o padre Nóbrega a Dom João III, em setembro de 1551. (CHAMBOULEYRON, 2010, pág. 33)

A Companhia de Jesus deu origem a educação infantil brasileira, durante sua permanência entre 1549 e 1759, quando foram expulsos pelas reformas pombalinas, criaram escolas em suas fazendas, onde ensinavam a leitura e a escrita, principalmente os princípios cristãos, a *Ratio Studiorum*, às crianças indígenas, negras e filhos dos colonos.

Os padres também se preocupavam em ensinar diversos ofícios voltados para as crianças negras e indígenas, desconsiderando a cultura dos povos e contribuindo para a desvalorização das suas tradições, porém garantindo mão de obra para as construções e trato nas lavouras. Com a sua expulsão a escola ficou restrita aos filhos dos colonos por um longo período. De acordo com Kuhlmann e Bittar

Desse modo, o trabalho escravo, nas propriedades dos missionários-fazendeiros da Companhia de Jesus, transformou-se na principal mão-de-obra utilizada nas relações sociais de produção. Foram os filhos desses escravos que constituíram o contingente de crianças negras submetidas à ação pedagógica dos jesuítas. (KUHLMANN; BITTAR, 1999, pág. 475)

Ainda sobre esse tema, Tassinari e Cohn, realizaram estudos antropológicos sobre a escolarização de crianças indígenas apontando as reivindicações atuais dos

movimentos indígenas de respeito às peculiaridades culturais e suas tradições frente a uma educação que fundamenta o ensino na aquisição de conhecimentos e técnicas que não dialogam com seus modos de vida, necessidades e cultura. Perceberam que mesmo com muitos avanços na perspectiva da legislação e conquistas de políticas públicas para a educação escolar indígena que buscam valorizar a pluralidade, as experiências e os saberes dessas comunidades, ainda são muitas as adversidades enfrentadas para a consolidação de um projeto de educação indígena. Assim colocam Tassinari e Cohn

por mais variadas que sejam as propostas pedagógicas, curriculares e programáticas das escolas indígenas diferenciadas, elas sempre correspondem, de um modo ou de outro, ao modelo escolar de referência. Nunca é demais ressaltar que a educação escolar é fruto de um processo histórico do Ocidente que segmenta espaços públicos e alguns conhecimentos, definindo-os como propriamente escolares, frequentemente denominados “universais”, em contraste aos conhecimentos étnicos, nativos, locais. Longe de ser um atributo “natural” dessas aprendizagens e desses conhecimentos, a possibilidade de sua desvinculação da instituição escolar está sempre, potencialmente, em aberto, mas é surpreendentemente pouco aventada ou experimentada. (TASSINARI E COHN, 2012, p. 248-249)

No Brasil Império a percepção das crianças, principalmente, as negras e indígenas e suas condições de vida pouco mudou. Na passagem do Império para a República algumas mudanças quanto a visibilidade da infância aparecem, porém com um viés higienista e assistencialista.

As cidades mais urbanizadas têm um crescimento significativo, as fábricas, comércios e o crescimento do consumo são o alicerce dessa expansão das cidades. Santos (2010) relata que conforme crescia a cidade também aumentava a necessidade de mão de obra especializada para essa nova dinâmica da economia, o que implicou em mudanças significativas em vários setores da sociedade, mas também no surgimento de vários problemas, segundo o autor

As pestes e epidemias se alastravam, beneficiadas pela ausência de condições mínimas de salubridade e saneamento. Paralelamente, a recém-instaurada República tecia e estruturava os símbolos de um novo país sob a pecha da “ordem” e do “progresso”, impulsionada pelo nacionalismo que desde a década de 1880 ecoava em prol da industrialização. Ao mesmo tempo, a aura republicana moldava a forte dicotomia entre os mundos do trabalho e da vadiagem, protagonizados respectivamente pelo imigrante e pelo nacional, principalmente aquele advindo da escravidão. A eugenia era ideia corrente entre teóricos e autoridades e a “profilaxia social” era praticada cotidianamente. A busca pelo trabalhador ideal não cessava, hostilizando-se assim, não só o negro – representante de um passado a esquecer –, como também aqueles imigrantes portadores de ideias “nocivas” à ordem social. Bania-se do país os líderes sindicais, os dirigentes de greves e de reivindicações populares, de modo que o papel dos aparelhos policiais era de extrema importância (SANTOS, 2010, p. 118)

Para Marchi (2009), a infância atrelada aos ideais de modernidade passa a constar nos projetos de uma sociedade emancipada com base em políticas e ações de controle e condutas de intervenção. Desse modo coloca

Estamos aqui no curso de um processo histórico já bastante conhecido: as noções de “decadência moral” das populações, as medidas da medicina higienista que conduzem à “polícia das famílias” e à disciplinarização mental e corporal das crianças, e o controle dos “desvios” têm sido objeto de escrutínio crítico desde a obra seminal de Foucault sobre o poder disciplinar<sup>25</sup>. E o que importa aqui salientar é que esse processo desencadeou, em meados do século XIX, em muitos países ocidentais (incluído o Brasil), um movimento social e político de concepção higienista e moralizadora tendo por alvo a criança na forma de um “bem público”. (MARCHI, 2009, p. 238)

As mudanças de paradigmas sociais, políticos e econômicos do final do século XIX e início do século XX marcaram as concepções de infância. Recorrendo as pesquisas de Andrade (2010), Saveli e Samways (2012) e Paschoal e Machado (2009), neste contexto predominava um discurso pela construção de um país moderno e progressista baseado na crescente industrialização e urbanização. Para tanto era necessária a preparação e formação de uma classe trabalhadora capacitada a atuar nestas indústrias, portanto era preciso uma educação escolar que desse conta dessas novas emergências. Tem-se então um movimento em prol da escolarização que buscou gradativamente, o aumento do número de escolas e maior acesso aos filhos dos operários.

Neste contexto e com o advento de pesquisas das áreas médicas, psicológicas, sociológicas e da própria educação a criança passa a ser vista nas suas especificidades. Barbosa, apud Andrade (2010), coloca que

O reconhecimento da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano, nos séculos XIX e XX, faz surgir a infância científica, com a propagação de conhecimentos construídos por várias áreas do saber, o que determinará um conjunto de teorias e práticas desenvolvidas para cuidar dessa categoria. (BARBOSA, 2010, p. 59-60)

Sobre o papel das ciências, principalmente da Psicologia para com a infância, Prado (1999) nos aponta determinadas incongruências que não promoveram as meninas e os meninos, ao contrário, no afã de dar visibilidade às crianças na sociedade, o que não é neutro, acabaram afirmando práticas que pouco contribuíram para a concepção de

uma criança capaz, produtora, questionadora e participativa socialmente. Assim, a mesma expressa

A serviço da produção de saberes indispensáveis para a regulação disciplinar e social do curso de vida, esta noção de desenvolvimento psicológico, preocupada em analisar e avaliar as características das funções psíquicas e o desenvolvimento infantil, fornece seus critérios à educação infantil que, assim como todo o sistema escolar, agrupa e divide mais uma vez as crianças segundo a evolução de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas, organizando-as de acordo com as exigências do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas. ( PRADO, 1999, p.112)

Nessa nova configuração da infância as creches são constituídas, inicialmente, com um cunho assistencialista, pois, como nos evidencia Didonet apud Paschoal e Machado

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação, ou com esse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

É neste contexto que surgem as primeiras instituições educacionais voltadas ao atendimento das crianças articuladas aos órgãos da saúde. De acordo com Kuhlmann (2000) “as instituições de educação infantil, na transição do Império para a República foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres.” (pág. 12). As creches e pré-escolas até meados da década de 80 ainda vigoravam reproduzindo práticas curriculares com base num ensino tradicional no qual o professor é o centro do conhecimento e a criança cabe recebê-lo por meio de processos estanques que não considera os saberes, os interesses e necessidades destas, tolhendo sua espontaneidade e impedindo sua expressão.

É preciso negar essa concepção de criança e infância que em nada contribui para que sejam superados tratamentos desumanos ao verificar que um grande número delas são vítimas da violência urbana, da exploração sexual, das guerras e suas consequências, da falta de moradias, da falta de acesso as condições básicas de saúde e educação. As pesquisas devem servir como um canal de denúncia da situação deplorável em que vivem milhares de crianças pelo mundo sendo destituídas dos seus direitos. Deve-se considerar sim, que são seres frágeis frente a brutalidade e insensibilidade de muitos adultos, incapazes sim, de se defenderem física e psicologicamente de um agressor

adulto, e que por isso cabe a esses mesmos adultos a atenção, a definição e execução de ações promotoras de proteção. Reforçando tal assertiva Carneiro e Dodge (2007) colocam

A realidade atual tem mostrado que não há mais a preocupação com uma criança padrão, mas com a infância dentro de um contexto cultural, social, político e econômico do qual a criança é parte integrante, merecendo, portanto, atenção e cuidado. É, certamente, cuidando da infância que poderemos, entre outras coisas, reduzir a pobreza, diminuir a violência e a marginalidade, respeitar a diversidade e melhorar o bem-estar e a qualidade de vida das crianças e de suas famílias. (CARNEIRO; DODGE, 2007, p.25)

É preciso valorizar o ser criança, sua fala, sua expressividade, ao invés de silenciá-la, de desqualificar sua presença e não se importar com a sua ausência dos espaços coletivos de convivência entre todas as idades. Qvortrup, apud Nascimento (2011) anuncia três fundamentos para que a sociedade assuma a responsabilidade pelas crianças: o moral, o de direito e do interesse nas gerações futuras. O primordial não é dar voz às crianças pois elas já a tem, é preciso escutá-las num ato político de entrega e disposição do adulto para tal, num profundo e responsável respeito pelo que ela é, está se constituindo e se constituíra.

## 2.2 CRIANÇAS PROTAGONISTAS E PRODUTORAS DE CULTURA: MUDANÇA DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dizer que a criança é protagonista das suas ações, atores sociais, sujeitos e produtoras de cultura significa afirmá-las em um contexto de profundas mudanças que marcaram e continuam delineando a concepção de criança e infância. Como se viu anteriormente, com a crescente escolarização e interesse pelas crianças, torna-se incipiente, sendo necessária a construção de saberes, seja das ciências biológicas, médicas, psicológicas, educacionais ou sociais que, instituíram concepções e influenciaram no modo como a criança era vista, acabavam por determinar políticas públicas educacionais disciplinadoras e de saúde de caráter higienista num contexto em que historicamente ela deixa de ser invisível.

O contexto que marcou o aparecimento da Sociologia da Infância e/ou dos estudos da infância está muito atrelado à necessidade da sociedade de responder aos problemas advindos com a industrialização e a crescente urbanização que impuseram mudanças profundas no modo de vida das pessoas. As promessas de prosperidade para os indivíduos devido ao progresso e a modernidade se mostraram uma falácia à medida

que gerou um grande número de excluídos. Para Prout (2010) a Sociologia moderna tentou explicar e lançar luz para o descortinamento de caminhos que pudessem conduzir a uma sociedade harmônica dividindo o mundo social em partes dicotômicas que pudessem ser analisadas como, por exemplo identidade x diferença, continuidade x mudança, porém, a sociedade mostrou-se cada vez mais desordenada e complexa de modo que

Quaisquer que tenham sido os termos inventados, todos tentaram passar a ideia de que a nítida separação das coisas que a modernidade buscou com tanto afincos já não era adequada para a tarefa de compreender a vida social contemporânea. Foi então, em meio a essa mudança no caráter da vida social e em meio a essa crise da teoria social, que teve início a Sociologia da Infância contemporânea. Começou ligada a uma tradição sociológica e a um aparato teórico que já viviam, eles próprios, um momento de dúvida sobre si mesmos, de instabilidade e de reproblemática. (PROUT, 2010, p. 733)

Para Pinto e Sarmento (1997), um dos interesses pela infância aparece num contexto em que, conforme mostram os estudos demográficos, a taxa de natalidade tem caído muito rapidamente, especialmente nos países do ocidente, o que tem sido um fator considerável para a crescente valorização da infância na sociedade atual.

A Sociologia da Infância refuta a ideia de uma criança passiva, frágil, naturalizada e irracional e entendê-la como ativa, autônoma, participativa, produtora de cultura e de história rompe com um pensamento que por séculos colocou a criança e a infância em segundo plano nas demandas sociais e políticas, negando-lhes voz e lugar na sociedade. Porém, o crescente interesse em torná-las visíveis fortaleceram sobremaneira pesquisas que vão orientar um novo de campo reflexões: os Estudos da Infância, a Sociologia da Infância, Novos Estudos da Infância, Estudos da Criança, conforme Coutinho (2016) existem desde o século XIX, no entanto o que marcadamente caracteriza os estudos contemporâneos é a “interdisciplinaridade e a presença mais incidente de áreas das ciências sociais e humanas.” (p. 763). As nomenclaturas diferem conforme as bases epistemológicas e as categorias analíticas, porém, em muitos aspectos convergem, especialmente, quando todas cuidam de dar visibilidade à infância.

Nesta pesquisa, para falarmos de criança e infância adotaremos os conceitos construídos pela Sociologia da Infância (SI), de modo a situarmos o que é a criança, o que é a infância. Para Sarmento (2005), a SI dedica-se a constituir a infância “como objeto sociológico” o que significa compreender a criança além das interpretações da Biologia e da Psicologia que a colocaram-na num processo evolutivo e periodizante

desconectado das suas experiências e “da construção social das suas condições de existência. (p. 363). Desse modo afirma

Esse projecto não pode deixar de ser iniciado pela análise da construção histórica da infância. Longe de ser meramente constituída por factores biológicos, correspondentes ao facto de ser integrada por um grupo de pessoas que têm em comum estarem nos seus primeiros anos de vida, a infância deve a sua natureza sociológica, isto é, o constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares, à construção histórica de um conjunto de prescrições e de interdições, de formas de entendimento e modos de actuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam.” (SARMENTO, 2005, p. 367)

Sarmento coloca que a infância deve ser entendida numa perspectiva diferenciada da visão que o adulto tem, com a tendência de universalizar suas singularidades. Ao contrário, a infância é uma construção histórica de uma sociedade que está em constante movimento gerando uma diversidade de contextos e consequentemente, de diferentes experiências e vivências de infância, e por isso, não se pode falar de uma única infância, mas de infâncias ao se levar em consideração a pluralidade das formas de existir das crianças.

Refutando a ideia de uma infância fragmentada, submetida a um rígido processo de avanços etapistas especialmente no que tange as premissas da psicologia desenvolvimentista<sup>2</sup>, Prado (1999) faz a seguinte observação

Sem saída está a Psicologia do desenvolvimento que se fundamenta numa perspectiva de evolução linear dos sujeitos, já denunciada por Jobim e Souza (1996)<sup>3</sup>, e com ela, a criança necessita ser vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, sem ser dividida em inúmeras habilidades e comportamentos, mas resgatando seu lugar social como alguém sim, que participa da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-os e sendo modificada por eles. (PRADO, 1999, p. 112)

Com o entendimento de que há diversas infâncias é importante situar que há maneiras diferentes das crianças interpretarem seu mundo, o que resulta no que Sarmento chama de “culturas da infância”, assim, coloca

As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que a Psicologia do Desenvolvimento deu visibilidade à infância, mesmo que, inicialmente, esta não tenha compreendido a criança num contexto complexo e histórico. De acordo com Mota (2005), atualmente a Psicologia do Desenvolvimento adota uma visão interdisciplinar buscando estreitar os conhecimentos do campo com outras áreas da ciência e da própria Psicologia, como a social, cognitiva, da personalidade, etc.

formas de racionalidade e de acção. Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p. 371)

Sobre a criança como ator social, Marchi (2009), evidencia que é uma das premissas fundamentais da SI, mas que implica dificuldade uma vez que se opõe radicalmente a percepção usual de que esta é frágil, submissa, incompleta, passiva e dependente. Sustentando esta premissa, Sirota (2001) coloca

é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada com um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância” (SIROTA, 2001, p. 09).

Porém, é preciso ter cautela quando se argumenta que a criança é ativa, participativa, sujeito histórico, empoderando-a por meio de um discurso de autonomia que se relaciona mais a um desprendimento quanto ao zelo pela sua subsistência do que de uma autonomia relacionada a valorização da escuta das suas opiniões e escolhas. Assim, Delgado e Marchi (2006) esclarecem

Afirmar que as crianças são “ativas” não significa, no entanto, declarar que sejam independentes ou que não sofram as consequências das decisões dos adultos sobre suas vidas. Ou seja, não implica atribuir total autonomia independente de todo o contexto sociológico e de toda a construção teórica. A questão é mais complexa do que parece e diz respeito ao fato de se procurar, teoricamente, ligar os diferentes níveis de investigação (subjetivo-objetivo) tendo por meta compreender o lugar e a ação social das crianças. Tarefa que é delicada e difícil. (DELGADO; MARCHI, 2006, p.90)

Ainda sobre o conceito de infância, Qvortrup (2010) argumenta que a criança movimenta-se em direção à idade adulta, porém o percurso será diferente de acordo com as possibilidades e circunstâncias em que se processa, assim, “em outras palavras, a infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais” (p. 641).

As crianças produzem cultura, esta afirmação cara à SI, afirma que esta não é independente das culturas familiares, escolares ou religiosas, mas elas criam processos de modo a ressignificá-las e transformá-las. Confluindo com este argumento e situando o brincar como elemento singular, Barbosa (2014) declara

As culturas infantis também seguem esse movimento de todas as culturas e, provavelmente, enquanto existirem crianças, culturas serão transmitidas, afirmadas e transformadas. [...] as culturas infantis não precisam estar vinculadas apenas ao brincar, mas esse tem sido o espaço priorizado pelos investigadores para realizar suas pesquisas. Contudo, se as crianças fossem observadas em outros contextos de suas vidas cotidianas, também seria possível ver sua ação transformativa da cultura em vários campos da vida. (BARBOSA, 2014, p. 662-663)

A SI tem seu campo investigativo estabelecido e reconhecido, instaura a infância como categoria social e as crianças como atores, produtores de cultura, traz concepções que fundamentam um novo olhar sobre o tema, segundo Sarmiento e Marchi (2012), a SI apresenta,

a renovação do conceito clássico de geração (Qvortrup 2000; Alanen 2001; Mayall 2002; Sarmiento 2005) –, a tese da “reprodução interpretativa” (Corsaro 1997), os conceitos de “ofício de aluno” e de “ofício de criança” na SI francófona (Chamboredon e Prevot 1982; Sirota 1993) e o “construtivismo social” da infância (James, Jenks e Prout 1998); *iii*) a definição de procedimentos analíticos e de metodologias investigativas privilegiadas e, senão específicas, ao menos tematicamente reorientadas pela natureza do objecto-sujeito de conhecimento: as crianças e a infância (Cristhensen e James 2005); *iv*) a constituição de dispositivos de encontro e intercâmbio entre pesquisadores (especialmente os Comitês de Pesquisa no interior das organizações sociológicas acima referenciadas) (SARMENTO; MARCHI, 2012, p. 1-2)

Ainda recorrendo a Sarmiento e Marchi (2012), a SI têm se organizado em três grandes correntes teóricas, a saber: a estrutural tendo como principal aporte as pesquisas de Qvortrup (2010, 2011), o qual coloca que a infância como categoria social é independente das próprias crianças que a constitui em cada contexto histórico, isto significa que mesmo que haja mudanças na estrutura da sociedade a infância vai sempre existir, tendo, portanto, uma perspectiva geracional. A SI com base no conceito de estrutura dedicam seus esforços na realização de pesquisas que privilegiem a infância e suas relações com a demografia, com as políticas públicas, com a economia, cidadania e direitos das crianças.

Corsaro (2002, 2005, 2011) é o representante da corrente interpretativa que esta relacionada a habilidade que as crianças tem de analisar e modificar o legado cultural que os adultos transmitem a elas, por meio das interações com seus pares. As pesquisas que trabalham nessa vertente falam em “culturas de pares” ou ainda “culturas da infância”. Muitas dessas pesquisas baseiam-se na etnografia e buscam compreender a infância a partir das ações sociais das crianças (*agency*) nos diversos espaços onde circulam.

A terceira corrente afirma que a concepção de infância é uma construção histórica e focam seus estudos nos grupos oprimidos tendo uma ação ampla de denúncia contra a exclusão. As pesquisas articuladas e próximas com as temáticas feministas, das condições sociais, de etnia, de classes, gênero, etc, utilizam a investigação-ação ou investigação participativa. Muitos estudos são aplicados e geram políticas que pretendem a emancipação social da infância, são expoentes dessa corrente estudiosos como Alanen (2017) e Mayal (2016), no Brasil, Abramowicz (2010), Prado (1999), Barbosa (2000, 2011, 2014), Rocha (2001, 2002), Faria (2011), dentre outras(os).

Sarmiento (2009), sobre “os novos estudos sociais da infância” expõe quatro pressupostos ou matrizes teóricas. A primeira diz respeito a disposição da criança como objeto de conhecimento em si mesmo e fundado em si mesmo, considerando a alteridade da infância como fundamental nas pesquisas com crianças, ou seja valorizar a singularidade da criança. A segunda matriz se coloca contrária ao entendimento da criança por uma perspectiva desenvolvimentista que se vincula ao que ela pode vir a ser e desconsidera que ela já é, ou seja, refuta a ideia de ser em passagem de uma fase para outra. A terceira matriz tem relação com o conceito de geração, postulando que os contextos de vida são comuns “porque todas as crianças sofrem as consequências dos processos sociais reguladores das condições etárias de existência” e ao mesmo tempo “são diversas, porque as condições estruturais da sociedade tendem a desigualar e estratificar as diferentes categorias sociais a que as crianças também pertencem” (p, 18). A última matriz defende um tratamento interdisciplinar que valorize ao mesmo tempo, como coloca Sarmiento, “a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a reflexão.” (p. 18)

Viu-se que a SI está em pleno desenvolvimento, pois compreender a infância e a criança em seus diversos contextos é algo muito complexo e envolve múltiplas áreas das ciências. É um tema que nunca se esgotará, pois em todas as épocas, passadas e vindouras, existirão as crianças e uma vez dada a elas a visibilidade serão tema de investigações que, com certeza, darão voz e lugar na história à infância. De tal modo, Sarmiento (2009) afirma

Finalmente, a Sociologia da Infância só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a participação da criança (exercício efetivo da decisão no espaço individual e coletivo) como referente, a um tempo social e metodológico (Alderson, 1995), se tomar a criança como sujeito de conhecimento e se fizer de si própria uma verdadeira Sociologia: isto é, a

ciência que busca o conhecimento dos fatos sociais, através das e com as crianças. (SARMENTO, 2009, p. 25)

É necessária que a infância seja afirmada no campo das ciências de todas as áreas do conhecimento, nas políticas públicas promotoras de saúde, educação, segurança, etc., garantindo que elas possam crescer sendo respeitadas nas suas singularidades, nas culturas e lugares de sua pertença e que possam ser o que são: crianças em pleno descortinamento do mundo.

### 2.3 BRINCAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: AS SINGULARIDADES DA INFÂNCIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Assim como a SI a pedagogia da educação infantil é um campo em construção. Tem suas peculiaridades e diferentemente de outros níveis de educação sua configuração remete ao conhecimento de saberes e fazeres específicos vinculados à criança de 0 a 6 anos. Kuhlmann (2012) situa que o espaço da educação infantil é coletivo e dentro se estabelecem relações entre diferentes gerações.

A educação infantil, como foi exposto se constituiu, inicialmente, num contexto em que se buscava ensinar às crianças indígenas, negras e brancas os preceitos da fé cristã por meio da catequese e da Ratio Studiorum, posteriormente, sob o amparo do discurso modernista que preconizava o progresso e a bem aventurança social. Escolas são criadas para educar meninos e meninas das classes pobres e operárias dando a eles noções de higiene, ofertando alimentação e cuidados como forma de compensar a ausência de políticas públicas afirmativas para a infância pobre. Kuhlmann (2000), salienta, “a educação assistencialista promovia a pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. (p. 8)

No início do século XX percebe-se a expansão das creches voltadas para os filhos das operárias de baixa renda com uma função de cunho assistencialista e os jardins de infância a maioria privados que preparavam as crianças da classe média e rica para o ensino regular. De acordo com Saveli e Samways (2012), a chegada dos imigrantes, especialmente, para trabalhar nas fábricas fez com que as creches expandissem para cuidar das crianças das mães trabalhadoras. Esse processo se deu em meio a lutas dos operários, influenciados pelas convicções anarquistas dos imigrantes italianos, que reivindicaram a criação de creches para cuidarem dos filhos enquanto

trabalhavam, é importante salientar que era comum que crianças fossem trabalhar com os pais nas fábricas, muitas eram vítimas de acidentes.

Na década de 30 do século XX, na cidade de São Paulo, inspirados pelos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, à frente do Departamento de Cultura entre 1935 e 1938 Mário de Andrade cria os Parques Infantis para atender crianças de 3 a 6 anos, numa experiência inovadora, segundo Faria (1999) que até nos dias de hoje serve como inspiração por valorizar as culturas infantis, assim, argumenta,

Seria interessante verificar quais as outras experiências brasileiras em educação infantil que estavam (ou estão) fundamentadas na cultura, que com certeza, como os PIs, terão muito a contribuir para superar antagonismos ainda hoje existentes para a elaboração de uma programação pedagógica não-escolar para as crianças pequenas em instituições coletivas de cuidado e educação, as creches e pré-escolas. Afinal, a idéia de educar fora de casa e fora da escola já é bastante antiga e, de alguma forma, já estava contida no Manifesto dos Pioneiros de 32 que, vendo a criança pequena de uma forma mais global, não separava educação, cultura e saúde. Creio que essa é uma das razões pelas quais a Escola Nova tem sido até hoje sistematicamente criticada, principalmente pelo pesquisador que, priorizando as questões de ensino de uma forma unilateral, não vê a relação dialética existente entre aprender e permanecer criança, vendo a criança apenas do ponto de vista biológico como um vir-a-ser, em vez de vê-la também na sua dimensão cultural, isto é, também com sua especificidade infantil, enquanto uma fase da vida a ser vivida no seu tempo: tornando-se criança, sem precisar transformar-se em adulto rapidamente, encurtando sua infância. (FARIA, 1999, p. 62)

No esclarecimento de Faria, também pode-se captar como era a educação infantil nos jardins de infância ou as escolas pré-primárias voltadas para um ensino escolarizante no qual a criança não tem voz, mas tem lugar em cadeiras enfileiradas, não tem livros infantis para despertar a imaginação, mas tem cartilhas, não tem espaços para brincar, mas atividades físicas para doutrinar seus corpos.

Na década 80 as mulheres saem do mundo das casas, para as ruas. A necessidade de trabalhar fora já não era uma condição da mulher pobre e as mulheres da classe média incentivadas pelas ideias feministas, também entram no mercado de trabalho. Isso faz com o apelo para a criação de mais creches e pré-escolas ganhe força, além disso de acordo com Kuhlmann (2000),

Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Mas a implantação das políticas sociais junto aos “bolsões de ressentimento” não se fez em um ritmo capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país. Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocaram em xeque a continuidade do regime militar.. (KUHLMANN, 2000, p. 11)

O contexto social era o da redemocratização do país, que fervilhava por desejo de liberdade, de justiça, de igualdade, etc. As mulheres reivindicavam as mesmas condições de trabalho que os homens e o direito às creches. É nesse contexto que também ideias emancipatórias de educação ganham força para romper com o ensino tradicional, racionalista e tecnicista. Na educação infantil não foi diferente, vislumbrava-se, inspirados na teoria crítica, movimentos por uma educação que acolhesse as especificidades da infância rompendo com práticas que Kuhlmann (2000) chama de “Pedagogia da submissão”.

Várias pesquisas surgem sobre a educação infantil com temas diversificados como a questão do currículo, das práticas pedagógicas, da formação dos professores, do desenvolvimento, das aprendizagens, dos métodos de ensino, etc.

Nota-se que os objetos de pesquisa, a maioria deles estão relacionados às/aos professoras(es) ou as metodologias de ensino para a educação infantil, muitas dessas produções articuladas com as teorias críticas da educação devido ao contexto da redemocratização que requeriam ações e conceitos constituídos a partir de epistemologias de contestação ao racionalismo que até então vigorava. Segundo Rocha (2001), a pedagogia da educação infantil abre-se para novas perspectivas que privilegiam as especificidades do campo ao considerar a criança e entendê-las como atores sociais, assim,

Cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento que eu chamaria de *diferenciada*. (ROCHA, 2001, p. 28)

Ainda sobre as especificidades da educação infantil Rocha (2001) argumenta que o conhecimento didático neste campo está relacionado aos amplos processos de constituição da criança como o brincar, a fantasia, os afetos, etc. Desse modo explica

Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (ROCHA, 2001, p. 31)

Desde a redemocratização, a sociedade organizada, as universidades, os movimentos sociais em várias instâncias, as professoras e professores, etc., cobravam

ações efetivas e políticas públicas em vários setores, que contemplassem e firmassem os preceitos da nova democracia. A Constituição de 1988 que garantem os direitos dos cidadãos, posteriormente a LDB - 9394/96 que inclui a educação infantil na educação básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as DCNEI (2009) que trata da especificidade da educação infantil e seu atendimento nas instituições são algumas das normativas que conferem à infância seu status de cidadã, possuidora de direitos que garantem em qualquer espaço o direito à atenção, a brincadeira, a saúde, a convivência, a proteção e cuidados seja qual for sua etnia, gênero, classe social ou religião.

Nesse contexto era preciso que os cursos de formação de professoras(es) sejam elas nas Universidades, nos Institutos de Educação Superior, Centros de Formação de Professoras(es), etc. adaptassem seus currículos para atenderem as especificidades da formação de docentes para a educação infantil. Kishimoto (2005), realizou uma pesquisa sobre os currículos de formação de professoras(es) para a educação infantil em doze cursos de Pedagogia com Magistério em Educação Infantil, de instituições privadas nas regiões sul, sudeste, nordeste e norte do país, no período de 1998 à 2001. Identificou que a organização curricular dedicava 58% a 70% da carga horária para a formação básica, 10% para estágio e 10% a 16% para as habilitações. Verificou que do tempo dedicado para a formação básica, a estrutura curricular tinha um conjunto de disciplinas de formação geral que se repetia nos quatro semestres e organizavam os conteúdos de forma estanque, desconsiderando a interdisciplinaridade e ainda arraigados na compartimentalização dos conhecimentos, Kishimoto enuncia

O desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os seis anos (BRUNER, 1996), não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000). A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança”. (KISHIMOTO, 2005, p.182-183)

Em outra pesquisa recente sobre a matriz curricular dos cursos de Pedagogia, Rocha, et al. (2018), cita a investigação realizada por Kiehn (2007) sobre a mesma temática. Nesta pesquisa realizada em 2005, Kiehn aponta uma configuração dos cursos de Pedagogia com a predominância das disciplinas de Filosofia, História e Psicologia para a formação geral e das disciplinas envolvendo metodologias e didática para o ensino de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. A pesquisadora evidenciou que havia uma justaposição dessas disciplinas em relação àquelas voltadas

para a especificidade da educação infantil, identificando um esvaziamento e preterimento da formação de professoras(es) para essa área da educação. Foi revelado também a forte tendência de uma formação voltada para práticas escolarizantes no sentido de preparação das crianças para o ensino fundamental. Rocha (2018), em 2010, dá início a uma nova pesquisa buscando conhecer, depois de alguns anos após a reformulação dos currículos nos cursos de Pedagogia, a matriz que organiza e forma os docentes para a educação infantil. O levantamento foi realizado nas Universidades Federais com o cruzamento de dados, que apontou o seguinte

Das trinta e três universidades que compõe o Banco de Dados e que oferecem o curso de Pedagogia, vinte e oito delas apresentam, na sua matriz curricular, disciplinas que trazem explicitamente em sua nomenclatura a categoria *infância* e, contabilizando o mesmo número, vinte e oito universidades trazem explicitamente a nomenclatura *Educação Infantil*. Evidenciamos ainda duas universidades que em suas ementas apresentam a categoria criança, o que revela uma ampliação e consolidação da educação da infância nos cursos de Pedagogia. (ROCHA, ET AL. 2018, p. 9)

Tais mudanças significativas são atribuídas, segundo Rocha, et al. (2018) a proliferação das pesquisas sobre as crianças e infâncias marcando decididamente a configuração dos cursos de Pedagogia que passam a privilegiar em suas matrizes as especificidades da educação infantil.

Percebe-se que a formação de professores para o atendimento das crianças, passou por diversos processos, ao analisarmos sua construção histórica verificamos que tal como a infância, não era percebida e nem era vista nos currículos de formação de professores, sendo que estes ao iniciar suas carreiras em instituições creches e pré-escolas tinham que contar com sua experiência de aluno e também com os colegas de trabalho, pois na graduação, as disciplinas em sua maioria estavam voltadas para as práticas nas séries iniciais.

São muitos os estudos desenvolvidos sobre a questão docente brasileira, evidenciando, de um lado, a complexidade do tema e o interesse acadêmico e, de outro, o governo, de modo a apoiar e/ou justificar políticas públicas, ou ainda de interferir e moldar os projetos educativos para a nação. Segundo Xavier (2014), também podem revelar a inexistência de consenso ou a falta de voz das/dos professoras(es) e o silenciamento destas(es) pelo governo. Ainda sobre as pesquisas o autor, destaca a contribuição de diversos autores que se dedicam a compreensão sobre o ofício de professora(or), outros sobre os saberes docentes e outros se debruçaram sobre a formação. Assim coloca,

As pesquisas desenvolvidas por esses autores demonstraram, entre outros aspectos, que os saberes docentes são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Com isso, os autores contrapõem o caráter subjetivo do trabalho docente aos ideais de racionalidade e objetividade que marcaram, durante muito tempo, as orientações de alguns especialistas em planos e políticas dirigidos aos professores. (XAVIER, 2014, p. 831)

É importante conhecer que saberes e práticas estão presentes nos cursos e contribuem para a formação docente daqueles que vão atuar nas creches e pré-escolas do país, de forma a identificar que conhecimentos e experiências são relevantes para que se tenha professoras(es) que considere a criança e a infância em seus contextos, suas peculiaridades, os saberes da sua cultura. No entanto, também é importante se fazer uma incursão sobre as especificidades da educação infantil, o que se faz na creche e na pré-escola? Qual o papel dessas instituições?

Nesse sentido, as DCNEI (2009) preconizam que as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações, as brincadeiras e experiências como o conhecimento de si e do mundo desenvolvidas por meio de jogos corporais, estímulos sensoriais, expressão das diversas linguagens: plásticas, gestuais, dramáticas, musicais, orais, contato e apreciação da linguagem oral e escrita, promoção de contextos de relações entre pares de modo a ampliar a sua participação, expressão, autonomia, promover experiências éticas e estéticas, interação com a diversidade de manifestações culturais, promoção do cuidado de si, do outro e do meio ambiente, interação com a tecnologia, etc. São diretrizes que afirmativamente entendem a criança como sujeito, produtora de saberes e cultura, dinâmica e expressiva.

Portanto, as creches cuja prerrogativa da sua consolidação foi o cuidado de crianças pequenas, hoje alia educação e cuidado tendo como eixo central o brincar. De acordo com Peroza e Martins (2016), “A criança constrói seus fluxos interativos de infinitas formas, sendo necessário possibilitar a ela os espaços e tempos propícios para que estabeleça interações com seus pares, com os adultos e com o ambiente”. (p. 824)

Definidas as Diretrizes para a educação infantil é necessário garantir uma formação inicial e continuada às/aos professoras(es) de forma que possam se apropriar desses princípios e conduzir a sua prática de forma a privilegiar e criar situações que promovam a criança em toda a sua singularidade. Para tanto, é imprescindível resistir aos movimentos, que paulatina e sorrateiramente, vem ocupando espaços nos discursos

por uma educação de qualidade entendida como escolarização. Faria, et al. (2018) denuncia que

O adultocentrismo (in)visibiliza as experiências das crianças pequenininhas e pequenas, marcando-as com interpretações recortadas de sujeito, produção cultural, linguagem e infância. Outra marca desse processo, destacada por Macedo (2016), é a subordinação que vem atrelada aos rituais da instituição escolar à disciplina e ao controle. Guattari (1987, p. 53) alerta que estas estão sendo antecipadas e que a creche já seria a iniciação aos ditames da ordem capitalista, com o objetivo de “extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, aos valores, significações e comportamentos dominantes. (FARIA, et al. 2018, p. 87)

A formação inicial de professores para a educação infantil deve considerar como já foram apontados, as especificidades da infância e das crianças. Diniz-Pereira (2005) faz ressalvas ao uso do termo formação inicial, no contexto brasileiro já que muitas(os) professoras(es), antes mesmo de entrar num curso de pedagogia, já exerce há muito tempo a profissão, assim afirma

Pensando as especificidades da educação brasileira, o termo “formação pré-serviço”, por exemplo, é totalmente inapropriado. Esse termo não é adequado à realidade de várias regiões brasileiras, pois, como se sabe, existe ainda no País um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos. (DINIZ-PEREIRA, 2005, p.145 )

A formação de docentes para atender ao aumento da demanda de profissionais para a educação infantil implicou no aumento da oferta de cursos com instrução aligeirada e de baixo custo.

Em relação a formação continuada é importante que esta aconteça a partir de questões da própria prática docente, constituindo temas que realmente sejam significativas para as/os professoras(es) e os ajudem no desenvolvimento dos seus conhecimentos e práticas, com base em reflexões necessárias à educação infantil. Nesse sentido Diniz-Pereira (2005) aponta que,

Com isso, precisamos romper com a concepção da escola “apenas” como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável.” (DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 147)

A valorização da escola como espaço de formação faz com se potencializem práticas emancipatórias, que se corrijam aquelas que a equipe entende que necessitam serem revistas a partir de um viés crítico e colaborativo. Kishimoto (2005) e Formosinho (2002), afirmam que a escola é uma unidade organizacional e social, tem

autonomia na elaboração e consolidação de seus projetos e por isso tem os meios para concretizar ações coletivas para resolução dos seus problemas.

As condições de trabalho é um fator preponderante no exercício da profissão, pois afeta diretamente o desenvolvimento do seu trabalho, a organização dos espaços ou a falta deles, o acesso aos materiais pedagógicos, a quantidade de crianças por turma, a jornada de trabalho, etc. As creches enfrentam o problema da judicialização da oferta de vagas o que faz com que as turmas fiquem lotadas, os espaços reduzidos, os materiais pedagógicos insuficientes, além da falta de profissionais para o atendimento. O impacto do sucateamento da educação infantil atinge diretamente a qualidade do trabalho realizado nas creches, prejudicando milhares de crianças e profissionais. Segundo Diniz-Pereira (2005)

gostaria de enfatizar uma tendência bastante forte e recorrente, em nosso País e em vários outros países, de se responsabilizar e/ou de se culpabilizar os professores e as professoras por todas as mazelas da educação escolar; ou pelo menos a maioria delas. De acordo com essa ideologia, melhorar a educação escolar implica investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes. Procura-se difundir a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares em que trabalham. (DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 144)

Pensar a educação infantil no país remete a considerar que muitos avanços significativos foram alcançados, tem-se uma legislação atual e coerente com o conceito de infância e criança que a entende em sua singularidade e reconhece-a como produtora de conhecimento. Percebe-se o aumento de ações e políticas públicas, mesmo de forma tímida e isolada, em relação a proteção e garantia dos seus direitos. Muitas organizações de promoção da infância foram criadas. Diversos pesquisadores em âmbito nacional e internacional, tais como Sarmiento (2005, 2002), Santos (2010, 2012), Quinteiro (2002, 2009), Prado (2005), Faria et al. (2011), Corsaro (2005, 2002), Kishimoto (2010, 2014, 2007), Brougère( 1989, 1997), Kuhlmann (1999, 2000, 2012), Carneiro (2007), Abramowicz (2010, 2009), D'Ávila (2018), Fortuna (2000, 2018) entre outros, têm realizado investigações sobre as infâncias dando voz as crianças, considerando os seus contextos e modos de vida: gênero, etnia, religião, classe social, etc. Nas instituições de educação infantil, os saberes das crianças, suas produções, seus modos de se relacionarem com seus pares, com os adultos e com o ambiente tem sido enfatizados e mudanças importantes têm sido percebidas nas práticas escolares valorizando a infância

como um tempo de ação e criação dando visibilidade a sua *agency*, isto é, a sua ação social como define Corsaro (2005).

Contudo, mesmo reconhecendo significativas conquistas para a compreensão da infância para além de etapa da vida humana, é necessário que não se perca de vista que ainda falta muito por fazer para garantir que todas as meninas e meninos tenham seus direitos valorizados e respeitados, nessa direção Carneiro e Dodge (2007) evidenciam,

O avanço legal, infelizmente, ainda não se consolidou na prática, e o financiamento das ações públicas para que os documentos se transformem em realidade e os princípios sejam observados ainda está longe de ser efetivado. Hoje é preciso pensar na infância como algo dinâmico, que se constrói continuamente dentro de um contexto socioeconômico e político e que deve ser objeto de políticas públicas sérias e adequadas à realidade, não podendo mais partir de educação compensatória. (CARNEIRO; DODGE, 2007, p. 27)

Porém, há que se ter cautela para que tantas conquistas não se percam ou se esvaziem na medida em que surgem discursos ardilosos sobre a qualidade da educação, mas que na verdade representam um perigoso retrocesso ao defenderem uma escolarização cada vez mais precoce das crianças, encurtando ainda mais o seu tempo da infância, exemplo desse sério risco, foi a aprovação da terceira versão da Base Comum Curricular – BNCC (2017), para a educação infantil, na qual o Campo de Experiência, “escuta, fala, pensamento e imaginação” foi substituído por “oralidade e escrita”, significando uma profunda mudança de concepção sobre o papel da educação infantil.

O processo de aprovação da BNCC (2017), foi marcado, inicialmente por disputas de pensamentos, que de um lado dava relevância as questões de gênero, diversidade cultural, democracia, inclusão, etc., e de outro, ideais vinculados à validação de um currículo neoliberal e que atendia as demandas da classe empresarial. Por fim, em meio a uma manobra política, que estruturou o Ministério da Educação após o golpe “jurídico-midiático-parlamentar” (Marsiglia, et al., 2017), a última versão foi aprovada sem as contribuições do primeiro grupo, pois o processo até então democrático, foi desmantelado e restringida ou dificultada a participação coletiva, popular e postulante de uma educação emancipatória. Assim, de acordo com os autores

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado,

compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (MARSIGLIA, ET AL. 2017, p. 119)

O sucateamento da educação, de forma geral, atinge a todos, porém na educação infantil é mais nefasto uma vez que atende a um público que não fala por si mesmo ou se fala, geralmente não são ouvidos. Estes são alguns dos muitos desafios a/ao professora(or) de educação infantil, porém a formas de enfrentamento e de resistência dependerão em grande parte da organização e mobilização das/dos docentes e da comunidade, nas palavras de Freitas,

o desenvolvimento pessoal e profissional do professor na direção da construção da profissionalidade tem relação estreita com a constituição de sua identidade docente, pois implica ser concebido como um profissional capaz de construir a sua autonomia na reflexão diária com a sua prática, articulando o conhecimento historicamente construído na reflexão e reencaminhando sua ação docente, com o sentimento de pertencimento e de desejo de mudar a educação. (FREITAS, 2014, p. 80)

A precarização do trabalho docente, que acontece sob a justificativa de um discurso de que à criança basta estar bem cuidada e alimentada para que se desenvolva naturalmente, precisa ser combatida por meio da valorização da profissão frente a opinião pública e fortalecimento do papel da/do professora(or).

## 2.4 DOCENTES BRINCANTES: A EXPERIÊNCIA LÚDICA NAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

O brincar e a ludicidade têm sido temas de diversas pesquisas em diferentes áreas das Ciências Humanas como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Artes, Educação, etc., na educação as pesquisas de Fortuna (2018), Brougère (1989, 1997, 1998), D’Ávila (2014), Kishimoto (2007, 2010, 2014, 2005) dentre outros têm-se destacado.

Brougère (1998) coloca que o que brincar é uma composição de atividades e condição humanas, mais especificamente da “dinâmica interna do indivíduo” (p. 1), tem significação social, é construído na relação com o outro, portanto, é aprendido e determinado por processos que se modificam no tempo de acordo com as diferentes culturas. Ainda sobre o brincar Brougère aponta.

O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo. Antes das novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a "trabalhar" (ver Aristóteles e Santo

Tomás sobre o assunto), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição. (BROUGÈRE, 1998, p. 2)

Destacamos anteriormente que a creche é o lugar privilegiado do brincar, onde as crianças e seus pares exploram, criam, imaginam, interagem, manifestam toda sua singularidade.

Se o brincar é eixo estruturante das práticas educativas nas creches, a ludicidade também está presente, mas a experiência lúdica é igual para crianças e adultos? Participar de formações brincantes, seja na formação inicial ou continuada, é suficiente para se tornar um adulto brincante? Fortuna (2018) e outros nos ajudam a pensar sobre esses questionamentos.

Fortuna (2018) coloca que as experiências em todas as fases da vida dos sujeitos, infância, adolescência, vida adulta participam de forma intensa e decisiva na formação inicial para o exercício da profissão docente. Pode influenciar na escolha da profissão e alimentar as escolhas no percurso da profissionalidade. É comum graduandos de diversas áreas externarem que a escolha da profissão tem relação com as brincadeiras que gostavam de realizar na infância, colocando a brincadeira como uma experimentação dos projetos de futuro profissional. De fato, como abordado anteriormente, o brincar produz conhecimentos, expressa vivências, num movimento dialógico, nas interações estabelecidas pelas crianças e seus pares e com os adultos do seu entorno.

Em sua prática com formações lúdicas nos cursos de didática no ensino superior, Fortuna coloca que é importante resgatar o ser lúdico que há em cada um e observou que pessoas que brincam, continuam a aprender brincando. Mas o que é ser lúdico? Voltaremos a essa pergunta posteriormente, acredito que é importante avançarmos na compreensão do que é lúdico e ludicidade, primeiro.

Brincadeira não é apenas uma simples atividade da criança, Brougère (1989) mostra que envolve um contexto social e cultural e que há uma sutil distinção entre brincar e lúdico. O brincar envolve interações entre as crianças e tão logo se inicia a brincadeira aparecem as regras por meio da comunicação. As regras das brincadeiras ou do jogo, compõem a atividade lúdica. Brougère define da seguinte forma a atividade lúdica

Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. Não se trata aqui de expor a gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica. (BROUGÈRE, 1989, p. 03)

Podemos inferir que a atividade lúdica acolhe um conjunto complexo de combinados entre as crianças que exige delas comunicação que implica na escuta e abertura ao outro, além da necessidade de buscar apoio em suas experiências anteriores ou mesmo na experiência dos adultos quando este é requisitado na brincadeira ou na atividade.

Ser lúdico pressupõe uma abertura a liberdade, na observação do brincar das crianças reconhece-se essa condição. As brincadeiras por mais que tenham regras definidas em coletivo ou não, participar delas é sempre uma escolha, uma disposição à realização da atividade brincante. De tal modo Carneiro e Dodge (2007) anunciam essa característica

Outra característica muito importante da atividade lúdica é a liberdade, como muito bem descreveu Huizinga (1968) em sua obra *Homo ludens*, pois toda brincadeira envolve a livre escolha. Portanto, ela pode ser considerada como lazer, embora o inverso não seja verdadeiro. Nesse sentido, a possibilidade de escolher está implícita na ação, e é isso que permite que ela seja interessante. A brincadeira é, portanto, o inverso do trabalho, pelo fato de poder ser escolhida, e isso faz com que grande parte dos teóricos identifique o brincar pelo prazer. (CARNEIRO; DODGE, 2007, p.30)

Ainda sobre a ludicidade, Fortuna (2018) compreende como um movimento pendular entre fantasia e realidade que persiste na vida adulta e que influencia significativamente os modos de existir, conhecer e saber. Afirma que educadoras(es) que dão vazão a sua ludicidade ao longo do tempo se tornam professores que brincam, pois valorizam o lúdico na sua forma de relacionar se comprometendo com o brincar. Defende uma formação lúdica que promova nas(os) professoras(es) uma posição ativa e crítica que pressupõe abertura ao pensar, escutar, olhar e dar significado às experiências lúdicas. Destaca a importância dos cursos de ensino superior, especialmente, os que formam professoras(es) a conectar os saberes teóricos e os saberes das experiências brincantes reconhecendo sua contribuição para aulas mais dinâmicas e criativas, que aproximam alunos e docentes. Nas palavras de D'Ávila (2014) "O elo perdido no processo didático que tem anestesiado alunos e professores residiria, pois, a nosso ver,

no trabalho lúdico que traz a arte (e no seu interior o sensível como forma de saber) como linguagem central” (p. 98-99)

Mediante o exposto até aqui, retomamos a pergunta o que é ser lúdico? Podemos compreender que se trata como colocaram D’Ávila (2014) e Fortuna (2018) de um “estado de ânimo” de positividade, alegria, leveza, vínculo, etc.

O brincar como linguagem lúdica das crianças, esses seres que estão quase sempre em “estado de ânimo”, rico e presente em suas formas de existir precisa ter valor reconhecido nas creches. Não podemos contemplá-lo como uma atividade simples da criança, vimos que sua potência pode e deve envolver os adultos. Na relação entre educadora(or) e criança essa linguagem precisa existir e coexistir aproximando e ressignificando a cultura infantil em suas formas próprias de interpretação da vida que muito têm a ensinar às/aos professoras(es) e educadoras(es) de creche que se propõe à abertura e sensibilidade.

Podemos ampliar, recorrendo a Brougère (1998), a ideia de linguagem lúdica infantil trazendo sua definição de cultura lúdica

Mas a cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-los das regras *stricto sensu*. Trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção. Encontram-se brincadeiras do tipo "papai e mamãe" em que as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis. [...]. A cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro. Finalmente a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo. [...]. Elas se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança. É evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, mas é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum. (BROUGÈRE, 1998, p. 2)

Muitos desafios se apresentam ao cotidiano das/dos professoras(es) de creche, por exemplo, a falta de espaços ou espaços subutilizados, a judicialização de vagas<sup>3</sup>, a falta de materiais didático-pedagógicos como livros, brinquedos, papéis diversos, tintas, etc., ausência de cursos voltados à formação continuada tanto para a equipe gestora como para docentes e auxiliares de educação, falta de professoras(es) os quais têm sido

---

<sup>3</sup> Judicialização de vagas diz respeito a autorização de matrícula da criança na creche por meio de ação pública via Ministério Público a pedido dos responsáveis.

substituídos por eventuais que são trocados a cada quinze dias dificultando a continuidade do trabalho e o vínculo com as crianças, alta rotatividade de profissionais, visão equivocada dos pais que separam o educar e o cuidar, muitas vezes desqualificando, por falta de informação, o papel educativo e formador da creche, etc.

Também a terceirização do serviço de atendimento nas creches se coloca como desafio e obstáculo a uma educação de qualidade para as crianças e sociedade, pois significa uma maior precarização das atividades desenvolvidas neste espaço. O apostilamento e a defesa desacertada por uma escolarização cada mais precoce se coloca como outro problema e abre brechas às políticas públicas de aplicação de recursos públicos na iniciativa privada, contrariando uma gestão consciente e justa.

Não podemos deixar passar ao largo tais situações vivenciadas cotidianamente pelas(os) profissionais que atuam nas creches. As/Os trabalhadoras(es) das creches sentem duplamente o descaso em relação aos seus conhecimentos e práticas profissionais, primeiro por ser um grupo constituído, majoritariamente por mulheres, que no senso geral, tem seu papel vinculado, prioritariamente, aos cuidados das crianças nas creches, fato que vem acompanhado do discurso que coloca como “dom materno” o trabalho realizado neste contexto, desvalorizando e justificando, para o poder público e a sociedade, a baixa remuneração.

Segundo, as crianças são tidas, muitas vezes, como uma subcategoria do ser humano, em outras palavras, aquele que não é que está sendo, que não têm seu lugar na sociedade porque não é produtivo, sem voz e sem vez, um projeto de futuro.

Entendo que brincar é um ato social e político e tem força transgressora, devemos, pois, nos nutrir e inspirar dessa força para reivindicarmos o lugar e reconhecimento da creche resistindo aos abandonos e as mazelas a que estamos sujeitos. Tal resistência se faz no coletivo, na ação histórica e participativa dos profissionais, crianças e suas famílias, compreendendo que a qualidade que queremos só acontecerá na cobrança de ações afirmativas por parte do poder público e também da própria sociedade articulada e envolvida com as questões sociais, entendendo seu poder transformador pela ação e posicionamento político.

### 3 ESCOLHAS INVESTIGATIVAS: EXPERIÊNCIAS E RELATOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA

Para dar início a este capítulo acredito ser importante compartilhar, com o auxílio de LOPES (2016), a perspectiva da pesquisa qualitativa ao colocar as/os professoras(res) brincantes e suas experiências, conhecimentos e práticas na centralidade do projeto em construção, dessa forma

Ser humano é um privilégio extraordinário. Cada um de nós tem o património para valorizar e multiplicar, que a nossa condição de humanos dispõe ao serviço do projeto existencial que cada um de nós decide escolher SER no mundo. Cada mulher, cada homem que nasce tem um projecto por construir, em coexistência com outros. Tem a possibilidade feliz de poder co-construir, no presente, o futuro, tornando-se naquilo que o faz ser humano a liberdade, associada à igualdade, fraternidade, cooperação e respeito mútuo. O futuro é uma escolha e constrói-se no presente.  
(LOPES, 2016, p. 11)

Acredito como Lopes, que cada um tem algo a compartilhar dos seus saberes e isso torna-se um patrimônio a ser valorizado, assim como, as brincadeiras tradicionais de todos os cantos e culturas que são legados que evidenciam vivências brincantes dos humanos em diversos lugares e tempos e precisam ser apreciadas e conhecidas para sua conservação. Não é objetivo desta pesquisa falar desse valoroso e importante patrimônio, pois muitos já o fizeram com propriedade Friedmann (2012), Kishimoto (2014), Santos (2010), etc., mas de tornar evidente como essas experiências das brincadeiras influenciaram a construção pessoal e profissional de professoras(es) brincantes, sendo tão potentes em suas vidas e de tal modo marcaram seu “projecto” de existir no mundo. Desse modo, para anunciar como desenvolvemos a pesquisa, qual metodologia, quais procedimentos investigativos e principalmente, quais colaboradores foram sondados sobre o desejo ou não de participar da pesquisa, acredito ser necessário resgatar brevemente os objetivos propostos para a empreitada.

Assim, busco os conhecimentos e práticas de professoras(res) formadoras(es) brincantes, mais especificamente sobre suas experiências que as/os constituíram pessoas brincantes. Quando nos propomos a conhecer algo temos que ter claro o para quê desejo saber, qual a finalidade? Tal vontade não aparece do nada, mas advém de uma situação,

de um acontecimento ou de uma experiência que nos incomoda, que nos mobiliza, que nos diz de qual lugar e tempo buscamos refletir sobre os questionamentos que nos aparece. Isto colocado, aponto que minha inquietação, a qual deu origem a pesquisa foi a constatação, após muito tempo de observação da prática pedagógica nas creches, atuando como orientadora pedagógica, que o brincar das crianças acontecia em pares com outras crianças e muito pouco em interação com os adultos. Mediante tal constatação o brincar em diversas perspectivas (aprendizagem, sociologia, filosofia, psicologia, etc.) estava presente nas pautas de formações de professoras(es) e de auxiliares de educação, porém timidamente, observou-se após, que aconteceram interações entre adultos e crianças mas ainda sem uma conexão lúdica e prazerosa mais inteira.

Refletia sobre porquê os profissionais que atuavam com as crianças não se colocavam em situações de brincadeiras com elas, não mergulhavam no universo infantil, não se predispunham ao inesperado, ao surpreendente, por que não eram pessoas brincantes?. Me perguntava se era mesmo esperado que estes profissionais tivessem, como parte de suas atribuições e ou características profissionais, a disposição à brincadeira? É possível que um profissional não brincante se torne brincante, que faça do brincar uma forma de comunicação com a criança que fora um dia e com a criança que esta diante dela? O que faz com que, adultos, sejam abertos e tenham o brincar ativo em suas práticas e experiências. É possível aprendermos com a experiência do outro? Esse outro para a pesquisa, entendemos as/ os professoras(es) formadoras(es) brincantes.

São questionamentos que me levaram a empreender pesquisa na busca de possíveis respostas. Digo possíveis pois, tenho a clareza momentânea, de que o brincar lúdico, sensível, prazeroso pertence a uma das categorias que nos torna humanos, sujeitos da nossa história e por isso mesmo da nossa transitividade e volatilidade o que nos leva a leituras passageiras da realidade vivida e respostas abertas a novos olhares.

Ao acolher que os sujeitos percebem e vivem o mundo conforme suas escolhas, motivações, relevâncias, vontades, projetos, etc., assume-se que a realidade é diversa e que por isso mesmo não pode ser interpretada de maneira generalizada como a ciência moderna advoga.

Entendo que o olhar para o brincar, o próprio e o do outro, passa pela experiência vivida e esta, assume diversas significações de acordo com as marcas que cada um traz da própria infância. Para realizar esta pesquisa acredito na necessidade de outros olhares sobre o brincar e as/os docentes brincantes que a ciência positiva factível

não nos ajuda responder. Nesse sentido, busco na fenomenologia, especialmente em Merleau-Ponty (1999) e Larrosa (2014, 2002) as lentes para olhar e compreender o brincar na perspectiva do encontro e das relações, como nos coloca Machado (2013) “o brincar é ação privilegiada para conhecermos de perto as crianças, os adultos e as relações adulto-criança de uma cultura” (p. 256). Desse modo trata-se de uma pesquisa narrativa que traduz o desejo de evidenciar o brincar infantil e adulto como lugar de encontro, de compartilhamento de aprendizagens diversas, de sensibilidade e interação. Entendo que tais manifestações pertencem ao modo de existir dos seres humanos, que são essencialmente seres de relações em contextos socioculturais, econômicos e religiosos.

Compreendendo a experiência na perspectiva da manifestação humana de estar no mundo em relação consigo e com os outros busco apoio na fenomenologia para tecer aproximações entre a experiência brincante das/dos professoras(es) formadoras(es), portando estou definindo de qual experiência estou falando dentre inúmeras a que os sujeitos podem vivenciar ou já terem experimentado, e as experiências brincantes das/dos professoras(es) em formação inicial e continuada. Assim, por se tratar de um contexto singular de investigação e de composição de conhecimentos e práticas, o emprego da narrativa, acredito ser a que melhor responde aos objetivos propostos. Compartilhando do mesmo entendimento sobre o que é a pesquisa narrativa Mello, Murphy e Clandinin (2016) colocam

Não obstante a característica definidora mais importante da investigação narrativa seja aquela que a define como sendo o estudo da experiência, como ela é vivida e contada, trata-se algo mais do que isso, pois a pesquisa narrativa é mais do que contar histórias, mais do que viver histórias. (MURPHY; CLANDININ, 2016, p. 567)

Os contextos educacionais são uma fonte rica de situações e acontecimentos que merecem um olhar investigativo na tentativa de compreender processos diversos que envolvem ensino, aprendizagem, currículo, profissão, gestão, formação, etc., no cotidiano das instituições. Por muito tempo a ciência positivista buscou respostas e criou conceitos fundamentados em pesquisas quantitativas, em análises técnicas generalistas que desconsideravam ou não davam a devida importância aos fatores subjetivos implicados na forma como os sujeitos se viam e relacionavam-se com os acontecimentos, havendo um distanciamento entre o que se pesquisa e a vida cotidiana das pessoas. A neutralidade e a isenção do pesquisador são uma das características da

pesquisa positivista, bem como a valorização da experimentação e das explicações analíticas por meio de dados quantificáveis e traduzidos por meio de gráficos e equações.

Nas pesquisas qualitativas as subjetividades estão presentes e as relações entre sujeitos, nos contextos de espaços e tempos, comunicam e dão sentido as vivências das pessoas, sendo objeto de pesquisas que buscam compreender esses movimentos. O método científico da ciência moderna não acolhia o sentido do mundo e por isso justificava a necessidade de uma ciência que evidenciasse o saber da experiência humana em contraposição a limitação da ciência positiva, factível, verificável, mas que já não dava conta da complexidade da vida. Recorrendo a AmatuZZi (2006)

Eu diria que a subjetividade não se entrega como objeto de conhecimento se eu me aproximar dela de modo meramente cognitivo. Só posso me aproximar dela participativamente, mobilizando-a também dentro de mim. A pesquisa da subjetividade é diretamente mobilizadora do sujeito e não apenas instrumentalizadora dele. (AMATUZZI, 2006, p. 04)

Pensando sobre o lugar do homem no mundo, as contradições geradas por um sistema excludente e no impacto que tem o positivismo na forma de pensar e se fazer ciência gerando conceitos rígidos que como Dartigues coloca, “exclui todo conhecimento que não venha da experiência” (1992, p. 10), procuro na pesquisa qualitativa apoiada na fenomenologia a reflexão e possíveis caminhos para se pensar as experiências das/dos professoras(es) brincantes compartilhando dos seus conhecimentos e práticas numa construção con (com) junta (junto do outro), contrariando a rigidez da ciência positiva e valorizando as subjetividades, tal como aponta Lima, et al. (2015)

“Enquanto o pensamento paradigmático se orienta pela argumentação, o narrativo se sustenta com base em uma boa história, sua verdade e verossimilhança. Ao contrário de uma construção argumentativa baseada em princípios gerais, abstratos e logicamente estruturados, a narrativa destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens e por um enredo e um desfecho moral. .... Uma boa narrativa apresenta semelhança, pontos de aproximação com a vida de quem a escuta. São as convergências das histórias que as fazem verossímeis. (LIMA ET AL. 2015, p. 23-24)

O filósofo alemão Edmundo Husserl, considerado o fundador da fenomenologia, defendia que a consciência intencional se volta para o conhecimento do objeto, buscando perceber a sua essência ou alicerce. Portanto é a consciência que dá significado ao mundo. Husserl acredita que o vivido, as experiências também devem ser

acessadas pela ciência, contrariando o racionalismo existente nas diversas áreas do conhecimento daquele contexto.

Seus pensamentos influenciaram e inspiraram Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) que traz outra perspectiva para a fenomenologia ao reinterpretar o método eidético e transcendental proposto por Husserl, trazendo a ideia de uma essência encarnada ou visível inaugurando a fenomenologia existencial. Assim

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03)

Merleau-Ponty contribuiu, especialmente, para pensar o corpo como instrumento de conhecimento do mundo e das coisas, chamando a atenção para a superação da dicotomia entre homem e mundo, sujeito e objeto, corpo e mente. Este último, recebeu atenção de Merleau-Ponty, especificamente nos seus escritos sobre a “A estrutura do Comportamento” em 1942 e “Fenomenologia da Percepção” em 1945. Merleau-Ponty (1999) coloca que o corpo é a extensão da consciência uma vez que as experiências são vividas por um corpo que está no mundo, que sofre as influências do meio, que abriga um sujeito que está constantemente em interação uns com os outros.

A percepção em Merleau-Ponty pode ser compreendida como aponta Nóbrega (2008, p. 141) como “atitude corpórea” rompendo com o pensamento empírico que coloca o corpo numa dimensão linear, ao contrário Merleau-Ponty acredita na expressão criativa envolvida com as relações do corpo com os estímulos do meio, das experiências mediadas pela cultura, pelo tempo, pelos sentidos, pelos outros.

O primeiro dos objetos culturais é aquele pelo qual eles todos existem, é o corpo de outrem enquanto portador de um comportamento. Quer se trate dos vestígios ou do corpo de outrem, a questão é saber como um objeto no espaço pode tornar-se o rastro falante de uma existência, como, inversamente, uma intenção, um pensamento, um projeto podem separar-se do sujeito pessoal e tornar-se visíveis fora dele em seu corpo, no ambiente que ele se constrói. A constituição de outrem não ilumina inteiramente a constituição da sociedade, que não é uma existência a dois ou mesmo a três, mas coexistência com um número indefinido de consciências. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 467)

Posso então inferir que o corpo é o meio de expressão, de articulação entre o mundo interior e exterior, campo das experiências e existência humana. Para abstrair o conhecimento emanado do saber e da prática vivida por este corpo é preciso valorizá-lo

como potencialidade de afirmação do ser humano, em suas relações das mais diferentes formas. Dessa maneira, as experiências brincantes de adultos e crianças conduzem a abertura ao desconhecido e ao misterioso que só o brincar pode proporcionar de forma inteira e intensa.

Considerando o pensamento de Merleau-Ponty podemos assumir que o brincar é a expressão mais livre da criança e do adulto que se dispõe às vivências das brincadeiras, que se arrisca ao inesperado, que se joga na descoberta de sensações. Mediado pelas diversas relações com o outro, o brincar promove interações, sentimentos de medo, de raiva, de alegria e de abertura ao novo. Passa pelo corpo que se apropria dessas sensações e significa sua existência numa experiência de liberdade e criatividade. De acordo com Capalbo que recorre a Merleau-Ponty,

O estudo do corpo próprio mostra, segundo Merleau-Ponty, que ele é o lugar de todas as ambiguidades, que ele é o lugar onde se dá a experiência da facticidade e do sentido emergente, o lugar onde se inscreve a reflexão e a ação, o lugar da precedência ontológica do sentir sobre o sensível, do pré-reflexivo sobre o reflexivo. (CAPALBO, 1990, p. 53)

Acredito que a formação inicial e continuada de professoras(es) da educação infantil deve pautar-se em experiências significativas onde o docente busca investigar a própria prática e nesse processo descortinar conceitos, construir conhecimentos pertinentes à educação infantil. Nesse sentido as contribuições de Merleau-Ponty e a fenomenologia acolhem questões da educação e como foi colocado auxiliam na reflexão sobre o brincar das crianças e dos adultos.

Até o momento evidenciamos como o brincar das crianças as constituem como seres em formação e como se expressam de forma inteira, através do corpo, este entendido como lugar da ação, da emoção e da reflexão. Mas como podemos estabelecer aproximações entre as experiências dos professores formadores brincantes e a narrativa de suas experiências com o pensamento em Merleau-Ponty? Nóbrega (2008), inspirado pela obra de Merleau-Ponty, nos dá a pista

O sentido das nossas escolhas contribui para a subjetividade. Os gostos pessoais, as preferências, as rejeições, os desejos, vão sendo configurados por meio dessa estrutura subjetiva na qual correlacionamos o tempo, o corpo, o mundo, as coisas e os outros. O campo da subjetividade encontra-se recortado pela historicidade, pelos objetos da cultura, pelas relações sociais, tensões, contradições, paradoxos, afetos. Dessa maneira, a leitura de um livro, a apreciação de uma obra de arte, o discurso de um determinado político, filósofo ou cientista, a paixão por alguém, todas essas experiências mobilizam sentidos que foram construídos nesse campo subjetivo e

apresentam-se como maneiras de subjetivação específicas da cultura contemporânea e da educação como um processo de aprendizagem dessa mesma Cultura. (NÓBREGA, 2008, p. 147)

Ao relacionarmos corpo, tempo, paixão, cultura, mundo, etc., ao universo do brincar não temos como ignorar os sentimentos mobilizados e que afloram mediante as “experivivências” (LOPES, 2016) brincantes. Estas, por sua vez, só podem ser compreendidas a partir da leitura do outro e só podemos acessar o outro por meio das suas narrativas, dos seus relatos na tentativa de tangenciar ao máximo o significado que é atribuído ao brincar nesse contexto específico. Portanto, não podia deixar de trazer a importante contribuição de Merleau-Ponty para ajudar a pensar nesses corpos adultos, que abrigam o imaginário, a alegria, a disposição à aventura, à inteira relação com o outro, que de maneira singular se projeta e se manifesta por meio de formações iniciais e continuada de professoras(es), onde o brincar é o conteúdo e a forma.

Busco pesquisar o brincar a partir do olhar de quem brinca e está aberto a compartilhar suas experiências. Os métodos narrativos utilizados nas pesquisas qualitativas têm ganhado cada vez mais espaço nas investigações acadêmicas, oportuniza aos sujeitos a exposição de seus processos históricos e de suas subjetividades.

Na educação têm sido utilizadas especialmente, nas pesquisas sobre currículo, formação de professoras(es), gestão escolar, etc., onde a principal preocupação é conhecer os significados atribuídos pelos sujeitos as suas experiências no exercício de suas profissões nas instituições.

As narrativas, a autobiografia, as histórias de vida, a história oral, diários, fotografias, filmagens, pesquisa-formação e a combinação de duas ou mais referências investigativas, que se ocupam de compreender a experiência humana, correspondem a necessidade da ciência de responder à complexidade do contexto atual, o que implica assumir uma postura aberta e flexível no modo de produzir conhecimento.

A narrativa por sua característica investigativa nega a ciência baseada em fatos e mensurações rígidas, incontestáveis, previsíveis e dialoga com a ciência que valoriza a fala dos sujeitos, que contextualiza suas condições de existência, que recusa a neutralidade e que reconhece a interação entre pesquisador e pesquisado.

Com esse entendimento, nesta pesquisa, a experiência é valorizada, desse modo, apresento as colocações, inspiradas em Merleau-Ponty e também em Larrosa (2002, 2011), em cuja obra me apoio para compreender a importância das experiências brincantes das/dos professoras(es) formadoras(es).

A principal premissa de Larrosa está relacionada a frase “A experiência é “isso que me passa”.” (2011, p. 05). Em torno desse anúncio constrói o conceito do que é a experiência, tal definição segundo seu pensamento será tomada como referência reflexiva para pensarmos as experiências das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes. Buscou a etimologia da palavra experiência em várias línguas, alemão, inglês, grego, italiano, francês, mas para nós importa conhecê-la e concebê-la em português, que afirma que experiência é “o que nos acontece” (2002, p. 21). Desse modo, Larrosa nos coloca

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. (LARROSA, 2011, p. 24)

Como foi enunciado, a experiência é o que nos acontece, é única, tem movimento de ida e volta, revela nossas subjetividades, não pertence somente a nós pois que envolve o encontro com o outro. Pensar a experiência sob tais perspectivas nos impulsiona a buscar nas/nos professoras(es) formadoras(es) brincantes o lugar dessa confluência, dessa empatia que sente ao mesmo tempo que é sentida, que reflete ao mesmo tempo que é refletida. O brincar pelas suas características que lhe são próprias, usa a linguagem da ludicidade para se mostrar, para chamar à experiência da alegria, da leveza, da criatividade, da imaginação, todos que se coloquem disponíveis e abertos a estas experivivências.

Mas como acessar a experiência que não é minha? Que não produziu marcas no meu ser? Larrosa nos dá pistas para pensar sobre estes questionamentos. E aponta que experiência é também paixão, exemplifica os vários sentidos que a paixão pode ser vivida pelos sujeitos, porém nos chama a atenção o seguinte argumento

o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelos alheio, alienado, alucinado. (LARROSA, 2002, p. 26)

Compreendendo e compartilhando da sua premissa de que as experiências acontecem entre o saber e a vida humana, acredito que é nessa interação apaixonada da pesquisadora pelas experiências constitutivas do ser brincante das/dos pesquisadas(os)

que reside e se justifica a tentativa de apreender os significados dessa ludicidade na formação de docentes lúdicos. Mas ainda assim como acessar tais experiências? Novamente Larrosa nos mostra o caminho ao dar significativa relevância a palavra pois que, por meio dela, damos sentido ao que nos passa, comunicamos sentimentos, nomeamos coisas, nos exteriorizamos.

As experiências possuem outras características as quais devem ser consideradas ao fazer a leitura das experiências das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes, quais sejam a da singularidade, a da irrepetibilidade e a da pluralidade.

Larrosa nos adverte que existem dificuldades que se colocam às vivências das experiências no sentido daquilo “que me passa”, que impacta, tais como o excesso de informações, típico da sociedade que temos e que muitas vezes é tido como saber, porém, são saberes vazios. Outra dificuldade é o excesso de opinião, as pessoas têm acesso a muitas informações e com isso emitem muitas opiniões muitas vezes de modo obsessivo e irresponsável e que podem ter efeitos sobre nossas consciências nos levando a conformismos. Agora, não o excesso, mas a falta de tempo, da vida que passa muito depressa e da mesma forma as experiências que não “me passam”. O excesso de trabalho, segundo Larrosa é inimiga mortal da experiência, especialmente quando o capitalismo transforma a experiência em mercadoria.

É importante também destacar a preocupação de Larrosa em distinguir experimento e experiência. A distinção é clara, experimento está ligado a uma ciência, factível, quantificável, generalista com intenção de provar algo, de tornar o conhecimento, o saber mensurável. A experiência, ao contrário entende o saber de forma singular e plural, não enfatiza proposições factíveis, mas atua no terreno do incerto e não tem a obrigatoriedade de torná-lo certo. Assim, recorrendo a Larrosa

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer. (LARROSA, 2002, p. 28)

Para finalizar tornamos a colocar que os conceitos sobre experiência em Larrosa nos ajudará na interpretação das narrativas acolhidas e compartilhadas pelas(os) professoras(es) formadoras(es) brincantes de modo a responder a pergunta, que ou quais experiências constituíram os conhecimentos e práticas destas e destes.

### 3.1 NARRATIVA: AS SINGULARIDADES DAS EXPERIÊNCIAS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Um dos cuidados ao eleger a pesquisa qualitativa e a narrativa como metodologia, foi quanto a sua validade científica. Ainda dominada por um pensamento cartesiano e positivista de fazer ciência, acreditava que uma pesquisa precisa apresentar respostas completas, verificáveis e fundamentadas em fatos contundentes, então como tornar válido, isto é ciência, os relatos de pessoas sobre suas vivências, com que lentes poderia olhar para as experiências de outros e tirar delas evidências e consolidar uma investigação vigorosa?

Apoiada nas leituras de AmatuZZi (2006), Dutra (2002), Eugenio e Trindade (2017), Jovchelovitch e Bauer (2002), Lima et al. (2015), Fanton (2011) dentre outros, o receio, de que a pesquisa não configurasse em investigação científica válida, dado que as subjetividades dos colaboradores e da própria pesquisadora estariam no centro do processo conceitual, foi afastado e deu lugar a uma convicção de que o caminho escolhido, o da narrativa, estava adequado aos objetivos propostos.

As pesquisas narrativas não têm como finalidade apresentar um produto verificável e replicável tal como as pesquisas quantitativas. De acordo com Dutra (2002), ao considerar a complexidade das experiências humanas, compreende estas como fluidas e processuais e por isso não tem a incumbência de ser completa. Podemos considerar então que o ser humano, até o fim da sua existência, é um ser de incompletude, de busca, de constante transformação e por isso, a metodologia da pesquisa narrativa é a que melhor acolhe e comporta os processos de estar com o outro e ouvir dele suas experiências. Ainda sobre a validade da pesquisa, Dutra (2002), escreve

A informação precisa ser plausível, o que não acontece com a narrativa, que não pretende explicar ou informar qualquer fato. A consolidação deste tipo de comunicação, a informação, implicará na alteração do que se entende por saber. Se antes o “saber” vinha de longe, seja este entendido na sua dimensão temporal ou no sentido de se perpetuar na tradição, com a informação passa-se a exigir uma verificação imediata do que se comunica. Com a narrativa tal não ocorre, em razão do que o autor responsabiliza a informação pelo declínio da narrativa. (DUTRA, 2002, p. 373)

No campo científico ainda existe uma forte polaridade entre a pesquisa quantitativa, esta tida como objetiva, factual e a pesquisa qualitativa que se caracteriza pela valorização das subjetividades dos sujeitos, suas culturas, suas crenças, sentimentos,

representações, etc., afirmando as experiências individuais e coletivas e considerando as singularidades humanas. Nesse sentido, nas palavras de Lima et al. (2015)

“Diante do inusitado ou dos retruques da experiência, a atitude do sábio é a de aprendizagem e deparar-se com erros não reduz a autoridade da experiência, pelo contrário, torna-a ainda mais poderosa. A experiência sempre se renova, ela não morre, morrem os sujeitos da experiência. Estando sempre aberta, a cada situação a experiência é renovada. O erro é então compreendido e tomado como elemento reconfigurador de tudo que já se sabe e é incluído nas novas narrativas como bagagem de quem viu, viveu e pode contar. Ter bagagem significa ter trilhado muitos caminhos, ajuntado muitas observações, colecionado muitas histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a “ler os sinais.” (LIMA ET AL., 2015, p. 23)

As experiências singulares de cada docente formadora(or) brincante, no que tange aos seus conhecimentos e práticas, expressadas por meio de suas narrativas e ou relatos compõem o corpus de análise da pesquisa numa tentativa de compreender como o brincar os constituíram, que marcas trazem desse processo o que os levaram a compartilhar com outras pessoas, democratizando seus conhecimentos, sentimentos, perspectivas, encantamentos e esperanças.

Como nos aponta Andrade e Holanda (2010), as narrativas têm um caráter flexível na condução do processo investigativo, porém é mais complexa pois é situada na reciprocidade entre pesquisadora e pesquisadas(os) onde o humano marca a relação, os pensamentos, as concepções, os modos de ver e viver, os contextos, etc., estão presentes influenciando a situação da pesquisa.

Necessita que o pesquisador seja aberto e tenha uma escuta cuidadosa, pois a narrativa implica uma relação tridimensional (Mello, Murphy, Clandinin, 2016, p. 574), “de temporalidade, de sociabilidade e de lugar”. A temporalidade está relacionada a flexibilidade de avançar e retroceder na situação – passado, presente e futuro, proporcionando o tempo para a reflexão. A sociabilidade implica estar acessível à experiência de mútua participação no processo investigativo considerando o contexto, as condições existenciais dos envolvidos e os acontecimentos que se desenvolvem e o lugar corresponde aos espaços geográficos onde os eventos acontecem.

De acordo com Eugênio e Trindade (2017), as narrativas têm características de nos mostrar a realidade, não em sua totalidade, mas não significa que ela não tenha seu reconhecimento científico validado, pois ela permite a estruturação de dados que revelam, ao mesmo tempo, concepções individuais e coletivas, já que homens, mulheres e crianças são seres sociais históricos de ação e relação. Isto colocado, significa que ao investigar suas trajetórias individuais temos acesso aos contextos sócios, político-

culturais que constituem as experiências narradas e por isso, revelam substancialmente as estruturas sociais que compõem os diversos processos de ser e estar no mundo individual e coletivamente. De tal forma, os autores nos apresentam:

As entrevistas narrativas se propõem, *a priori*, a trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, sobretudo, com histórias de vida dentro de um contexto sócio-histórico. Elas possibilitam identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo. Nesse sentido, a técnica de narrativas não só nos fornece histórias individuais, mas também, uma ideia de coletivo, pois estrutura e ação se fazem presentes no momento em que a trajetória do indivíduo é reconstruída pela narração (EUGÊNIO; TRINDADE, 2017, p. 121-122)

A narrativa ao tomar as experiências como recurso investigativo e, sendo estas pertencentes ao domínio do imprevisível, da incerteza que as constituem não podem ser antecipadas no ato da pesquisa, não dá para presumir o seu resultado ou ainda vislumbrar por onde os caminhos da procura de respostas vão nos levar. De modo que o pesquisador precisa saber lidar com as incertezas do que com as convicções.

Ao considerar o brincar como fenômeno social manifestado em interações entre crianças e seus pares e criança e adultos, entendo que esse brincar é cultural (Sarmiento, 2005, 2002, 2007, 2004), Abramowicz (2010), Brougère (1989, 1997, 1998), Kishimoto (2010, 2007), social e comunicante (Lopes, 2016) e portando passível de estudo apoiada na fenomenologia, sendo então a investigação qualitativa com a utilização de metodologia da pesquisa narrativa e os relatos das/dos docentes brincantes como método por meio da entrevista episódica como dispositivo técnico, seguirei evidenciando as contribuições de Flick (2002), Schütze (2010, 2002), Fanton (2011), Jochelovitch e Bauer (2010), LIMA, et al. (2015), dentre outros, para a consolidação do percurso.

Para a realização da pesquisa, após definição dos objetivos e constituição do projeto, deu-se a revisão bibliográfica com os temas brincar, brincadeiras, infância, culturas infantis, creche, Sociologia da Infância, etc., em seguida foram encaminhados os convites aos possíveis entrevistados. O contato se deu por meio de e-mails, telefonemas e principalmente por Whatsapp, em seguida foi realizado um contato mais formal com o envio do Termo de Consentimento Livre e esclarecido. Ao mesmo tempo, a pesquisa foi inscrita na Plataforma Brasil para autorização respeitando as orientações sobre a ética no processo investigativo registrado com número 21246718.1.0000.5504.

Para a escolha das/dos colaboradoras(os) elegemos alguns critérios que deveriam ser observados nas experiências destes, tais como carreira relacionada à

educação, especialmente, à educação infantil e contribuições para a formação de professoras(es) e educadoras(es) tendo o brincar como tema central. Foram considerados as diversas relações do brincar e os processos de constituição da/do professora(or) formadora(or) brincante de acordo com as características das suas experiências brincantes, de tal modo, foram acolhidas entrevistas de docentes que exploram o brincar com a natureza, com a música, com as expressões do corpo, com o imaginário por meio de contação de histórias, com a dança, com a arte, etc.

A entrevista pressupõe o encontro com a/o outra(o) em que a relação está firmada no desejo da escuta da entrevistadora e no desejo de relatar da/do entrevistada(o), esse compartilhamento mediado pela questão central do objeto de pesquisa dispara a narrativa. Fanton (2011) discorre sobre esse encontro

Como vimos, a atitude natural é o modo pelo qual o indivíduo comum age no mundo-da-vida, isto é, de maneira familiar e autoevidente. Assim, da mesma maneira que a existência dos objetos e do mundo exterior lhe é dado desse modo, também a existência corpórea de outros indivíduos e de sua consciência o é. Esta atitude natural é, portanto, intersubjetiva (ou social), pois toma como óbvia a possibilidade de interagirmos com esses indivíduos e de sermos compreendidos por eles. (FANTON, 2011, p. 539)

Utilizamos, para a construção e realização dos relatos as contribuições de Schütze (2010) com a entrevista narrativa aberta e Flick (2002) com a entrevista episódica.

Os acolhimentos dos relatos foram realizados com a adaptação do modelo proposto por Schütze (2010, 2002), Jochelovitch e Bauer (2010) onde a “narração central” não é interrompida e o entrevistador incentiva o relato por meio de sinais não verbais até que o entrevistado demonstre sinal de fechamento ou “coda”. Foi utilizado também o dispositivo metodológico da entrevista episódica, descrita por Flick (2002), o qual evidenciamos em detalhes.

Inicialmente, deu-se a preparação da entrevista com base no campo de conhecimento das/dos entrevistadas(os) que deve ser articulada com o contexto e as situações que se busca investigar. As perguntas devem ser abertas e estar vinculadas as experiências das/dos colaboradoras(res), portanto, já era de conhecimento da pesquisadora as ações formativas destas(es) tendo o lúdico e o brincar como cerne das suas práticas e conhecimentos, pois têm seus trabalhos reconhecidos e divulgados nos meios acadêmicos, nas instituições de educação infantil, nos eventos relacionados à educação (palestras, cursos, oficinas, livros, pesquisas, etc.), na mídia, dentre outros meios de comunicação, evidenciando como chegamos a estas(es) entrevistadas(os).

Em seguida, no encontro com as/os colaboradoras(es), foi realizada a apresentação da pesquisa, os objetivos e a importância da participação da/do entrevistada(o), em seguida iniciou-se a entrevista com uma pergunta disparadora: “O que a/o constituiu uma/um professora(or) formadora(or) brincante?” Tal questão foi pensada de modo que pudesse cumprir os objetivos da pesquisa e atingir aspectos importantes da subjetividade da/do entrevistada/o numa construção coerente da narrativa/relato.

As narrativas/relatos das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes foram acolhidas seguindo o roteiro adaptado da entrevista que orienta adicionar perguntas complementares, se necessário, para conhecer mais detalhes e deixar espaço para uma fala interativa informal. Tal procedimento foi realizado de modo a deixar a/o entrevistado à vontade para falar das suas experiências, tendo o cuidado de não fugir do tema, de modo a acolher momentos importantes da vida da/do entrevistada(o).

Posteriormente, foi realizada a transcrição literal das entrevistas, momento que exigiu atenção e cuidado, pois, positivamente, as narrativas foram longas permitindo importantes e valiosas reflexões no processo de destacar os trechos que poderiam contribuir mais significativamente com os objetivos.

As entrevistas foram transcritas detalhadamente e enviadas às/aos entrevistadas(os) para a apreciação e só então, partimos para a análise interpretativa destas, tecendo conexões de relatos de experiências brincantes as quais buscamos relacionar ao objetivo do trabalho que procura responder sobre os processos pessoais e profissionais que constituíram e tornaram o que são, professoras(es) formadoras(es) brincantes. Este processo foi demorado, pois foi difícil fazer os recortes das falas já que, em todas as entrevistas, as narrativas, em todos os momentos, são demasiadamente, importantes.

Após o acolhimento das narrativas/relatos, uma delas enviada por e-mail, buscamos realizar a análise interpretativa, para a qual consideramos dar destaque aos recortes que expressassem ideias em comum e também aos aspectos dissonantes em suas narrativas.

Identificados os pontos em comum nas narrativas, elegemos os recortes que pudessem responder aos objetivos de revelar as experiências das/dos docentes brincantes que atuam na formação de professoras (es) da educação infantil. Especificamente, compreender os percursos que as/os constituíram docentes brincantes e como o brincar está articulado às suas práticas educativas.

#### **4 Ô ABRE A RODA!: BRINCANDO NA VIDA E COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DAS/DOS DOCENTES BRINCANTES**

*O Pião entrou na roda, o pião!  
O Pião entrou na roda, o pião!  
Roda pião, bambeia pião!<sup>4</sup>*

Intentamos apresentar este capítulo de uma forma diferente, pois sou tomada pela ideia de fazer uma brincadeira, já que se falou tanto sobre lúdico e brincar. Mas que brincadeira? A imagem do pião e seu versinho aparecem.

Por que não apresentar nossas(os) professoras(es) brincantes como um jogo de pião que tem movimento, cor, som, vibração. Se pode brincar sozinho, mas junto é melhor, é bonito vê-lo girar no chão, mas legal mesmo é na palma da mão. Quem não girou livre seu corpinho de criança pelo espaço, ao brincar com pião? Até ao ponto em que pião e corpo fosse uma coisa só. Girar, giramundo, giracriança, giradança, giralessandra.

As canções e as brincadeiras de rodas fizeram parte do meu repertório, dos brincarés na minha infância, então trouxe à tona alguns versinhos que fizeram parte das vivências infantis de várias gerações e hoje são de domínio público, num ensaio que busca imprimir leveza e evidenciar as singularidades das/dos nossas(os) docentes brincantes, um convite à brincadeira.

As/Os professoras(es) brincantes que aceitaram participar da pesquisa e compartilhar seus relatos e experiências veem de diversas áreas como a educação física, a música, a pedagogia, as artes, a psicologia, etc. Possuem formação diversificada, porém atuam profissionalmente em um lugar comum que é a formação de outras(os) professoras(es) e também de adultos de diferentes campos do conhecimento, tendo como eixo do trabalho o brincar e as brincadeiras.

Apresentamos as/os docentes brincantes trazendo um breve resumo da sua atuação, apontando seus percursos profissionais e deixando evidente que todos possuem em comum uma forte vivência das brincadeiras em suas infâncias, que influenciou, cada um a seu modo, suas escolhas pessoais e profissionais.

---

<sup>4</sup> Cantiga de roda do cancionário popular de domínio público

Vamos abrir a roda!

*Ai bota aqui, ai bota ali  
O teu pezinho  
O teu pezinho o teu pezinho  
Ao pé do meu.*

*Depois não vá dizer  
Que você já me esqueceu<sup>5</sup>*

A professora Patrícia Dias Prado<sup>6</sup> graduou-se em Psicologia, fez mestrado e doutorado em educação na Faculdade de Educação na Unicamp e Pós-doutorado em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da USP/SP junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. Assumiu a disciplina de Brinquedos e Brincadeiras da Faculdade de Educação, anteriormente ministrada pela professora Tizuko Morchida Kishimoto e criou outra disciplina, Dança e Teatro na Educação Infantil, numa interface com as artes. Segundo a mesma a trajetória acadêmica que a colocou nesse lugar se deu por um interesse pela primeira infância, desde o início de sua carreira, atuou nos Núcleos de Apoio Psicossociais, na cidade Bauru, na clínica ludo terapêutica com grupos de crianças. De tal forma coloca

*se interessando pela primeira infância a brincadeira passa a ser o lugar de observação, de possibilidades, de problematização de conhecimentos: De quem são as crianças? O que elas pensam? Para que a gente pense também sobre nossa própria ação, sobre a sociedade. [...] foi nesses lugares que eu passei a confrontar os conhecimentos que eu estava tendo em Psicologia com as crianças reais; com as quais eu estava convivendo. (PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/0519)*

Quem entra agora na roda?

*Cachorrinho está latindo  
Lá no fundo do quintal.  
Cala a boca, cachorrinho,  
Deixa o meu benzinho entrar.*

*Ô esquindô lê, lê!  
Ô esquindô lê, lê, lá, lá!  
Ô esquindô lê, lê!  
Não sou eu que caio lá!<sup>7</sup>*

<sup>5</sup> Cantiga de roda do cancioneiro popular de domínio público

<sup>6</sup> Entrevista concedida por PRADO, Patrícia Dias. Entrevista V. [05. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3 (1h e 21 min.)

<sup>7</sup> Cantiga de roda do cancioneiro popular de domínio público

O professor José Geraldo Goldoni Vestena<sup>8</sup>, tem formação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba – FEFISO, especialização técnica em Lazer e Recreação (FEFISO), possui diversos cursos de formação complementar na área da Educação Infantil e Escolar. Atualmente compõe a equipe Multidisciplinar do Centro de Referência em Educação de Sorocaba, constituído por várias especialidades como a psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, assistência social, etc., realiza formações brincantes com professoras(es) da rede municipal de Sorocaba e região, tem um trabalho reconhecido e valorizado na formação brincante de docentes e afins. Sobre o seu interesse pelo brincar e a infância, coloca

*Na minha formação vocacional para área da educação física, da pedagogia e também da formação e especialização na área de recreação e lazer, no meu ingresso no serviço público, especialmente na secretaria da educação, cultura e lazer a gente tinha essas questões do brincar como ferramenta de transformação positiva. (JOSÉ GERALDO , ENTREVISTA EM 22/01/19)*

Quem entra? A Lúcia Maria,

*Que lindos olhos, que lindos olhos, tem você  
Que ainda hoje, que ainda hoje eu reparei  
Se eu reparasse, se eu reparasse a mais tempo  
Eu não amava, eu não amava quem amei.<sup>9</sup>*

A professora Lúcia Maria Salgado<sup>10</sup> Santos Lombardi é licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da USP, mestre em educação Teorias de Ensino e Práticas Escolares na Faculdade de Educação da USP, doutora em Educação com opção em Psicologia e Educação pela USP, professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação na área de Metodologia de Ensino de Arte, Corporeidade e educação da Universidade Federal de São Carlos e líder do GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre a Infância, Artes, Práticas Educativas e Psicossociais. Em entrevista, a mesma manifestou seu interesse pela infância evidenciando a influência do movimento criador, próprio da criança, em suas escolhas profissionais, assim se expressa

*mas a minha formação primeira é mesmo da área de onde eu vim que é a do teatro. Junto com o teatro uma ênfase muito grande no corpo em movimento porque, quando eu mesma ainda era criança, já tinha muito interesse. Parece que eu trouxe dois interesses principais*

<sup>8</sup> Entrevista concedida por VESTENA, José Geraldo Goldoni. Entrevista I. [01. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3 (48 min.)

<sup>9</sup> Cantiga de roda do cancionário popular de domínio público

<sup>10</sup> Entrevista concedida por LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado Santos. Entrevista VI. [06. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3 (58 min.)

*na vida, hoje, eu tenho mais consciência disso e clareza; dois interesses muito grandes na minha vida, desde que eu mesma era muito pequenininha com 5 ou 6 anos já manifestei uma vontade pelo teatro. Ninguém na minha família teve essa referência, nunca tive artista ou professor de teatro, nada disso. É uma coisa que eu trouxe, veio, e junto com isso uma preocupação muito grande com a infância, mesmo quando eu era criança eu me preocupava com a saúde, com a proteção de outras crianças, com a violência contra as crianças. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

Continua a roda.

*Ó, dona Maria,  
Ó, Mariazinha,  
Entrarás na roda,  
Ficarás sozinha!  
Sozinha eu não fico  
Nem hei de ficar  
Porque tenho a Shirley  
Para ser meu par.<sup>11</sup>*

A professora Shirley Oliveira<sup>12</sup> foi coordenadora de um Centro de Educação Infantil no município de São Paulo que passou pela experiência mais significativa e que definiu sua marca como docente brincante formadora, inicialmente, de sua equipe. Segundo a mesma

*Foi mesmo na minha experiência como coordenadora no centro de Educação Infantil que eu desenvolvi junto com as professoras um projeto do brincar como eixo do trabalho na educação infantil, fizemos um núcleo de estudo de muitas pesquisas para um trabalho mais consistente, isso foi em 2004. (SHIRLEY, ENTREVISTA EM 28/03/2019 )*

Lá de longe, alguém chega na roda.

*Na Bahia tem - tem, tem, tem  
Na Bahia tem, ô baiana, coco de vintém  
Na Bahia tem - tem, tem, tem  
Na Bahia tem, ô baiana, coco de vintém<sup>13</sup>*

O professor brincante Miranda de Amaralina<sup>14</sup> é músico percussionista e arte-educador, se formou na Faculdade Acadêmica Paulista de Arte e fez o curso de percussão no conservatório Souza Lima. Desenvolveu vários projetos sociais e culturais de suma importância junto a Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, atuando em escolas municipais, no projeto “Casa”, antiga FEBEM, projeto “Beirada da Calçada” junto à comunidade do jardim Raposo Tavares, do qual foi fundador. Atualmente é

<sup>11</sup> Cantiga de roda do cancionário popular de domínio público

<sup>12</sup> Entrevista concedida por OLIVEIRA, Shirley. Entrevista IV. [03. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3 (1h:06 min.)

<sup>13</sup> Cantiga de roda do cancionário popular de domínio público

<sup>14</sup> Entrevista concedida por AMARALINA, Miranda. Entrevista II. [03. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo de texto.

professor de percussão na Fundação Emaús e desenvolve projetos culturais na comunidade de Monte Gordo em Camaçari na Bahia. O interesse pelo brincar se deu desde a sua infância, o mesmo nos informa, em entrevista enviada por e-mail.

*Nasceu no interior da Bahia, quando menino passou sua infância e adolescência em Salvador, durante este período brincou muito nas ruas e teve sua formação musical, principalmente nas rodas das festas do largo em Salvador e nos terreiros de candomblés. (MIRANDA DE AMARALINA, ENTREVISTA EM 02/04/19*

E agora quem vem?

*Cirandeiro, cirandeiro ó  
A pedra do teu anel brilha mais do que o sol*

*Mandei fazer uma casa de farinha bem maneirinha que o vento possa levar  
Oi passa o sol oi passa a chuva, oi passa o vento  
Só não passa o movimento do cirandeiro a rodar<sup>15</sup>*

A professora Cristina Mara da Silva Corrêa<sup>16</sup>, fez o curso de magistério e depois ingressou na Creche Pré-Escola Central – SAS - da USP, como professora por trinta e dois anos, destes, vinte e cinco como professora de dança com as crianças. Participou ativamente por muitos anos de grupos de danças populares e aos trinta e oito anos cursou a faculdade e é licenciada em dança e posteriormente fez pedagogia e especialização em Arte e Educação pelo Centro Universitário Maria Antônia na USP. Coordenou o Projeto Memória que teve o objetivo de conhecer as histórias de vida, as brincadeiras e brinquedos da infância dos funcionários da creche. Organizou e escreveu livros como “O dia-a-dia nas creches” pela editora Artmed, “Brincadeiras de Muitos Tempos e Lugares: Em busca das memórias dos funcionários da Creche Central e da Escola de Aplicação da USP, publicado pela editora Prova 3. Trabalhou em diversos projetos com formação de professoras(es), ministrou diversas palestras e oficinas envolvendo dança, corpo e educação e em 2012 recebeu o Prêmio Arte na Escola pela Fundação Victor Civita na categoria educação infantil.

Atualmente, desenvolve oficinas e intervenções artísticas em escolas públicas, particulares, ONGs e eventos educativos em parceria com Miranda de Amaralina e também projetos culturais de dança e percussão na Fundação Emaús no distrito de Camaçari, BA e em Monte Gordo, na mesma cidade. Em entrevista por e-mail faz um breve resgate de sua infância e coloca

<sup>15</sup> Cantiga de roda do cancionário popular de domínio público

<sup>16</sup> <sup>16</sup> Entrevista concedida por AMARALINA, Miranda. Entrevista III. [03. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo de texto.

*Adorava subir nas árvores e ficar contando ou inventando histórias com as amigas. As brincadeiras de correr, pular e se equilibrar eram as minhas preferidas. Além das rodas cantadas no final da tarde ou de noite, onde os adultos também participavam, as mães vinham sempre ensinar muitas cantigas lindas de roda. (CRISTINA MARA, ENTREVISTA 02/04/19)*

Apresentadas(os) nossas(os) colaboradoras(es) seguiremos realizando a análise das suas narrativas em busca de conexões que possam revelar as sensibilidades de suas práticas e os conhecimentos inerentes a esse fazer brincante.

#### 4.1 BRINCAR NA DOCÊNCIA: TECENDO CONEXÕES DOS CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DAS/DOS PROFESSORAS (ES) BRINCANTES

Ao longo do trabalho apontamos muitas características peculiares dos adultos que brincam, estando ou não em contextos educativos, evidenciando conhecimentos e práticas comuns que materializam o que acreditamos ser necessário às/aos educadoras (es) que se propõem a trabalhar com as crianças, especialmente, nas creches. Buscamos resgatar tais peculiaridades com a finalidade de estabelecermos conexões entre as experiências compartilhadas das/dos docentes brincantes e o que defendemos como eixo fundante da ação pedagógica junto às crianças.

Destacamos em primeiro lugar o compromisso ético e político da/do docente brincante com as infâncias e as crianças. Trata-se de reconhecer e valorizar o brincar na diversidade dos contextos e tê-lo como dispositivo de promoção social e cultural. Dois colaboradores relatam experiências intensamente conectadas a esse princípio.

Tal responsabilidade foi apontada pelo entrevistado José Geraldo quando falou sobre sua experiência no movimento EPT – Esporte para Todos, no Projeto Férias Quentes e o Projeto criado por ele “Brincando na PEMSÓ – Pré-escola Municipal de Sorocaba”, todos desenvolvidos na cidade de Sorocaba nas décadas de 80, 90 e começo de 2000, pela Secretaria de Educação, Cultura e Lazer. Vale ressaltar, que enquanto orientadora pedagógica tendo passado por vários Centros de Educação Infantil na cidade, em conversas informais com muitos docentes que vivenciaram tais projetos, percebe-se uma memória afetiva peculiar, o que despertou o interesse pelo trabalho do professor tendo-o como referência brincante. Tais memórias são relatadas com muito valor também pelas (os) adultas (os) que vivenciaram essas experiências, quando

criança, ficando a sugestão de empreender pesquisa buscando registrar este processo tão profícuo da história educacional sorocabana. José Geraldo registrou o seguinte

*Entrava nas comunidades aonde o poder público não chegava, saneamento básico, segurança entre outras questões, ele (o brincar) chegava primeiro, constituía um processo de aproximação com a comunidade, despertava lideranças e conseqüentemente, você por meio do serviço público, chegava com a assistência social, com a saúde, chegava com a educação [...] que era para acolher a comunidade, os familiares, as crianças, para usufruírem de todas as instalações de forma recreativa, de forma lúdica mas com o intuito de constituir vínculos afetivos, constituir, por meio de ações do brincar, uma possibilidade exploratória dessas relações. (JOSÉ GERALDO, ENTREVISTA EM 22/01/19)*

Nesta perspectiva Miranda de Amaralina tem seu percurso de docente brincante, estreitamente vinculado a música e a percussão atuando com crianças de diversas idades em vários projetos sociais junto a Secretaria de Cultura de São Paulo. Ensinou música e percussão na Fundação Casa, em escolas públicas e no Projeto criado por ele “Beirada da Calçada” junto à Comunidade Jardim Raposo Tavares. Atualmente, está na cidade de Camaçari na Bahia onde é professor de percussão na Fundação Emaús. Segue o registro da sua experiência no Projeto.

*No início funcionando no quintal de casa com aulas de percussão, capoeira e futebol para mais de 60 crianças e adolescentes, ganhando depois as ruas do bairro, num projeto chamado Beirada de Calçada. Infelizmente, por falta de infra-estrutura adequada e apoio financeiro, tive que encerrar as atividades. (MIRANDA DE AMARALINA, ENTREVISTA EM 02/04/19)*

Evidenciamos que o compromisso ético e político, podem ser observados nas atitudes transgressoras das/dos docentes que contrariando as adversidades nos contextos educativos, procuram brechas para que o brincar das crianças seja experienciado, demonstrando como muitas vezes, nas instituições educacionais as/os educadoras(es) acolhem as brincadeiras e a ludicidade, de forma não didatizante, ocultamente nas salas de aula ou em outros espaços escolares. Outras(os) educadoras(es) enfrentam os desafios de encontrarem tempos, materiais e espaços para a promoção do brincar. É o que nos diz o relato de Patrícia ao trazer a narrativa de uma aluna que cursou sua disciplina e o relato de Shirley que buscou superar os desafios no contexto escolar para que o brincar acontecesse, vejamos.

*Porque eu também estou sendo submetido neste lugar, pelo menos, faz igual essa professora que fecha a porta e brinca escondido pelo menos por 10 minutos, porque eu acho que esse é mesmo um dos caminhos, e romper com essa lógica e de consolidar esse espaço de valorização da brincadeira como uma potência humana para não dizer uma das mais vigorosas, das mais importantes ( PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/0519)*

*Quando eu iniciei como coordenadora no ensino fundamental eu não encontrava muito espaço nem tempo para brincar eu chegava na escola às 7 horas da manhã e muitas crianças chegavam cedo então eu ia para o pátio levava bola, bambolês e antes que as crianças entrassem para sala, para as aulas a gente brincava junto (SHIRLEY, ENTREVISTA EM 28/03/2019 )*

Para afirmar o brincar na rotina e nas relações com as crianças, sendo este inerente à prática pedagógica das/dos educadoras(es) a professora Lucia Maria nos diz.

*Quem trabalha com o brincar acredita em coisas em comum, faz parte do ofício de professor e percebo que a gente tem algumas vivências em comum, como a gente pensa as relações, o que é essa relação professor criança, que não é aquele estereótipo do general, é uma mediadora cultural é brincar junto, estar junto, a troca, a possibilidade de criação e da recreação. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

As/Os entrevistadas(os) apontaram em seus relatos a percepção de práticas pedagógicas na educação infantil voltadas para processos escolarizantes e externaram suas preocupações, nos indicando que o compromisso ético e político passa também pelo reconhecimento dessas práticas e pela reflexão sobre outras possibilidades. De tal modo a professora Shirley nos coloca.

*As crianças até 4 anos ficavam 12 horas no CEI, e as educadoras estavam bastante preocupadas com processo de escolarização, avaliação de aprendizagem e eu comecei um trabalho de resgate das memórias infantis das professoras, quais as lembranças que elas tinham da infância e no percurso das suas memórias ficou muito forte o brincar. Elas lembravam com muita saudade e se emocionavam e então eu coloquei para elas a seguinte questão: E as nossas crianças, do que elas sentirão saudades? Aqui para elas, do que sentirão saudades desse tempo que elas conviveram aqui? Vou ficar cinco anos naquele lugar, 12 horas por dia, do que elas se lembrarão do tempo de infância? Do que elas sentirão saudades? Do que elas precisam de verdade, quais elementos para viver esse tempo de infância? (SHIRLEY, ENTREVISTA EM 28/03/2019 )*

Identificamos nos relatos das/dos docentes brincantes a preocupação com a necessidade de romper com práticas que oprimem as crianças, que cerceiam sua liberdade criadora, sua expressão corporal. O relato da professora Lucia Maria denuncia e afirma o empenho com processos não escolarizantes.

*Ser um professor brincante é gostar do movimento por exemplo, que tem a ver com as escolas em sua grande maioria, porque isso tem a ver com os processos históricos de escolarização, ela tem um processo de contenção do movimento, de docilização do indivíduo, de opressão que são mais comuns, não se pode nunca generalizar mas é historicamente, sem dúvida, uma variável e que influenciou. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

Refletindo sobre o brincar e as brincadeiras, tomadas como dispositivos para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas, restringindo-as tão somente a

essa finalidade, Patrícia tece a seguinte crítica, primeiro apontando como são as práticas didatizantes nas escolas e por fim chamando a atenção para a mudança de perspectiva

*A brincadeira quando é feita para as crianças só vai ser séria mesmo quando for didatizada, quando for transformada e destituída de seu prazer e como uma metodologia para se alcançar alguma coisa que tá fora dela. [...] Então vamos fazer brincadeiras para que as crianças aprendam as cores do arco íris, brincadeiras para desenvolver a coordenação, sei lá, tudo de ruim que a gente acha que a criança tem, está diretamente ligada a uma concepção de infância como lugar da falta e aí a brincadeira vem sempre então para suprir, quando a gente passa a verificar que não falta nada às crianças, pensando no que as crianças já fazem, já tem, já conseguem, já podem, já inventam, a gente muda de perspectiva. ( PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/0519)*

Confirmando essa mudança de perspectiva quando nos debruçamos e refletimos sobre o brincar, a professora brincante Shirley nos remete, em um trecho da sua entrevista, a importância dessa atitude reflexiva, vejamos.

*Eu acho que eu fui acordando, recordando com as professoras mas também fui informando, recordando com elas como era importante brincar, quão prazeroso é esse brincar e o quanto tem de conhecimento humano nessa partilha nesse brincar, então a gente foi compreendendo que mais do que processo de sistematização do conhecimento, não se pode submeter as crianças a processos escolares sem que antes elas tenham explorado esse imaginário. Então as histórias, as cantigas, a literatura e a poesia são linguagens do currículo, também são importantes os momentos na rotina que estejam a serviço do brincar, para sustentar o lúdico, para nutrir o imaginário, para dar às crianças elementos para as brincadeiras e o brincar era mesmo o eixo mais importante para o currículo e que não era um brincar largado abandonado, não, ele era pensado, ele era planejado por que a gente pensava elementos, pensava em disponibilizar os espaços, os materiais para o bem-estar e explorar os cenários do brincar. (SHIRLEY, ENTREVISTA EM 28/03/2019 )*

Outra peculiaridade que reconhecemos nas/nos docentes brincantes que compartilharam suas entrevistas, foi a forte ligação com os campos das artes expressada por meio da dança, da música, do teatro, do movimento, etc., que só confirma que o brincar está intrinsecamente articulado com tais manifestações e por isso a/o educadora (or) brincante necessita se aproximar dessas linguagens para atuarem junto às crianças. Trazendo essa perspectiva a professora Lucia Maria, que iniciou sua carreira no teatro e faz referência, neste trecho da entrevista, aos teóricos que a inspiraram, como a autora e diretora de teatro Viola Spolin, o ator e diretor de teatro, pedagogo Constantin Stanislavski e o dançarino Rudolf Laban , nos coloca.

*Um professor brincante, ele gosta do movimento, ele permite o trânsito fisicamente mesmo porque, eu venho de uma formação em que Viola Spolin, como eu te falei, que foi minha formação primeira, o primeiro foi Stanislavski, Laban, mas em seguida veio Viola Spolin que tem uma frase que diz assim: “A gente só aprende fisicamente”, isso vale para o bebê que aprende a gatinhar, como para o cientista que está no laboratório, a gente aprende fazendo, experimentando e experienciando no mundo. Então essa constituição de*

*professor brincante tem a ver com o mover, com essa superação de um entendimento de que para aprender você tem que ficar quieto, sentado, calado mas sim que você pode, deve brincar e fazer essa linguagem sem limitação, tomar iniciativa, isso é muito importante. [...] Toda essa proposta do brincar, do lúdico, da experimentação, do acordo de grupo, da presença. A presença no jogo é uma coisa importante, o que é estar presente no brincar? Então isso no jogo teatral é essencial você está com outro, com os outros, naquele ambiente, é um elemento muito importante do brincar e eu fui entender o que é ser professor, esses elementos todos, foram transpostos para a docência com muita naturalidade no meu processo porque eu tive grandes professores. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

A professora Patrícia também compartilha da importância do teatro para a promoção do brincar, seu pós-doutorado em Artes Cênicas evidencia essa estreita relação, em um trecho da entrevista aponta as contribuições dessa arte para pensarmos sobre o brincar das crianças, de tal forma nos diz.

*Então, a gente também tem visto que essa sociedade veio apartando esse espaço da brincadeira, do prazer e da alegria. E os artistas têm nos ajudado já a pensar a infância como potência porque eles têm falado. No meu pós-doutorado convivi com companhias artísticas, eles discutem dança, teatro, performance para primeira infância, é só brincadeira. Porque não é uma dança coreografada do teatro dramático, com começo meio e fim, a performance que envolve todas as artes e que a gente está percebendo que esse lugar da arte, ela envolve a primeira infância como a Marina Marcondes Machado já fala: A criança é performer porque ela não precisa representar uma personagem na brincadeira de faz de conta, ela é ela mesma com várias possibilidades. Ela usa o som, ela dança, ela interpreta, ela faz um desenho, então também usa todas as linguagens artísticas híbridas, misturadas.*

*E aprendi isso com esses artistas da América Latina que tem feito teatro, dança, performance para infância, que eles falam isso, a gente rouba as brincadeiras e as coisas das crianças para depois trazer de uma forma para que a gente consiga conversar com elas e estabelecer um contato. Então eles também, quando vão ao encontro das crianças pequenas, também começam a se rever. (PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/0519)*

As linguagens artísticas reveladas por meio da dança, do teatro, da pintura, da música e de tantas outras manifestações e que são livremente experimentadas na infância repercutem pela vida adulta, como podemos observar nos relatos, e que influenciam as trajetórias profissionais de nossos entrevistados. A professora Cris Mara é um exemplo desse processo como podemos verificar em seu relato a seguir.

*Adorava brincar de ser artista de circo, bailarina, trapezista, cantora e equilibrista. Construí muitos circos nas árvores do quintal de minha casa, com lençóis velhos, pneus e corda. As roupas e maquiagens dos artistas, eu pegava escondido das (minhas) irmãs mais velhas. A diversão era passar o dia organizando cada detalhe do espetáculo. Esta foi a maior referência em arte e, com certeza, influenciou muito na escolha profissional, além das muitas experiências com o brincar livre, sem necessariamente ter a presença de um adulto monitorando minhas ações. Retomei meus estudos com o curso de Arte Educação do Teatro Vento Forte, dirigido por Ilo Krugli, o qual foi importante para o trabalho com as crianças. Neste curso conheci Tião Carvalho e o grupo Cupuaçu que realiza pesquisas sobre brincadeiras e danças maranhenses onde participei ativamente como brincante por cinco anos e também fiz o curso Educador Brincante do Instituto Brincante, envolvendo-me em várias oficinas com mestres da cultura popular. Integrei o Grupo Cia de Tambores que se dedica a pesquisa Tambor de Criola, dança maranhense,*

*participando como dançarina brincante e durante sete anos fui integrante do Grupo Sambaqui, que realiza pesquisa das tradições e danças afro-caipiras do Sudeste. . (CRISTINA MARA, ENTREVISTA 02/04/19)*

Outro ponto de conexão entre as experiências de nossas(os) docentes brincantes diz respeito ao entendimento do que faz uma/um professora(or) que brinca e quais conhecimentos sobre o brincar compartilham. Nessa direção, buscamos em suas entrevistas trechos que nos auxiliam nesta compreensão.

Sobre o que fazem ou sua prática como docentes brincantes formadoras (es), vimos que está ligada as linguagens artísticas e ao movimento, observamos também que o brincar é um compromisso ético e político assumido por elas/eles. Buscamos agora, elucidar os valores intrínsecos às suas práticas e conhecimentos e, de tal maneira, trazemos o trecho da entrevista do professor brincante José Geraldo que externou sobre o seu fazer, num contexto de formação de professores, da seguinte forma.

*As atividades envolviam psicomotricidade, desenvolvia os jogos de atenção, desenvolvia recreação de maneira geral, jogos e brincadeiras, tudo usando material simples, usando o próprio corpo, o próprio espaço e assim, nós tínhamos outros trabalhos de intervenção pontual na unidade. [...] O professor sentia uma necessidade de tratar melhor determinadas questões práticas, de práticas de ensino e aprendizagem e aí a gente fazia uma intervenção pontual lá, oferecendo um olhar externo, oferecendo uma visão diferenciada de alguém que não faz parte do meio, para poder provocar, motivar, fazer com que esse profissional refletisse, de uma outra maneira, ou sob um outro ângulo, auxiliando ele a fazer novas descobertas e experimentar novas coisas. (JOSÉ GERALDO, ENTREVISTA EM 22/01/19)*

Observamos neste relato que o professor domina todo um repertório de jogos e brincadeiras, indica a utilização de materiais alternativos e utiliza o corpo e o espaço como recursos. Destaca-se também uma atuação voltada em repertoriar as/os docentes e a partir disso causar uma interferência positiva na prática das/dos professoras (es) incentivando a reflexão sobre brincar para descortinar outras práticas.

A professora Lucia Maria que utiliza a linguagem do teatro em suas formações demonstra a sua prática e conhecimentos sobre o brincar e faz a seguinte colocação:

*Realmente tinha muita consciência de que ser docente é estar com outro é o momento de estar junto é o momento de maior grandeza que pode haver no processo educativo; claro sem desmerecer o planejamento, a reflexão posterior, mas que esses elementos do jogo e do brincar estão presentes nos seus valores. Não é só o fato de você conduzir jogos e brincadeiras o tempo todo, por que nem uma aula de arte a gente pratica brincadeiras e jogos o tempo todo, nem na aula de teatro, nem porque eu fui professora também de educação infantil, nem na creche também a gente só brinca o tempo todo, mas eu acho que ser um professor brincante ele, nas suas atitudes, no seu modo de pensar, como você pensa a educação, como você respeita o outro, como você dialoga, como você escuta, tudo isso tem a ver com a proposta do que é brincar. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

Podemos perceber que a prática vai além do domínio da técnica ou da condução da atividade, pressupõe um estar junto com o outro reconhecendo a importância da partilha que implica um saber que não é dado, mas construído junto que acaba por constituir em outros valores para se refletir sobre a educação.

A professora Patrícia Prado coloca a dimensão brinçalhona como um pré-requisito das/dos profissionais que atuam com as crianças, pontuando a necessidade de não só conhecer brincadeiras, mas de realizá-las junto. Para contribuir com esse postulado criou na graduação do curso de Pedagogia da USP a disciplina “Dança e Teatro na Educação Infantil”, explicando sobre as temáticas que trabalha na disciplina revela sua prática e conhecimentos, os quais podemos ver no trecho abaixo.

*E eu comecei a trabalhar então na formação dos professores [...] que tem a dimensão brinçalhona, ela é o pré-requisito dessa profissão docente que tem como eixo educativo a brincadeira, então como é que nós vamos submeter as crianças a longas jornadas sentadas, se nós não sabemos fazer brincadeiras, senão nos lembramos mais, a gente tem que aprender a brincadeira. [...] Criei também outra disciplina nova, que chama “Dança e Teatro na Educação Infantil”, para pensar também esse caminho que é importante, que já foi visto, o que nos falta agora é pensar que essa brincadeira que tem como sinônimo de liberdade. [...] Hoje a minha disciplina foi de pensar a brincadeira, primeiro, a história cultural dos brinquedos, a concepção de ludicidade, a brincadeira como dimensão humana e direito da infância desde o nascimento, as teorias do brinquedo, do jogo educativo, das relações na educação, o jogo, a dimensão brinçalhona e gênero, a relação dos brinquedos e a cultura e hoje foi brincadeira como uma categoria de análise nas pesquisas, então, poderia ter 10 anos dessa disciplina de tantos elementos que o brinquedo e a brincadeira movimentam. ( PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/0519)*

Revelando também sua prática e conhecimentos enquanto coordenadora de uma EMEI na cidade de São Paulo, sendo uma de suas atribuições a formação continuada da equipe de professoras e professores da unidade, Shirley narra da seguinte forma esse processo formativo.

*Como eu ainda não sabia o que era ser professora de educação infantil o meu fazer na educação infantil se deu sustentado nas brincadeiras que eu trazia comigo na minha memória de infância. Eu brincava muito com as crianças como eram tão pequenas não eram muito respeitadas no contexto da EMEI, [...] Então tínhamos que pensar o que era ser criança? Por que a infância era importante, o que tinha que ser vivido no tempo da infância? A descoberta do brincar como eixo fundamental para o currículo, para pensar o currículo na educação infantil nos levou a habitar esse espaço que antes não era ocupado pelas crianças. Começou um processo de olhar muito para os gestos das crianças enquanto brincavam, um processo de estudo e também de pesquisa sobre o espaço, sobre quais elementos potencializavam o brincar criativo e imaginativo, então a gente foi descobrindo que os materiais não estruturados eram uma potência muito grande, usávamos esses materiais pois nesse brincar, as crianças podiam criar muito mais, elaborar muito mais, viver muito mais esse processo de brincar, construindo seus brinquedos. Não esquecemos da natureza, compreendemos que na natureza, esse gesto genuíno da criança brincando, valorizando a conexão dela com ela mesma, com as árvores, estar nas árvores, subir nas árvores, brincar com os galhos e folhas, brincar com a chuva, com a semente, tinha uma potência. [...] Então fomos fazendo esse percurso, estudar sobre brincar, olhar para as crianças enquanto*

*elas brincavam. Nesse processo de estudo também fomos repensando sobre as culturas infantis, sobre as culturas musicais infantis, os brinquedos e as brincadeiras para infância, como isso também estava um pouco esquecido e a gente foi resgatando esse repertório de brincadeiras de roda, cantigas, os brinquedos e levamos para o contexto do EMEI toda essa riqueza que estava um pouco esquecida. (SHIRLEY, ENTREVISTA EM 28/03/2019 )*

No empenho de explorar os relatos das professoras e professores brincantes, procuramos destacar os aportes teóricos que sustentam a sua prática. De tal forma evidenciamos com o trecho da narrativa da professora Patrícia, alguns dos vários estudiosos citados por ela.

*E aí fui me envolvendo mais com os estudos da brincadeira e brinquedo ainda no campo também da psicologia, da psicanálise com Winnicott, da filosofia com Walter Benjamim, outras pessoas que discutem, Huizinga. Começam a falar, a refletir, a questionar outras questões sobre a brincadeira e todos eles, desde Benjamim, Winnicott, Brougère, Tizuko, todas essas teorias de campo do conhecimento, distintas mas com posições semelhantes, que se complementam. Têm o posicionamento comum em dizer que a brincadeira para ser brincadeira tem que estar ligada à liberdade e a função primordial da brincadeira é o prazer. (PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/0519)*

Outros autores foram citados pela professora Patrícia, muitos deles compõem o aporte teórico utilizado em sua disciplina no curso de graduação em Pedagogia tais como: Maria Isabel Leite, Florestan Fernandes, Deborah Thomé Sayão, Nicanor Miranda, Renata Meirelles, Anna Marie Holm, Nelson Carvalho Marcellino, Marina Marcondes Machado entre outros.

A professora Shirley também compartilhou suas referências e inspirações.

*Tive referências fundamentais para o nosso trabalho, como os encontros com a Ligya Hortélio, usamos muito aquela música e brincadeira “Abre a roda Tindolelé”, foi precioso para gente aprender e compartilhar com as crianças o trabalho da Casa Redonda. Os cursos da Casa Redonda foram muito importantes porque a gente também fez contato com outros brincantes que tinham outros repertórios e fomos enriquecendo o repertório das formações. (SHIRLEY, ENTREVISTA EM 28/03/2019 )*

O professor José Geraldo em seu relato aponta os teóricos os quais se apoia para desenvolver seu trabalho.

*Eu fico temeroso na hora de falar, dizer uma referência bibliográfica porque cada um se encanta por um determinado autor, por uma determinada forma de escrita, de uma maneira de apresentação desse material. Eu não consigo dizer quem me influencia, mas com certeza o que influencia a grande parte da educação Vygotsky, Wallon, Piaget, Montessori esses autores que me trazem também um referencial e com certeza outros autores, mas eu tenho o privilégio, a oportunidade de transitar por todas essas literaturas e hoje me dou ao luxo de não saber exatamente o que me influencia ou quem influenciou mais. (JOSÉ GERALDO , ENTREVISTA EM 22/01/19)*

E a professora Lucia Maria nos traz a sua narrativa apontando autores considerados clássicos da Pedagogia, leituras fundamentais para compreender o papel e

importância do brincar na infância. Os mesmos teóricos também foram citados pelo professor José Geraldo evidenciando que tais aportes fizeram e continuam fazendo parte das referências no campo educacional e sustentam argumentos, em diferentes perspectivas, de reconhecida importância sobre a promoção do brincar em vários contextos.

*Falei um pouco da minha formação mas foi no mestrado com a professora Tizuko, que aí eu fui estudar o brincar, onde eu mergulhei realmente porque eu tinha as referências dos autores da arte, que tem muitos autores, esses que eu falei, que estuda muito a questão do jogo, lá na educação, na formação. Só que lá quando eu fui para faculdade de educação, foi só no mestrado que eu me aproximei das leituras de Piaget, Vygotsky, Wallon. Depois no doutorado, com abordagem sociológica de Brougère, Paulo Salles. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

Analisando as entrevistas e buscando conexões entre as professoras e professores brincantes podemos identificar a atitude de compartilhar, como componente de suas características, tomando este ato um compromisso na formação de outras(os) professoras(os). Partindo desse olhar a professora brincante Shirley, em um trecho do seu relato coloca.

*Então como coordenadora, eu fui uma coordenadora brincante e acho que esta minha defesa pelo brincar, pela militância pelo brincar, me constituiu como uma coordenadora que brinca, brincante e fui formando, acho que não formando, mas reconhecendo de novo, recordando de novo, que as professoras eram seres brincantes, que as pessoas são seres brincantes, os seres humanos são seres que brincam e elas estavam esquecidas, que gostavam de brincar. Então acho que a formação escolar roubou muito essa consciência e o ser humano ele é um ser essencialmente livre, brincante. (SHIRLEY, ENTREVISTA EM 28/03/2019 )*

Em sua fala podemos observar que a formação de outras(os) professoras(es) passou pela participação do grupo em processos brincantes, resgatando juntos repertórios de brincadeiras. Na vivência dessas experiências se identifica como uma coordenadora brincante e demonstra também, retomando o princípio do compromisso ético e político, a sua defesa do brincar e da infância.

A professora Lucia Maria, enfatiza em sua narrativa no trecho a seguir, a partir da experiência do jogo teatral, a valorização do trabalho em coletividade mediada pelos valores que o brincar proporciona.

*Brincar é uma troca, não é uma imposição. Então isso constitui a gente como um professor brincante. Então os valores do brincar, isso para mim é essencial, nasceu do teatro esse exercício do jogo teatral da Viola Spolin que um relacionamento de grupo saudável como uma coisa muito importante no projeto educativo, ele propõe que as pessoas têm a sua contribuição pessoal na liberdade para criar, para experimentar e dentro dessa proposta de você ter a sua contribuição pessoal, saber respeitar o coletivo e contribuir com o objetivo. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

O professor José Geraldo externa a sua satisfação em compartilhar seus conhecimentos e práticas nos contextos de formação brincante e perceber a reverberação desse processo na ação pedagógica das/dos docentes que participam desses encontros.

*Por isso que eu digo, procuro partilhar e compartilhar meus saberes e os meus fazeres porque eu acredito neles, eu tive experiências não só teóricas, mas práticas que funcionam muito, então eu tenho o maior prazer quando sou acionado para dar estes testemunhos, fazer essas provocações, é partilhar, compartilhar. Eu tento contaminar as pessoas positivamente, com essa vibração, com esse entusiasmo, com esse interesse, tendo esse brincar, podendo oferecer a riqueza que é esse brincar. Fico feliz quando tenho sucesso; quando percebo nas pessoas que sofreram com a minha intervenção, que elas relatam que modificaram a sua prática, que lembraram, mexendo e remexendo seu baú de conhecimentos; agregando novas informações, novos conhecimentos, adequando à sua cultura pessoal, sua cultura educacional e social e constituindo uma nova prática, inclusive, uma nova maneira de enxergar, uma nova maneira de aplicar. Então pra mim isso é assim, o maior ganho que posso ter e a maior satisfação que posso ter.[...] Esse brincar de difusão, o brincar para transformar o seu ambiente mais agradável, mais humano, estabelecendo relações emocionais afetivas da criança com o conhecimento, essa sensação, esse encantamento, eu acho que é a minha formação, de onde veio essa minha preocupação com essa questão do brincar, o que me move como pessoa responsável por multiplicar esse conhecimento. (JOSÉ GERALDO, ENTREVISTA EM 22/01/19)*

Mediante a interpretação das narrativas, outra singularidade que podemos destacar diz respeito a relevância dada aos estudos. As(os) docentes brincantes relatam sobre a importância das professoras e professores de educação infantil de se dedicarem a conhecer os aspectos que envolvem o brincar. Iniciamos a exposição dessa característica trazendo o relato da professora Patrícia, que nos indica.

*Então, a gente vê que a infância, ela requer uma formação muito sofisticada, que requer muito mais estudo do professor e da professora deste ensino, ao contrário do que a sociedade do senso comum pensa. (PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/05/19)*

Confirmando a necessidade de uma formação distinta, a professora Lucia Maria ressalta a importância do domínio de determinados conhecimentos fundamentais para a prática brincante. Dessa forma a mesma expõe abaixo.

*Um professor brincante tem que saber ser um mediador cultural, o professor brincante tem que ter essa consciência de que é um mediador cultural e ampliar repertórios e também, tem essa função até, de respeito ao universo corporal da comunidade mas também de ampliação de repertório, de estar ali como o jogador, junto com a criança, que ouve a voz da criança mas que também propõe outras possibilidades, outras referências, também tem que estudar muito para saber o que você oferece de referência para criança. Tem que conhecer muito o brincar e pensar qual brincar você está pensando? Que tipo de arte você está pensando? Imagética? Sonora? Estou falando isso porque, por exemplo a gente quer produzir um brincar, uma possibilidade da criança experimentar, é fazer coisas com materiais que sejam respeitosos com a infância e não por exemplo, culturas visuais que possam ser sexistas, tendenciosas, que não são adequadas às crianças. Então tem que*

*estudar muito, o brincante tem que estudar muito ao contrário do que muita gente pensa, porque tem muita gente que pensa que o professor de educação infantil é só brincar, trocar fralda. [...] Então é um universo que não tem como parar de estudar, outra coisa, ser um professor brincante tem que estudar tudo isso e observar sempre, cada vez mais, em vários lugares porque dá para ser professor brincante na biblioteca, nas creches, em vários segmentos do ensino que a gente tem na educação formal e não formal. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

Refletindo sobre o papel das brincadeiras como elemento cultural produzido pelas crianças e a importância de valorizar suas manifestações, a professora Patrícia destaca.

*pensar na brincadeira é pensar em todos os aspectos da vida social incluindo as relações de idade, as relações étnicas, de gênero sem contar a indústria cultural dos brinquedos que delimitam um jeito de ser, o corpo, a oralidade. [...] A infância e a brincadeira, a brincadeira como uma atividade humana infantil roubada da gente. No capitalismo você tem que ser sério, produtivo, é uma dimensão humana e não ser infantil; a gente tem que ser produtivo, ser profissional, um adulto então. Há também a desqualificação da brincadeira como uma coisa séria, a gente já sabe que a brincadeira é muita séria para as crianças que brincam, sem perder a sua fantasia, sua imaginação, sua criação. (PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/0519)*

Nos relatos identificamos que a/o professora (or) brincante trazem além de um repertório de brincadeiras e possibilidades diversas do brincar, entendem que este é complexo e evoluem variadas realidades e conseqüentemente, infâncias, sendo necessário se inteirar delas para uma efetiva mediação junto às crianças. Nesse aspecto a professora Lucia Maria nos diz.

*O quanto a gente descobre que o espaço da brincadeira é reflexo de uma cultura, as culturas locais, o quanto é importante o brincar descolonizado, o brincar é do lugar e cada um tem as suas brincadeiras, as suas infâncias. Estudar o brincar tem a ver com a violência do cotidiano, das culturas locais, a possibilidade de construção de conceitos, passa a ter uma conscientização maior dos lugares de fala de todas as pessoas envolvidas. Você ser um professor brincante não é você ser simplesmente um alguém que tem o repertório de jogos e propor para turma, ser um professor brincante é em primeiro lugar, você acreditar nos valores que uma educação lúdica propõe, nas suas atitudes. [...] O brincar abarca muitas realidades, envolve percepção das realidades econômicas, políticas, psicológicas e sociológicas. Então quem pensa que brincar é simples, soltar a criança no espaço e permitir simplesmente a brincadeira, não é só isso, tem muitos componentes ali para quem é o professor brincante que tanto planeja, quanto media, quanto brinca junto, quanto reflete e quanto você entende que é um processo educativo que está dentro da escola ele é pedagógico. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

No desenvolvimento deste capítulo procuramos destacar as principais características que acreditamos ser inerentes as/aos professoras e professoras brincantes no contexto de formação de outros docentes. Intentamos revelar seus conhecimentos e práticas, suas crenças em relação ao brincar, às crianças e a infância, seus

protagonismos a frente de projetos educacionais, disciplinas ministradas, percursos formativos de si e de outros voltados à temática do brincar. Para finalizar, trazemos o trecho narrativo da professora Lucia Maria que resume o que significa ser uma/um professora (or) brincante.

*Eu penso que o que me constitui, o professor brincante são essas ideias que estão relacionadas ao jogo mesmo, que foram muito presentes na minha formação, diferentes pontos de vista. Começou com o jogo teatral e depois expandiu para o brincar infantil com as muitas maneiras de ler o brincar e como a gente pode estudar essa complexidade, que é para ajudar a gente fazer uma educação que é mais democrática, mais respeitosa e também uma coisa que eu adoro falar, mais feliz.*

*Alegria não é falta de seriedade, não é uma coisa ruim e, no entanto, ser brincante também é ter alegria. Vou te contar uma coisa que acabei de lembrar, foi lá mesmo no contexto dos grupos integrados com a professora Tizuko, que eu entrei nesse grupo após uma das formações. O grupo tinha bastante professores da rede, e agora não vou lembrar exatamente quem deu a oficina naquela tarde, mas a gente tinha um caderno onde colocavam imagens ou frases e todo mundo era convidado a escrever e assinava, para a gente saber quem deixou o registro. Uma professora que não quis ou porque esqueceu, mas ela escreveu depois da oficina, a reflexão dela foi assim: – “Não é pouca coisa compartilhar alegria”. E eu acho essa frase linda, cada vez mais, porque eu acho que hoje, a gente conseguir ficar alegre é uma resistência. Partilhar com o outro, eu acho que é uma atitude de resistência nos dias de hoje, então tudo isso constitui um professor brincante. (LUCIA MARIA, ENTREVISTA EM 07/06/19)*

Para complementar essa assertiva, trazemos o relato da professora Patrícia, falando sobre como se sente sendo uma formadora brincante.

*Na verdade é o que eu sei fazer ou tenho me esforçado pra aprender e pensando que isso é um lugar de felicidade que é objetivo da educação infantil. (PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/0519)*

Compartilhamos inteiramente dessa premissa, que é um lugar de felicidade quando a professora e o professor se propõem a uma prática lúdica, num movimento de estreita relação com as crianças, de respeito pelo que elas são, de acreditar e promover suas potências criativas. A infância é um período da vida que fica registrado em nossa memória corporal e afetiva e que levamos marcas e por isso acreditamos que a educação infantil deve priorizar em suas rotinas, vivências que imprimam nas crianças experiências inesquecíveis de alegria, em contato profundo com a natureza para aprenderem a amá-la e lutarem pela sua preservação para as gerações vindouras. Valorizar as convivências em diferentes idades mediadas pelo brincar, conhecerem as manifestações culturais diversas do nosso povo, para exercerem a empatia e se tornarem adultos tolerantes e democráticos. Incentivar a vivência de situações onde seus corpos possam ser livres para criar e testar movimentos em espaços e com materiais

diversificados para que a liberdade seja um valor inestimável. Proporcionar por meio das brincadeiras de ontem, de hoje e quiçá para sempre, um saber cultural valioso, transcendente que possa repercutir num jeito mais leve, porém compromissado, de existir no mundo.

#### 4.2 Ô FECHA A RODA!: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO BRINCANTE

A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. (ROSA, 1994, p. 42)

Recorro novamente a Guimarães Rosa ao refletir sobre o processo de construção desta pesquisa. Acredito que todos os investigadores indubitavelmente passam pelo mesmo, esta frase expressa a imagem que me ocorre, onde o pesquisador ao iniciar a investigação encontra-se num determinado lugar, projeta e almeja alcançar a outra margem, concluir seu trabalho. Observa o rio, o percurso e pensa que sabe onde vai dar e se põe a atravessar, porém o rio, por sua natureza, é fluído, cheio de correntes, pedras que aparecem do nada, no meio da travessia. Mas agora se está no meio, é preciso chegar e vencido os obstáculos, o ponto onde se planejou alcançar já não é o mesmo, outros cenários foram construídos e as marcas que ficam desse movimento tornam-se experiências desse processo que para cada um é singular. Sobre esse tema Larrosa coloca,

Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p. 6)

Ao refletir sobre as experiências das/dos docentes formadoras(es) brincantes, pesquisadores também que são, e que tiveram a generosidade de compartilhar conosco um pouco do que foi essa travessia na construção das suas carreiras, que elementos do brincar sustentaram vigorosamente seus conhecimentos e suas práticas para se tornarem o que são: professores brincantes, temos que destacar o papel das brincadeiras na infância, as quais, unanimemente, foram trazidas à memória.

As brincadeiras nas árvores, nas ruas, nos quintais, na participação de manifestações culturais, envolvendo danças, movimentos, música, artes diversas, evidenciam o quanto foi e continua sendo potente o brincar em suas vidas. Miranda de

Amaralina que revelou participar, quando criança, das rodas de festa no largo em Salvador, dedica-se a um trabalho social usando a linguagem musical, a percussão, para construir vínculos com as crianças e envolve-las em um movimento lúdico que reverbera na formação delas para o exercício de uma cidadania crítica e politizada. Sobre o brincar como uma linguagem cultural diversa, Kishimoto coloca,

O brincar, enquanto linguagem de um povo, incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas. (KISHIMOTO, 2014, p.82)

O respeito à diversidade manifestadas nas brincadeiras foi abordado pelas(os) professoras(es), destacamos trecho da entrevista de Lucia Maria (2019) que coloca: “[...] *O quanto a gente descobre que o espaço da brincadeira é reflexo de uma cultura, as culturas locais. [...]*”. Tal respeito também está manifestado na fala de Patrícia Prado (2019) que afirma: “[...] *pensar na brincadeira é pensar em todos os aspectos da vida social incluindo as relações de idade, as relações étnicas, de gênero, [...]*”. O compromisso ético com as culturas infantis fundamenta um brincar que segundo Kishimoto, constitui princípios que devem ser protegidos, assim

Princípios defendidos por todos relativos à diferença e à diversidade individual, social, familiar, étnica, de gênero (Vanderbroeck, op.cit.) e a sustentabilidade indicam a necessidade da ética como outro fator importante para pensar para além do lúdico. Não se pode adotar o brincar que não atenda as diferenças individuais, as preferências étnicas das famílias, a cultura popular de diferentes segmentos da população, as escolhas de meninos e meninas, as geografias diversas que abrangem os lugares em que vivem as crianças que brincam. (KISHIMOTO, 2014, p. 86)

Ainda sobre as culturas infantis e suas manifestações diversas Sarmiento coloca

As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação. (SARMENTO, 2005, p. 371)

As professoras(es) entrevistadas(os) chamaram a atenção para os processos pedagógicos no interior das instituições de educação infantil preocupados com práticas de ensino fundamentadas na alfabetização precoce das crianças e antecipação de conteúdo. Anteriormente, argumentamos que não refutamos essas práticas, mas que estas devem ser abordadas no viés do brincar que é o eixo do trabalho na educação infantil e deve ser estimulado. As aprendizagens devem envolver o lúdico por meio de brincadeiras que despertem a curiosidade e criatividade das crianças, inclusive, se por

elas mesmas quiserem conhecer e ter contato com o sistema alfabético ou numérico, mediante a garantia dos tempos e espaços do brincar neste contexto.

Crianças são submetidas a longas horas dentro das instituições, como as creches por exemplo, realizando atividades cotidianas dentro de uma rotina pensada pelas(os) adultas(os) que se ocupam de planejar e implementar, com boas intenções porém de forma equivocada, práticas pedagógicas que reproduzem formas rígidas de rotina e deixam o brincar como complemento, como uma subcategoria da aprendizagem. A professora Shirley (2019) expôs sua experiência, em vários trechos, enquanto coordenadora de uma equipe de docentes da educação infantil, na qual buscou construir com as/os mesmas/os uma prática pedagógica que coloca o brincar no cerne de todo processo educativo, assim descreve: “[...] então a gente foi compreendendo que mais do que processo de sistematização do conhecimento, não se pode submeter as crianças a processos escolares sem que antes elas tenham explorado esse imaginário. [...] e o brincar era mesmo o eixo mais importante para o currículo.[...]”. A preocupação com processos escolarizantes e a rigidez das rotinas na educação infantil foi abordado por Faria (2006) que argumentou

Uma outra Pedagogia, portanto, se impõe: uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença, o que chamei no meu doutorado de pedagogia macunaímica, onde além das ciências que a Pedagogia busca suas bases epistemológicas, também a arte é seu fundamento, garantindo assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença, “sem nenhum caráter” (FARIA, 2006 , p. 286)

Refletindo sobre o tempo que as crianças passam dentro das instituições de educação infantil em jornadas que podem chegar a 12 horas diárias, podemos considerar que o modo de vida capitalista atual, faz com que as crianças sejam submetidas a uma rotina exaustiva. Recorrendo a Sarmiento (2007)

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. (SARMENTO et. al., 2007, p. 188)

Abramowicz (2009) considera a necessidade de um novo modelo de educação que atenda as peculiaridades da infância, assim coloca

Com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo as sujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades,

pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso. Produzir diferenças torna-se, portanto, um desafio para as práticas educacionais, uma vez que delas se exige um posicionamento teórico diferente, talvez um desmantelamento do que foi produzido como referenciais em educação, referendados pela cultura, pela idéia de povo e pelas áreas que a formam. (ABRAMOWICZ et al., 2009, p. 181)

O brincar precisa estar presente nas práticas da educação infantil, envolve diversas experiências com as diferentes linguagens como a música, movimentos corporais, especialmente a dança, o teatro, as artes plásticas como pinturas, esculturas que expressam a criatividade humana, e iniciam sua manifestação na infância como disseram as/os docentes brincantes entrevistadas(os). Trazendo essa referência Patrícia Prado (2019) expõe, “[...]Ela (a criança) usa o som, ela dança, ela interpreta, ela faz um desenho, então também usa todas as linguagens artísticas híbridas, misturadas. [...]”. Cris Mara relata suas experiências na infância na qual nos diz, “[...]Adorava brincar de ser artista de circo, bailarina, trapezista, cantora e equilibrista. Construí muitos circos nas árvores do quintal de minha casa, com lençóis velhos, pneus e corda.[...]”. Ainda sobre a questão do movimento que faz com a criança ouse e se aproprie dos espaços, Lucia Maria (2019) afirma, “[...]com essa superação de um entendimento de que para aprender você tem que ficar quieto, sentado, calado mas sim que você pode, deve brincar e fazer essa linguagem sem limitação, tomar iniciativa, isso é muito importante.[...]”. Considerando tais declarações, Faria (1999) coloca

o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (FARIA, 1999, p. 61)

No terceiro capítulo desta pesquisa buscamos apoio em Merleau-Ponty (1999) para argumentar sobre a importância das experiências, da sensibilidade de estar no mundo com o outro, de aprender com as relações que estabelecemos, no encontro, constituindo formas diversas de ser e estar no mundo. Porém, nenhuma experiência seria possível sem o corpo através do qual todas as vivências se materializam e conhecimentos são construídos, assim recorrendo ao pensamento de Merleau-Ponty, Pinho (2014) afirma

Nesse sentido, Merleau-Ponty ocupa-se sempre do tema da Educação de um ponto de vista fenomenológico, isto é, educar consiste em ensinar a ver, em dar valor à Sensibilidade e à Percepção, em reconhecer verdadeiramente o Corpo. O importante é partir das próprias crianças, dos sujeitos que estão a

aprender, escutando e acolhendo os seus pontos de vista (seus lugares, seus contextos sócio-culturais, suas especificidades). (PINHO, 2014, 758)

As entrevistas apontaram a importância da/do professora(or) vivenciar experiências de brincadeiras para que possam sentir, sensibilizar-se com as linguagens diversas do universo infantil, de forma que a/o adulta/o no contexto do trabalho na educação infantil possa perceber as crianças e suas singularidades com as lentes que só a vivência do brincar pode proporcionar.

As brincadeiras e a ludicidade, precisam compor os programas e currículos das formações iniciais e continuada considerando a importância dessas vivências, constituindo a “experiência que me passa” Larrosa (2002) para a compreensão das peculiaridades da infância tendo o brincar como força mobilizadora. De tal forma, Brougère (2002) argumenta

A experiência cotidiana, sob suas formas mais usuais, mas também nos seus episódios singulares, aparece como um espaço de formação do indivíduo ao longo de toda a sua vida. Pode-se pensar que é nestas circunstâncias que se recebe o essencial do que é aprendido. (BROUGÈRE, 2002, p. 13)

Sobre esse tema, destacamos a importância de uma formação de professoras e professores para a educação infantil que considere as diversas linguagens, permeada por um profundo respeito à criança, de modo a realizar práticas que não sejam planejadas para elas, mas construídas com as crianças por meio de uma escuta aberta e sensível do que elas querem, o que elas precisam.

Para tanto se faz necessária uma formação pautada em estudos sobre a infância, considerando as contribuições de diversas áreas do conhecimento, mas principalmente sobre o brincar que é o eixo das práticas na educação infantil. Shirley (2019) que trouxe sua experiência com a formação continuada de docentes, mediante o reconhecimento da necessidade de fortalecer as brincadeiras nos tempos e espaços da EMEI, desafiando uma tendência de fazeres voltados a escolarização, nos diz, “[...] começou um processo de olhar muito para os gestos das crianças enquanto brincavam, um processo de estudo e também de pesquisa sobre o espaço, sobre quais elementos potencializavam o brincar criativo e imaginativo. [...]”. Percebemos na sua fala, que em coletividade as/os docentes se envolveram com a construção de um currículo que respeitasse a infância. Patrícia Prado (2019) comentando sobre as formações no contexto da disciplina “Brinquedos e brincadeiras” na faculdade de educação da USP, reporta sobre a dimensão brinçalhona nas formações, “[...] E eu comecei a trabalhar então na

*formação dos professores [...] que tem a dimensão brincalhona, ela é o pré-requisito dessa profissão docente que tem como eixo educativo a brincadeira [...]*”. Mediante esses argumentos, destacados dentre as falas das/dos entrevistadas/dos, recorreremos a Larrosa (2011) que nos faz refletir sobre a experiência como potencializadora de transformação dos sujeitos uma vez que nos deixamos ser sensibilizados por ela, vejamos

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7)

Intentamos neste capítulo, estabelecer relações entre as falas das/dos docentes brincantes e conceitos que envolvem o brincar e as brincadeiras com as lentes da fenomenologia em Merleau-Ponty (1999) e Larrosa (2002, 2004, 2011) para evidenciarmos o valor das experiências na constituição dos sujeitos que brincam e alicerçam sua profissionalidade nos conhecimentos e práticas proporcionadas pelo brincar. Procuramos também nas contribuições de Kishimoto (2010, 2014, 2005, 2007), Brougère (1989, 1988, 1997), Sarmiento (2002, 2004, 2005, 2007, 2016), Faria (1999, 2011), Abramowicz (2009, 2011) e outros conectar argumentos que atendem para a importância do brincar, negando o senso comum que se trata de uma atitude natural da criança, mas entendendo como ação que se constrói nos tempos onde as meninas e meninos são protagonistas, desenvolvem nas suas interações com seus pares e com os adultos ações que se consolidam em culturas infantis, que se modificam a todo tempo. De tal forma Sarmiento (2005) coloca

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos

diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (SARMENTO, 2005, p. 365)

O brincar é muito mais que característica do ser humano, assim recorremos a Faria (1999) que afirma

Pensando dessa forma, é que foi possível pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem “falta”, incompletude, são exatamente a infância. (FARIA, 1999, p. 77)

Mediante o exposto, precisamos negar políticas públicas que banalizam a infância e impedem que as crianças sejam reconhecidas como produtoras de cultura, de conhecimentos, sendo mais que consumidoras dos produtos industrializados que a mídia veicula nos intervalos dos desenhos infantis na TV e outras mídias. Precisamos recusar conceitos simplistas sobre a infância, da mesma forma concepções românticas que contribuem para que as crianças não sejam vistas e muito menos escutadas numa sociedade capitalista que as percebem como futuras trabalhadoras e consumidoras.

Acreditar nas crianças como potência que é e não como devir de um futuro longínquo, significa assumir uma atitude de compromisso que vai além de políticas compensatórias de bem-estar infantil, remete a reconhecer e implementar ações que fortaleçam sua condição de sujeitos históricos, que é curiosa, que deseja, que constrói cultura e saberes, que tem voz, que é ativa e criativa.

## AFETAÇÕES INICIAIS

Iniciamos este trabalho apontando as possibilidades de costura, buscando as memórias de uma infância intensamente vivida em uma pequena cidade do interior de Goiás e os objetivos da pesquisa aqui apresentadas. Para ser mais explícita, buscamos tecer relações entre as experiências brincantes enquanto criança e as experiências de adultas(os) professoras(es) que têm o brincar como objeto de sua prática ao formar outros docentes brincantes, especificamente para a educação infantil. O objetivo foi o de revelar os conhecimentos e práticas das/dos docentes brincantes que atuam na formação de professoras(es).

Com algumas variações a academia adota, usualmente, como título para este capítulo, os termos conclusão, considerações finais ou parciais, etc. Pensando em todo o processo de construção desse trabalho e em sua proposta inicial de revelar os conhecimentos e práticas de outro, me vi também nesse movimento de me dar a conhecer mutuamente, pois em vários momentos reconheci convergências dos relatos das/dos professoras(es) brincantes e minhas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse sentido, acredito que o melhor título para este capítulo seja “Afetações Iniciais”, justamente por reconhecer que fui afetada, impactada por toda essa dinâmica e desejo que, de alguma forma, aquele/a que passar pela experiência da leitura desta pesquisa e estabelecer um diálogo com o que foi exposto nestas linhas, também seja impactado/a de forma positiva, afirmando a legitimidade dos argumentos levantados e/ou refutando-os, neste último caso é mister que novos estudos sejam então empreendidos.

Uso Afetações Iniciais porque compreendo a incompletude e transitoriedade da pesquisa e, portanto, não poderia adotar o termo “finais”, e menos ainda, conclusão. Se “a experiência é o que me passa” como afirma Larrosa (2002) e com ela estabeleço os modos de relacionar com o mundo, a experiência então é o que impacta no meu ser, que me constrói e reconstrói, firmando meus passos pelo mundo e pela vida, aprendendo com as pessoas e principalmente com as crianças. A brevidade da infância é delimitada, infelizmente, pelos adultos que teimam em pôr fim a esse tempo, imprimindo-lhes responsabilidades e demandas a partir de uma certa idade, em que é chegado o tempo “de não ser mais criança”. Nos perguntamos então, se o fim da infância está vinculado a uma fase do desenvolvimento neuro-psico-biológico da criança, significa que atingindo esse ponto ela não brinca mais? Esta questão não foi a que fundamentou a pesquisa, mas

tangenciou todo o processo de busca de resposta o que nos levou a seguinte inferência: Acreditar numa rígida biologização fragmentada do desenvolvimento humano é negar a dimensão brincante que todos nós adultos ainda temos, as/os professoras(es) formadoras(es) brincantes e os artistas provam isso.

No percurso deste trabalho, estabelecemos encontros com adultas(os) que não deram lugar ao esvaziamento do sentimento de infância, pelo contrário, o cultivaram lançando mão de vários recursos pessoais mantendo a atitude brincalhona e lúdica, tanto e de tal modo que trouxeram essas experiências brincantes para o campo da formação de docentes e demais profissionais.

Sendo adultas(os) brincantes, atuantes e ligadas(os) a formação profissional de outras(os) adultas(os), permanecem impactando com experiências de brincar outras pessoas que buscam se afetar por tais interações, se transportando de volta a infância para acolher as memórias, sentimentos, sonhos, sensações, medos, alegrias tão próprias desse tempo vivido, mas muitas vezes esquecido.

As/Os professoas(re)s brincantes que colaboraram com a pesquisa são unânimes ao relatarem que os participantes dos cursos, palestras, vivências, etc., proferidas por eles, expressam que ao realizarem as propostas lúdicas entraram em contato com a própria infância remetendo a lembranças e imagens que marcaram suas experiências. Tais recordações vêm carregadas de emoções e essas são manifestadas por meio de risos, choros, palavras, canções, danças, etc., o que confirma a força mobilizadora do brincar, onde não é possível ser indiferente e não ser afetado de alguma forma.

As/Os professoras(es) formadoras(es) brincantes indicaram que ao compartilhar seus conhecimentos e práticas com outras pessoas impulsionam nelas, sensibilidades que as ajudam a se libertarem do engessamento do corpo, do pensamento pragmático e rotineiro e conectarem-nas com sua inteireza corporal que compõem e constituem seu ser no mundo. A promoção do que é sensível aos sentidos todos do corpo, realizado meio por meio de gestos, danças, músicas, teatro, desenhos, pinturas, enfim, das mais diversas linguagens e expressões, fazem com que possam experimentar o que há de mais humano em nossa espécie, a liberdade criativa, tão característica das crianças.

Infelizmente, as/os adultas(os) vinculados a ideias de categorizar as fases da vida, reprimem os sentimentos e a corporeidade vivida na infância e o que é pior, desqualificam o brincar, colocando-o como algo sem importância, circunscrito a um tempo sem significância e reverberações, como se a infância tangenciasse a vida e não fosse parte dela.

Vimos, pelo contrário, que o brincar é pungente e fundante das experiências dos professores brincantes e que constitui a profissionalidade dos nossos entrevistados. Seus saberes e fazeres estão profundamente articulados às brincadeiras e ludicidade vividas na infância, marcando sobremaneira suas escolhas profissionais, as quais os levaram a atuarem na formação brincante de outros adultos, especialmente, da educação infantil.

As instituições de ensino ainda não reconhecem a necessidade de um ensino que promova as culturas infantis, que escutem as crianças e que acolham suas singularidades em vez de fazer com que elas se adaptem ao mundo dos adultos engessando o brincar, delimitando tempos e espaços, dirigindo, coordenando as brincadeiras, esvaziando de sentido a ludicidade e desqualificando as ações das crianças, com o argumento de que seus corpos precisam ficar parados para que a aprendizagem possa acontecer.

A observação da existência de práticas na educação infantil que fazem a cisão entre o brincar livre e espontâneo e o brincar dirigido confirmam que, as instituições de educação infantil, ainda não reconheceram que toda atitude brincante da criança é elemento fundante do seu modo de ser e estar no mundo e de nele relacionar-se com o conhecimento, com as pessoas e objetos, estabelecendo pertencimentos e se constituindo. Desse modo devemos negar práticas educativas que reforcem tal cisão e acolher outras que promovam paixão e razão, mente e corpo e por quê não espírito, entendendo a criança holisticamente em toda sua singularidade.

Na contramão da racionalidade e individualismo tão presente em nossa sociedade, o brincar nos permite reconectar com a corporeidade, com nossa ancestralidade manifestada por meio do repertório lúdico registrado de geração em geração, com a sabedoria das culturas infantis e por quê não dizer, nos ligarmos ao sagrado, ao positivo, ao que é belo e iluminado, porque brincar é alegria em sua potência materializada e como nos diz Manuel de Barros, “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul — Que nem uma criança que você olha de ave.” (2016, p. 18)

Entendo que para olhar de ave precisamos nos desarmar de nossa prepotência, de nossas falsas certezas e nos colocar na condição de sermos surpreendidos pelo inusitado, pelo efêmero, pela imaginação, pela liberdade criadora, pelas potências das experiências brincantes que nos aproximam dessa linguagem com mais inteireza e prazer. E o brincar deixa de ser algo distante e torna palpável sentimentos adormecidos da infância.

Ser uma/um adulta(o) brincante é apropriar dessa linguagem, é conectar com a criança que já fomos e nos tornarmos parceiras(os) de aventuras com nossas crianças nas escolas, se permitindo viver experiências e nos colocarmos num movimento de ser no mundo com elas. Como nos diz Lydia Hortélio (2014, p.1) “brincar é afirmar a vida”, nossas crianças estão o tempo todo nos mostrando isso, o que implica que a/o professora(or) se disponha a brincadeira estabelecendo um diálogo, vendo-se imbrincado no processo educativo e reconhecendo a necessidade de ser uma/um adulta(o) que brinca.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da Infância no Brasil: Uma área em construção. *Revista do Centro de Educação –UFSM*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>>. Acesso em: 25 de abr. de 2018.
- \_\_\_\_\_. et al.. Infâncias em educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.
- AMATUZZI, M. M. A subjetividade e sua sua pesquisa. *Memorandum*. Belo Horizonte – UFMG, v. 10, 93-97, abr. 2006. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/10040/7760>> Acesso em: 20 de nov. 2018.
- ANDRADE. C. C.; HOLANDA. A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 27, n. 02, p. 259-268, abr./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000200013)> Acesso em: 21 de nov. 2018.
- ANDRADE, C. D. D. (1930). Cidadezinha qualquer. <http://www.horizonte.unam.mx/brasil/drumm6.html>. Acesso em: 22 de Fev., 2018.
- ANDRADE, L. B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf> > Acesso em: 8 de maio 2019.
- ANJOS, J. P. *Acontecimentos nas brincadeiras de rua: encontros, movimentos, experimentações*. 2013. 134 f. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9HMG9Y>>. Acesso em: 11 de abr. de 2018.
- ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? *Germinal: Marxismo e educação em debate*. Salvador – BA, v. 5, n. 2, p. 5-12. 2013
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro – RJ. Ed. LTC, 1981.
- BARBOSA, R. F. M. A importância do olhar sensível para o cotidiano da criança na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 12., 2015, Curitiba, PR. Anais (on-line). Artigos, 2011, p. 11228-11243. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19389\\_9225.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19389_9225.pdf) >. Acesso em: 22 de abr. de 2018.

BARBOSA, A. S. S.; DOS SANTOS, J. D. F. Infância ou infâncias?. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723818382017245/pdf>>. Acesso em 23 de abr. de 2018.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: Contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/dialogo-14717.pdf>>. Acesso em: 25 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. Por amor e por força: Rotinas na educação infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219024>> Acesso em: 8 abr. 2015.

\_\_\_\_\_; DELGADO, A. C.; TOMÁS, C. Estudos da infância, estudo da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103-122, maio 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>>. Acesso em: 23 de jun. 2019.

BARROS, M. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016, p. 18.

BATISTA, R. A rotina no dia a dia da creche: Entre o proposto e o vivido. 1998. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de pós graduação em Educação, Florianópolis, 1998.

BAUER, M. W., GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002. Disponível em:<<https://archive.org/details/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom>>. Acesso em 05 de jun. 2018.

BAUERMAN, L. *A dança do brincante: Um estudo sobre a aprendizagem em espaços de festa popular*. 2016, 82 f. (Dissertação de mestrado) – PUC do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2016. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8337>>. Acesso em: 23 de abr. de 2018.

BÍBLIA, N. T. Mateus. In: A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corrigida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2015, p. 932-933.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Diário oficial da União, Brasília, DF, v. 18, 2009.

\_\_\_\_\_. L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 22 set. 2015.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997, v. 43. (Coleção Questões da Nossa Época).

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007)> Acesso em 18 de dez. De 2018.

CAPALBO, C. Fenomenologia e educação. Rio de Janeiro. *Fórum Educação*, v. 14, n. 3, p.41-61, jun./ago. 1990.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis- SC, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CARNEIRO, L. J. A. *Saber brincante: Cosmovisão e ancestralidade como processo educativo*. 2011, 334 f. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, Salvador, BA. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13024>>. Acesso em: 13 de abr. de 2018.

CARNEIRO, M. A. B.; DODGE, J. J.. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Boa Companhia, 2007. Disponível em: <<http://midiaomo.fbiz.com.br/locais/pt-BR/download/a-descoberta-do-brincar-livro2008.pdf>> Acesso em: 21 de out. de 2018.

CHAMBOULEYRON. R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: História das crianças no Brasil. Mary Del Priori (org.) 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 31-45.

COELHO, A. S. e VALE, V. M. Reflexões do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, Palmas, v.3, n.6, p. 316-337, out./dez. 2017. Disponível em:<<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/4248-253-19841-1-10-20171002.pdf>>. Acesso em: 25 de abr. de 2018.

COHN, C. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. **Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)**, v. 9, n. 9, p. 13-26, 2000.

\_\_\_\_\_. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.

CORSARO, A. W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 433-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>>. Acesso em: 26 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e*

Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 26 de abr. de 2018.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

CUNHA, M. D.; SANTOS, T. R. L. Crianças, Infâncias e Educação: Um Encontro Entre a Sociologia da Infância e Educação Popular. *Ensino Em-revista*, Uberlândia – UFU, v. 21, n.2, p. 353-362, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/28031/15438>>. Acesso em 10 de abr. de 2018.

D'AVILA, Cristina, FORTUNA, Tânia. *Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. Curitiba – PR: CRV, 2018.

\_\_\_\_\_, C. Didática lúdica: Saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista Entreideias*, Salvador – BA, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164>> Acesso em 24 de nov. de 2018.

DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia?* 32ª ed. São Paulo, Editora Moraes, 1992.

DELGADO, A. C. C. *A construção de uma alternativa curricular na pré-escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa*. 1997. 148 f. (Dissertação de mestrado) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 1997. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77182>>. Acesso em: 13 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_; FILHO, A. J. M. Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 21-30, Set./Dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072013000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072013000300002)>. Acesso em: 17 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_; MARCHI, R. C. La Petite Souris: Reflexões em torno de uma socioantropologia da infância. *Momento*, Rio Grande, n. 18, p. 89-98, 2006/2007. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/751>>. Acesso em: 22 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313716002.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, SP, v.35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2018.

\_\_\_\_\_, TOMÁS, C. A. Sociologia da Infância e Abordagens Socioantropológicas na Produção de Países do Hemisfério Norte e Brasil. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 3, p.

555-571, set./dez. 2013. Disponível em:  
<<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3556/1/Delgado%20e%20Tom%C3%A1s%202013.pdf>>. Acesso em: 25 de abr. de 2018.

DELALANDE, J. O ratinho, ou as aventuras de um ritual infantil. *Revista Momento*, Rio Grande, v. 18, p. 71-88, 2006/2007. Disponível em:  
<<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/608/O%20RATINHO%2C%20OU%20AS%20AVENTURAS%20DE%20UM%20RITUAL%20INFANTIL.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 de abr. 2018.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. Trabalho e educação, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2005.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, Natal (online), v. 07, n. 02, p. 371-378, 2002. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200018&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200018&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

EUGENIO, B. TRINDADE, L. B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. *Pedagogia em Foco*. Iturama/MG, v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun.2017. Disponível em:  
<<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>> Acesso em: 03 de nov. 2018.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.) *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educ. Soc.* [online] vol.20, n.69, pp.60-9, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73301999000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73301999000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 23 de ago. de 2018.

FANTON, M. Sujeito, sociedade e linguagem: Uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*. Porto Alegre, v.1, n.3, p. 529-543, set. 2011. Disponível em:  
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74221624011>>. Acesso em: 21 ago. 2019

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 68-84, 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14142>> Acesso em: 15 ago. De 2019.

FINCO, D. F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, 3 mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Encontro com as diferenças na Educação Infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 169-184, 2013.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, p. 114 – 136, 2002. Disponível em: <<https://archive.org/details/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom>>. Acesso em 05 de jun. 2018.

FORMOSINHO, J. O.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, p. 169-188, 2002

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar. In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: <[http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam que são? In: D'AVILA, C., FORTUNA, T. *Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. Curitiba – PR: CRV, , p. 19-28, 2018.

FREITAS, M. B. *O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: Contributos e paradoxos da formação continuada na escola*. 2014, 323 f. (Dissertação doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, CE, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13005> >. Acesso em : 11 de abr. de 2018.

FRIEDMANN, A. *O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FLORESTAN, F. As “trocinhas” do Bom Retiro: Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-posições*, v. 15, n. 1(43), jan./abr. 2004. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/AS%20E2%80%9CTROCINHAS%20E2%80%9D%20DO%20BOM%20RETIRO%20CONTRIBUI%20C3%87%20C3%83O%20AO%20ESTUDO%20FOLCL%20C3%93RICO%20E%20SOCIOLOGICO%20DA%20CULTURA%20E%20DOS%20GRUPOS%20INFANTIS.pdf> >. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

FURLAN, R. BOCHI, J. C.. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, Natal (online), v. 8, p. 445-450, 2003. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19966.pdf>>. Acesso: 19 de jun. de 2018.

GALEANO, E. A função da arte/1: O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2002, p.12.

GOBBI, M. A. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 203-224, Jun. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de abril de 2019

GOMES, W. B. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. *Psicologia USP*, São Paulo – SP, v. 08, n. 02, p. 02-13, 1997. Disponível em: <[http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000200015](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000200015)>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: Entre a anterioridade e a alteridade. *Educação Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-557, maio/ago. 2011.

GUSMÃO, N. M. M. de. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, SP, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

HORTÉLIO, L. É preciso brincar para afirmar a vida. Entrevista com Lydia Hortélio. **Revista da Frater**. Ano 07, n. 47, p. 1-3, set 2014.

\_\_\_\_\_. Música da cultura infantil: Significado e importância. In: **Caderno Brincar**. v. 1: Propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil (publicação eletrônica). Orgs. Matteucci, J; Kishimoto, T. M. São Paulo: Associação Nova Escola, 2017. p. 31-39. Disponível em:<<https://fundacaovolkswagen.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Apostila-Projeto-Brincar-Materiais-Inclusivos-17-MB.pdf>>. Acesso em: 05 de ag. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, número 4, 1997.

HUIZINGA, J. O jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. *Homo Ludens*. Coleção Estudos. 4ª ed. Perspectiva, São Paulo, 2000.

ITURRA, R. A epistemologia da infância: Ensaio de antropologia da educação. *Revista educação, sociedade e culturas*. Porto, n. 17, p.135-153 ,2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-6.pdf>>. Acesso em: 26 de abr. de 2018.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Revista educação, sociedade e culturas*. Porto, n.17, p.185-216, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 26 de abr. de2018.

JOSSO, M-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.03, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

Disponível em

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>> Acesso em: 03 de nov. 2018.

\_\_\_\_\_. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação e Realidade*. Porto Alegre/RS, v. 37, n. 01, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n1/2175-6236-edreal-37-01-19.pdf>> Acesso em: 24 de nov. 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113. Disponível em: <[https://ia800207.us.archive.org/28/items/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom/BAUER%2C%20M.W.%3B%20GASKELL%2C%20G.%20Pesquisa\\_Qualitativa\\_Com\\_Texto\\_Imagem\\_e\\_Som.pdf](https://ia800207.us.archive.org/28/items/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom/BAUER%2C%20M.W.%3B%20GASKELL%2C%20G.%20Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som.pdf)> Acesso em: 04 de jun. de 2018

JÚNIOR, J. F. D. *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível*. 200. 233 f. (Tese Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior\\_JoaoFrancisco\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior_JoaoFrancisco_D.pdf)>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-19. Disponível em: <[file:///C:/Users/eperez/Downloads/2.3\\_brinquedos\\_brincadeiras\\_tizuko\\_morchida%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eperez/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20(2).pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios em Blanco*. Série indagaciones, n. 24, p. 81-106, jun. 2014.

\_\_\_\_\_. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e a formação de professores(as) de Educação Infantil. *Proposições*, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: Um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 33, n. 3, p. 427 – 444, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3.pdf>>. Acesso em 11 de abr. de 2018.

KRAMER, S. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, SP, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2015.

KUHLMANN, M. Raízes da historiografia educacional brasileira (1881-1922). *Cadernos de Pesquisa*, n. 6, p. 159-171, março de 1999.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_. FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAL, A. F. e MOMM, C. M. Educação infantil e sociedade: *Questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20 – 28, Jan./ Fev./ Mar./ Abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 01 de dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz da Sul. v. 19, n. 02, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>> Acesso em 11 de nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. 1ª ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Ed. Ampliada. Fondo de cultura econômica México, 2004.

LEITE, A. M.; MEDEIROS, M. L. Brincar na escola: Caminhos e escolhas. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n.1, p. 142-163, Jun. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/277-446-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/277-446-2-PB%20(2).pdf)>. Acesso em 23 de abr. de 2018.

LEÃO, J. A. C. *Saber brincante: cosmovisão e ancestralidade como processo educativo*. 2011. 334 f. (Dissertação mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13024>>. Acesso em: 26 de abr. de 2018.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G. e GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.3, |n.01, p.17-44, Jan./Mar. 2015.

LOMBARDI, L. M. S. S. *Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores*. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/eperez/Downloads/LuciaMariaLombardi%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eperez/Downloads/LuciaMariaLombardi%20(2).pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

LOPES, M. C. O. *Brincar social espontâneo na educação de infância: Um estudo*. *Caderno 3*. Aveiro. Ed. Civitas. Aveiro. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/acsilva/Downloads/brincarsocialespontaneo\\_naeducacaodeinfancia\\_umestudo.pdf](file:///C:/Users/acsilva/Downloads/brincarsocialespontaneo_naeducacaodeinfancia_umestudo.pdf)> Acesso em: 11 de nov. 2018.

LUCKESI, C. C. Ensinar, brincar e aprender. Aprender – *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista – BA, Ano IX, n. 15, p. 131-136, 2015.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador – BA, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em:  
<<https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>> Acesso em: 24 de nov. 2018.

MACHADO, B. F. G. Visão e Corporeidade em Merleau-Ponty. *Argumentos Revista de Filosofia*. Curitiba – PR, v. 02, n. 03, p. 82-88, 2010. Disponível em:<<http://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18951>>. Acesso em: 06 de jun. de 2018.

MACHADO, M. M. A criança é performer. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 115-137, 2010.

\_\_\_\_\_. **Merleau-Ponty e a educação**. Distribuidora Autentica LTDA, 2013.

MARCHI, R. C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 1, p. 227-246, jan./abr. 2009. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8467>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. *Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista – BA, ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015.

MARTINS FILHO, A. J. e PRADO, P. D. (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MEDEIROS, M. L. A cultura da infância e a formação do professor. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, SP, n. 7, 2010. Disponível em:  
<[cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/57/72](http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/57/72)> Acesso em 28 de abr. de 2018.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: Uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set./dez. 2016. Disponível em:  
<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006>> Acesso: 12 de nov. 2018.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia e sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822003000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200006)>. Acesso em 24 de abr. de 2018.

MOREIRA, A. U. *Brincante é um estado de graça: Sentidos do brincar na cultura popular*. 2015. 189 f. (Dissertação de mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/19128> >. Acesso em: 17 de abr. de 2018.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, SP, n. 112, p. 33-60, março, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n112/16100.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Realidade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 458-507, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/es/v26n91/a10v2691.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

MOTA, M. E. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005.

NASCIMENTO, M. L. Apresentação: Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n.1, p. 199-211.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, Natal (online), v. 13, n. 02, p. 141-148, Maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2008000200006](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000200006)>. Acesso em 06 de jun. de 2018.

NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. In. \_\_\_\_\_. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Portugal, Lisboa: Publicação Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 01-27. Disponível em <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 23 de maio 2017.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, SP, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/321840209\\_Firmar\\_a\\_posicao\\_como\\_professor\\_afirmar\\_a\\_profissao\\_docente/fulltext/5ac5bf22aca2720544cf9266/321840209\\_Firmar\\_a\\_posicao\\_como\\_professor\\_afirmar\\_a\\_profissao\\_docente.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/publication/321840209_Firmar_a_posicao_como_professor_afirmar_a_profissao_docente/fulltext/5ac5bf22aca2720544cf9266/321840209_Firmar_a_posicao_como_professor_afirmar_a_profissao_docente.pdf?origin=publication_detail)>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

OLIVEIRA, S. C.; GOMES, C. F. Brinco, fantasio, mudo de nome e transgido para brincar: Experiências brincantes de crianças sob a égide da proteção integral. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 7, n. 1, p. 56-69, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/647> >. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On*

line, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em  
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/index.php/histedbr/article>> Acesso em: 15 de mar. De 2019.

PASSEGI, M. C. A experiência em formação. *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 147-156, maio/ag. 2011. Disponível em:  
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>> Acesso em: 12 de nov. de 2018.

\_\_\_\_\_. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n 01, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em:  
<<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9267>> Acesso em: 12 de nov. de 2018.

PINTO, V. F. F; MÜLLER, F. Outro olhar sobre as crianças: Emergência, desenvolvimento e novas perspectivas para a sociologia da infância. *Estudos Sociológicos*. Araraquara, SP, v. 21, n. 40, p. 239-244, jan./jun. 2016. Disponível em:<<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/7869-23571-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2018.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. *As crianças: Contextos e identidades*. Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, Braga, 1997.

\_\_\_\_\_. SARMENTO, M. J. (Coords.). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

PEROZA, M. A. R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.16, n.50, p.809-829, out./dez.2016

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100011)> . Acesso em: 28 de abr. de 2018.

PRADO, P. D. A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância. *Educ. Soc.[on-line]*. Campinas, vol.26, n.91, p.683-688, maio/ago. 2005. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200019)> . Acesso em: 22 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, A. J. e PRADO, P. D. (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 107-128.

\_\_\_\_\_. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 110-118, 1999.

\_\_\_\_\_; ANSELMO, V. S. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. **Pro-Posições** [online]. v. 30, p. 1-21, 2019. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100555&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100555&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 de set. de 2019.

PINHO, R. V. Corpo, educação e pedagogia em Merleau- Ponty. *Cadernos de História da Educação*, v. 13, n. 2, Jul./Dez. 2014, p. 749-759.

PROCÓPIO, M. R. Caracterização do universo das narrativas biográficas sob uma perspectiva discursiva. In: Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso.[On line] MACHADO, I. L.; MELO, M. S.S. (Orgs.) Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2016. Disponível em:<[file:///E:/ESCRITA%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/ESCRITA%20FINAL%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/\[E-BOOK\]%20-%20MACHADO%20e%20MELO%20-%20Estudos%20sobre%20narrativas%20em%20diferentes%20materialidades%20discursivas%20na%20vis%C3%A3o%20da%20An%C3%A1lise%20do%20Discurso.pdf](file:///E:/ESCRITA%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/ESCRITA%20FINAL%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/[E-BOOK]%20-%20MACHADO%20e%20MELO%20-%20Estudos%20sobre%20narrativas%20em%20diferentes%20materialidades%20discursivas%20na%20vis%C3%A3o%20da%20An%C3%A1lise%20do%20Discurso.pdf)>. Acesso: 24 de jun. 2018.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, SP, v. 40. n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

QUINTEIRO, Juricema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. Disponível em: <[26reuniao.anped.org.br/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf](http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf)>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: Contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em:  
<[http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES\\_8/Sociologia/66.pdf](http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Sociologia/66.pdf)>. Acesso em: 28 de abr.2018.

\_\_\_\_\_. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) *Por uma cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2009, p. 19-47.

FERREIRA, M.; TOMAS, C. "O pré-escolar faz a diferença?": Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Rev. Port. de Educação* [online], vol.31, n.2, p.68-84, 2018. Disponível em  
<[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872018000300006&lang=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000300006&lang=pt)> Acesso em: 23 de mar. 2019.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em 28 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

REIS, M; OLIVEIRA, S. M. P. O processo de implantação do ensino fundamental de nove anos obrigatórios em Minas Gerais: Questões e tensões.. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 2, p. 134-142, 2011.

ROCHA, E. A. C. Infância e educação: Delimitações de um campo de pesquisa. *Revista educação, sociedade e culturas*. Porto, n.17, p. 67-88, 2002. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf>>. Acesso em: 26 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. A pedagogia e a educação infantil. *Revista brasileira de educação*. Campinas – SP, n.16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. 291 f. (Tese de doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP., 1998.

\_\_\_\_\_. ALBURQUERQUE, M. H. K.; BUSS-SIMÃO. M. Formação docente para a educação infantil nos currículos de Pedagogia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte – MG, n. 34, p. 1-24, 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e183858.pdf> >. Acesso em: 12 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. LESSA, J. S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: Interloquções disciplinares na pesquisa em educação - da investigação às práticas, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a03.pdf> >. Acesso em: 23 nov. de 2018.

ROSA, J. G. Noites do Sertão. 10. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ficção completa: Grande sertão: Veredas. Primeiras estórias. Tutaméia. Estas estórias. Ave, palavra.** Editora Nova Aguilar, 1994.

ROVERI, F. T. Barbie: tudo o que se quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas. 105 f. (Dissertação mestrado). Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Barbie na educação de meninas: do rosa ao choque. **São Paulo: Annablume**, 2012.

\_\_\_\_\_; SOARES, Carmen Lúcia. Meninas! Sejam educadas por Barbie e" com" a Barbie.. **Educar em Revista**, n. 41, p. 147-163, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076010.pdf>> Acesso em: 24 de set. 2018.

SANTOS, M. W. Crianças no tempo presente: A sociologia da Infância no Brasil. *Proposições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-240, maio/ago. 2012. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200017)>. Acesso em: 24 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. Saberes da Terra: O lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola. 2010. ---f. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP. 2010.

\_\_\_\_\_. TOMAZZETTI, C. M. e MELLO, S. A. (Orgs.) **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século XX. In: História das crianças no Brasil. Mary Del Priori (org.) 7ª ed. São Paulo: Contexto 2010. p. 117-128

SANTOS, S. V. S. dos. Sociologia da infância: Aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. *Educação em perspectiva*, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014. Disponível

em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/344>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa – Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9857/9109>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância.

*Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em 28 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, São Paulo, SP, v.23, n. 78, p. 265 - 283, abril/2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200015&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais,

Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, n.21, p. 15-30, 2009.

\_\_\_\_\_.; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, Portugal, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em:

<<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>>. Acesso em 28 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.

In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. *Porto*, Portugal: Edições ASA, 2004.

Disponível em: <<https://piaprograma.wordpress.com/2014/05/21/as-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade/>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. *Configurações [Online]*, 4 | 2008, posto online no dia 12 Fevereiro 2012, consultado o 30 Setembro 2016. URL :

<http://configuracoes.revues.org/498>; DOI : 10.4000/configuracoes.498. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/configuracoes> >. Acesso em: 12 de abr. de 2018.

SAVELI, E. L.; SAMWAYS, A. M. A educação infantil no Brasil. *Imagens da Educação*, v.2, n.1, p. 51-59, 2012.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**, v. 2, p. 210-222, 2010.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas de pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n.1, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9694/8905> >. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

SILVA, L. *Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba*. Carapicuíba, SP, 2014. Disponível em<[http://ocaescolacultural.org.br/wp-content/uploads/2013/06/LIVRO-Eu\\_vi\\_as\\_3\\_Meninas.pdf](http://ocaescolacultural.org.br/wp-content/uploads/2013/06/LIVRO-Eu_vi_as_3_Meninas.pdf) >. Acesso em: 26 de abr. de 2018.

SILVA, M. A. A Escola Sagarana: Uma ruptura com a concepção de Qualidade de Total, anteriormente implantada na Escola Estadual Padre Eustáquio. 103 f. (Dissertação mestrado) PUC-Minas, Faculdade de Educação, Belo Horizonte-MG., 2002.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

SOARES, N. F.; SARMENTO, J. M.; TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances – UNESP*, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, p. 50-64, jan./dez. 2005. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/1678-4963-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

SOUZA, E. G. L.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. As culturas infantis interrogam a formação docente: Tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. *Revista Linhas*, Florianópolis, SC, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018080>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: trabalho docente elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TASSINARI, A. M. I.; COHN, C. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: Uma abertura para o outro. TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; DOS SANTOS ALBUQUERQUE, M. A. (Ed.). **Educação indígena: reflexões**

**sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização.** Editora UFSC, 2012, p. 247-274.

TELLES, T. C. B. A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: Contribuições para a psicologia e a educação. *Revista Nufen*, Belém – PA, v. 06, n.02, p. 04-13. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v6n2/a02.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. de 2018.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *Anais do I Seminário: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, MG, nov. de 2010. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em 28 de abr. de 2018.

VAILLANT ALCAIDE, D. E.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.

VIEIRA, M. S. B. O coordenador Pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjagam as suas práticas. 2010. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2010. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150126.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2017.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014.

WELLER, W. ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: Aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEDBA – educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/757>> Acesso em: 12 de nov. de 2018.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. Disponível em:<<http://luizaugustopassos.com.br/wp-content/uploads/2010/05/Sch%C3%BCtze..pdf>> . Acesso em: 11 jun. 2019.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Carta Convite

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS- CAMPUS SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO  
CARTA DE CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Eu, Alessandra de Campos e Silva Rosa, aluna do mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação da UFSCAR – Campus Sorocaba, tendo como Orientadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Walburga dos Santos, venho apresentar a/o Senhora/or \_\_\_\_\_ o projeto de pesquisa “Brincar na vida profissão: Estudos sobre a formação brincante”, cujo objetivo é revelar as experiências das/dos docentes brincantes que atuam na formação de professoras (es) da educação infantil. Especificamente, compreender os percursos que as/os constituíram docentes brincantes e como o brincar está articulado às suas práticas educativas.

Por ter uma atuação amplamente reconhecida na formação de professores, privilegiando o brincar e a ludicidade como saberes da docência, venho solicitar sua valorosa contribuição para a pesquisa, por meio de relato de experiência sobre os processos que foram aportes na constituição de um/uma formador/a brincante.

As informações a serem prestadas serão utilizadas unicamente para a realização da pesquisa respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e demais regulamentações, sem prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro.

Sorocaba, \_\_\_\_\_ de março de 2019.

---

Alessandra de Campos e Silva Rosa  
Pesquisadora

## Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Você/Sr./Sra. \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “BRINCAR NA VIDA E NA PROFISSÃO: ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO BRINCANTE”. Meu nome é Alessandra de Campos e Silva Rosa sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é na educação infantil como Orientadora Pedagógica na rede pública municipal da cidade Sorocaba/SP. A pesquisa é orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Walburga dos Santos. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis, via e-mail \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônico: (XX) XXXXXXXX/ (XX) XXXXXXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de São Carlos, pelo telefone (XX)XXXXXX ou e-mail \_\_\_\_\_.

### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Ao estimular vivências lúdicas ricas e significativas, mostrando a criança como se brinca o adulto promove o brincar. Portanto, é importante que a prática pedagógica das/dos professoras (es), especialmente daquelas(es) que atuam com as crianças, privilegiem e promovam diversidades de brincadeiras onde a/o adulta(o) seja parceira(o) nestas experiências e descobertas.

As/Os professoras(es) brincantes e seu relatos vão contribuir o acolhimento de narrativas, mais especificamente, suas experiências enquanto formadoras(es) de outras(os) docentes tendo o brincar como objeto do encontro entre formadora(or) e formada(o). Aprender com a sensibilidade necessária, os conhecimentos que estão envolvidos nesse processo, as práticas elencadas para sustentar essa dinâmica que se constrói entre ambos e o lúdico, é o desafio que se propõe.

A pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, na linha 1 – Formação de professores e práticas educativas tem por objetivo apresentar e discutir as experiências das/dos docentes brincantes que atuam na formação de professoras(es) da educação infantil. Especificamente, compreender os percursos que as/os constituíram docentes brincantes e como o brincar está articulado às suas práticas educativas.

Por desenvolver um trabalho reconhecido na formação inicial e continuada de docentes, especialmente, na educação infantil enviamos convite para participar da

pesquisa e caso aceite contribuíra sobremaneira para sua realização. O acolhimento do relato seguirá as seguintes etapas, se concordar em participar.

- Envio de e-mail de apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa com demais contatos;
- Envio de carta convite juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Agendamento de entrevista pessoalmente ou a distância (e-mail, Watszap, Skype, etc.) conforme disponibilidade da/do entrevistada/o;
- Realização da entrevista (aberta com uma questão disparadora) e gravação por dispositivo de voz ou registro por e-mail;
- Transcrição da entrevista;
- Envio da entrevista para apreciação e aprovação da/do entrevistada/o.

Utilizaremos apenas o arquivo de voz que ficará arquivado com a pesquisadora sendo usado apenas com a finalidade de constituir o corpus da pesquisa, não faremos uso de imagem. Para a utilização e transcrição desse arquivo necessitamos da sua autorização baixo:

(  ) Permito a divulgação e uso da entrevista concedida a pesquisadora com a finalidade de contribuir exclusivamente com a pesquisa, autorizo seu arquivamento pela mesma.

(  ) NÃO permito a divulgação e uso da entrevista concedida a pesquisadora e não autorizo o arquivamento da mesma.

O relato arquivado poderá compor um banco de dados para investigações futuras, para tanto, estas só poderão ser realizadas mediante nova consulta e autorização da/do participante e também submissão para apreciação e aprovação do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) da UFSCar- Sor ou do CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

A expectativa inicial é a de que o relato sobre suas experiências com o brincar, possam fundamentar reflexões sobre a importância da/do professora (or) de educação infantil, no exercício da docência, valorizar as brincadeiras como expressão das crianças que brinca para aprender e mais além, brinca para produzir e revelar as culturas infantis.

Seu relato possibilitará— conhecer as marcas que a/o tornou uma/um professora(or) brincante, nessa perspectiva, buscamos compreender os processos, as experiências de vida que a/o constituíram e que a/o levaram a compartilhá-las tendo o brincar como essência da sua prática.

Por se tratar do acolhimento de relato sobre experiências pessoais no que tange ao desenvolvimento de trabalho de formação brincante de docentes para a educação, o mesmo pode causar algum desconforto ou constrangimento por trazer à tona memórias e ou sentimentos indesejáveis. Mediante tal ocorrência o participante pode a qualquer momento, sem maiores justificativas, recusar, suspender ou cancelar a entrevista, podendo também, não autorizar seu uso e divulgação, sem qualquer penalização. Também tem a garantia de retirar ou invalidar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) em qualquer momento da pesquisa sem ônus ou penalidade.

Ao participar da pesquisa não terá despesas e quando esta houver, se for o caso, será de responsabilidade da pesquisadora que arcará com custos de ressarcimento ou outros decorrentes da cooperação da/do participante. Tem garantia em lei de pleitear reparação de danos imediatos ou futuros, caso se sinta prejudicado de alguma forma em decorrência da participação na pesquisa.

A pesquisa busca apresentar e discutir experiências de formação brincante por meio de relatos de docentes formadores. Ao ser convidada/do para participar da pesquisa poderá optar pelo anonimato do seu nome tendo a garantia de ter respeitado

seu desejo. Do contrário, se não houver objeção poderemos fazer divulgação do nome da/do participante se for de seu interesse, neste caso solicitamos que assinale uma das opções abaixo:

- (  ) Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;  
(  ) Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

## 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “BRINCAR NA VIDA E NA PROFISSÃO: ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO BRINCANTE”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisadora responsável Alessandra de Campos e Silva Rosa sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Sorocaba, ..... de ..... de 2019

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável