

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CULTURA LÚDICA DOCENTE EM JOGO: NOS RECÔNDITOS DA MEMÓRIA**

**FORTALEZA**

**2009**

**GENIVALDO MACÁRIO DE CASTRO**

**CULTURA LÚDICA DOCENTE EM JOGO: NOS RECÔNDITOS DA MEMÓRIA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

**FORTALEZA**

**2009**

"*Lecturis salutem*"

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

C351c

Castro, Genivaldo Macário de.

Cultura lúdica docente em jogo [manuscrito] : nos recônditos da memória / por Genivaldo Macário de Castro. – 2009.

143f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 19/02/2009.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

Inclui bibliografia.

1-BRINCADEIRAS – FORTALEZA(CE). 2-ATIVIDADES CRIATIVAS NA SALA DE AULA. 3-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE). 4-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORTALEZA (CE) – BIOGRAFIA. 5-PRÁTICA DE ENSINO. 6-CRIANÇAS – RECREAÇÃO – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA(CE). 7-MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA. 8-BIOGRAFIA – METODOLOGIA. 9-EDUCAÇÃO – MÉTODOS BIOGRÁFICOS. I-Costa, Maria de Fátima Vasconcelos da, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 372.2107108131

52/09

**GENIVALDO MACÁRIO DE CASTRO**

**CULTURA LÚDICA DOCENTE EM JOGO: NOS RECÔNDITOS DA MEMÓRIA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (Orientadora)**  
**Universidade Federal do Ceará – UFC**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço**  
**Universidade Federal do Ceará – UFC**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Celina Peixoto Lima**  
**Universidade de Fortaleza – UNIFOR**

## AGRADECIMENTOS

Às minhas amadas Simone (esposa), Mila, Luna e Lara (filhas), pela compreensão de minha reclusão durante esta pesquisa e pelo amor e carinho que tanto me nutrem.

Ao meu pai, Milcíades Macário, à minha mãe Maria Rosa, e aos meus nove irmãos carinhosamente apelidados de Vilaso, Nia, Didi, Téia, Hélio, Lonso, Loura, Dema e Lili, por me darem o porto mais seguro do qual preciso muito.

À minha querida tia Edite (tia-mãe), que sempre me acolheu e me apoiou em tudo, ajudando-me a realizar meus grandes sonhos.

Ao diretor do Instituto Aquilae e amigo, Dr. Raimundo Severo Junior, por me haver cedido gentilmente a sofisticada infraestrutura de sua instituição para realização dos encontros do grupo da pesquisa e pelas contribuições no decurso da investigação.

Ao meu querido psicoterapeuta Dr. Alberto Pontello, pelas escutas atentas e suas pontuações potentes que provocaram guinadas na minha vida pessoal e profissional nos últimos seis anos.

Ao grupo de pesquisa LUDICE pelo acolhimento, pelas contribuições teóricas, apoio e pela grande oportunidade de alçar voos nas tardes das terças - feiras.

Às minhas amigas de fé, irmãs, camaradas, por saber que posso contar com elas sempre, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Viana, pelo incentivo; Prof.<sup>a</sup> Ms. Tereza Liduína pelo apoio institucional, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Guerra, por estar sempre me ensinando (o caminho das pedras), Dr.<sup>a</sup> Lorena Figueiredo, pelas discussões contínuas, e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia B. P. Magalhães que, no percurso desta pesquisa, esteve sempre do meu lado, disposta a ouvir minhas inquietações no cotidiano de minha vida acadêmica e, por fim, às minhas amigas de todas as horas Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Araújo de Carvalho, Prof.<sup>a</sup> Ms. Joara Delane e Ms. Lucila Paes Landim.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

À minha orientadora, mestra e amiga, Professora Doutora Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, pela dedicação e empenho à minha pesquisa, pela atenção a mim durante todo o percurso deste estudo; enfim, pela excelência na orientação deste trabalho.

À Professora Doutora Veriana de Fátima Rodrigo Colaço, à Professora Doutora Maria Juraci Maia Cavalcante e a Profa. Doutora Celina Peixoto Lima, pelas contribuições dadas por ocasião das bancas de avaliação deste trabalho e por terem aceito o convite para integra-las.

À Diretora do Colégio Alba Frota, Professora Ana Maria Ribeiro Pereira, pelo caloroso acolhimento e o grande apoio na realização do trabalho de campo.

Aos educadores da Educação Infantil do Colégio Alba Frota, Professora Elsa Cunha, Professora Lília Mesquita, Professor Narcélio Nogueira, Professora Regina Coeli, Professora Regina Fátima, Professora Verônica Tavares, pelo empenho e pela grandiosa colaboração, pois, desprendidamente, se dispuseram a dividir comigo suas histórias de vida e suas experiências fundadoras e formadoras.

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)."

(Manoel de Barros)

## RESUMO

A pesquisa *Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória*, é fruto de uma investigação acerca da cultura lúdica do docente de Educação Infantil, com o objetivo de compreender como o professor relaciona sua cultura lúdica com sua prática docente. A metodologia teve por base a perspectiva qualitativa fenomenológica e a pesquisa autobiográfica, conjugada com a pesquisa “colaborativa”. Envolveu seis sujeitos, professores da Educação Infantil, integrantes da rede de ensino público municipal de Fortaleza, membros do corpo docente da Escola Municipal de Educação Infantil professora Alba Frota. O trabalho de campo constou de 14 encontros com o grupo de sujeitos, durante os quais foram realizadas oficinas lúdico-criativas, sessões reflexivas, rodas de conversa, entrevistas individuais, narrativas autobiográficas e, finalmente, uma entrevista coletiva. Parte destes encontros foi destinada às memórias lúdicas da infância de cada professor, ocasião em que estas foram relacionadas às suas práticas docentes. Neste contexto, por meio das histórias de vida, os sujeitos recuperaram fragmentos de sua cultura lúdica, mediante as experiências vivenciais, culminando com a elaboração de um memorial escrito. Os dados foram agrupados em duas categorias de análise: experiências fundadoras e experiências formadoras. As experiências vividas e atualizadas nas lembranças foram analisadas segundo a categoria de experiências fundadoras, enquanto a reflexão sobre estas experiências constituiu a categoria das experiências formadoras. A análise do *corpus* da pesquisa permite afirmar que a experiência da cultura lúdica do docente inicialmente foi subestimada, mas revalorizada à medida que foi submetida ao trabalho com as narrativas, o que permitiu que os professores identificassem limitações de ordem institucionais, pessoais e culturais em relação às suas práticas pedagógicas que incluem o lúdico.

Palavras-chave: Cultura lúdica docente. Narrativas. História de vida. Experiência formadora.

## ABSTRACT

The research *Teacher's Ludic Culture at game: In the hidden places of the memory* is the result of an investigation about the ludic culture of teachers in Primary School, with the aim to understand how these teachers relate their ludic culture to their practice in classroom. The methodology was based on a qualitative and phenomenological perspective and the autobiographical research was combined with the collaborative one. It involved six subjects who were teachers of Primary Education, members of the network of municipal public education of Fortaleza, teaching staff of the primary municipal school Professora Alba Frota. The fieldwork consisted of 14 meetings with the group of subjects, in which there were ludic-creative workshops, reflexive sessions, group of conversation, individual interviews, autobiographical narratives and "press conference". Some of these meetings were dedicated to the ludic activities that made part of the memoirs of each teacher, which were moments when they made a link to their teaching practices. In this context, through stories of their own lives, the subjects rescued fragments of their ludic culture through living experiences, culminating with the drafting of a written memorial. The results were grouped into two categories of analysis: experiences founding and formative experiences. The analysis of the *corpus* of the research allows to affirm that the experience of the teacher's ludic culture was initially underestimated, but revalued as it was submitted to the work with narratives, that allowed the teachers to identify institutional, personal and cultural limitations, related to their pedagogic practices that include the ludic experience.

Keywords: Teacher's ludic culture. Narratives. Life story. Formative experience.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1	Percurso de minha história de vida pessoal e profissional .....	10
1.2	Delimitação do objeto da pesquisa .....	14
<b>2</b>	<b>PERCURSO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>17</b>
2.1	Dimensão histórica das instituições educacionais para a infância .....	17
2.2	O surgimento das práticas pedagógicas voltada para a infância .....	19
2.3	A educação da criança de zero a seis anos no Brasil .....	26
<b>3</b>	<b>O OBJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>32</b>
3.1	A abordagem sócio-histórica do lúdico .....	32
3.2	O jogo e o brincar no referencial vigotskyano .....	33
3.3	A cultura lúdica na abordagem socioantropológica .....	38
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>41</b>
4.1	Percurso e desafios das definições metodológicas da pesquisa de campo .....	41
4.2	O caráter formativo e o método autobiográfico.....	42
4.3	<i>Locus</i> da pesquisa .....	46
4.4	Sujeitos: a caracterização e o contrato “colaborativo” .....	46
4.5	“Não queremos ser observados” – apresentação da metodologia aos professores ..	50
4.6	O Momento inaugural do trabalho de campo .....	52
4.7	“Somos muito ocupados” – o desafio de encontrar um horário comum .....	54
4.8	“Só aceitamos se tudo for realizado no horário do expediente da escola” – refazendo o contrato .....	56
4.9	“O dia em que o grupo virou grupo” – constituição de um grupo “colaborativo” ...	58
4.10	Dispositivos do trabalho de campo .....	60
4.11	Instrumentos de registros de dados .....	66
4.12	Retrato de um encontro vivencial do trabalho de campo .....	66
4.13	Ordenação do <i>corpus</i> da pesquisa .....	69
<b>5</b>	<b>ANÁLISE COMPREENSIVA DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....</b>	<b>71</b>
5.1	Primeira categoria: Experiências fundadoras .....	71
5.1.1	A experiência da cultura lúdica vivida pela Profa. Coelli.....	71
5.1.2	A experiência da cultura lúdica vivida pela Profa. Elsa.....	74
5.1.3	A experiência da cultura lúdica vivida pela Profa. Lília.....	75
5.1.4	A experiência da cultura lúdica vivida pelo Profr. Narcélio.....	77
5.1.5	A experiência da cultura lúdica vivida pela Profa. Regina.....	79
5.1.6	A experiência da cultura lúdica vivida pela Profa. Verôncia .....	80
5.2	Segunda categoria: Experiências formadoras .....	82
5.2.1	A relação entre o lúdico e as práticas pedagógicas da educação infantil .....	82
5.2.2	A relação entre a memória da criança que o professor foi e a do aluno que ele educa .....	105
5.2.3	A relação dos sujeitos com a pesquisa.....	113
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>139</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Percurso de minha história de vida pessoal e profissional

Rememorando minha infância, recordo o tempo (mais feliz) em que o meu ofício era brincar. Morava no melhor lugar do sertão piauiense: árvores, pássaros, banho de lagoa, passeio de bicicleta, meus dez irmãos e aquele sabiá que parecia cantar só pra mim nas manhãs ensolaradas; e eu sempre pronto para entrar no mundo da fantasia, pois era o meu lugar de realização de sonhos e desejos. Gostava de brincar de tudo: pega-pega, remã-remã, polícia e ladrão, de subir em árvores, de bonecos, de desenhar, pintar, fazer bonecos de cera, cantar, jogar, brincar de faz-de-conta, de ouvir histórias etc. Nem tudo foi possível, porém, principalmente as brincadeiras consideradas perigosas e aquelas de meninas (censurada por meus pais). Sonhava com o dia de ir para a escola. Fantasiava poder acontecer na escola o que não foi permitido no mundo doméstico, mas lá também não sucedeu. O mundo da escola era também cheio de regras e limitações quanto ao tempo e ao espaço. Não tenho registro, em minha memória, dos meus professores brincando comigo, nem de meus pais. Lembro-me destes como adultos, sempre se ocupando com coisas consideradas sérias: trabalho, cumprimento de regras etc. Dos professores, trago na lembrança o quanto se ocupavam em manter a *ordem na sala de aula*, executando planos de aula, tarefas escolares de sala (dever de classe), de casa (dever de casa) e um distanciamento bem demarcado entre professor (adulto) e aluno (criança).

Cresci, e adulto me tornei professor. Como profissional<sup>1</sup>, tive a oportunidade de atuar como docente, na educação infantil e no ensino fundamental. Em 2002, participei de um curso de formação pessoal e profissional<sup>2</sup> com a abordagem autobiográfica. Na ocasião, elaborei um memorial de minha história de vida, focando as minhas escolhas e minha identidade profissional. Debrucei-me na escrita de minha história e, durante o relato oral diante do grupo, deparei fatos, *insight*, que embora vividos não houvessem percebido até aquele momento. Nestas reflexões sobre minha prática como professor de arte na educação infantil, meu desejo de brincar ressurgiu. Como adulto, ao tomar consciência de que a escola

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas; Especialista em Psicopedagogia; Psicomotricidade, Educação Inclusiva, formação em Arteterapia, formação em Psicologia e Psicoterapia Fenomenológica Existencial e membro do LUDICE ([www.ludice.ufc.br](http://www.ludice.ufc.br)).

<sup>2</sup> Curso com proposta de reflexão da escolha profissional baseado no cruzamento da história de vida pessoal com a história de vida escolar, ministrado pela Psicóloga e Psicopedagoga Gilza Maria Menezes Monte e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gardênia Barbosa de Oliveira (INSTITUTO AQUILAE/ Fortaleza-CE).

foi o lugar onde menos brinquei, senti-me no dever de ter o cuidado de não negar o que me foi negado. Hoje, como professor da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, trabalhando como docente em um *programa de formação*<sup>3</sup> de educadores que atende à rede pública estadual e municipal, ocupo-me em desenvolver um trabalho centrado na pessoa do professor, convidando-o a refletir sua prática docente com base em suas experiências vividas, como também estimulando a troca de experiências pessoais e a partilha de saberes.

Cruzando minha história de vida e minha prática docente, senti-me sensibilizado em constituir o meu objeto de pesquisa, arrimado nas lacunas demarcadas pelo distanciamento entre professor (adulto) e aluno (criança).

Vigotsky (2003) considera a brincadeira enquanto fenômeno e fato sociocultural, compreendo as práticas lúdicas na educação infantil como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos determinantes para a constituição de sua personalidade e compreensão da realidade. Estas práticas podem ser mediadas por professores (adultos). Vislumbro, então, a idéia de que possam ser criadas condições de trocas culturais que permeiem os espaços escolares como possibilidades da elaboração de uma cultura lúdica pessoal adulta e infantil.

Somando as inquietações resultantes das reflexões sobre minha prática docente e minha entrada no LUDICE, em 2005, grupo que pesquisa sobre essas questões há algum tempo, inclusive com abordagem autobiográfica das práticas lúdicas, senti-me encorajado a empreender um trabalho de pesquisa no qual pudesse elaborar teoricamente estas preocupações.

Essa temática ocupa lugar de destaque nos cenários educativos e principalmente, na educação infantil, por constituir um espaço onde as práticas lúdicas estão se ocupando muito mais em atender às demandas curriculares da escola do que as necessidades da criança.

A importância da atividade lúdica no desenvolvimento e aprendizagem da criança é destacada nos estudos de referência de Vigotsky (2003), Piaget (1978) e Wallon (1981), enquanto a abordagem socioantropológica de Brougère (2001, 2002, 2003) enfatiza o papel do brinquedo na impregnação cultural da criança.

Apesar da popularidade da idéia do brincar como recurso pedagógico importantes estudos apontam a necessidade de transcender os aspectos pedagógicos para compreender a

---

<sup>3</sup> Centro de capacitação de profissionais da educação e atendimento às pessoas com surdez do Estado do Ceará-CAS/CE.

especificidade da cultura lúdica infantil e os limites da apropriação das práticas lúdicas pela escola (BROUGÈRE 2003; ROSA, 2002; WAJSKOP, 2005; COSTA, 2004, 2007).

A pertinência do lúdico na formação do educador é destacada nos estudos de Santos (1997) e Maluf (2003), bem como a brincadeira como modalidade discursiva e sua relação com a produção de subjetividades nos estudos de Costa (2004) e Cabral (2007).

Costa (2004) constata crescente interesse pelo lúdico, entre pesquisadores, educadores e pais, nas últimas décadas. Isso se traduz pela criação de linhas de pesquisa, cursos de capacitação, publicação e visibilidade da temática nos meios de comunicação social. Essa pesquisadora toma as brincadeiras como modalidade de discurso, flagrando uma relação concorrencial na tematização que as crianças fazem do brincar na escola.

O objeto deste estudo retoma esta tematização, mas do ponto de vista do professor. Partindo da hipótese de que a cultura lúdica do docente da Educação Infantil tem relação com o modo como concebe a sua prática pedagógica.

Neste trabalho, o lúdico é analisado na narrativa de infância dos professores e nos discursos construídos por eles sobre o lugar do lúdico nas práticas docentes.

Revisitando minha formação na busca de respostas aos questionamentos que instigaram a elaboração da presente pesquisa, deparei diversos aportes teóricos acerca da formação de professores.

Desde o final da década de 1990, se ampliam as discussões sobre formação de professores, valorizando os saberes da experiência no processo formativo.

Entre os estudiosos da formação docente, merece destaque a abordagem inaugurada por Nóvoa, focalizando os percursos de vida da pessoa do professor em seus processos de formação profissional, o que será adotado neste estudo. Esta perspectiva considera importante uma formação docente estada na relação do desenvolvimento pessoal (vidas de professores) e desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992, 1995). A interação da dimensão pessoal com a profissional permite aos professores apropriarem-se de seus processos de formação, dando-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 1992; 1995) desde o ato de dar voz ao professor numa perspectiva de desenvolvimento profissional (GOODSON, 1995).

Tardif (1991, 1999, 2002), em seus estudos, assegura a importância da formulação do saber docente (constituído em várias instâncias sociais) e a prática cotidiana como elementos norteadores da formação docente, enfatizando que o saber é constituído com a prática. Therrien (1996, 2001) privilegia o saber da experiência do trabalho docente como

eixo fundante da formação do professor, e, em seus estudos, aprofunda o conhecimento sobre a natureza desse saber e sua função na ação docente.

Os teóricos que se debruçam sobre a formação e profissionalização docente enfatizam a capacidade reflexiva e crítica do professor como importante elemento de formação.

Na qualidade de professor, sentia a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e também conhecia o prazer de ter a liberdade de mergulhar no mundo da fantasia e da imaginação. A mesmo tempo, porém, minhas lembranças indicavam o pouco espaço para brincadeiras durante minha escolarização.

Por esse motivo, optei pelo trabalho na educação infantil, justamente por ser um espaço no qual vislumbro uma prática docente com possibilidades de brincar, criar com liberdade. Nos dias atuais, a observação dos cenários escolares, quer públicos, quer privados, da relação escola, professor, aluno e cultura lúdica demonstra um quadro muito semelhante ao vivenciado por mim na condição de aluno. É comum ainda, na contingência da escola pública, as crianças brincarem apenas no período do recreio.

Gomes (2006), em sua pesquisa de mestrado ao investigar o itinerário do lúdico na educação infantil, deparou as seguintes formas de presença do lúdico no cenário escolar: lúdico-livre, lúdico-opcional, lúdico-dirigido, lúdico-ocupacional e lúdico-didático. A Pesquisadora concluiu que o papel do lúdico em primeira instância está condicionado ao projeto pedagógico da escola e, em segundo lugar, aos sentidos do lúdico atribuídos pelos professores, que, por sua vez, está relacionado à formação destes.

O lúdico, entretanto, ganha legitimidade no espaço escolar quando está a serviço da aquisição dos conteúdos formais – o brincar subordinado aos pressupostos pedagógicos (WAJSKOP, 2005). Essa é uma das raras concessões da escola ao lúdico.

Esta investigação está versada por algumas questões adquiridas ao longo da minha trajetória como docente: como interage o lúdico do professor com o lúdico da criança? Qual a relação da cultura lúdica do educador infantil com a sua formação docente?

Interessa-me discutir como ocorre essa interação e qual a relação da cultura lúdica do educador infantil com sua formação docente. A interface da minha história pessoal com minhas buscas profissionais leva-me a conceber a escola como um lugar onde a criança possa ir ao encontro de suas necessidades de vivências lúdicas.

## 1.2 Delimitação do objeto da pesquisa

Vários teóricos contribuem a respeito da importância dos elementos componentes da dimensão lúdica nas práticas pedagógica e docente. A brincadeira tem importante papel como mediador na libertação da criança das percepções imediatas. É na brincadeira que a criança aprende a agir na esfera cognitiva em vez da esfera visual. Relativamente à inversão da relação ação/significado, especificamente, da dominância da ação sobre o significado para a dominância do significado sobre a ação, o processo é análogo à história do desenvolvimento da relação significado/objeto.

Muitos estudiosos da área (PIAGET, 1974, 1978, 1986; VIGOTSKY, 2001b, 2003; WALLON, 1981; BROUGÈRE, 2001, 2002, 2003; NÓVOA, 1992, 1995) deram contribuições teóricas sobre a brincadeira, o jogo, a cultura, a cultura lúdica adulta, a cultura lúdica infantil, a aprendizagem, o desenvolvimento, as interações sociais e a formação de professores. Com suporte nessas contribuições, senti-me provocado a compreender o lugar da cultura lúdica na formação do educador infantil e o eco da contribuição advinda desses saberes nas suas práticas docentes.

Nesta investigação, as histórias de vida terão como *leitmotiv* a cultura lúdica pessoal do professor de educação infantil. Tal ocorre pelo fato de história a de vida do sujeito ser constituída na interação com os costumes lúdicos adquiridos na relação com as práticas sociais e culturais dos lugares onde vivenciaram suas infâncias.

A cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico [...] na verdade, esta é diferenciada: diferença de sexos, de gerações, até mesmo de idade, de meio social, de nações e de regiões. (BROUGÈRE, 2001, p. 52).

A cultura lúdica diz respeito à rede de significados que circulam socialmente, em constante mutação e reordenação, resultando numa inteligibilidade da vida humana. Constituem padrões de comportamento e significados aprendidos, reificados, e que podem ser gradualmente reconstituídos.

Portanto, referir-se à cultura lúdica de docentes de educação infantil significa reportar-me à sua compreensão do que seja brincar, jogar:

Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica de seus alunos. Ele parte do princípio que o brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria, a capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gosta de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída deste processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento da sua atividade lúdica. (MERCH, 2001, p.122).

Ao trabalhar com o lúdico em sala de aula, a cultura lúdica do professor emerge. Ao lidar bem com a própria cultura lúdica, o docente pode estabelecer mediações que valorizem o brincar infantil como forma de expressão e significação. Dessa forma, a relação dialógica entre professor adulto e aluno criança permitirá que o espaço escolar se torne um lugar de práticas de vivências lúdicas, alargando as possibilidades da elaboração da cultura lúdica e, em consequência, tornando possível a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Muitos elementos estão envolvidos nesta temática: professores, alunos, projetos pedagógicos, espaço físico, brinquedos, tempo concedido às práticas lúdicas dentro da escola de educação infantil etc. Aqui, ao me importar com a qualidade da mediação das práticas lúdicas do professor na educação infantil, constituo o objeto desta pesquisa, apoiado no seguinte questionamento: *Qual a relação que o professor de educação infantil faz entre a sua cultura lúdica e a sua prática docente?*

Neste estudo, o lúdico é analisado na narrativa dos relatos autobiográficos dos professores de educação infantil e nos discursos constituídos por eles sobre a relação entre a cultura lúdica pessoal e a prática docente.

O objeto deste trabalho visa ao entendimento da relação entre cultura lúdica docente e as práticas lúdicas exercida na educação infantil. Parto da hipótese de que a cultura lúdica do docente da educação infantil tem relação com o modo como ele concebe a sua prática pedagógica.

O segundo capítulo desta dissertação versa sobre a retomada do contexto histórico da elaboração conceitual de infância e das práticas docentes especialmente constituídas para a criança.

O terceiro segmento trata do objeto da pesquisa, destacando as contribuições teóricas sobre o lúdico, nos quais assentam os pressupostos teóricos desta pesquisa.

O quarto aborda a metodologia da investigação a respeito da compreensão do docente da educação infantil sobre o sentido de sua cultura lúdica pessoal e a relação desta com sua prática docente na educação infantil. Retrata o modo como foram utilizados os três tipos de metodologia de investigação adotada: a pesquisa qualitativa com base fenomenológica e a busca autobiográfica conjugada com a pesquisa “colaborativa”.

O quinto módulo compreende a análise compreensiva do *corpus* da pesquisa, apresentado em duas categorias: a primeira a *experiência fundadora*, ou seja, a experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa e a segunda a *experiência formadora* que se refere à experiência refletida.

Segue-se a lista de autores que embasaram, sob o ponto de vista teórico e o prisma empírico, a investigação, bem como os apêndices, a fim de servir como auxílio ao consulente na leitura e decodificação de todo pesquisado.

## **2 PERCURSO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **2.1 Dimensão histórica das instituições educacionais para a infância**

Compreender o contexto histórico das práticas pedagógicas da educação infantil solicita reportar às concepções de infância e de escola tecidas nas relações estabelecidas por crianças e adultos em diferentes épocas e culturas. Isto requer fazer um recuo histórico, para melhor me situar. Práticas culturais compartilhadas por crianças e adultos são delineadas por modos de representações tanto da infância quanto da vida adulta. Compreender a criança na história e na cultura significa recompor essas práticas, significados e imagens elaboradas em torno do mundo e da experiência infantil. Portanto, não há como refletir sobre a educação da criança fora do contexto cultural, do âmbito histórico e das relações sociais entre os diferentes tipos de crianças e adultos, que definem e redefinem seus significados.

A infância, na civilização grega, era demarcada pelo total direito dos pais sobre os seus filhos. O lugar ocupado pela criança era definido pelo pai. Na cultura da civilização helênica, os direitos do pai, além de incluir total controle sobre o filho, considerava também o direito de tirar-lhe a vida, caso o rejeitasse. No mundo germânico, além do poder do pai exercido no seio da família, existia o poder patriarcal, desempenhado pela dominação política e social. Nas sociedades antigas, o *status* da criança era nulo. Sua existência no meio social dependia totalmente da vontade do pai, podendo, no caso dos deficientes e das meninas, ser mandadas para prostíbulos em lugar de serem mortas e, em outros casos, estas eram vendidas ou abandonadas. Com a ascensão do cristianismo, as crianças passaram a ser tratadas de modo diferente, embora essa mudança tenha acontecido num processo lento. O modo de lidar com as crianças na Idade Média era baseado em alguns costumes herdados da Antiguidade (KUHLMANN, 1998; 2000)

O conceito de infância constitui-se passando por várias concepções paralelas ao percurso da história da civilização humana. Kuhlmann (1998, p.20) toma como referência o contexto histórico e cultural, apresentando seis modos como a história registra a relação do tratamento à infância:

O homicídio infantil, da Antiguidade do século IV d.C; o abandono, do século IV ao XIII; a ambivalência, do século XIV ao XVII; a intenção no século XVIII; a socialização, do século XIX a meados do século XX; e o apoio, ou amparo, iniciado em meados do século XX.

O historiador Philippe Ariès (1981) desvela em sua pesquisa, ilustrando como registros iconográficos, que o sentimento de infância é uma elaboração social, invenção de uma nova forma de organização da sociedade e de uma nova mentalidade que passa a ver a criança como alguém que precisa ser cuidada, educada e preparada para a vida futura. Segundo esse autor, o conceito de infância começou a ser esboçado no final do século XVII, consolidando-se no apagar do século XVIII. Antes disso, a criança era ignorada pela sociedade dos adultos, não havendo nenhuma atenção ou cuidados específicos para com ela. Tal sentimento se revelava nas altas taxas de mortalidade infantil, na naturalização desse fenômeno pela sociedade e na indiferença entre crianças e adultos, a exemplo das vestimentas e atividades comuns: trabalho, festas, jogos etc.

Kuhlmann (1998), na qualidade de pesquisador da história da infância e da educação no Brasil, não se ocupa em conceituar a infância, mas em compreendê-la em seu contexto e histórico.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase de vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. (P..31).

Toda criança está posta numa ambiência social, cultural e histórica, relações constituintes de sua subjetividade, isto é, de sua forma de sentir, pensar e agir sobre o mundo. Ariès (1981) mostra como as práticas socioculturais voltadas para a infância são delineadas por modos de representar a criança. Além disso, ressalta a gradativa diferenciação da criança em relação ao adulto. Observa que, até o século XII, a arte medieval ignora a criança, sem ter preocupações em representá-la. As crianças, por serem consideradas como adultos em miniatura, não recebem um tratamento específico, em razão de ausência de características que as singularizem.

Para alguns historiadores, na sociedade medieval não existia um sentimento de infância, e, por consequência, uma educação voltada para crianças.

A respeito deste assunto, Ariès (1981) diz que assim que a criança se desvencilhava de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Neste mesmo período, surgiram duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança - uma que a considerava ingênua, inocente, e era traduzida pela paparicação dos adultos, enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e era traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança. Com o do progresso do sentimento de infância, diante das preocupações com seu desenvolvimento, surgiram os primeiros locais de caráter educativo. Segundo Ariès (1981),

A escola e o colégio que, na idade média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornam no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (P.165).

Não havia referências às idades, não era uma escola pensada especificamente para crianças. Os alunos crianças iniciantes geralmente tinham cerca de dez anos e se misturavam com os adultos nas salas alugadas pelos professores. Estas salas inicialmente eram forradas com palhas e os alunos, meninos e homens de todas as idades, de seis a 20 anos ou mais, se sentavam. Mais tarde, passou-se a usar bancos. É também evidenciado por Ariès (1981, p.167) o fato de que “[...] alguns alunos muito raramente viviam com os pais. Outros viviam em regime de pensão, quer na casa do próprio mestre, quer na casa de um padre ou cônego, segundo as condições fixadas por um contrato semelhante ao contrato de aprendizagem.”

No século XIII, uma instituição nova apareceu - o colégio - asilo para estudantes pobres, fundado por filantropos. Somente no século XV, o colégio tornou instituto de ensino, que forneceu o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, como os colégios dos jesuítas, dos doutrinários e dos oratorianos. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. Surgiu, pois, a divisão da população em classes e daí um professor para cada grupo de alunos.

## **2.2 O surgimento das práticas pedagógicas voltadas para a infância**

Segundo Ariès (1981), mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças que, inicialmente, eram educadas sob aprendizagens adquiridas junto

aos adultos e, aos sete anos, a responsabilidade pela sua educação era atribuída à outra família que não a sua.

Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do sentimento de infância provocou mudanças no quadro educacional. Vários foram os teóricos que contribuíram para a constituição de um legado que assim possibilitou a fundamentação teórica de uma educação destinada especificamente à infância.

A atitude de Campanella (1568 – 1639) é um fato importante para a história da educação da criança. Criticou o ensino servil da Gramática e da Lógica aristotélica e ressaltou a importância de as crianças aprenderem Ciências, Geografia, os costumes e as histórias pintadas nas paredes das cidades, “*sem enfado, brincando*”. Constatou-se uma preocupação com a educação da criança e, desde então, surgiram as primeiras propostas educativas privilegiando a educação da criança de zero a seis anos (CAMPANELLA, 1973).

Os educadores do século XVII conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa, graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. O ensino primeiro surge para as crianças do sexo masculino e somente a partir do século XVIII aparece o ensino para as meninas, como também se instauram dois tipos de ensino: um para o povo dos feudos e outro para as camadas burguesas e aristocráticas.

Alem da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada... É vergonhoso, porém comum, ver as mulheres de espíritos e bem educadas (portanto, da boa sociedade) não saberem pronunciar bem o que lêem [...] as mulheres eram semi-analfabetas. Criou-se o hábito de enviarem as meninas a conventos que não eram destinados à educação, onde elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa. (ARIÈS, 1981, p.190).

Primeiro, a escola se organiza separando as crianças pela idade e depois a separação se dava por classes sociais. A educação de crianças vai aos poucos se estruturando, considerando as demandas sociais, culturais e os aportes teóricos dos pensadores sobre a educação.

Comênius (1592 – 1657) é considerado como o maior educador e pedagogo do século XVII e um dos maiores da história. Em 1657, apresentou à sociedade europeia a sua *Didática Magna*, obra considerada como tratado significativo na história da educação.

Organizou sua didática em quatro períodos, considerando os seguintes anos de desenvolvimento: a infância, puerícia, adolescência e juventude, cada um desses com duração de seis anos. O plano da escola maternal foi elaborado atribuindo aos pais uma tarefa educativa de muita responsabilidade, pois cabia-lhes o dever de educar a criança abaixo de sete anos (ZACHARIAS,2007).

É nesse contexto histórico, em busca da compreensão das práticas pedagógicas voltadas para criança, que destaco as contribuições de Rousseau (1712-1772), no tocante à educação da criança de sua época. J. J. Rousseau é considerado como uma das personalidades de destaque da história da Pedagogia, apesar de não ter sido propriamente um educador (filósofo da educação), no entanto, suas contribuições muito influenciaram na educação, na modernidade, postulando a idéia de que a educação deveria levar o homem a agir por seus interesses naturais, pois, só assim, o homem poderia ser o dono de si próprio. Em relação à educação do ensino formal (e livresco), ele defendia a noção de que o homem não se constituía apenas de intelecto, pois disposições primitivas, como as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos, existem antes do pensamento elaborado. Rousseau introduziu a concepção de que a criança era um ser com características próprias em suas e interesses (ZACHARIAS,2007).

No século XIX e no decorrer do século XX, aconteceram na Europa e nos Estados Unidos mudanças significativas no campo educacional. As escolas laicas marcaram a ruptura do domínio da Igreja sobre a educação, reafirmando a hegemonia da burguesia liberal. Um grande movimento de renovação pedagógica, denominado *movimento das escolas novas*, também, aconteceu nesse período. Pode-se dizer que esse movimento resultou de toda uma mudança que já estava ocorrendo no processo produtivo, conseqüentemente, ensejando mudanças sociais. Essas, por sua vez, exigiam a criação de outro sistema de educação.

Pestalozzi (1746 – 1827), educador suíço, exerceu grande influência no pensamento educacional e foi um grande adepto da democratização da educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança. Seu entusiasmo contagiou os governantes, que se interessaram pela educação das crianças das classes desfavorecidas e passaram a defender a ideia de que a escola deveria se aproximar de uma casa bem organizada, pois o lar era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Em sua escola, mestres e alunos (meninos e adolescentes) permaneciam juntos o dia todo, dormindo em quartos comuns. Suas contribuições para a educação se pautaram na crença da educação como meio supremo para o aperfeiçoamento individual e social; percebia o processo de educação começando com a percepção de objetos concretos e conseqüentemente com a

realização de ações concretas e a experimentação de respostas emocionais reais; acreditava na conceituação de disciplina baseada na reciprocidade e na cooperação entre aluno e professor; introduziu novos recursos metodológicos e deu impulso à formação de professores e ao estudo da educação como uma ciência (ZACHARIAS,2007).

Maria Montessori (1870 – 1952) pensadora e educadora italiana apresenta sua grande contribuição na forma de se pensar a educação infantil com relação à ideia de ensino e aprendizagem. Na perspectiva de fundamentar, teoricamente suas ideias, aprofundou seus estudos em Filosofia e Psicologia, para melhor fundamentar seus estudos sobre a infância. Seu envolvimento com a educação da criança começou com aquelas que apresentavam dificuldades de aprendizagem, o que a levou a criar um método de ensino baseado na educação sensorial. Mais tarde, tal método estendeu-se às crianças normais, consolidando-se em 1907, quando fundou em Roma a primeira *Casa dei Bambini*, para abrigar, aproximadamente, cinquenta crianças normais carentes, filhas de desempregados. O método Montessori propõe desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais. Preocupa-se também com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes e com os componentes emocionais (ZACHARIAS, 2007).

No século XIX, entra em cena a figura de Fröebel (1782 – 1852), educador alemão que desenvolveu sua teoria com base em pressupostos idealistas, inspiradas no amor à criança e à natureza. Esse educador sustenta que a educação da infância se realiza mediada por três tipos de operações: a ação, o jogo e o trabalho. Portanto, foi notadamente o primeiro educador a enfatizar a importância do brincar e das atividades lúdicas na educação da criança (ZACHARIAS,2007).

Em 1837, Fröebel abriu o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor era o jardineiro. A criança se expressava por meio das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brincar. A linguagem oral se associava à natureza e à vida.

O jardim de infância criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* Francesas, seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educariam não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN, 1998, p.73).

Fröebel foi particularmente reconhecido pela criação dos *Kindergartens* (jardins de infância), nos quais destacava ser importante cultivar as *almas infantis* e para isso o fundamental era a atividade infantil. Dentro desta proposta, idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem: blocos de construção utilizados em suas atividades criadoras, dobraduras de papéis e papelão, modelagem com argila, colagens etc. Valorizava-se também a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza. O desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram considerados também como muito importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Sua proposta educacional sugeria que o currículo das escolas deveria se basear em atividades adequadas aos interesses de cada fase da vida da criança. Defendia a ideia de que o verdadeiro desenvolvimento advém de atividades espontâneas, e colocava o brinquedo como essencial na educação inicial da criança. Fröebel entendia a educação como processo de apropriação do mundo pelo homem, onde os alunos aprendem em contato com o real, com as coisas em sua volta e com os objetos de aprendizagem.

É importante ressaltar que a proposta desse educador inaugura a inserção das atividades lúdicas na educação da criança. Vale destacar que ele concebia o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis (KUHLMANN, 1998).

Decroly (1871-1932) foi um dos pensadores da escola nova que trouxe grandes contribuições em sua obra educacional, destacando-se pela valorização atribuída às condições do desenvolvimento infantil. Imprimiu relevância ao caráter global da atividade da criança e à função de globalização do ensino. Sua proposta de trabalho estava alicerçada numa pedagogia de projeto e nas atividades individuais e coletivas da criança, sustentadas em princípios da Psicologia, com experiências realizadas em sua residência, onde pode observar, diretamente, o desenvolvimento infantil, chegando mesmo a defender idéias de que a criança não deveria ser educada com princípios voltados para o futuro, ou seja, a vida adulta, mas para o presente, visão que denota um olhar centrado na criança como sujeito com especificidades. O Pensador postulava a noção de que a escola, considerada a instituição humana mais elevada, devia modificar-se de maneira profunda. Sua crítica sobre a escola era bastante severa, já que, segundo ele, não cumpria com seus propósitos e para ele o futuro de um povo dependia da organização e influência da escola. Para Decroly, as crianças eram seres sociais e a escola

precisava ser pensada de forma a favorecer o desenvolvimento das tendências sociais latentes na pessoa (ZACHARIAS, 2007).

Piaget (1896 – 1980) foi um pensador suíço importante, que muito contribuiu para a educação da criança. Pai da Teoria Epistemológica, estudou a natureza do desenvolvimento da inteligência, dedicando suas pesquisas à busca de como o homem realiza o conhecimento e, em particular, como a criança elabora o seu conhecimento (construtivismo). Defendeu o método da observação da criança por meio da Pedagogia Experimental, mostrando como a criança organiza o real. Como epistemólogo, estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações (físicas e simbólicas) com os objetos do conhecimento (ZACHARIAS, 2007).

Piaget postulava o argumento de que essa interação com o ambiente permitia a feitura de estruturas mentais e desta forma adquiria maneiras de fazê-las funcionar. O eixo central, portanto, era a interação organismo-meio e essa interação acontece mediante dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida. Desse modo, a interação social favorece a aprendizagem.

O legado piagetiano concebia a aprendizagem como reorganização cognitiva elaborada internamente, e esta dependia do nível de desenvolvimento mental de cada sujeito.

Piaget apontava contribuições para a educação infantil, permitindo compreende-se como a criança aprendia, fornecendo um referencial para a identificação das possibilidades e limitações da criança. Desta maneira, pensando no processo educativo, sugeriu ao professor uma atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e um modo de interpretar suas condutas verbais e não verbais para poder trabalhar melhor com elas. A esse respeito, rogava que o professor devesse criar situações de aprendizagem para o aluno pensar, respeitando as etapas do desenvolvimento de cada criança, e considerava os conflitos cognitivos como situações importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

Vigotsky (1896 – 1934) psicólogo, professor e pesquisador russo, contribuiu na educação da criança de modo significativo com sua teoria que tinha como base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Esse deu ênfase ao papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Tinha como questão central a aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio. Defendia a proposta da formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura. Concebia a mediação como uma ideia

central para a compreensão do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Portanto, enfatizava a elaboração do conhecimento como interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não era visto como ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita na relação com outros sujeitos. Para ele, o sujeito era interativo, porque formava conhecimentos e se constituía com arrimo em relações intra e interpessoais. Era na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se iam internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permitia a formação de conhecimentos e da própria consciência (ZACHARIAS, 2007).

Vigotsky compreendia que a aprendizagem interagiu com o desenvolvimento produzindo aberturas nas *zonas de desenvolvimento proximal – ZDP*<sup>4</sup>. Compreendia a escola como lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeava o processo ensino-aprendizagem e atribuía ao professor o papel explícito para intervenção neste processo. Portanto, via o papel do docente como provocador de avanços nos alunos e assim se tornaria possível a interferência na zona proximal. E, como contribuição importante para esse trabalho, enunciava a brincadeira como uma situação que produz ZDP.

Ao longo do tempo, estes pensadores citados neste texto deram contribuições para a formação de um corpo teórico próprio para as práticas pedagógicas da educação da criança, com propostas que davam possibilidades de criação e atualizações pedagógicas adequadas para a infância. Tais contribuições se estenderam também com o reconhecimento da criança como sujeito, com suas especificidades; a importância de desenvolver a totalidade de sua personalidade e não somente suas capacidades intelectuais. É relevante lembrar que, de acordo com as diversas fases da história da educação da criança, estão sempre presentes as formas de ensinar e de aprender e, conseqüentemente, as concepções de formação de professores. Estas mudam de foco influenciadas por concepções como as da escola nova, o tecnicismo, o construtivismo e o sociointeracionismo.

Ao pensar numa prática pedagógica específica para a vida da criança da contemporaneidade, solicita-se pensar numa formação de docentes que tenha como base a vida dos professores; tendo por suporte condições de trabalho, a valorização do patrimônio das experiências de seus conhecimentos acumulados, afinando para uma formação pertinente a pessoa do professor no seu contexto sociocultural. A respeito deste assunto, Kramer (2006, p.809) assinala:

---

<sup>4</sup> **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** é um conceito elaborado por Vigotsky e define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (VIGOTSKY, 2003).

O trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendido tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Esta visão do pedagógico ajuda a pensar a creche e a escola com suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

A discussão sobre a educação da criança e a formação do educador abrangem a complexidade da vida contemporânea, cabendo repensar novas opções que possam responder aos questionamentos sobre os professores-formadores, os professores-alunos, os conteúdos dos cursos, os alunos-crianças e o mundo. Implica, assim, compreender professores e alunos como sujeitos da história e da cultura, numa visão pedagógica que prioriza a dimensão estética, lúdica e cultural.

### **2.3 A educação da criança de zero a seis anos no Brasil**

No Brasil, é percebido que as caravelas de Cabral não trouxeram o sentimento de respeito pelo outro, muito menos pelas crianças, mas sabe-se que se devem ao padre Manoel da Nóbrega a fundação do primeiro colégio de catecúmenos que houve no Brasil, juntando crianças órfãs que vieram de Portugal e alguns *curumins* da terra brasileira (PRIOE, 1998).

O destaque desse momento histórico visa a indicar algumas especificidades na educação da colônia pelos jesuítas, que são necessárias para começar a compreender como ocorreu o início das práticas de educação voltadas para a criança no Brasil. A partir de agora, proponho me situar no tempo mais contemporâneo.

O início do período republicano no Brasil até 1930 foi marcado pelo domínio político das elites agrárias. No pós-30, o Brasil, tomado pelas ideias capitalistas e urbano-industrial, visto até então como um país agroexportador, deu um salto significativo rumo à industrialização. Na área social, várias revoltas e problemas sociais aconteceram nos quatro cantos do território brasileiro. A mão-de-obra das mulheres entrou em cena e estas, com duplas tarefas de mães e trabalhadoras, enfrentaram necessidades de amparo aos seus filhos (KUHLMANN, 1998).

O atendimento às crianças de zero a seis anos em instituições especializadas tem origem nas mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais no mundo todo. Neste momento, a fim de entrarem no mercado de trabalho, as mulheres deixaram seus

lares por um período, no qual eram cumpridoras de seus afazeres de criação dos filhos e deveres domésticos, como cuidar do marido e família.

Desde a primeira metade do século XX, houve grande impulso no Brasil com relação à infância. Surgiram leis para regular a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentação dos serviços das amas-de-leite, atendimentos às crianças pobres, doentes e defeituosas, como também foram criadas maternidades, creches e jardins de infância para os menos favorecidos. As creches populares atendiam aos filhos das mães que trabalhavam na indústria e filhos de empregadas domésticas.

Em 1919, foi criado o departamento da criança no Brasil. Kuhlmann (1998) informa que Rui Barbosa, em 1922, foi o maior defensor brasileiro da implantação do Jardim de Infância, em parecer apresentado na Câmara do Império, sobre a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.

As instituições até 1920 tinham um caráter exclusivamente filantrópico e caracterizado por seu difícil acesso oriundo do período colonial e imperialista da história do Brasil. Nesse ano, deu-se início a uma nova configuração. “Na década de 20, passava-se a defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais” (KRAMER, 1995, p.55).

Com o processo acelerado da indústria, na década de 1930, a criança passou a ser valorizada como um adulto em potencial, não tendo vida social ativa. Partindo desta concepção, surgiram vários órgãos de amparo à criança, tais como: o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972; Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM; Lei Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, e Projeto Casulo; Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; Campanha Nacional de Alimentação escolar – CNAE, em 1955; Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – OMEP, em 1969, e Coordenação de Educação Pré-Escolar - COEPRE<sup>5</sup>, em 1975 (BRASIL, 1998).

Diversos órgãos se voltaram para a assistência infantil como: Ministério da Saúde; Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência Social e Assistência Social, Ministério da Educação e também a iniciativa privada. Os órgãos que se ocupavam com a criança passavam a se preocupar com a educação física e higiene das crianças como fator de

---

<sup>5</sup> Atualmente denominada Coordenação Geral de Educação Infantil – COEPI.

desenvolvimento destas, tendo como principal objetivo o combate à mortalidade infantil. Esse período foi marcado pela organização de creches, jardins de infância e pré-escolas, sendo essa de maneira desordenada e sempre numa perspectiva emergencial, como se os problemas infantis criados pela sociedade pudessem ser resolvidos por essas instituições.

Houve uma forte tendência médico-higiênica do Departamento Nacional da Criança, na década de 1950 e, vários programas e campanhas foram desenvolvidos visando ao

... combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecido auxílio técnico para a criação, ampliação ou reformas de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades. (KRAMER, 1995, p.65).

O Departamento Nacional da Criança teve um enfraquecimento na década de 1960, transferiu algumas de suas responsabilidades para outros setores, prevalecendo o caráter médico-assistencialista, enfocando suas ações em reduzir a mortalidade materno-infantil.

Na década de 1970, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 5.692, de 1971, a qual se reporta à educação da criança, e se refere à conveniência de uma educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. É sugerida pela LDB a idéia de que as empresas particulares, as quais têm mulheres com filhos menores de sete anos, ofertem atendimento (educacional) a estas crianças, podendo ser auxiliadas pelo Poder Público. Tal lei recebeu inúmeras críticas quanto à sua superficialidade e sua dificuldade na realização, pois não havia um programa mais específico para estimular nas empresas a criação das pré-escolas. No início da década de 1970, houve uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Por motivo do baixo índice de rendimento escolar das crianças de classes menos favorecidas, as políticas voltadas à educação da criança de zero a seis anos iniciaram um movimento de defesa de uma educação compensatória.

Educação compensatória é uma expressão que surgiu durante a Revolução Industrial. A respeito deste assunto, Duarte (1986, p.175), no *Dicionário Brasileiro de Educação*, a conceitua como

Um conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se

preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social. 1. Esse termo é usado, em geral, no pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau.

Segundo Kramer (2006), a educação compensatória citada nos documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação, questionava a abordagem da privação ou carência cultural, definindo as crianças de classes populares como carentes, deficientes, imaturas e defasadas. Partindo destes pressupostos, os documentos oficiais do Governo Federal defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. A autora, em suas considerações sobre este assunto, relatou que esta ideia da educação compensatória, além de ter sido influenciada por orientações de agências internacionais e por alguns programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, não tinha coerência com os postulados teóricos da educação.

A respeito deste assunto, Kramer (2006) assevera que estudos contemporâneos e da Antropologia, Sociologia e Psicologia ajudaram a compreender que este movimento situou as crianças num estado de desigualdade social, desconsiderando as diferenças e promovendo uma injustiça social. Fatores como estes denotam que o movimento da educação compensatória ruiu por inconsistência teórica.

Enquanto esta situação se configurava no nível político, a academia direcionava críticas à abordagem da privação cultural, sua inconsistência teórica e suas intenções ideológicas. Nessa ambigüidade se delineou outra visão de educação pré-escolar: com o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, o MEC implementou ações de expansão do atendimento de crianças a baixo custo, defendendo uma pré-escola com vagos “objetivos em si mesma”, desvinculada da escola de 1º grau. Essa estratégia, usada para expandir a oferta de atendimento à criança nos anos de 1980, não foi recebida com entusiasmo. (KRAMER, 2006, p.801).

Apesar dos equívocos da proposta da educação compensatória, as discussões desta época tiveram função impulsionadora sobre o papel do currículo no pré-escolar, iniciando uma trajetória de sistematização do ensino, e mais tarde a legitimação da educação pré-escolar como uma necessidade da criança e com um fim em si mesmo. Dos debates sobre a educação de crianças de zero a seis anos, segundo Kramer (2006, p. 802), “nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil”.

Nos anos seguintes, na década de 1980, com a elaboração da Constituição de 1988, foram trazidos boas notícias em relação à educação da criança:

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil (A constituição de 1988) faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola” (Art. 208, inciso IV). (CAMPOS *et alii*, 1995, p.18).

Este fato, por si representou um avanço significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira, inaugurando uma concepção a respeito do devido apoio à criança brasileira, que foi batizada como *educação infantil*. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir ou amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeou formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança. (CAMPOS *et alii*, 1995, p.18).

A expressão “educação infantil” foi adotada recentemente no País, na Constituição de 1988, assim como na LDB de 1996, para caracterizar as instituições de educação pré-escolar, abarcando o atendimento de crianças de zero aos seis anos de idade, tornando-se já parte do contexto educacional.

A compreensão histórica me permite perceber que a infância adquire um sentido significativo ao longo do tempo, conquistando um lugar próprio. A criança passa a ser vista como sujeito vinculado às relações culturais e sociais. Ela adquire direito a uma educação constituída particularmente para o universo infantil. No Brasil, o apoio à criança, por sua vez, também evoluiu do caráter de assistência à saúde e preservação da vida para uma educação com funções que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida. Ela os amplia, por intermédio de atividades que têm um significado concreto para a vida e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de mais conhecimentos.

No Brasil, somente em 1988, a criança adquiriu o direito a uma educação infantil, com um programa pedagógico baseado nas necessidades de desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e psicomotor. Em 1998, foi criado o referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI).

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 22/98 e a Resolução nº 1/99 que *institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, para nortear a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil [...] Em 5 anos, habilitação em nível médio / modalidade normal, a todos os professores e dirigentes das instituições de educação infantil e, em 10 anos, habilitação em licenciatura plena, a 70% dos professores e a todos os dirigentes. Em 3 anos, execução de

programa de formação em serviço para atualização dos profissionais que atuam na educação infantil e para formação do pessoal auxiliar. (ABREU, 2004, p. 6 - 14)

A legislação propôs legitimar a educação infantil (atendimento a crianças de zero a seis anos), como também solicitou qualificação profissional para melhorar a eficiência e a qualidade do atendimento. Hoje completam dez anos dos RCNEI, período destinado ao cumprimento de metas em relação à formação em licenciatura plena de pelo menos 70% dos docentes, solicitada pela legislação de educação infantil. Vale não só se deter na realização das metas, como também refletir sobre o currículo dos cursos de formação de professores e por em questão se a graduação em Pedagogia prepara o docente para atender as demandas das necessidades das crianças. Kramer (2006) diz que não se devem definir o curso de Pedagogia como o *locus* da formação de professores, enfatizando que não é o fim, mas o início, porque muitas questões curriculares precisam ser enfrentadas e vivenciadas.

Aqui no apanhado teórico deste estudo, ao compreender a importância das práticas lúdicas na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, percebo o quanto se faz necessária uma formação docente com base numa dimensão lúdica. Uma formação que enseje ao profissional de educação infantil refletir sobre a interação criança/criança e criança/adulto por meio do jogo e da brincadeira; o lugar do professor (adulto) como representante da cultura lúdica na educação infantil; a aprendizagem e o desenvolvimento utilizando de brinquedos e brincadeiras; o lugar do brinquedo, dos jogos e das brincadeiras nas propostas pedagógicas; e que propicie ao professor refletir sobre sua formação cultural e suas experiências da cultura lúdica a que ele teve acesso.

Fröebel e Vigotsky deram grandes contribuições explícitas sobre as dimensões lúdicas no percurso histórico das práticas pedagógicas da educação infantil. O primeiro é o pioneiro na defesa da importância do brincar livre para a educação da criança, mas aqui neste estudo, tomo a teoria sócio-histórica vigotskiana como referência, pelas enriquecidas contribuições de pensar a brincadeira da criança como produção sociocultural.

Com o subsídio destas justificativas teóricas encontradas no percurso histórico da educação da criança que corroboram o lúdico nas formações de professores da educação infantil, suponho que professores e alunos dispõem de uma cultura lúdica peculiar à inserção em sua cultura vigente. Neste estudo sobre a cultura lúdica docente, procuro compreender como os professores de educação infantil problematizam suas práticas lúdicas; enfim, busco resposta para a pergunta que norteia esta pesquisa: qual a relação que o professor de educação infantil faz entre a sua cultura lúdica e a sua prática docente?

### **3 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA**

#### **3.1. A abordagem sócio-histórica do lúdico**

Este capítulo trata da elaboração do objeto desta pesquisa. Desta forma, destacarei as contribuições teóricas sobre o lúdico, a formação de professores, a memória (história de vida de professores) e os critérios de análise de dados da pesquisa, nos quais assentam os pressupostos teóricos da investigação de que cuida.

As práticas lúdicas são estudadas por diferentes abordagens teórico-metodológicas, a saber: psicológica, histórica, antropológica, sociológica e linguística (PIAGET, 1978; WALLON, 1981; VIGOTSKY, 2003; BROUGÈRE, 2001, 2003, 2004; MANSON, 2001).

Para Piaget (1978), o jogo adquire relevo como parte da função simbólica e serve como aliado da criança na resolução de problemas de ordem afetiva.

Conceitualmente o jogo simbólico é definido como a vitória da assimilação sobre a acomodação, processos graças à inter-relação complementar dos quais tem lugar o desenvolvimento. O jogo é ainda uma manifestação da capacidade de representação simbólica posto que o objeto e/ou ação são tratados como significantes [...] Devemos, entretanto, a Piaget, a consideração do jogo como uma atividade inscrita no âmbito do semiótico, fruto da evolução psicogenética. (COSTA, 1999, p.56).

A brincadeira, como processo de assimilação, participa do conteúdo da inteligência, de modo análogo à aprendizagem. É compreendida, igualmente, como conduta livre, espontânea, expressa pela criança por sua vontade e pelo prazer que lhe proporciona. Portanto, pela conduta lúdica, a criança demonstra seu estágio de desenvolvimento cognitivo.

Para Wallon (1981), o jogo se caracteriza pela suspensão da realidade, desempenhando por isso papel importante na evolução psíquica da criança. Neste sentido, é uma atividade com fim em si mesmo. Se este assume função de atividade produtiva, perde o caráter de jogo. Este só existe se houver satisfação de não haver compromisso com outra função. Jogar é se permitir fazer algo por satisfação-atividade oposta às imposições e às limitações.

As crianças aprendem a jogar com as outras pela necessidade de invadir o mundo exterior, a fim de buscar meios para assimilar dele partes cada vez maiores.

A origem do comportamento lúdico provém da imitação, que constitui uma forma de apreensão do objeto, sendo, portanto, uma representação. A atividade lúdica revela-se,

ainda, uma forma de exploração, resultante de processos sociais: na origem da conduta infantil, o social está presente na interação com os adultos, com a conseqüente motivação para conhecer o ambiente, em uma dialética constante entre os meios físico e social.

O jogo é uma subversão dos constrangimentos impostos ao homem pelas necessidades práticas de sua existência, mas essa oposição em vez de significar a negação destas necessidades, as pressupõe. A subtração temporária da função do real supõe a adaptação habitual. Assim, Wallon considera jogo e realidade como oposições necessárias.

Vigotsky (2003) postula a ideia de que o jogo, como o processo de aprendizagem, se desenvolve em um contexto social. Esse constitui um dos fatores importantes na formação da inteligência e no desenvolvimento do sujeito. Nas brincadeiras de jogos de papéis, a criança elabora uma situação imaginária, incorporando elementos culturais por meio da interação e da comunicação. As brincadeiras são aprendidas no meio social com o suporte de seus pares e de adultos. Esses jogos contribuem para o desenvolvimento da função comunicativa da linguagem, da aprendizagem das convenções culturais e da aquisição de habilidades sociais. Deste modo, Vigotsky advoga o jogo como compromisso com o real.

### **3.2. O jogo e o brincar no referencial vigotskyano**

Vigotsky compreende que as funções superiores, entre elas o brincar, assim como todo desenvolvimento humano, é indissociável do processo histórico. Portanto, a sociogênese é a dimensão onde acontecem estas interações socioculturais, considerando este como lugar onde o homem constrói e reconstrói a sociedade (a história social) e a si mesmo, de modo que o conhecimento é completamente marcado por influências culturais.

Por estas razões, cabe aqui adentrar a complexidade da compreensão de como a cultura lúdica é produzida pelos valores e práticas sociais constituídas na interação dos costumes lúdicos socioculturais, como também pela conexão da cultura mais ampla que abarca regras, significações, jogos e brincadeiras. Nesse processo, os sujeitos vão tendo a noção de subjetividade, constituída desde as características sócio-históricas que lhes são atribuídas mediante sua relação com os outros e com o mundo. Essa noção de sujeito no entanto, que faz parte desse processo de constituição do *eu-pessoal* passa por certas redefinições ao longo da história social. Diversas subjetividades são estabelecidas dinamicamente com base em práticas e concepções culturais vigentes, o que supõe diferentes modos de organização da ideia de sujeito.

As reações biológicas representam uma condição prévia para o aparecimento de fenômenos psicológicos. Vigotsky, Leontiev e Luria (1991) explicam isto na área da percepção: a percepção da realidade tem nos processos biológicos um dos determinantes da experiência, permitindo que o organismo passe a ser afetado por fatores externos. Evidentemente, só a realidade dos fatores externos não determina completamente essa percepção. A informação de que esses processos biológicos se tornam disponíveis no organismo é organizada pelo próprio sujeito por meio de experiências sociais e culturais.

Assim, as concepções de Vigotsky sobre o funcionamento do cérebro humano sinalizam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua ideia de que a criança nasce dotada apenas de *funções mentais elementares*, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, do qual a brincadeira faz parte, essas funções básicas se transformam em *funções mentais superiores*, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem. As funções mentais superiores são formadas ao longo da história social do homem, em sua relação com o meio.

Vigotsky interessou-se pelo papel da interação social ao longo do desenvolvimento do homem. Isto quer dizer que o homem é herdeiro de toda a evolução filogenética e cultural e seu desenvolvimento dá-se em função de características do meio social em que vive, donde surge o termo sociocultural ou sócio-histórico nesta teoria.

O ser humano, desde o nascimento, vive rodeado por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura. Vigotsky defendeu a noção de que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, na ausência do outro, o homem não se faz homem.

Na qualidade de sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por intermédio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, ou seja, a cultura. Portanto, a ênfase é na elaboração do conhecimento como interação mediada por várias relações com o outro social, que pode se apresentar por meio de objetos, da organização do ambiente e pelo entorno cultural.

Nesta perspectiva, a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite interpretar o mundo real. O âmbito da cultura oferece negociações e entendimento entre seus membros, propiciando constante recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Em síntese, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. É pela aprendizagem nas relações com os outros que se elaboram os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa uma evolução qualitativa no crescimento da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas. Por isso, a linguagem é duplamente importante para Vigotsky. Além de ser o principal instrumento de intermediação de conhecimento dos seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico. Para Oliveira (1997), as funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares de atividade humana. Nenhum conhecimento é constituído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são mediadoras.

Existem dois níveis de desenvolvimento identificados por Vigotsky (2003): desenvolvimento real, determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer por si própria, porque já tem um conhecimento consolidado, e a zona de desenvolvimento proximal, manifesta quando a criança realiza tarefas mais complexas, orientadas por instruções e com a ajuda de um adulto ou como resultado da interação com iguais. Em relação a este conceito, Vigotsky (2003, p.134) assevera:

Assim, o brinquedo cria zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.

O brinquedo tem importante papel como mediador no processo de libertação da criança das percepções imediatas. É no brinquedo que a criança aprende a agir na esfera cognitiva no lugar de agir na esfera visual.

Vigotsky (2003) estabelece relação inseparável entre aprendizagem e desenvolvimento, chegando a afirmar que o desenvolvimento vem depois da aprendizagem. Aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante a interiorização gradual de atos externos e sua transformação em ações mentais. A aprendizagem é produzida por intermédio de um diálogo constante entre o exterior e o interior do indivíduo, e as ações mentais são formadas com origem em variáveis externas (concretas) que são interiorizadas,

surgindo a capacidade de atividade abstrata (ações mentais) com várias formas de manifestação (material, ações externas, verbal, linguagem e pensamento) e diversos graus de generalização e assimilação.

Para esse autor, as curvas do aprendizado não coincidem com as do desenvolvimento, sendo que, quando a criança aprende algum conceito - por exemplo, Aritmética - o desenvolvimento dessa operação ou conceito apenas começou. Não há paralelismo entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes.

Vigotsky (2001) considera que o brincar tem impacto no desenvolvimento. Nesta concepção, aprender é passar do *sistema de conceitos naturais* (pensamento vulgar ou senso comum), para o *sistema de conceitos científicos* que são os que configuram sistemas de relações complexas e organizadas. Estas relações complexas têm seu desenvolvimento potencializado com uma instrução planejada que enseja mediações na zona de desenvolvimento potencial. Nesta concepção, a educação é considerada um sistema que facilita a apropriação de conteúdos próprios de cada cultura.

A brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ela mesma, uma grande fonte de desenvolvimento. O conceito de brincar, segundo Vigotsky (2003), não pode ser definido como uma atividade que dá prazer, pois existem jogos nos quais a atividade não é agradável. No jogo, o prazer está vinculado ao seu resultado na percepção daquele que joga.

O prazer, no entanto, não pode ser visto como característica definidora da brincadeira, ainda que não se possa ignorar que a criança satisfaz certas necessidades (de prazer) na brincadeira. Para o autor, o elemento básico definidor de uma situação lúdica é a presença de uma circunstância imaginária com regras.

A função do brincar na atividade infantil é vital para a constituição da atividade imaginária. Por meio da interação da experiência com a fantasia, na atividade lúdica, a criança edifica noções, tais como as de si mesma e as da realidade.

Os jogos de faz-de-conta, baseados na imaginação e na experiência, apresentam, mesmo em seus níveis denominados de pré-conscientes (não reflexivos), os elementos organizadores das regras de seu contexto sócio-histórico, ou seja, a imaginação não é um produto desvinculado de seu meio ambiente. Relacionando experiência, imaginação e linguagem, por meio da brincadeira, a criança começa a organizar sua consciência (reflexiva) com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, assim compreendidas.

Com a brincadeira, a criança torna-se capaz de agir, relacionando o campo do significado e o da ação. Neste sentido Vigotsky (2003, p.126,128) postula:

É no brinquedo que a criança aprende a agir na esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos [...] A criança não mais submetida à primazia das informações sensoriais é capaz de agir numa esfera imaginativa. No brinquedo a criança desenvolve ações organizadas em idéias independentes daquilo que vê [...] No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo.

Esse tipo de ação é denominada de ação voluntária. A ação voluntária constitui-se no deslocamento da fala em relação à ação. No princípio, a criança age independente da fala. No segundo estágio, no decorrer de seu desenvolvimento, fala e ação, conjuntamente, passam a organizar o comportamento da criança. No terceiro estágio, a fala internalizada é capaz de organizar e planejar as ações futuras.

Com vistas a esses processos de organização, no brinquedo, a criança vivencia todas essas passagens, ao usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem; o seu campo psicológico vai se constituindo, por meio destas passagens, como noções de passado, presente e futuro. No terceiro estágio do desenvolvimento da linguagem, a *fala interior* é considerada como a que antecede a fala social e egocêntrica. Com a internalização da fala, a criança é capaz de estabelecer a consciência reflexiva.

Desta forma, no brinquedo, a criança pode estabelecer as relações necessárias para a internalização por meio de estratégias que envolvem a dinâmica ação/fala/ação e mediante sua capacidade de ir estabelecendo contínuas elaborações na relação entre fala e objeto. A *memória semântica* surge no brinquedo por meio da capacidade que a criança demonstra em criar, no mundo do faz-de-conta, situações que observa em seu cotidiano. Assim, é capaz de reconstituir na vida diária situações do mundo real percebidas em sua experiência. A *atenção voluntária*, função-chave para a feitura de todas as outras, necessita destas contribuições solidárias para constituir-se como foco de interesse para a realização de uma atividade. Por meio desta atividade, no brinquedo, a criança é capaz de reorganizar todo o seu campo espaciotemporal, com o concomitante auxílio da fala. A fala age, portanto, como organizadora para focar a atenção em atividades que exigem dinâmicas mais complexas e notadamente reflexivas.

### 3.3 A cultura lúdica na abordagem socioantropológica

Aqui, apresentarei os pressupostos teóricos acerca de alguns estudos que postulam a existência de uma cultura lúdica infantil e cultura lúdica adulta.

O brincar é percebido e considerado nas teorias do desenvolvimento humano como espaço privilegiado na representação simbólica e naturalmente de uma cultura lúdica. Em seus estudos sobre cultura lúdica, porém, Brougère (2001, 2002) mostra que brincar não é só uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. O jogo apenas existe dentro de um sistema de designação, interpretação das atividades humanas, ou seja, no âmbito de uma cultura.

Do ponto de vista antropológico, o uso da palavra cultura varia desde o século XVII. Uma das tarefas da Antropologia moderna consiste em reconstituir o conceito de cultura, fragmentado por tantas e tão diversas definições. Conforme Laraia (1989), a primeira definição de cultura formulada pertence a Edward Tylor (*apud* LARAIA, 1989), definido como todo comportamento aprendido, independente, por conseguinte, de uma transmissão genética.

No final do século XVII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que ‘tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (LARAIA, 1989, p. 25).

O homem é o único animal que constrói cultura e depende dela para sua sobrevivência; ao mesmo tempo, é sujeito e produtor de sua cultura, ou seja, o homem é o pivô primordial e fundamental dessa. Seus padrões comportamentais necessitam de um processo denominado *endoculturação*<sup>6</sup>, ou seja, um menino e uma menina agem

---

6 Endoculturação é o processo permanente de aprendizagem de uma cultura que se inicia com assimilação de valores e experiências a partir do nascimento de um indivíduo e que se completa com a morte. Este processo de aprendizagem é permanente, desde a infância até a idade adulta de um indivíduo (LAKATOS, 1995).

diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada.

Na concepção de Laraia (1989), os diferentes comportamentos sociais são produtos de uma herança cultural. Todos os homens são dotados do mesmo equipamento orgânico, mas sua utilização, no lugar de ser determinada geneticamente, provém um aprendizado, que consiste na reprodução de padrões integrantes da herança cultural do grupo.

Assim, embora nenhum indivíduo conheça totalmente o seu sistema cultural, é necessário ter um conhecimento mínimo para nele operar. A cultura apresenta um caráter dinâmico. Cada sistema está em contínua mudança, sendo mister entender essa dinâmica para atenuar o choque entre as gerações e evitar condutas preconceituosas. Da mesma forma, revela-se fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diversas, além de se tornar igualmente relevante entender a diversidade presente em um mesmo sistema cultural.

A cultura lúdica infantil se constitui na interação com as práticas culturais que a criança desenvolve em sua socialização. Brougère (2001, 2002) não se detém na explicação da gênese do jogo na vida da criança, mas considera que, antes de ser lugar de criação cultural, o jogo é um produto cultural. Postula a noção de que, na experiência do contato com o jogo, surge a cultura lúdica:

Tentamos definir as características dessa cultura lúdica antes de examinar as relações que ela estabelece com o conjunto da cultura, e as conseqüências que isso pode ter sobre a relação da criança com a cultura numa perspectiva não mais psicológica, mas antropológica. A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. (BROUGÈRE, 2002, p. 23).

Para esse autor, a cultura lúdica varia conforme o meio social, sendo produzida na interação dos indivíduos que dela participam; pode-se dizer que resulta de duplo movimento: interno (microgênese) e externo (sociogênese). A criança elabora sua cultura lúdica brincando, com a participação em jogos com os colegas, observação de outras crianças, manipulação lúdica acumulada desde suas experiências de bebê com os adultos que estão em seu redor.

Brougère (2001) faz referência, ainda, à cultura lúdica adulta, ressaltando a importância de situá-la na cultura lúdica, no interior de um conjunto de significações produzidas para e pela criança. A sociedade propõe numerosos produtos (livros, filmes,

brinquedos) à clientela infantil. Esses produtos integram as representações dos adultos acerca das crianças, bem como os conhecimentos sobre a infância disponíveis em determinada época. O que caracteriza, porém, a cultura lúdica infantil é que, apenas em parte, esta se mostra uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais (brinquedos) impostas à criança (BROUGÈRE, 2002).

O conceito de cultura lúdica é definido por Brougère (2001; 2002) como um conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras individuais e coletivas, conhecidas e disponíveis, que se integram à vida social em que se realiza. A cultura lúdica abre-se para o mundo social e cultural, fornecendo suportes simbólicos e significativos, que permitem renovar sua existência. É composta por práticas sociais geracionais e significados vivos em constante diversificação e mudança.

À medida que o indivíduo nasce, cresce e se desenvolve, ele aprende cada vez mais a agir da forma como lhe foi ensinado.

Considerando o brincar como uma necessidade da criança, a esse respeito, Wajskop (2005) diz que a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças assimilam e recriam a experiência sociocultural dos adultos, e é nessa perspectiva que o brincar assume papel importante na vida escolar. Na mesma direção, o trabalho de Costa (2007) destaca a importância do brinquedo como um mediador privilegiado no processo de inserção cultural da criança, postulando a idéia de que à medida que veicula valores, funciona como dispositivo produtor de subjetividade. O estudo em foco indica que a seletividade da oferta do material lúdico tem estreita relação com a construção da identidade étnico-racial.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Percursos e desafios das definições metodológicas da pesquisa de campo

Este estudo tem como objetivo investigar a compreensão do docente da educação infantil sobre o sentido de sua cultura lúdica pessoal em relação a sua prática docente na educação infantil.

A metodologia adotada é fundamentada na pesquisa qualitativa, com base fenomenológica e na pesquisa autobiográfica, conjugada com a pesquisa colaborativa.

Em virtude da natureza da investigação voltada para os sentidos que os sujeitos imprimem às suas vivências lúdicas e as relações que conseguem estabelecer com sua prática docente, entendo que a abordagem qualitativa é o caminho mais coerente para se lograr compreender o significado da experiência vivida. Este procedimento se faz presente, uma vez que o foco de atenção da pesquisa qualitativa está direcionado para o específico, o particular, o singular do fenômeno, procurando, assim, compreendê-lo (MERIGHI; SILVA, 2008).

A constituição da circunstância da pesquisa foi pensada tendo em vista as descrições da relação que os professores de educação infantil fizeram de suas culturas lúdicas em relação a sua prática docente. Tal constituição foi adotada a fim de que as interpretações das experiências vivenciadas pelos sujeitos se desdobrassem e expressassem novas possibilidades em direção a ser professor de educação infantil com uma prática docente implicada na sua cultura lúdica pessoal.

A pesquisa colaborativa se caracteriza por se tornar, simultaneamente, atividade de pesquisa e de formação, já que se propõe investigar a prática educativa, em processo de *reflexão-ação-reflexão* colaborativo, em que os implicados compartilham objetivos e motivos (IBIAPINA; FERREIRA, 2006).

O conceito de pesquisa colaborativa, elaborado por Desgagné *apud* Ibiapina (2006) aponta que este é um tipo de pesquisa que se tece com a ideia de pesquisar *com* em vez de *sobre* os professores. Ibiapina (2006), a esse respeito, diz que, na configuração da pesquisa colaborativa, a compreensão do professor considerado como objeto de investigação é substituída pelo entendimento do professor considerado como co-produtor de saberes.

Nesta perspectiva, foi analisada a prática pedagógica, considerando a experiência lúdica vivida pelo próprio docente, como também o olhar reflexivo deste sobre estas experiências.

A investigação da cultura lúdica do docente de educação infantil solicita uma abordagem fenomenológica, mais precisamente vinculada à fenomenologia de Heidegger (1971), que se define como uma ontologia hermenêutica existencial. A ontologia em Heidegger inaugura outra visão sobre o *ser* - diferentemente do conceito de ser na ontologia metafísica, tomado como essência e fundamento último.

Em Heidegger, ser é possibilidade desdobrada em acontecimento, evento, ação: interpretação. “A interpretação não é o tomar conhecimento do compreendido, mas o desdobramento das possibilidades projetadas no compreender”. (HEIDEGGER *apud* FONSECA, 2005, p.50).

Nesta perspectiva fenomenológica, o pesquisador está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo, *experiência formadora*, ou seja, tem como foco de interesse a perspectiva dos sujeitos da pesquisa (JOSSO, 2004, 2008).

O uso do relato autobiográfico se fez presente nesta pesquisa como recurso metodológico para o trabalho de campo na obtenção da rememoração do resgate da cultura lúdica docente. A pesquisa autobiográfica é convergente à pesquisa colaborativa, abrindo-se para as produções que buscam articular história de vida e formação. Por sua vez, o método autobiográfico e o método fenomenológico buscam refletir a expressão direta dos sujeitos às voltas com o correr da vida ao darem uma forma e um sentido a estas experiências vividas.

## **4.2 O caráter formativo e o método autobiográfico**

Optei pelos recursos do método autobiográfico, por este privilegiar o processo formativo mediante as contribuições significativas do desenvolvimento da práxis educativa, como também oportunizar situações que considerem as experiências docentes e os seus conhecimentos epistemológicos, constituídos na relação dialética entre as dimensões pessoais e coletivas. Desta forma, o processo formativo de professores deve ter em vista os seus saberes, a sua cultura, a sua história de vida.

As histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se cruzam outras correntes, tentando refletir e exprimir o mundo vivido para

dele extrair e constituir novos sentidos (NÓVOA, 1992, 1995; CATANI, 1998; PINEAU, 2006; JOSSO, 2008).

Nóvoa (1995) assevera que o processo formativo dos docentes precisa transcender a visão acumulativa de cursos, conhecimentos e técnicas, devendo estar consubstanciado em uma ação pedagógica que favoreça a reflexão crítica sobre a sua prática docente e a ressignificação constante da sua identidade pessoal e profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...] A formação vai e vem, avança e recua construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. (NÓVOA, 1995, p.25).

Defendendo as práticas de formação contínua cujo núcleo seja a compreensão da vida e do ofício das pessoas, Nóvoa (1995) atribui-lhes um mérito indiscutível: o de situar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Nóvoa (1995) considera que [...] *a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino* (p.15). Este, em seu livro *Vidas de professores* torna evidente o seguinte questionamento: *Será que na educação do educador não se deverá fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?* (1992, p.17).

Tomando como referência as práticas de formação e o ofício docente, Catani (1998) evidencia o fato de que se pode ajudar as pessoas a conhecer, constituir ou reconstituir práticas e pensar sobre estas com suporte em sua história de vida. Ressalta ainda que a transformação produtiva dos saberes e práticas de formação deve necessariamente incluir processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituam os itinerários individuais de desenvolvimento.

Josso (2008) advoga a ideia de que os relatos de vida escritos centrados na formação evidenciam territórios simbólicos e saberes de experiências *fundadoras* originárias dos relatos das experiências vividas (de si) e *formadoras* desde o eco repercutido das memórias (auto) biográficas.

Neste estudo, os recursos da pesquisa autobiográfica e da pesquisa colaborativa terão dupla função, fazendo-se presentes como processo formativo e base para o levantamento de dados da pesquisa.

A pesquisa colaborativa foi adotada por se basear na compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, formulou saberes arrimados na exploração, em contexto real, de aspectos que se referem às suas práticas profissionais. A respeito deste assunto, Desgagné (1997) esclarece a posição epistemológica em que se inscreve a pesquisa colaborativa.

É esse ponto de vista que interessa ao pesquisador, considerando, assim, que a finalidade da prática docente é a aprendizagem dos alunos e essa passa, necessariamente, pelo agir do docente, a quem é entregue a responsabilidade de criar, nas salas de aula, as condições necessárias para que essa aprendizagem seja efetivada. Certamente essa posição epistemológica remete a concepção que o docente tem do próprio objeto da pesquisa. De fato, para fins de investigação, solicitar dos docentes o ponto de vista que eles desenvolvem sobre certo aspecto de sua prática, que lhe será proposta de explorar em colaboração, supõe que se reconheça e que se leve em consideração a “competência de ator em contexto”. (P. 371).

Portanto, a consequência da adoção deste tipo de busca é a perspectiva deste trabalho, isto é, compreender simultaneamente a atividade de produção de conhecimento e de formação profissional dos sujeitos.

Esta pesquisa se referencia também à escrita autobiográfica acerca da memória da cultura lúdica como um processo de formação docente (COSTA, 2008).

A proposta metodológica do trabalho de campo desta investigação tem como eixo da investigação da cultura lúdica do docente de educação infantil uma abordagem metodológica qualitativa com base fenomenológica (HEIDGGER, 1971). Esta está voltada para os sentidos que estes imprimem às suas vivências lúdicas e às relações que conseguem estabelecer com suas práticas docentes. A intenção é a descrição profunda dos significados que os sujeitos explicitarão no decorrer da pesquisa.

Inspirado no estudo de Alessandrini (1996, 2004), a estratégia de levantamento de dados utilizada no trabalho de campo compreendeu oficinas lúdico-criativas, facilitadas pelo pesquisador. A mediação do pesquisador no grupo ocorreu com base na atitude fenomenológica, tomando como substrato as condições facilitadoras básicas de Rogers (2002): 1 consideração positiva incondicional; 2 relação empática (empatia e dialogicidade) e 3 “genuinidade”.

Pelo método utilizado, elaborarei uma análise compreensiva de base fenomenológica, na perspectiva da busca do significado das falas dos sujeitos e da articulação deste significado com o marco teórico da pesquisa. A opção por este modelo de análise ocorreu pela compreensão da fenomenologia de Heidegger (1971), no sentido de propor um diálogo entre os sentidos atribuídos pelos sujeitos e os conceitos constituídos do referencial teórico da pesquisa. A preconização de uma *atitude fenomenológica* nesta pesquisa aconteceu no sentido de objetivamente buscar uma *compreensão* (e não uma *explicação*) do universo da cultura lúdica dos sujeitos.

Antes da realização desta pesquisa, realizei estudo-piloto com o objetivo de compreender a adequação dos recursos da pesquisa qualitativa de base fenomenológica combinada com a pesquisa autobiográfica e colaborativa.

O estudo-piloto foi realizado, num contexto de trabalho de formação continuada, no Centro de Formação de Educadores e Atendimento a Pessoas com Surdez – CAS/CE, com 42 professores da rede pública estadual e municipal, sendo 36 professoras e seis professores.

Foram realizadas dez oficinas lúdico-criativas (jogos, brincadeiras, narração de histórias, atividades corporais, trabalhos criativos de desenho, pintura, recorte e colagem etc), com o objetivo de reaver e sistematizar a cultura lúdica pessoal docente. As oficinas tiveram duração variando de uma a três horas, perfazendo um total de 30 horas. No estudo-piloto, todos os sujeitos fizeram seus memoriais da cultura lúdica pessoal com base em suas lembranças das experiências lúdicas da infância. Todos os integrantes da formação apresentaram seus memoriais ao próprio grupo, refletiram sobre suas lembranças de infância e a cerca de questões convergentes com suas práticas docentes. O conjunto de procedimentos do estudo-piloto foi conservado nesta pesquisa em virtude de esse me haver dado a condição de perceber que as narrativas das experiências fundadoras (da cultura lúdica dos sujeitos) provocavam reflexões sobre os processos formativos. Tal como propõe Jô so (2008) ao diferenciar as experiências fundadoras das experiências formadoras, as primeiras são os relatos autobiográficos, enquanto as últimas consistiriam na reflexão sobre o narrado. Também apontou possibilidades de o pesquisador e sujeitos trabalharem juntos, refletindo e investigando a relação da cultura lúdica com a prática docente.

### **4.3 Locus da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada na Escola Alba Frota, uma escola de educação infantil com 71 anos de existência.

É uma instituição de ensino público do Município de Fortaleza, situada no centro da Cidade, destacada como uma escola-modelo. Tem uma infraestrutura composta de:

- uma biblioteca infantil;
- dois parques com brinquedos, um ao ar livre e outro coberto;
- uma cantina com mesas e cadeiras adequadas para crianças;
- um jardim, um pátio muito grande;
- 14 salas de aula cada uma com arquitetura e mobiliário próprio para crianças; e
- um banheiro (equipado com chuveiros, vasos sanitários e pias com tamanhos e altura adequado às crianças e um espelho grande).

A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, com o total de 24 turmas de educação infantil, sendo cinco turmas de creche, sete de jardim I, seis de Jardim II e seis de 1º ano.

Há 25 professores e um núcleo gestor constituído de:

- uma diretora;
- uma coordenadora;
- uma secretária; e
- uma equipe completa de porteiros, copeiras e zeladores, que dão suporte ao funcionamento da instituição.

Portanto, a escolha do *locus* da pesquisa se deu por esta ser uma escola da rede pública municipal de educação infantil, com uma quantidade significativa de professores, dado que, de fato, proporcionou a possibilidade da formação do grupo de sujeitos e, conseqüentemente, a viabilização do trabalho de campo da pesquisa.

### **4.4 Sujeitos: a caracterização e o contrato “colaborativo”**

Dos 25 (vinte e cinco) professores apresentados à proposta de pesquisa, 19 demonstraram interesse e, ao final, apenas seis deles se integraram efetivamente às atividades.

Estes participaram de todos os encontros do trabalho de campo, das entrevistas individuais e da entrevista coletiva. Os sujeitos que colaboraram com esta pesquisa são professores de crianças de três a sete anos de idade, compreendendo as turmas de creche com alunos de três a quatro anos, jardins I de quatro a cinco anos, jardim II de cinco a seis anos e primeiro ano de seis a sete anos de idade.

**Quadro I – Caracterização dos professores da amostra**

Sujeitos	Idade	Tempo de docência na Educação Infantil (anos)	Estado Civil	Número de Filhos	Vínculo empregatício	Série que leciona	Formação
Coelli	41	17	Casada	01	Substituto	Creche	Graduada em Pedagogia
Elsa	48	27	Casada	02	Efetivo	Creche	Graduada em Pedagogia
Lília	44	24	Casada	02	Efetivo	Creche 1º Ano	Graduada em Pedagogia
Narcélio	41	07	Solteiro	00	Efetivo	Todas	Especialista em Psicomotricidade
Regina	53	28	Casada	03	Efetivo	Jardim I	Especialista em Psicopedagogia
Verônica	40	07	Casada	03	Efetivo	Jardim II	Especialista em Psicopedagogia

Fonte: elaboração própria

Conforme o quadro acima, dos seis professores que colaboraram com a pesquisa, todos pertencem a uma faixa etária de 40 a 53 anos. O tempo de docência na educação infantil varia de sete a 28 anos. Como podemos observar, apenas um dos sujeitos é solteiro (do sexo masculino) e as demais são casadas, mães e possuem no máximo três filhos. Um dos sujeitos tem um vínculo empregatício como professora substituta e os demais são professores efetivos da rede municipal de Fortaleza. Em relação à carga horária de trabalho nesta escola, apenas uma professora trabalha os dois turnos (manhã e tarde), responsabilizando-se por duas turmas, uma em cada turno. Os demais trabalham apenas no turno da manhã respondendo por uma turma, exceto o professor de recreação, que trabalha com todas as turmas do turno da manhã, ministrando duas aulas por semana em cada turma.

Em relação à formação, todos os sujeitos são graduados, sendo cinco em Pedagogia e um em Educação Física. Destes, três são especialistas, sendo dois em Psicopedagogia e um em Psicomotricidade.

A metodologia da pesquisa científica sugere a utilização de codinomes para nomear os sujeitos, objetivando preservar suas identificações. Assim comuniquei-me com todos os sujeitos e solicitei que se nomeassem com codinomes; eles retrucaram que eu poderia usar seus nomes próprios. Por este motivo utilizo os nomes dos professores no decorrer da descrição dos resultados da pesquisa.

Quando elaborei o projeto desta pesquisa, vislumbrava a possibilidade de constituir o grupo de sujeito da pesquisa com professores da educação infantil de todas as secretarias executivas regionais do Município de Fortaleza, com no mínimo dois professores de cada uma das seis SERs do Município, presumindo a formação de um grupo de pelo menos 18 participantes. Após a experiência com o estudo-piloto da pesquisa, foi reduzida a quantidade prevista para a formação de um grupo com 12 participantes, por este representar uma quantidade que me permitisse dar o apoio adequado a cada sujeito. Selecionei as escolas de cada SER e fiz contato por telefone. Com o resultado destes contatos, comecei a perceber a dificuldade que enfrentaria em juntar esses sujeitos de várias escolas para os encontros vivenciais, em razão das diferentes disponibilidades de horários de cada professor. O segundo grande óbice foi adequar lugar e horário para os encontros do grupo e que fossem convenientes a todos. Em razão desta realidade, decidi tentar formar o grupo de sujeitos da pesquisa com professores de uma mesma escola. Então apostei na possibilidade de fazer na maior escola de educação infantil do Município de Fortaleza, Escola Alba Frota, por esta dispor de um quadro de professores com número significativo para a seleção dos sujeitos, sendo esta uma escola composta de 28 turmas de educação infantil, da creche ao primeiro ano, fatores estes que aumentariam a probabilidade de preservar um número significativo de sujeitos em caso de desistência, não comprometendo a realização da busca.

Entrei em contato com a escola, por telefone, e marquei uma reunião com a diretora, com a seguinte pauta: Conversar sobre a possibilidade de realização de uma pesquisa de mestrado da Faculdade de Educação – FAGED/UFC.

Conversamos sobre a pesquisa sobre a qual dei todas as informações (tema, sujeitos e metodologia). Ela compreendeu, disse que tinha gostado do tipo da pesquisa, mas apontou a dificuldade dos professores participarem de atividades fora do horário de expediente da escola, contudo, ao entender o tipo de pesquisa que eu estava propondo, ela sugeriu que o trabalho fosse proposto como curso, porque assim lhe parecia.

Nesta conversa, pude vislumbrar com maior clareza as possíveis dificuldades que enfrentaria para formar um grupo de professores disponíveis para no mínimo dez encontros vivenciais com duração de três horas cada qual.

A maioria das professoras trabalha durante a manhã e a tarde de 2ª a 6ª feira, e aos sábados pela manhã se ocupavam com reposições de aulas, e, em um sábado por mês, participavam do planejamento escolar.

Fiquei com uma questão: qual o melhor dia e horário para os professores participarem desta pesquisa?

Combinamos naquele instante de afixar um cartaz na escola, convidando os professores a participarem de um curso de capacitação em práticas lúdicas, evidenciando horário e número de vagas. Encerramos a conversa, acreditando que esta seria a solução para garantir a adesão dos professores como sujeitos desta pesquisa. Esta decisão foi tomada por mim quando, naquele instante, percebi que talvez aquela fosse a única solução para a realização da pesquisa naquela escola. Inclusive para reforçar a garantia dos sujeitos, ainda falei da possibilidade de certificá-los com uma carga horária equivalente aos encontros vivenciais.

Saí satisfeito da escola pela boa recepção e o apoio da diretora, com relação ao desenvolvimento, ali, de minha pesquisa, mas também com um grande desafio: formar um grupo de professores com encontros fora do expediente escolar.

Ao refletir sobre o convite aos professores para um curso ou não, me apropriei da situação de que a abordagem colaborativa tal como propõe Desgagné (1998), é expressa em em dupla função, podendo ser considerada como pesquisa e formação.

A respeito dessa especificidade de conjugar pesquisa e formação, Ibiapina (2006, p.98) também complementa assinalando:

Ao criar condições necessárias para os docentes realizarem processos de reflexão sobre aspectos de sua prática, o pesquisador se coloca em duplo campo: o da pesquisa, à medida que solicita a colaboração dos docentes para investigar um objeto de estudo e utilizar os dispositivos adequados à produção de conhecimentos, e o da formação, ao propor processos de reflexão sobre aspectos de sua prática, no sentido de responder as necessidades de desenvolvimento profissional ou de qualificação.

Ao perceber que a metodologia desta pesquisa atuaria com dupla função, a de pesquisa e de formação, decidi apresentar o projeto de pesquisa a todos os professores do turnos da manhã e da tarde e, na ocasião, faria o convite a participarem de uma pesquisa,

concluindo que, no formato de um curso, correria riscos de reduzir os objetivos de meu propósito já estabelecido no projeto de pesquisa.

#### **4.5. “Não queremos ser observados!” – apresentação da metodologia aos professores**

Reunimo-nos no pátio da escola com a diretora e oito professoras do turno da manhã com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa aos professores. Logo após a diretora me apresentar (dizendo o meu nome e o objetivo de minha presença na escola), antes mesmo que eu falasse alguma coisa, uma professora perguntou se eu iria ficar dentro das salas, sentado, observando e anotando tudo o que elas diziam e tudo o que faziam.

Esperiei a vez de falar e respondi que eu iria apresentar o meu projeto de pesquisa que pretendia desenvolver naquela escola. Falei sobre o tema - Cultura lúdica do docente da educação infantil - e disse que a minha pretensão era trabalhar com um grupo de professores de educação infantil do Município de Fortaleza – CE, e que pretendia formar um grupo somente com professores daquela escola dos turnos manhã e tarde. Expliquei que iríamos trabalhar em grupo em pelo menos dez encontros com três horas de duração cada um. Deixei claro que iríamos trabalhar juntos e não iria observar as salas de aula.

Após o término da minha fala, abri um espaço para ouvi-las e elas se sentiram inteiramente à vontade para falar e começaram a explicitar suas experiências com outros pesquisadores que já haviam passado pela escola Alba Frota. Reclamaram que estes chegavam à escola, não apresentavam os seus projetos, as observam trabalhando, escreviam muito sobre o que elas faziam, tiravam fotos da escola e depois desapareciam.

Todas as professoras falaram de seus descontentamentos em relação aos pesquisadores que já haviam desenvolvido pesquisa na escola. Foi uma conversa de desabafo. Escutei com muita atenção tudo o que elas disseram.

Quando eles chegam aqui, só sabemos que eles estão pesquisando, mas não sabemos o que estão pesquisando. Eles mal falam com a gente. Entram em nossas salas, ficam lá sentados observando tudo que a gente faz e anotando (escrevendo) tudo. Fazem entrevistas, tiram fotos e depois desaparecem. Nunca voltaram aqui para darem um retorno. (Diário de campo).

Posicionei-me, dizendo que eu também era mais um pesquisador que desejava pesquisar na Escola Alba Frota, e que estava fazendo o que considero mais adequado. A apresentação foi bem descontraída. Procurei dar todas as respostas aos questionamentos sobre

como seria realizada a pesquisa, duração, horários de encontros, quantidade de participantes, o papel dos sujeitos dentro do grupo etc.

Finalizando a apresentação, fiz o convite a participarem e disse que para eu realizar aquela pesquisa precisaria muito da colaboração delas.

Uma professora se pronunciou, dizendo que estava muito tocada com tudo que eu havia expressado, mas o que chamou mais a atenção dela foi eu haver verbalizado que estava precisando muito delas. Outra professora disse que tinha gostado muito do tipo da minha pesquisa e deixou bem claro que detestava ser observada por alguém.

Conversamos sobre os possíveis horários para os nossos encontros e ficamos com o compromisso de realizar o primeiro encontro do grupo da pesquisa após o expediente de sexta feira à tarde na própria escola.

No turno da tarde, reunimo-nos, na sala dos professores, eu, a diretora da escola e cinco professoras. A diretora iniciou a reunião, apresentando-me. Ela passou a vez de falar para mim, mas, antes de começar, uma professora interpelou, dizendo que elas estavam indignadas com as pesquisas anteriormente feitas naquela escola.

A professora relatou que, com muito desagrado, ficou sabendo pelos jornais que uma determinada pesquisa apontava que a escola-modelo do município de Fortaleza tinha uma prática sem fundamentação teórica, quando previamente nenhum resultado foi apresentado à escola.

Disseram que esse fato as afetou, deixando-as tristes e chateadas, e complementaram, dizendo que se sentiram e se sentem usadas pelos pesquisadores. Uma docente disse que para elas foi uma *bomba* e ainda completou com uma interrogação, repetindo o que foi falado no grupo da manhã:

– *Por que ela mesma não veio nos dizer?*

Escutei atentamente, deixando-as falar à vontade. A diretora estava calada, mas muito atenta a tudo. Ela tomou a fala e com muita habilidade disse que o projeto de pesquisa que eu iria apresentar a tinha deixado muito empolgada. Outra professora se pronunciou, dizendo que elas já estavam sabendo, pois as professoras do turno da manhã já haviam comentado e também estavam muito empolgadas com esta pesquisa que parecia ser muito diferente das outras.

Nesse momento, sentindo-me bastante aliviado, respirei fundo e, entusiasmado com o fato de enfim apresentar meu projeto, expus minhas ideias ao grupo. Como fiz com o

grupo da manhã, finalizei, convidando-as a participarem do projeto. Depois da apresentação, abri espaço para quem quisesse perguntar ou fazer algum comentário. Todas as professoras tiveram algo a dizer ou perguntar. Para minha surpresa, todas disseram que tinham gostado muito da metodologia e que concordavam em participar como sujeitos da pesquisa. As perguntas foram todas no sentido de compreender melhor como seriam os procedimentos da pesquisa. Desde este momento, me senti autorizado pelo grupo a iniciar o trabalho.

Falei do horário que as professoras da manhã haviam sugerido, o grupo aceitou e, assim, fechamos o acordo para o início da pesquisa, com os professores do turno da manhã e tarde juntos.

#### **4.6 O momento inaugural do trabalho de campo**

O início da pesquisa foi inaugurado com a minha fala, informando que colaborar com a pesquisa era fazer parte de um grupo de pessoas interessadas em escrever a própria história de vida (memorial). Este teria como base a cultura lúdica pessoal, como também a reflexão e a investigação sobre a prática docente em relação às práticas lúdicas na educação infantil.

Aqui, tomei emprestado de Fiorentini (2006) a distinção conceitual entre prática pedagógica e prática docente. A primeira está diretamente relacionada às práticas didático-pedagógicas em torno do ensino e da aprendizagem na sala de aula, e a segunda vincula-se ao trabalho do professor e às suas condições sociais, políticas, culturais, econômicas e profissionais. Os sete professores presentes foram esclarecidos de que se tratava do segundo caso, logo, de uma pesquisa de caráter “colaborativo”. Surpreendi-me com o grupo por denotarem uma expectativa de estarem todos com muita vontade de começar. Quis dar uma tolerância para aguardar o pessoal do turno da manhã, mas os participantes acharam que deveríamos começar na hora marcada. Fiz o momento de sensibilização do grupo, convidando-os a formar duplas e acolher um ao outro da forma como quisessem e, naturalmente, conduzir uma massagem relaxante nos ombros, costas e braços dos colegas, para, em seguida, revezar, de modo que todos recebessem a massagem.

Após a sensibilização, sentamos em círculo. Percebi que a massagem gerou no grupo um grande silêncio e, após um pequeno intervalo de introspecção, lancei uma pergunta ao grupo: quais as brincadeiras de que vocês se lembram de haver brincado na infância?

Inicialmente, todas ficaram caladas, mas, quando a primeira professora falou, logo desencadeou uma série de falas simultâneas, inclusive tive que pedir para se organizarem,

falando uma de cada vez. Disseram que brincaram de roda, esconde-esconde, amarelinha, pular corda, pega-pega, pêra-uva-maçã, elástico, anel etc. Após nos determos na rememoração coletiva das brincadeiras da infância, entreguei um balão seco para cada uma e falei ao grupo que aquele momento estava destinado a brincarmos do que quisessem. Uma professora perguntou se poderia brincar das brincadeiras que haviam sido enumeradas pelo grupo e eu respondi que estavam livres para escolher. Esperei o que poderia acontecer.

No início, parecia não saberem o que fazer com aqueles balões nas mãos, como também denotavam estar presas às lembranças memoradas de suas infâncias. Após a primeira professora ter enchido o seu balão, as outras iniciaram o enchimento dos seus; daí iniciou-se timidamente uma brincadeira de jogar balões pra cima, aparando-os com as mãos. Depois, começaram a jogar para a colega, trocando os balões em duplas, até que enfim, iniciaram uma grande brincadeira coletiva de jogarem os balões para cima e não deixarem cair, foi um jogo espontâneo e naturalmente uma regra foi estabelecida: não deixar os balões caírem.

A brincadeira se desenvolveu chegando ao pico de resistência das professoras. Após uma parada para descansar, uma delas perguntou se tinha mais balões e eu coloquei o pacote à disposição do grupo. Esta professora pegou um balão colocou na torneira da pia, encheu d'água e convidou-nos para uma nova brincadeira.

Esta brincadeira teve início com uma regra ditada pela mesma professora: vamos ficar todos numa roda jogando o balão cheio de água pro outro sem dar pista pra quem jogar. Vamos prestar muita atenção, pois se o balão não for aparado com as mãos, ele vai cair no chão e explodir derramando água no pátio. Eu não me contive e entrei na roda para participar desta brincadeira. Foi um momento muito envolvente, repetido várias vezes. Em seguida, as regras foram mudando e não havia mais círculo. Corríamos todos pelo pátio com balões cheios d'água e atirávamos um no outro. Apesar de intensa, essa brincadeira se estendeu por muito tempo, extrapolando o horário do término combinado para 19h, o qual encerrou as 19h30min.

Na momento final, denominado de avaliação, todos falaram e o que foi verbalizado se pautou sobre a satisfação e o prazer de voltar a brincar, o prazer de memorar as brincadeiras da infância. Todas disseram que foi muito bom se divertir com as colegas de trabalho, como também um momento de descontração e relaxamento. Uma professora (recreadora da escola) disse que naquela brincadeira ela tinha compreendido o porquê de as crianças gostarem tanto de brincar com balão cheio de água.

No primeiro encontro, havíamos combinado que os encontros seriam semanais no horário de 17h30min às 19h, horário adequado para os professores dos dois turnos. Apesar do meu entusiasmo pelo envolvimento das professoras no primeiro encontro de trabalho de campo desta pesquisa, saí preocupado por ter contado com apenas sete professoras, sendo seis do turno da tarde e apenas uma da manhã. Essa também era professora da tarde e já estava na escola, ou seja, nenhum professor da manhã se deslocou até a escola para o encontro previamente combinado no turno da tarde.

Pensei naquele momento que talvez aquele não fosse horário e dia adequados para os nossos encontros. Pus-me a questionar: devo esperar pra ver como se dará o segundo encontro ou fazer um novo acordo? Resolvi conversar com a diretora da escola, e, após a minha exposição de motivos, fizemos um novo acordo. Eu trabalharia com as professoras colaboradoras da pesquisa de acordo com o turno em que elas estivessem na escola; a diretora me concedeu apenas uma hora no final do expediente da sexta feira, no turno da manhã e no turno da tarde. Inclusive, ela deixou bem claro que só seria possível porque não iria prejudicar o andamento da escola. Geralmente, nas sextas feiras, o índice de evasão dos alunos é muito grande, superando de 50%, mas esse acordo não anularia a possibilidade de também juntar os grupos em alguns dias de sábado.

Retornei à escola no turno da manhã para comunicar às professoras o novo acordo e aproveitei para conversar com outras docentes o que resultou em mais adesões à pesquisa, aumentando a quantidade de participantes do grupo para 13 professoras somente do turno da manhã e seis no grupo da tarde. Dei continuidade aos encontros com dois grupos separados, vislumbrando a possibilidade de em alguns encontros juntá-los.

#### **4.7 “Somos muito ocupados” – o desafio de encontrar um horário comum**

No primeiro encontro vivencial realizado com o grupo de professores da manhã, contei com apenas seis professoras. Destas, somente uma havia participado da apresentação do projeto de pesquisa.

Tive que repetir tudo, apresentando o título provisório, a justificativa, os objetivos e a metodologia da pesquisa e, em seguida, também convidei as professoras presentes a participarem. Outra professora fez novamente referências aos tipos de pesquisas feitas naquela escola, dizendo que os pesquisadores ficavam só observando-as e nunca explicavam o que estavam fazendo. Após o convite, todas responderam que queriam participar, mas

queriam saber as datas e os horários dos encontros. Uma delas tomou-me a fala e, como se tivesse autorizada a responder por todos, disse:

– Nós aqui somos muito ocupadas, quando termina o turno da manhã saímos daqui correndo para trabalhar em outras escolas, trabalhamos o dia todo e grande parte estuda à noite.

Aproveitei o momento para falar da dificuldade que estava enfrentando em reunir todos os sujeitos da pesquisa num mesmo horário. Uma professora sugeriu que eu trabalhasse com pequenos grupos de professores, aproveitando as folgas dentro do expediente da escola que eles têm durante a semana. No momento, não sabendo bem o que dizer, respondi que iria conversar com a direção da escola e depois retornaria ao grupo.

Enfrentei o grande desafio que era reunir todos os sujeitos da pesquisa em dez encontros vivenciais. Percebi com muita clareza que todas as professoras, apesar de estarem querendo participar da pesquisa, estavam receosas de se comprometer em outros horários fora do expediente da escola.

Voltei a me encontrar com as professoras da tarde no horário que havíamos combinado e, mais uma vez, o grupo contava com sete professoras do turno da tarde, sendo que uma das professoras pertencia ao grupo da tarde e da manhã. Comecei o encontro falando do acordo com a direção em relação aos horários do prosseguimento da pesquisa (do pouco tempo).

Iniciei o acolhimento com um alongamento e em seguida, com todas sentadas na sala dos professores, conduzi uma visualização criativa em torno da ideia de estarmos ali naquele momento nos constituindo em grupo.

Após o acolhimento, trouxe à pauta a importância da redação do memorial, dizendo que este era uma das atividades do grupo de pesquisa e falei da liberdade de criação que tinham nesta elaboração.

Entreguei a todos uma folha de papel 60k para ser usado na confecção da capa do memorial e um roteiro<sup>7</sup> com sugestões da sequência dos capítulos, o qual também coincidia

---

<sup>7</sup> 1. História do nome (história e pré-história), 2. Infância (vida social e experiências lúdicas), 3. Adolescência (experiências lúdicas vivenciadas entre amigos na vida social e na escola), 4. Escolha profissional (que razões levaram você a escolher a docência em educação infantil?), 5. Atuação na docência (o lugar do lúdico na sua prática docente) e 6. Tema livre (escolhido pelos participantes da pesquisa)

com o roteiro do seguimento das oficinas criativas nos encontros do grupo. Informei que o primeiro capítulo seria sobre a história do nome e sugeri que começassem a pesquisar com seus familiares sobre a história de seu próprio nome e, depois de obter todas as informações, narrassem na escrita e ilustrassem como preferissem, com desenhos, colagens, fotografias etc.

Convidei-as a fazermos o fechamento do encontro (numa roda de conversa) e, logo no início, duas professoras comunicaram que infelizmente não poderiam participar da pesquisa. Achavam que não dariam conta, já tinham muitas coisas para fazer. E completaram, dizendo que não queriam mais obrigações. E a terceira professora disse:

– Eu aceito, mas só se for tudo feito aqui no horário de expediente, não quero levar nada pra fazer em casa.

Por meio das falas das professoras, percebi que o motivo da desistência da participação da pesquisa era não quererem se comprometer com outras atividades e principalmente com a elaboração do memorial, que exigiria dedicação e tempo. Das sete professoras, duas desistiram e restaram apenas cinco, sendo que uma é também do grupo da manhã e esta preferiu, a partir de então, participar somente do grupo da manhã.

Fiquei muito preocupado com a redução do grupo da tarde para quatro participantes. Pela manhã havia 13 inscritos, mas somente seis estavam participando.

#### **4.8 “Só aceitamos se tudo for realizado no horário do expediente da escola” – refazendo o contrato**

No segundo encontro com o grupo da manhã, cheguei cedo à escola, pois queria observar mais sua rotina. Embora não fizesse parte dos meus objetivos nesta pesquisa, queria conhecer melhor o *locus* da pesquisa. Pude observar o professor de recreação numa atividade com as crianças, inclusive gostei muito de vê-las no pátio brincando com vários pneus de carro. Enquanto brincavam, exploravam ao máximo aqueles pneus, pulando sobre eles, passando o corpo por dentro deles, saltando por cima, enfim, brincavam com muita liberdade e espontaneidade e o professor as acompanhava também muito envolvido com a brincadeira. Percebi também na hora do recreio que as crianças brincavam sem nenhum adulto (professor e ou funcionário) por perto.

Reunimo-nos na sala dos professores. Trouxe à pauta a elaboração do memorial. Entreguei o roteiro de sugestão do memorial e também a sugestão das sessões lúdicas criativas. Falei ao grupo do desafio que estava enfrentado para juntar o grupo da manhã com o da tarde.

No fechamento do encontro, na roda de conversa, sugeri que cada um falasse como estava se sentindo e todas as falas foram sobre as dificuldades de fazerem os memoriais e que só poderiam se ocupar no horário de expediente na escola. Uma professora, referindo-se à elaboração do memorial, disse que não tinha tempo de jeito nenhum, que de segunda a sexta feira estava ocupada com atividades da escola e, no final de semana, nem pensar, pois teria que cuidar do seu marido.

Os demais disseram que aceitariam, mas só se tudo fosse realizado na escola e no horário de trabalho, exceto outra docente, a qual disse que não poderia participar desta pesquisa porque era professora de creche, seus alunos eram muito pequenos e ela nunca poderia sair da sala dela e deixá-los com outra pessoa. Acrescentou que também tinha muitas atividades fora da escola.

Outra disse que ficaria, mas ela não gostava nem de escrever nem de arte. Apenas um professor (professor de recreação), que participou pela primeira vez do grupo, disse que queria ficar; que estava achando que o memorial “puxaria” muitas coisas e que acreditava que iria ser muito importante para ele. Completou que também achava que o ajudaria a refletir sobre a sua prática docente.

Saí deste encontro com a sensação de ter dobrado o desafio: juntar os dois grupos e lidar com a resistência dos professores a fazer os seus memoriais. Embora tenha percebido a necessidade de juntar os dois grupos da manhã e tarde, confesso que não via possibilidades. Os professores deixaram bem claro que não iriam se deslocar em horários adversos aos seus expediente. E tudo isso estava me deixando muito descontente pela situação de muita instabilidade.

Com o intuito de contornar a situação, aproveitei a ocasião da festa do Dia dos Professores para fazer uma grande oficina de práticas lúdicas, com todos os integrantes da escola - professores e servidores - com um propósito de propiciar a toda escola um momento com possibilidade de vivências lúdicas e também perceber os dois grupos juntos. Foi um encontro de muita descontração, risos, gritos e brincadeiras.

No final da vivência que demorou 40 minutos, terminamos numa grande roda, todos sambando ao som da música “*Tô voltando*” na voz da cantora Simone. Algumas pessoas foram até ao centro da roda sambando, dando um *show* de samba de roda. Dei um

sinal de finalização e todos agradeceram com uma salva de palmas. No encerramento da festa, a diretora entregou uma medalha a cada um dos educadores. Eu me surpreendi quando ela anunciou uma medalha para o “pesquisador comprometido com a escola” e em seguida mencionando o meu nome. Neste dia, mais uma professora da tarde me comunicou o afastamento do grupo, restando a partir daquele momento apenas três pessoas no grupo da tarde. Na semana seguinte, retornei à escola no turno da manhã, conversei com cada professor individualmente e, finalmente, oito professores confirmaram e se comprometeram a participar do grupo da pesquisa. A partir deste momento, decidi trabalhar somente com o grupo da manhã e explicar as razões de minha decisão aos três professores da tarde.

#### **4.9 “O dia em que o grupo virou grupo” – constituição de um grupo colaborativo**

Em razão do pouco tempo concedido pela Direção para os encontros do grupo vivencial, apostei na otimização do tempo que me foi concedido. Reunimo-nos, eu e oito professores, em volta da mesa da sala dos professores.

Fiz o momento de sensibilização do grupo com um breve alongamento. Em seguida, iniciei o momento vivencial, conduzindo uma “Visualização criativa” (apêndice), com o intuito de posteriormente refletirmos sobre o tema da visualização: Infância (vida social, escolar e experiências lúdicas), e em seguida escrever sobre o mesmo tema, que corresponderia ao segundo capítulo, de acordo com o roteiro do memorial.

Estávamos todos sentados em volta de uma grande mesa na sala dos professores. Em momentos como esse, o processo de ativação da lembrança com suporte na visualização criativa e a elaboração das experiências vividas na infância são denominadas momentos de ação, tal como propõe Ibiapina (2006).

De acordo com a metodologia da pesquisa colaborativa, partindo da pergunta feita pelo pesquisador - o que esta visualização evocou em cada um de vocês? - deu-se início ao momento de reflexão no grupo mediado por mim, denominado de *sessão reflexiva*.

Neste momento, estávamos todos sentados em volta de uma grande mesa na sala dos professores e Elsa, muito emocionada, falou das lembranças de sua infância evocadas pela visualização criativa. Disse que estava com um sentimento de muita saudade. Narcélio falou da saudade e da importância de relaxar e viver o resgate desses momentos. Reclamou que o tempo dos nossos encontros era muito pouco. Coelli, chorando e muito emocionada, falou que teve uma infância muito difícil.

Na partilha das impressões sobre o vivido, pedi que sintetizassem numa palavra o que estavam sentindo e o grupo se pronunciou dizendo: *saudade, alegria, lembrança, resgate e evolução*. Lembrei a todos que em casa fizessem a versão escrita do segundo capítulo do memorial: Infância (vida social, escolar e experiências lúdicas).

Neste encontro, me senti a pessoa mais realizada do mundo e muito emocionado por ver pela primeira vez o grupo afetado pelas vivências.

Vi, no grupo, as pessoas numa sintonia entre si, se escutando, ou seja, a mim, o grupo se tornou grupo naquele encontro. Percebi que começaram a dar um sentido ao que estavam fazendo.

Neste mesmo dia, depois de sentir o grupo da manhã, fui à escola conversar com as três professoras da tarde. Antes de começar a reunião, duas vieram conversar comigo me comunicando que não daria para continuar na pesquisa. Uma alegou que estava passando por uns problemas de ordem pessoal e a outra falou que estava fazendo uma especialização e tinha muita coisa a estudar e por isso era impossível continuar. Conversei com a terceira professora, ela disse que compreendia a situação. Vi no jeito de ela falar uma vontade de participar. Perguntei se poderia vir para os encontros da manhã e ela me falou que não podia porque pela manhã estava muito ocupada. Saí tranquilo e, desde esse dia continuei apenas com o grupo dos professores do turno da manhã.

Até o final da pesquisa, dos oito sujeitos, duas professoras desistiram, uma porque foi transferida para outra escola do Município e a outra alegou que estava muito complicado dar conta da elaboração do memorial. Finalmente, os sujeitos da pesquisa se constituíram de seis professores.

Essa conduta, mais uma vez, me fez crer que eu estava tratando a escola como um corpo unitário, mas parece que eles não se identificavam, eles se diferenciavam como grupo, fato que ficou evidente na fala da Lília, quando disse:

– O interessante daqui é porque a gente já tem um convívio, somos todos do turno da manhã. Foi bacana esse grupo não ter se misturado, pois sempre tem aquela rixa com o pessoal da tarde, que não querem se misturar com os da manhã. (RC)

#### 4.10 Dispositivos do trabalho de campo

A proposta metodológica utilizada no grupo do trabalho de campo da pesquisa teve uma atitude fenomenológica inspirada no modelo de grupo vivencial de Rogers (2002), com base no seu trabalho pedagógico desenvolvido utilizando os trabalhos realizados, em particular nos anos de 1970, com marcadas influências do clima da Psicologia Humanista da época.

Para Fonseca (1988), o que interessa à proposta rogeriana é que as pessoas, as realidades existenciais que se encontram no grupo, efetivamente se encontrem; que elas se descubram, se criem e recriem ativamente com a espontaneidade da dinâmica das relações da multiplicidade de suas perspectivas pessoais e coletivas. Para atingir tal objetivo, é necessário que isso ocorra também, tanto em termos da subjetividade, comportamentos e ações de seu conjunto global, como em matéria de subjetividade, comportamentos e ações dos segmentos deste e das pessoas individuais.

Quanto ao trabalho de campo, tivemos um total de dezesseis encontros com o grupo, sendo dois destes destinados à apresentação do projeto de pesquisa, dois com os professores da tarde, grupo que se dissipou, doze encontros vivenciais com o grupo da manhã que se prontificou a colaborar em todos os aspectos solicitados pela pesquisa e dois destinados a entrevistas coletivas e individuais.

No decorrer do processo grupal, as atividades foram sendo propostas com suporte nos temas trazidos pelo próprio grupo, como consequência dos desdobramentos do tema geral pô um proposto. No grupo baseado na pesquisa colaborativa em foco, o tema geral foi a cultura lúdica do educador infantil e a relação com sua prática docente, tendo como culminância a elaboração do memorial da cultura lúdica pessoal.

O grupo vivencial da pesquisa se constituiu como um lugar propício para trocas de experiências das culturas lúdicas dos sujeitos, permitindo reflexões sobre as práticas lúdicas na educação infantil, como também para o exercício da liberdade de expressão das memórias e dos sentimentos dos sujeitos. Este se inaugurou como um espaço para escutar e ser escutada a *voz do professor*. Segundo Goodson (1995), a oportunidade de dar voz ao professor é uma dimensão importante do trabalho de formação docente e, em geral, esquecida. Nóvoa (1995) também destaca o papel das trocas de experiências entre docentes, afirmando que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Também estas trocas podem abrir espaços para criação de redes coletivas, constituindo uma

socialização profissional e oportunidades de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Dentro da proposta de grupo vivencial, foi inserido o formato de oficinas lúdico-criativas, nas quais foram utilizados diferentes experimentos para a sensibilização das vivências da cultura lúdica, como: visualização criativa, relaxamento, alongamentos, pintura, massagens corporais, expressão corporal, brincadeiras, contagem de histórias etc. Estes dispositivos tiveram a função de propiciar aos sujeitos maior contato com seu mundo interno, objetivando a facilitação da expressividade das lembranças e a elaboração do memorial da cultura lúdica pessoal (ALLESSANDRINI, 1996, 2004).

A *visualização criativa* é o uso consciente da imaginação aplicada ativamente com o propósito de atingir metas, superar obstáculos, conhecer a si mesmo e de entrar em contato com realidades com base na imaginação criativa. Foi desde o primeiro experimento com a visualização criativa, no qual as ferramentas centrais foram a memória, lembranças da infância e as brincadeiras vivenciadas, trabalhando o tema *Infância (vida social e experiências lúdicas)*, que percebi na fala do grupo que se sentiam afetados pela experiência vivida. Na hora da sessão de reflexões, as falas emergiram carregadas de emoção e muita veracidade, dizendo como se sentiam naquele momento. Pareciam não ter medo, sem receio de falar de si perante o grupo. naquela ocasião, os próprios professores se colocaram reclamando do pouco tempo que tínhamos para tratar de assuntos tão importantes para eles, impulsionando-os a conversarem com a diretora solicitando mais tempo para se dedicarem às demandas da pesquisa. Foi exatamente neste encontro que percebi o grupo virando um grupo com atitudes e desejo de colaborar com a pesquisa.

O *alongamento* é uma atividade corporal voltada para o aumento da flexibilidade muscular, uma vez que relaxa corpo/mente e traz alguns benefícios, reduzindo as tensões musculares, relaxando o corpo, proporcionando maior consciência corporal, deixando os movimentos mais soltos e leves. Aqui neste grupo me utilizei deste recurso no início de todos os encontros, com o intuito de criar condições para que os sujeitos se voltassem para as suas dimensões corporais internas, tomando consciência de si e de seu modo de estar no grupo. Considero como uma forma de convidar os participantes a se permitirem estar presentes no grupo.

O *relaxamento* também é um recurso que atua na relação corpo/mente, auxiliando na redução da tensão muscular, ou ainda como meio revigorante que atua beneficentemente sobre a dimensão física, mental e emocional. Utilizei esse dispositivo no fechamento de várias sessões, sempre objetivando propiciar ao grupo uma condição para amenizar as emoções

fortes demandadas pela evocação dos fatos, dos choros e outras situações que me pareciam existir denotadas pelo silêncio, mas que não eram explicitadas.

A *massagem corporal* é uma técnica de contato com o corpo do outro mediante toques e pressões com as mãos. No primeiro encontro do grupo, coloquei uma música bem suave e propus que formassem duplas e uma acolhesse a outra da maneira como preferissem e depois revezassem. Logo percebi que o acolhimento se fez presente como sinônimo de massagem corporal, com toques leves na cabeça, nos ombros, nas costas, nos braços, se estendendo até aos pés. No encontro seguinte, solicitaram que fizéssemos a troca de massagens. Os professores nos demais encontros solicitavam a massagem, parecendo que estavam pedindo um momento para aliviar as tensões da sobrecarga do dia-a-dia. E assim, o *momento da massagem* ficou institucionalizado no grupo, repetindo-se em quase todos os encontros. Sempre após as trocas de massagens, os professores murmuravam denotando uma sensação de bem-estar: *ai que bom! Estava precisando deste momento*. Esta era uma fala quase unânime, podendo-se considerar como uma fala do grupo.

As práticas de *expressão corporal* foram procedidas sempre como atividades de livre expressão. Sob o toque de uma música, o grupo era convidado a se expressar com o corpo da forma como cada um preferisse, ou seja, espontaneamente. Este foi mais um dos recursos corporais utilizados, tanto para o acolhimento, como para ativação do grupo. Foi um dos dispositivos que percebi que contribuiu muito com a soltura do corpo, da imaginação e da voz.

Utilizei-me da *pintura*, no primeiro encontro realizado fora da escola, no Instituto Aquilae, lugar cedido para os últimos quatro encontros do grupo e para as entrevistas individuais. Este foi marcado por uma diversidade de acontecimentos vivenciais, como expressão corporal, jogos, muitas brincadeiras e a utilização dos brinquedos que haviam trazido intencionalmente por terem uma relação com suas infâncias. O lugar era adequado, próprio para encontros de grupos, inclusive com espaço para trabalhos de artes plásticas. Por isso, como proposta de *transposição de linguagem*, após o momento de *expressão livre*, preparei um mural com tamanho de 1,60m x 4,00m, de papel Kraft 300g, e convidei-os para expressarem seus conteúdos vividos e também vivenciarem uma experiência artística e estética. Neste encontro, os professores estavam liberados a manhã inteira para a pesquisa, portanto, tiveram tempo para se debruçar na elaboração da pintura ao som das músicas *Begin the beguine*, *Moonlight serenade* e *Let's dance* – do CD – *The big band sound of the thirties*. Embora tenham se expressado por meio da pintura, parece que esta não foi uma linguagem que bastasse e, ao final, fizeram suas narrativas verbais, fazendo referências à sua cultura

lúdica: – *Eu me lembrei de quando eu era criança brincando no terreiro da casa de minha avó e acabei pitando uma galinha, ou melhor, eu acho que foi um galo. (COELLI). – Eu adorei, lembrei de quando eu era criança. (LÍLIA, REGINA, VERÔNICA). – Gostei muito. Acho que poderíamos dar continuidade. (NARCÉLIO).*

A pintura parece que propiciou ao grupo se remeter às vivências da infância, como também uma oportunidade para vazão do que as palavras não deram conta de retratar, como foi no caso de Verônica, que desenhou um coração e dentro uma frase “te amo”, mas em sua fala não fez nenhuma referência ao seu desenho.

A pesquisa colaborativa como espaço de formação inicial ou continuada propicia oportunidade de trocas entre pesquisador e formandos, pois ambos solicitam essas trocas entre si.

A *narração de histórias* se fez presente quando Lília me perguntou porque eu não partilhava um pouco da minha infância. O grupo concordou e me interrogou: por que você não conta a sua história? No fechamento do grupo, neste mesmo dia, percebi que eles estavam esperando que eu contasse um pouco da minha infância. Então, perguntei se eles queriam que eu contasse a história de minha vida ou uma história que tinha marcado a minha infância? E eles disseram que queriam ouvir a que marcou minha infância e eu contei uma que ouvia todas as noites antes de dormir, *A história da Zabelona* (Anexo 01). Todos ouviram com muita atenção e, no final, todos disseram que tinham gostado muito, inclusive quando terminei dizendo: – *Entrou pelo bico do pinto e saiu pela perna do pato, o Senhor Rei mandou dizer que quem souber, que conte até mais quatro.*

Bateram palmas como sinal de satisfação e agradecimento.

As *oficinas lúdico-criativas*<sup>8</sup> consistiram em um trabalho realizado em grupo, baseado na proposta de Allessandrini (1996, 2004) que possui como diretriz uma sequência básica, estruturante de sua proposta. No primeiro momento, há a *sensibilização*, ocasião em que os sujeitos estabelecem contato com a proposta que se está iniciando. O passo seguinte é a *expressão livre*, etapa em que o sujeito tem a liberdade para expressar suas demandas evocadas pela temática da oficina. Em seguida, a *transposição de linguagem*, ou seja, a passagem dos conteúdos vividos (experenciados). Aqui foi priorizado o uso da palavra como elemento mediador da expressão, ou seja, foi sugerido aos sujeitos que escrevessem sobre o vivido. Por último, concluímos com a *avaliação*, recomposição das etapas de todo o processo, momento que permitiu uma tomada de consciência das experiências formadoras. As oficinas

---

<sup>8</sup> Essa expressão foi recriada com base no trabalho de Allessandrini (1996, 2004), no qual ela denomina de oficinas criativas.

lúdico-criativas se caracterizaram como um espaço convidativo para os jogos e brincadeiras rememorados pelos sujeitos, espaço constituído especialmente para que os professores, imbuídos de fantasias, se permitirem adentrar os recônditos de suas memórias e pinçar o que quisessem trazer para refletir na realidade. Desta forma, foram criadas condições para eles interpretarem a si mesmos, favorecendo circunstâncias para compreender suas culturas lúdicas e o lugar desta na sua prática docente.

Allessandrini (1996, 2004) aponta que as oficinas criativas são constituídas na perspectiva da completude de uma proposta educacional de formação profissional. Cada ação é vivida profundamente, e seu encadeamento é direcionado, de modo que a cada momento o indivíduo possa dar continuidade ao processo de descoberta, expressão e elaboração de conteúdos pessoais e significativos. O processo inicia-se com uma sensibilização, em que o sujeito estabelece uma relação diferenciada de contato com o mundo, apoiando-se na sensibilidade e percepção de seu eu e dos objetos que o cercam.

Ao caracterizar as oficinas brincantes como vivências lúdico-criativas, busquei a contribuição de Winnicott (1975), por ele se referir ao brincar como uma necessidade do ser humano em qualquer idade, postulando a noção de que, no brincar, a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. Segundo o autor, no brincar, o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. Ele ainda reforça esta idéia, assinalando que é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.

Ao mencionar a importância das oficinas lúdico-criativas como facilitadoras do resgate do eu, Allessandrini (1996) anota que o instante de vivência destas atividades, como um estado de transcendência, ajuda a focar o mundo interior, adentrando um canal mais intuitivo onde as pessoas se surpreendem com os próprios feitos e com os significados que lhes atribuem.

Viver a oficina criativa é tocar o mundo mágico da criação. Neste contexto o pensamento se processa em diferentes níveis, como uma grande teia mental reversível, em um processo não-linear de “re-des-organização”, pois há uma organização, para depois haver uma outra reorganização. (ALESSANDRINI, 1996, p.35)

Do mesmo modo, Oliveira (2000) destaca que o trabalho autobiográfico provoca reflexões, levando o indivíduo a entender a si mesmo como pessoa e como profissional em seu contexto social e político. Ao lidar com dispositivos lúdicos, propiciando aos professores movimentarem-se e brincarem para entrar em contato com suas experiências lúdicas, busquei também as contribuições de Ciornai (1994). A respeito deste assunto, ela postula a ideia de

que todas as atividades criativas se devem iniciar com músicas, movimentos corporais com exercícios de deslocamentos no espaço, com propósitos de encorajar e energizar os participantes, acreditando na possibilidade de que os processos internos da pessoa se refletem na produção.

O *Memorial da cultura lúdica pessoal* foi o dispositivo central, elaborado por partes (temas), com suporte na rememoração da cultura lúdica (história de vida), objetivando reaver e sistematizar a cultura lúdica de cada sujeito.

Ele foi proposto para ser produzido em seis capítulos (temas): 1º. História do nome (história e pré-história), 2º. Infância (vida social e experiências lúdicas), 3º. Adolescência (experiências lúdicas vivenciadas entre amigos na vida social e na escola), 4º. Escolha profissional (Que razões levaram você a escolher a docência em educação infantil?), 5º. Atuação na docência (o lugar do lúdico na sua prática docente) e 6º. Tema livre (escolhido pelos participantes da pesquisa).

Após a rememoração de cada tema, por intermédio de vivências lúdicas e criativas, sentávamos em círculo para refletir. Os professores falavam de suas experiências então vivenciadas, como tinham se sentido, faziam relações com suas práticas pedagógicas e docentes e posteriormente escreviam parte de seus memoriais. O memorial foi elaborado em manuscritos, desenhos, recortes, colagens etc. As sessões reflexivas foram marcadas por vivências intensas de emoções, choros e risos, ainda que avaliadas como momentos gratificantes.

O conteúdo de um memorial diz respeito a emoções, crenças, valores, ansiedades, medos, contradições, prazeres e desprazeres do indivíduo. É, antes de qualquer coisa, o registro da forma de pensar sobre si mesmo, da maneira de atuar, de ser e estar no mundo, de como analisa os acontecimentos vivenciados. Enfim, é o registro escrito de situações vivenciadas, das relações intra e interpessoais. (JOSSO, 2004).

A respeito deste assunto, Costa (2008) traduz esta relação nos seguintes termos:

Considero que o relato oral das memórias dos alunos, precedendo à elaboração escrita, mais do que um recurso para ativar as lembranças, revelou alguns componentes, cuja pertinência à formação docente merece destaque. O fato do relato oral ser organizado em co-presença do interlocutor constituiu para o grupo um importante momento de interação que estreitou os laços e gerou um interesse cúmplice de uns em relação aos outros (COSTA, 2008).

Portanto, as condições de produção dos relatos autobiográficos constituem aspecto importante na medida que tanto o narrador quanto a audiência afetam e são afetados.

#### 4.11 Instrumentos de registros de dados

Os acontecimentos relacionados à pesquisa, desde o contato inicial com o grupo até o final do trabalho de campo, foram registrados por escrito e a punho em *diário de campo*. As atividades desenvolvidas nas oficinas, depoimentos dos relatos orais nas rodas de conversa, as entrevistas individuais e coletivas foram consignadas em *videogravação*, as quais ficaram ao meu encargo, enquanto o *memorial da cultura lúdica* dos sujeitos, registros escritos, fotografias, colagens, desenhos e ou pinturas foram elaborados pelos próprios sujeitos.

Pude constatar que o recurso de videogravação utilizado nas entrevistas, roda de conversas e em algumas sessões lúdicas criativas facilitou a transcrição do texto nativo a ser analisado como também me possibilitou a observação de tudo que se passou, além do que estava sendo verbalizado.

#### 4.12. Retrato de um encontro vivencial no trabalho de campo.

O objetivo de apresentar um recorte do diário de campo exibindo por inteiro um dos encontros do trabalho de campo da pesquisa é mostrar como foi realizada a proposta de grupo vivencial por meio das oficinas lúdico-criativas. A escolha decorre do fato de deste ter sido o encontro de maior duração (7h30min às 11h30min), da utilização de todos os recursos de registro, inclusive o uso da câmera de videogravação como também de haver sido o último encontro de modo vivencial.

Inicialmente, fizemos a *sensibilização* porque este é um procedimento comum aos encontros, objetivando um aquecimento e centramento do grupo, uma espécie de convite a se sentirem presentes no grupo. Neste momento, foi feito um alongamento denominado por Brieghel-Müller (1998) de estiramento contínuo, baseado nos fundamentos da eutonia<sup>9</sup>: todos deitados ao chão, ao som da música do saxofonista Duke Ellington (música: *my little brown book*, faixa 05, do Cd Duke Ellington & John Coltrane), alongaram as articulações da mão

---

<sup>9</sup> O termo *eutonia* foi inventado por Gerda Alexander para sublinhar que somente o relaxamento não é suficiente para dar ao ser humano um domínio satisfatório de seu corpo: é necessário adquirir um equilíbrio tônico, quer dizer, a capacidade de influenciar o tônus para se adaptar harmoniosamente às circunstâncias variadas da vida. Assim, o que chamamos de *eutonia* (literalmente o bom tônus) é um estado do qual todo movimento é realizado com um mínimo de energia e um máximo de eficácia, deixando as funções vitais prosseguirem normalmente (BRIEGHEL-MULLER, 1998).

direita, braço direito, mão esquerda, braço esquerdo, os dois braços juntos com a parte superior do corpo; pé direito, perna direita, pé esquerdo, perna esquerda, as duas pernas juntas com a bacia; a cabeça e em seguida o corpo inteiro, objetivando maior conexão entre corpo e subjetividade<sup>10</sup>.

Terminado o acolhimento, perguntei como estavam se sentindo e ninguém se prolongou nas falas. Uns disseram “estou bem”, outros confirmaram com a cabeça e uma professora disse que estava se sentindo muito bem. Fizemos um breve intervalo de mais ou menos cinco minutos.

Sentados ao chão, começamos a conversar sobre a duração do encontro e percebi que todos ficaram contentes quando eu frisei que naquele encontro tínhamos a manhã inteira para nos dedicar às oficinas lúdicas criativas. Comuniquei também que iria colocar uma câmara de videogravação no canto da sala num tripé para registrar as vivências do encontro, como também falei da importância deste tipo de registro para a pesquisa. O grupo todo concordou, sem nenhuma objeção. Coloquei dez lençóis coloridos (azul, amarelo, vermelho, verde, laranja e branco) no centro da sala, disse que poderiam fazer o que quisessem com eles. Fiz tocar uma música de ritmo dançante, e cada um começou a dançar e se apropriar dos tecidos, criando seus parangolés<sup>11</sup>. Brincaram com muita espontaneidade, dançaram, desfilaram uns para os outros, maquiaram-se, dedicando a isso quase meia hora. Quando a brincadeira começou a ficar enfadonha, naturalmente foram desfazendo suas *fantasias* e deram início a uma brincadeira cantada, *boneco de lata* (ver em anexo nº 02). No canto da sala, disponibilizado ao grupo, havia alguns objetos e brinquedos trazidos por eles e outros por mim, especialmente para brincarem (um pacote de balão, papel ofício, uma caixa de palito de dente, bola, elástico, corda etc). Quando desfizeram a brincadeira (boneco de lata), Lília apresentou aos colegas um brinquedo que ela havia trazido, próprio para brincar de estourar balão. Fizeram duas rodadas desta brincadeira. Em seguida, Lília abriu o pacote e convidou o grupo para uma brincadeira de furar balão: ela distribuiu um balão e um palito para cada um e o objetivo do jogo era tentar furar o exemplar do colega. Foi um momento muito interessante.

---

<sup>10</sup> Para Silva (2000), é um termo amplamente utilizado na teorização social contemporânea, com múltiplas conotações. É com frequência tomada simplesmente como sinônimo de sujeito. Neste sentido, pode se aplicar ao conceito de “subjetividade” todos os questionamentos que são feitos ao conceito de “sujeito”. Em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizariam o ser humano como “sujeito”.

<sup>11</sup> O *Parangolé* é uma denominação dada pelo artista plástico e performático Hélio Oiticica a uma espécie de capa (vestimento) feito de tecidos coloridos, utilizados em performances a partir dos movimentos de alguém que o vista. Por isso, é considerado uma escultura móvel (JACQUES, 2006).

O grupo travou uma “briga” na qual um enfrentava o outro ou outros, tentando furar os balões. Houve muitas quedas, gritos, empurrões etc, mas ninguém se machucou.

Terminaram este momento cansados e se deram um pequeno intervalo para beber água e ir ao toalete. Ao retornarem ao *setting* lúdico, cada um se apropriou de seus brinquedos e começaram a brincar individualmente. Gradualmente foram se juntando e criando um momento de brincadeiras coletivas. Brincaram de boneca, de carro, de bola de *Três Marias*<sup>12</sup> (jogo com pedrinhas) etc. Ao deixarem os brinquedos de lado, Lília convidou o grupo para brincar de *Lagarta pintada*,<sup>13</sup> mas a brincadeira não vingou. Verônica convidou para brincarem de *Escravos de Jó*<sup>14</sup> e todos aceitaram, ela foi muito enfática na hora de ditar as regras: – *Quem errar tem que sair da brincadeira!*

Ela comandou o jogo até o fim e finalmente só restou uma dupla - ela e Narcélio.

Durante todo esse período, me pus a colocar algumas músicas como trilha sonora das brincadeiras e ajustar a câmera de vídeo. Quando percebi que já estavam quase cansados, convidei-os para um lanche que eu mesmo havia preparado.

Quando retornamos, convidei o grupo para vivenciar uma experiência, criativa, artística e estética, pintando um mural de tamanho 1.30m x 4.00m. Após a pintura do mural com giz de cera, convidei-os para a sessão reflexiva.

---

<sup>12</sup> É um jogo com pedrinhas. Consiste em lançar ao ar cinco pedrinhas. Cada partida é composta por uma sequência certa de jogadas de dificuldade crescente. Uma simples falha impõe o abandono do jogo ou a passagem para último lugar, tendo que esperar que todo o grupo efetue as suas jogadas para então retomar o jogo. Sentadas ao chão, decidida a ordem da jogada, pegam-se cinco pedrinhas de uma só vez com as mãos e deixam-se cair no chão todas as pedrinhas, de maneira a que fiquem espalhados entre si. Depois, lança-se ao ar consecutivamente uma pedrinha, sempre a mesma, enquanto se agarra, uma a uma, cada uma das quatro que permanecem no chão, mantendo-se todas as pedrinhas na mão direita até ao final. Em seguida, repete-se a mesma jogada, voltando a colocar as pedrinhas no solo de igual forma, e inicia-se uma nova sequência, agora tentando conservar as pedrinhas em equilíbrio nas costas da mão. Vence o (a) jogador (a) que concluir o maior número de jogadas (Diário de campo).

<sup>13</sup> É uma brincadeira cantada, sentados ao chão, em círculo. O grupo escolhe um para bater na mão do colega, a mão que parar pega a ponta da orelha do vizinho. Assim que todos tiverem pegado a orelha do amigo, cantam junto o último refrão: *Lagarta pintada/ Quem foi que te pintou. Foi uma velhinha/ Que aqui passou. No tempo da areia/ Levanta poeira. Puxa, lagarta no pé da orelha* (Diário de campo).

<sup>14</sup> Dispostos num círculo, sentados ao chão, os jogadores pegam uma pedra cada um. Ao ritmo da música, cantada, entregam sua pedra ao companheiro da direita. Em determinados momentos da letra, não a soltam e a trazem de volta. Os movimentos são repetidos só ao som da música solfejada. Depois em silêncio, apenas mantendo o ritmo, voltam, então, a cantar: *Escravos de Jó, jogavam caxangá / Tira, bota, deixa o Zambê ficar... / Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá / Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá* (Diário de campo).

Cada um expôs individualmente o seu relato oral sobre as experiências vividas no grupo e em seguida, depois da escuta de todos os depoimentos, abrimos um espaço para uma *sessão reflexiva* com o tema Cultura lúdica e prática docente. Como as atividades deste encontro foram bastante intensas, com muitas atividades lúdicas, artísticas e psicomotoras, sugeri que os relatos escritos fossem realizados em casa.

Fizemos o fechamento todos de pé, numa roda de mãos dadas, dançando a música *Infinito particular*, na voz de Marisa Monte.

Pude observar que a câmera de videogravação não interferiu no processo do grupo. Quando perguntei como eles tinham se sentido com a câmera de videogravação, eles responderam que durante as vivências nem lembraram que estavam sendo filmados.

#### **4.13 Ordenação do *corpus* da pesquisa**

Os dados foram tratados por meio de uma metodologia qualitativa, baseada nos passos operacionais propostos por Minayo (1996). Por intermédio desta metodologia, foi elaborada uma análise compreensiva de base fenomenológica, na perspectiva da busca do significado das falas dos sujeitos e da articulação destes significados com o marco teórico da pesquisa, de acordo com a metodologia adotada. A análise foi realizada em três etapas.

1<sup>a</sup> etapa - ordenação dos dados – esta caracterizou-se pela organização dos dados disponíveis, obtidos por via dos instrumentos de registro, como o diário de campo, o memorial dos professores e as videogravações. Objetivamente, esta fase incluiu a leitura e a digitação dos dados de observação registrados no diário de campo e do memorial. Foi incluída também a transcrição das videogravações das entrevistas individuais e coletivas, além das rodas de conversas. Posteriormente, estes dados foram ordenados em núcleos de sentidos e em categorias.

2<sup>a</sup> etapa - classificação dos dados – operacionalmente esta fase iniciou com a *leitura flutuante* do material coletado que, segundo Minayo (1996, p.209) [...] *consiste em tomar contato exaustivo com o material deixando-se impregnar pelo seu conteúdo. A leitura flutuante* foi um processo que possibilitou a identificação das unidades de registro (os núcleos de sentido), com base nos quais começaram a ser agrupados de acordo com critérios de classificação derivados de categorias empíricas. No início, essa leitura me permitiu classificar os registros em quatro núcleos de sentidos: 1 – a pessoa do professor; 2 – o lúdico nas práticas

docentes; 3 – ressignificação do conceito de criança, 4 – a relação dos sujeitos com a pesquisa.

Após a classificação destes quatro núcleos de sentidos, o *corpus* da pesquisa foi dividido em duas categorias denominadas de *experiência fundadora*, a experiência da cultura lúdica de cada sujeito, e *experiência formadora*, representada pelas reflexões das experiências dos sujeitos. Esta categoria foi composta em três subcategorias mais específicas, objetivando responder ao problema da pesquisa: 1 o papel do lúdico nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil; 2 a relação do professor com a criança que ele foi e a criança com quem ele está lidando hoje como aluno; e 3 a relação dos sujeitos com a pesquisa.

3ª etapa - análise final - tratou-se da análise dos dados com arrimo no referencial teórico constituído para esta pesquisa.

O diálogo entre estas categorias representa a articulação entre a teoria e a prática, possibilitando o entendimento da relação entre a cultura lúdica do docente, suas concepções pedagógicas e como este educador entende e problematiza a relação de sua cultura lúdica pessoal com sua prática docente.

## 5 ANÁLISE COMPREENSIVA DO *CORPUS* DA PESQUISA

Como se pode perceber, o trabalho de análise dos dados conduziu-me à elaboração conceitual de duas categorias de análise pertinentes à cultura lúdica pessoal do professor de educação infantil em sua relação com a sua prática docente.

Além de apresentar essas duas categorias, proponho-me, previamente, introduzir os sujeitos que discursaram sobre os temas emergentes.

A primeira categoria, denominada de *experiências fundadoras*, ou seja, a experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa, consistiu da apresentação de cada um com suas experiências lúdicas com base nos seguintes critérios: a história de vida dos sujeitos obedece a um mesmo padrão. É iniciada por uma epígrafe deles mesmos, prosseguindo pelos relatos da experiência de sua cultura lúdica.

A segunda categoria apresentada como *experiência formadora* se refere à experiência refletida e está dividida em três subcategorias: a relação entre o lúdico e as práticas pedagógicas da educação infantil; a relação entre a memória da criança que o professor foi e a do aluno que ele educa e a relação dos sujeitos com a pesquisa.

As falas estão identificadas pelas situações das quais se realizaram: entrevista individual (EI), entrevista coletiva (EC), roda de conversa (RC) e memorial (M).

### 5.1 Primeira categoria: Experiências fundadoras

Nesta categoria, serão apresentadas as experiências lúdicas fundadoras de cada um dos sujeitos da pesquisa. Essas resultam dos relatos autobiográficos (história de vida) escritos e orais, centrados nas experiências fundadoras da identidade em evolução do professor, de seus hábitos e suas crenças, ou seja, referem ao vivido em seus territórios socioculturais.

#### 5.1.1 A experiência da cultura lúdica vivida pela Professora Coelli

Às vezes, quando eu ia ter um tempinho para brincar já estava escurecendo. Naquele tempo não tinha energia elétrica, então 18 horas já era escuro. (COELLI, EI)

Coelli, ao adentrar os porões de sua memória, revivendo todos os dramas de sua vida na infância e adolescência, deparou muitos fatos importantes antes não percebidos na

mesma dimensão. As lembranças difíceis vindas entre choros e fortes emoções pareciam dar impulso à professora para se apropriar de seu memorial com muito empenho.

Ela relatou em seu memorial que, quando criança na zona rural no interior do Piauí, teve que trabalhar muito para ajudar os pais no sustento da família - *buscava água na cabeça*, quebrava coco babaçu<sup>15</sup>, fazia cestos de palha, fazia carvão, teve uma *vida dura*. Quando criança, seu grande sonho era possuir uma boneca industrializada, mas não conseguiu realizá-lo. Brincou pouco na infância, pois além do trabalho pela manhã, à tarde se deslocava para a escola a pé numa distância de seis quilômetros; chegava em casa à noite e, já muito cansada, dormia cedo para acordar cedo e trabalhar. Na escola, somente na hora do recreio, brincava um pouco de *três - marias* (jogo com pedrinhas), mas, segundo ela, os professores não se envolviam com estas brincadeiras.

No término deste percurso, numa entrevista coletiva, ela se pronunciou perante o grupo e disse que valeu a pena reaver suas memórias. Hoje, com 17 anos de experiência na educação infantil, trabalhando com crianças por opção, fez uma reflexão sobre as condições em que vivenciou a cultura lúdica na infância e adolescência.

Na adolescência, Coelli se mudou para uma pequena cidade, com uma cultura diferente da do campo, não tinha como trabalhar e teve mais oportunidades de brincar, como diz ela:

– Agora, na adolescência, eu brinquei muito. A gente se mudou pra cidade e lá como a gente não tinha assim, não tinha roça, não tinha água pra carregar, não tinha cesta pra fazer, não tinha carvão pra fazer, aí foi o tempo em que eu brinquei. (EI).

Ela se lembra de que teve como brinquedos bonecas de sabugo de milho, peteca com sabugo de milho e penas de galinha, carrinhos de rolimã, carrinhos de lata com rodas de sandálias velhas. Brincou muito de pular nos balanços de árvore dentro dos riachos, escorregou pelas pedras dos córregos, caçou passarinhos com baladeira e outras coisas de sua época. Nesta fase de sua vida, após dar conta das tarefas diárias, se sentia livre para brincar com seus oito irmãos no quintal e no terreiro até anoitecer.

---

15 Segundo o dicionário Houaiss (2006), é uma palmeira de até 20 m (*Orbignya phalerata*), de folhas estriadas de amarelo, espadas lanceoladas e frutos drupáceos oblongos, com sementes oleaginosas; coco-de-macaco, coco-de-palmeira, coco-de-rosário, coco-naiá, coco-pindoba, coqueiro-naiá, curuá, palha-branca [Nativa da Bolívia, Guiana, Suriname e Brasil (RO, AM, PA, TO, MA, PI, CE, PB, PE, BA, MG, MT e GO)], é esp. explorada pelos óleos e gorduras das sementes, com vários usos industriais, por seus frutos e sementes comestíveis, e pelas folhas e espadas, de que se fazem obras trançadas.

A professora relembra que sua escolha profissional foi sugerida pela mãe, ao dizer que quem fazia o magistério arrumava trabalho mais rápido. Hoje ela dá graças a Deus ter aceitado a sugestão e ter gostado muito desta profissão.

Com suas pouquíssimas oportunidades de brincar na infância, somadas aos seus direitos negados enquanto criança pela situação econômica familiar e cultural, começou a frequentar a escola com sete anos de idade.

Hoje, como professora da educação infantil, lotada numa sala de creche, faz uma relação entre os fatos rememorados em sua infância no passado e a de seus alunos no presente. Disse que valeu a pena recuperar suas memórias, como também sistematizar o seu memorial, enfocando a cultura lúdica pessoal. Relata que foram muitas lembranças boas e muitas lembranças difíceis, mas serviu para ela ver melhor a professora que é hoje.

– Tenho que deixar a responsabilidade um pouco de lado, ser mais brincalhona, não se preocupar tanto em mostrar trabalho e não deixar o lado mais divertido, o lúdico. Isso esse memorial me mostrou.

Percebeu-se como uma professora muito preocupada em atender as cobranças da Direção, Coordenação Pedagógica e dos pais dos alunos em relação aos conteúdos. Outro fato que vale lembrar é que a professora trabalha em regime de contrato temporário, portanto, parece se sentir na obrigação de atender todos os requisitos das demandas de sua sala de aula, tendo que mostrar um bom trabalho. Com toda a sobrecarga, o excesso de responsabilidade de dona de casa, mãe e a instabilidade de professora substituta, ela se afastou do que agora ela considera o mais divertido - o lúdico.

Em seu memorial, ela intitulou na capa externa: *uma campanha da autoestima. Não sou mais uma, sou UMA*. Aqui nesta forma de se expressar, ela denota que ao se apropriar de uma nova forma de recriar sua existência, baseada noutros referenciais de valores, tomou consciência da sua potência como pessoa e profissional e passou a se perceber como outra pessoa. Deixou de se sentir mais uma na multidão, se afirmando como sujeito capaz de se administrar como pessoa e profissional.

### 5.1.2 A experiência da cultura lúdica vivida pela Professora Elsa

[...] foi muito importante esse momento de minha vida, tudo isso deu uma mexida acendendo a pessoa e a professora. (ELSA, EI).

Elsa, ao elaborar o seu memorial da cultura lúdica pessoal, disse que foi muito prazeroso, teve a participação da irmã e do cunhado. Passaram horas rememorando todas as brincadeiras que desenvolviam juntos quando crianças. Ela disse que rememorar foi como reviver a sua infância. Relatou que foi ótimo se sentir brincando no quintal de sua casa, dividindo as brincadeiras com a irmã, os primos e os amigos. Disse que, nos porões de sua memória, não deparou nada ruim na sua infância e reforçou dizendo, que tudo foi muito prazeroso.

Fez a narração em seu memorial por meio de desenhos dela mesma com brinquedos e crianças em situações de brincadeiras, como gangorra, escorregador, gaiola, cabo-de-guerra, pula-corda, bambolê, cavalo-de-pau, pião, milonga, ioiô, três-três-passará, cobra-no-buraco, passarinho-no-ninho, peteca, pipa, pé-de-bode, corupião, guisado, patinete, elástico, carro de lata, jogo de bola, carimba, bila, macaca, triangulo, pé-de-galinha, anel, boneca, boca-de-forno, pega-pega, pega-vareta, bandeirante, telefone de lata, gato-e-rato, brincadeira de roda, lambreta na árvore, filme na televisão, andar de bicicleta, nadar, subir nas dunas etc.

Disse que brincou muito na infância e na adolescência e que foi muito bom voltar a entrar em contato com esse mundo mágico das brincadeiras. Na entrevista individual, ela relatou que após adentrar um jogo com os colegas do grupo da pesquisa na pátio da escola, voltou a sentir o prazer de brincar e disse:

– É tanto assim, que naquele dia no jogo de bola com o grupo, eu brinquei tanto que esqueci se tinha coluna, se tinha joelho, se tinha nada. Apesar de depois senti uma dor no joelho. Mas no momento, eu não quis nem saber o que ia acontecer, esqueci as doenças e vivi aquele momento da brincadeira intensamente, com toda garra. (EI).

A professora revelou o prazer de se entregar às vivências brincantes, assim como reaver os episódios lúdicos que marcaram sua história de vida. Com 27 anos na docência na educação infantil, demonstra a satisfação da oportunidade de participar da pesquisa, de brincar com os colegas professores e refletir sobre o lugar das práticas lúdicas em sua ação

docente. Comentou na entrevista individual que tudo isso foi muito importante nesse momento de sua vida e que tudo deu uma mexida, acendendo a pessoa e a professora.

### 5.1.3 A experiência da cultura lúdica vivida pela Professora Lília

Resgatei muitas coisas da minha infância que estavam adormecidas. (LÍLIA, EI).

Lília narra em seu memorial que teve uma infância riquíssima. Atribui tudo isso ao fato de haver estudado numa escola só de crianças, a Escola Alba Frota, e com satisfação verbalizou: – *Eu estudei nesta escola, os meus filhos estudaram e hoje eu trabalho aqui.*

Relembra com orgulho que sua escola se localizava no Parque das Crianças no centro da cidade de Fortaleza, um lindo e grande espaço com muitas árvores, um lago e muitos bichos, pois lá também estava localizado o zoológico da cidade de Fortaleza.

Na infância, a escola foi o lugar onde foi mais feliz. Lembra-se com muita saudade das festas, das histórias contadas pelas professoras, das brincadeiras de roda, pula-pula, bambolê, remã-remã, amarelinha, bila, pedra-na-lua, passarinho-no-ninho, atirei-o-pau-no-gato, e cobra-no-buraco etc. Um dos fatos que mais marcou sua infância foi quando ela caiu no lago cheio de jacarés e o porteiro da escola se atirou dentro para salvá-la. Ela falou com muita emoção da boa relação com a escola e concluiu dizendo. – *Como é bom lembrar o meu tempo de colégio, eram horas que se passavam sem eu me sentir!*

Em casa, sua infância no convívio com a família foi bem diferente da vivência escolar. A professora relembra que não foram só lembranças boas. Logo após o seu nascimento de um parto duplo, sua mãe adoeceu, ficando impossibilitada de cuidar dela. Sua irmã gêmea morreu um ano depois e ela passou a ser cuidada por sua tia. Hoje, rememorando a sua história, ela se deu conta de que não teve a oportunidade de conviver com sua mãe biológica.

– Eu queria ter convivido mais com minha mãe. É... eu nunca fui filha dela, fui filha da irmã dela. Então, foi a minha tia que me criou e eu nunca tive o prazer de ter uma mãe, mãe mesmo, né? E nem pai também. Ela (a mãe) faleceu com quarenta e cinco anos de idade, quando a minha filha tinha um ano. (LÍLIA -EI).

Ela narra em seu memorial as suas dificuldades de autoafirmação na relação familiar. Era a mais nova das ‘filhas’ de sua tia e, na mesma casa, também morava um primo

com a mesma idade que a dela, sendo que o primo era neto de sua tia. Ela se sentia deixada de lado porque tudo era para o seu primo e para ela nada. Vivia em conflitos sem saber quem deveria chamar de pai, mãe e avô. Chamava seu tio de avô e sua tia de mãe, mas ela não aceitava, dizendo: *não me chame de mãe porque você tem sua mãe, chame sua própria mãe de mãe e seu pai de pai*. Quando o seu pai biológico vinha vê-la, que era de vez em quando, ela o chamava de pai e ele dizia não me chame de pai, o seu pai é seu avô. Ela fala da falta que sentia de ter uma convivência com sua família, e hoje, se questiona: *por que eu não fui criada pelos meus pais e o meu irmão foi?* E disse: *eu poderia ter sido mais feliz*.

– Com o memorial, eu resgatei muitas coisas da minha infância que estavam adormecidas, puxando pro lado do resgate das brincadeiras, eu acho que descobri que eu poderia ser mais feliz. (EI).

Ela diz na entrevista individual que toda essa história a deixou muito revoltada, traumatizada e acanhada. Era muito tolhida em todos os aspectos, não podia fazer isso, não podia aquilo, ou seja, não podia quase nada; mas, com tudo isso, nunca conseguiu se esquecer de suas bonecas de pano, suas bonecas de papel que guarda até hoje e também traz consigo as boas lembranças dos programas de televisão, *Vila Sésamo e Perdidos no Espaço*.

Hoje, a professora diz que esta pesquisa lhe deu oportunidade de rever sua vida como pessoa e profissional. Questionou muito a sua história de vida e, sobretudo, a sua infância, os pontos positivos, o que mais marcou, o que deixou de fazer e relatou na entrevista individual que tudo isso valeu muito.

– A minha auto-estima levantou, embora todo pessoal do grupo já conheça tudo que eu já passei, mas você com essa pesquisa foi uma peça principal pra me levantar. (EI).

Ela avaliou todo o seu envolvimento com a pesquisa e verbalizou que se sente renovada. Comentou que vivenciar todo esse processo de recobro de sua história, escrever sua história e refletir sobre o seu passado e fazer uma relação com o presente, com as intervenções do pesquisador, contribuiu para a elevação de sua autoestima.

#### 5.1.4 A experiência da cultura lúdica vivida pelo Professor Narcélio

Ao resgatar as brincadeiras, descobri que minha infância foi bem mais bem vivida do que eu imaginava. (NARCÉLIO, EI).

Narcélio, ao recuperar sua história, fez um paralelo entre os dois cenários distintos vividos na sua infância, na cidade de Fortaleza e no interior do Estado do Ceará, na fazenda de sua avó.

Na cidade, teve uma vivência restrita, brincando a maior parte do tempo dentro de casa. (Dentro da minha casa, tinha um jardim pra brincar). Brincava de pega-pega, esconde-esconde e outras brincadeiras, mas sempre em torno de sua casa. Os colegas se deslocavam para sua própria casa, pois sua mãe preferia que os colegas viessem para a sua casa, como forma de proteção. Quando brincava nas calçadas, sempre tinha a proteção dos adultos que cuidavam dele.

Nas férias no interior, teve a oportunidade de uma vida mais solta, mais livre. Subiu árvores, tomou banho de rio, tomou banho de chuva etc.

Na entrevista individual, ele disse que quando começou a recobrar as brincadeiras, descobriu que sua infância foi bem mais bem vivida do que ele imaginava. Até acha que brincou demais, apesar de tantas limitações enfrentadas. Umas eram por motivos de saúde e outras impostas pelos adultos, que não o autorizavam a brincar de algumas brincadeiras por serem consideradas de meninas. Ao se reportar à sua adolescência, disse que enfrentou algumas situações difíceis.

– Teve um período de minha vida, acho que de 12 até aos 14 anos, que eu não gosto nem de me lembrar, tem coisas que eu passei que não vale a pena salientar agora, **mas isso tudo refletiu na minha vida.** (EI). (grifei)

Adentrando a sua história de vida, encontrou fatos que considerou importantes e outros que não valem a pena lembrar, embora ele tenha considerado em sua fala, na entrevista individual, que tudo que vivenciou na infância e adolescência refletiu em sua vida pessoal como adulto, como no fato a seguir:

– Na escola que estudei a vida toda, lá eu tinha que calar a minha boca e só escutar, escutar, escutar... e nunca argumentar. É por isso que eu nunca falo “eu”, porque você às vezes é podado o tempo todo, e fala “nós” pra amenizar as coisas. Eu fui tão podado nesta questão de não argumentar que é uma coisa que com meus alunos eu não faço. Eu estimulo a eles falarem o que eles

querem e o que eles pensam. Isso não quer dizer que eles vão me respeitar mais ou não. (EI).

Narcélio evidencia em sua fala o quanto foi reprimido na infância e na adolescência, fatos que, segundo ele, interferiram muito em sua formação como pessoa, refletindo até hoje em seu comportamento. Considera a liberdade de expressão na infância um fator importante para o desenvolvimento do sujeito. Hoje, como docente da educação infantil, partindo de sua experiência, diz que procura dar espaço para os seus alunos se expressar em com liberdade, para que eles cresçam sem esses medos impostos pelos adultos. E garante que dar mais espaço aos seus alunos não interfere na relação professor/estudante.

O professor fez observações na sua entrevista individual, dizendo que a experiência de escrever os seus relatos autobiográficos e ler posteriormente fez com que ele entendesse muitas coisas sobre a sua vida.

– Acho que contribuiu no sentido de eu me conhecer melhor, de ficar mais firme nas minhas concepções das coisas que eu acredito, como também perceber que as coisas que me traumatizaram foram questões de fatos que ocorreram durante a minha vida.

Em sua fala na entrevista individual, fez considerações sobre o memorial, atribuindo ao processo vivenciado por ele como possibilidade de autoconhecimento, considerando muito importante o ato de escrever.

– Eu acho que quando eu estava escrevendo, a escrita desabrochava desvelando fatos automaticamente. Você acaba, querendo ou não, entendendo um pouco melhor os teus fantasmas e os teus medos. Quando você se entende um pouco melhor, é mais fácil de situar, entender o outro e se permitir mais as brincadeiras com as crianças.

Aqui, ele menciona sobre a importância de o professor se permitir o autoconhecimento, para se conhecer melhor e aprender a lidar consigo mesmo, como condição fundamental para aprender a lidar e entender o outro e, sobretudo, na compreensão da necessidade de brincar das crianças.

### 5.1.5 A experiência da cultura lúdica vivida pela Professora Regina

Hoje em dia eu sou muito mais solta do que quando eu era criança. (REGINA, EI).

Regina, após sistematizar suas memórias, verbaliza na entrevista individual que foi muito bom fazer o seu memorial, pois recuperou muitas lembranças esquecidas. Iniciou os relatos escritos, dizendo que nasceu em casa com ajuda de uma parteira e relatou em seu memorial *fui criada muito amada e adorada, como uma rainha*. Fazia parte de uma família pequena, uma irmã e um irmão, sendo ela a filha do meio. Na infância, com seus irmãos e amigos, brincou muito de macaca, jogo de pedra, de bila, de pular corda, de bambolê, esconde-esconde, patinete, boneca, de roda, de carimba e de professora. Ela disse que à noite os seus pais sentavam na calçada para colocar os papos em dia com os vizinhos e enquanto isso ela e os colegas brincavam nas calçadas e no meio da rua. Durante o dia, aproveitava para brincar nas árvores do quintal de sua casa e com suas bonecas de plástico, de pano e de porcelana, que era a sua boneca mais linda com olhos e feições bem delicadas. Disse que vivenciou muito bem a sua infância, criando sempre algo para brincar. Um fato que marcou muito a sua infância foi a tristeza do pai pela doença de sua mãe.

Iniciou sua vida escolar na Escola pública pré-primária Cidade da Criança, hoje, a conhecida Escola Alba Frota. Relembra com saudade o amplo espaço físico da escola, do lago e da arborização. Foi alfabetizada nesta escola e hoje é professora dela. Ressalta que ela está em outro local, muito diferente do antigo. Sua primeira grande conquista na vida escolar foi lograr êxito no exame de admissão ao curso ginásial. E disse em seu memorial *pena que no ginásio eu não tinha mais idade para correr e brincar, apesar de eu ser a mais nova da sala*. Depois do ginásio, optou pelo magistério e evidencia, dizendo: *eu sempre me identifiquei com a profissão de professora, tarefa que desempenho com prazer*.

Na adolescência, disse que foi uma pessoa calma e de poucos amigos, mas aproveitou bem as *tertúlias* e as *luaradas*. Adorava dançar e disse que esta era a diversão preferida dos jovens de sua época.

Disse que trabalhar com crianças foi um mero acaso, primeiro foi lotada no município como professora do primário, mas, como ainda não tinha o quarto ano pedagógico, foi obrigada a trocar de turmas, indo para a *Alba Frota* trabalhar com crianças. Hoje com 28 anos de magistério na educação infantil, falou com muita convicção na entrevista individual.

– *Eu me identifiquei realmente com as crianças. Hoje, tenho curso superior e especialização, mas não penso em deixar as crianças, pretendo continuar onde estou. (EI).*

Por intermédio desta fala, a professora sugere que gosta muito de trabalhar com crianças e até o final de sua carreira pretende trabalhar com educação infantil. Sobre este assunto, ela também disse numa roda de conversa que “*a educação infantil é o alicerce da educação que a criança precisa ter na escola*”. Demonstra que apesar de fazer o que gosta, se sente atuando numa área muito importante. E complementa:

– Na realidade, a gente trabalha e só a gente sabe da importância que temos para aquelas crianças, mas essa importância vinda de fora não existe, quer dizer, a valorização que o professor deveria ter ele não tem. (REGINA, RC).

Sobre o que o memorial evocou a respeito dela como pessoa e professora, numa roda de conversa, ela disse que, durante este processo de reflexões sobre a sua prática docente, vieram muitos questionamentos sobre como ela se vê e como os outros percebem a sua valorização profissional. E conclui, *quando nos sentimos valorizados, nos sentimos úteis. Quando se sente útil, se sente importante, e quando se sente importante, eu acho que a gente sente condições de se dar mais.* (REGINA, RC).

### **5.1.6 A experiência da cultura lúdica vivida pela Professora Verônica**

Fui uma criança muito feliz, me considero feliz, acho que o que sou hoje foi o que fui ontem mesmo. (VERÔNICA, EI)

Verônica relata em seu memorial que sua infância foi marcada por muitos momentos felizes durante as férias escolares, na fazenda de seus avós, e disse:

– A fazenda de meus avós é a atração principal de minhas lembranças de infância. Lá eu, meus irmãos e primos passamos nossos melhores momentos, nós éramos crianças felizes que brincávamos com tudo o que era novidade naquele mundo totalmente diferente do nosso, vivido na cidade. (M).

Ela completou, expressando que a falta de energia elétrica, de água encanada, de televisão e de geladeira era substituída pelos bois, cavalos, peixes e banhos de açude. Foi lá na fazenda que ela aprendeu a nadar, a pescar, a plantar grãos de legumes e a cuidar de alguns animais. Relembrou os brinquedos que seu avô comprava na feira - panelinhas de barro, bonecas de pano, carrinhos de lata - e disse *eram tantas novidades lá no interior que nem*

*pegava nos meus brinquedos que eu levava da cidade* (EI). Outra cena que relembra com saudades é das noites de lua na fazenda ao som do violão de seu avô e das vozes em coro de sua avó e suas tias.

Ela relembra que sua avó cuidava dos netos como um sargento cuida dos soldados, com muitas regras, sendo obrigados a respeitar todos os horários determinados por ela, mas Verônica disse que nada disso atrapalhava a alegria e o encanto de estar naquela fazenda maravilhosa. Analisando sua vida, disse que sua infância foi vivida com muita intensidade, com muitas aventuras e descobertas, e que tudo isso foi muito importante para a formação da pessoa adulta que ela é hoje.

A professora disse que não tem muitas recordações de suas vivências na escola. Relembra que estudava numa escola de freiras com um regime de muita organização, parecendo que as brincadeiras não cabiam naquele espaço. Ela disse que só conseguiu lembrar-se do ano de sua alfabetização e recorda a alegria e o amor que sua professora deixava transparecer a todos da sala e esta é a única lembrança que conseguiu reaver de sua educação infantil, dizendo: – *Estudei nesta mesma escola até a 4ª série do ensino fundamental e não me recordo de nenhum tipo de brincadeira vivenciada por lá.* (EI).

Verônica disse que foi muito bom vivenciar o recobro de sua história. Juntou-se com seus irmãos e primos e rememoraram durante um dia inteiro sobre suas vivências na fazenda de seus avós quando eram crianças, conclui que foi ótimo recuperar tudo isso. Refletiu muito sobre a forma como vivenciou a infância e naturalmente se reportou a sua prática pedagógica com as crianças que ela educa hoje e a sua condição como pessoa e professora. Sobre este assunto ela faz o seguinte relato numa roda de conversa.

– As reflexões desta pesquisa tocaram nesse lado da valorização profissional, eu ainda me acho muito desvalorizada, nós da educação infantil trabalhamos muito. A gente não é valorizada nem onde a gente trabalha, nem na sociedade de um modo geral. Quando a gente abre a boca pra dizer que trabalha na educação infantil, acham logo que você é a tia, e não uma professora. (RC).

A professora conclui seu relato, dizendo que foram muitas descobertas e que agora consegue fazer uma relação de sua cultura lúdica com a sua prática. E disse:

- Agora eu vejo que aquilo que foi importante pra mim naquela época reflete no que sou hoje, vai ser importante se eu conseguir pelo menos que meus alunos consigam vivenciar um pouquinho do que vivi. (EC)

## 5.2 Segunda categoria: experiências formadoras

Nesta categoria, estão inseridas as produções verbais e não verbais que se referem a tudo o que foi refletido sobre a relação entre o lúdico e as práticas pedagógicas na educação infantil, a relação do professor entre a memória da criança que ele foi e que lida como aluno hoje, a relação dos sujeitos com a pesquisa e o que foi ressignificado, em relação à essas questões após a imersão na sua cultura lúdica.

### 5.2.1 A relação entre o lúdico e as práticas pedagógicas da educação infantil

Retomando os aspectos do referencial teórico deste estudo, no que concerne à interação da experiência com a fantasia, na atividade lúdica, a criança elabora noções, tais como as de si mesma e as da realidade. Portanto, as práticas lúdicas na educação infantil mediadas pelos adultos contribuem entre outras coisas para o desenvolvimento da função comunicativa da linguagem, da aprendizagem das convenções culturais e da aquisição de habilidades sociais (VIGOTSKY, 2003).

No trabalho de campo da pesquisa, pude extrair algumas concepções dos sujeitos de como o lúdico se faz presente na prática pedagógica da educação infantil, as quais aqui estão apresentadas e ilustradas na voz dos sujeitos que contribuíram para a constituição do *corpus* da pesquisa.

O lugar do lúdico nas práticas pedagógicas da educação infantil foi um tema recorrente nas sessões reflexivas, discutido com muita fluência. Numa entrevista coletiva, no último encontro com os sujeitos da pesquisa, como também na entrevista individual, o Professor Narcélio ponderou como pensava a relação do professor com esta temática, dizendo: – *Eu acho que é dar mais espaço para as crianças criarem e usar muito mais o lúdico, não deixá-los brincarem só, e sim junto com eles.* (NARCÉLIO, EC).

– Como é que você vai exigir de uma criança que ela faça certa atividade se você mesmo não tá se posicionando de uma forma mais lúdica, mais aberta? Então, é complicado você exigir. Vamos fazer isso, vamos brincar disso, se você não está se permitindo e no fundo não está com esse desejo. (NARCÉLIO, EI).

Sua fala sugere que a qualidade da mediação professor - criança cria o diferencial para o desenvolvimento das práticas lúdicas na escola. Sugere aos professores que concedam mais espaço às crianças, o que vislumbra a necessidade de o docente estar sensibilizado em

relação ao brincar e às necessidades da criança, para, desta forma, propiciar um contexto que abra possibilidades para a criação de situações lúdicas e que o professor possa acatar tais situações.

Lília (EC) escuta atentamente a fala de Narcélio e logo após se pronuncia, como se estivesse se reconhecendo no que ouvira:

– Eu vou escutar o que eles (as crianças) têm pra dizer, porque a gente falha. Antes de eles falarem, a gente diz, não, não é isso não, cale a boca. Eu vou me policiar pra que isso não aconteça. (LÍLIA, EC).

Ela não só parece reconhecer sua posição na fala de Narcélio, como também denota que esta é uma situação comum na relação professor (adulto) e aluno (criança). Quando afirmou ‘a gente falha’, todos ouviram e ninguém se propôs discordar. Neste momento, houve silêncio, denotando uma introspecção no grupo, parecendo que todos estavam reconhecendo seus costumes diante daquela fala. Depois do silêncio, Elsa fala como se estivesse reconhecendo uma possível maneira de agir diante do que emerge da criança, comprometendo-se a modificar a sua prática na sala de aula.

– *Eu vou estimular mais os meninos a fluírem o que tem dentro deles, a parte da brincadeira e a parte da fantasia. (ELSA, RC).*

Em relação às falas dos colegas, ela se mostra muito susceptível a mudanças, e vislumbra, vir a dar condição às crianças de expressarem com liberdade e espontaneidade suas fantasias por meio da brincadeira. Neste instante, quando ela se pronuncia dizendo que vai estimular a fluir a fantasia das crianças, retomei um episódio ocorrido numa roda de conversa quando falávamos sobre as fantasias que emergiam das crianças no ato de brincar com armas de brinquedo. Houve uma polêmica, pelo fato de alguns dos sujeitos não considerarem as fantasias que sugerem violência como possibilidade de brincadeira. Baseado neste fato perguntei: – *Inclusive a fantasia de matar?*

E ela respondeu: – *Não! A fantasia de matar não! A fantasia na brincadeira.*

Elsa, em sua fala, embora esteja propensa a propiciar espaços para as crianças expressarem suas fantasias, faz restrições, afirmando que não permite que a criança deixe aflorar a fantasia de matar, parecendo não reconhecer esses episódios como brincadeiras e ou não admitindo a criança lidar com fantasias que venham a sugerir violência.

Coelli, na entrevista individual, também se mostrou preocupada com o excesso de violência presente nas brincadeiras das crianças na escola. Ela considera, inclusive, que esse

tipo de brincadeira de dar chute é porque eles convivem com a violência em casa, e sobre este assunto ela se posiciona dizendo: – *Na escola, a gente tem que pelo menos amenizar essa parte [...] eu estou contando mais historinhas para eles ficarem mais à vontade. (COELLI, EI).*

A professora, preocupada com o modo de brincar das crianças, sugere que é função dos professores a intervenção no que ela considera violência. E ela, elegendo as práticas lúdicas como possibilidade de amenizar a situação, assume a responsabilidade, dizendo que já está fazendo a sua parte. Quando ela diz “na escola a gente tem que pelo menos amenizar essa parte”, parece perceber a possibilidade de a experiência lúdica amenizar a dureza da realidade. Sua afirmação remete-me às lembranças de sua infância, quando narrou que trabalhava na roça que era muito distante de sua casa, e, quando voltavam cansados, seu avô cantava para ela e seus irmãos, como também paravam às sombras das árvores para brincar, fato que para ela era uma forma que ele usava para aliviar o cansaço e a distância.

Na entrevista coletiva, esse assunto sobre brincadeiras e violência foi recorrente. O período de trabalho de campo desta pesquisa coincidiu com uma campanha intitulada de *Troque sua arma de brinquedo por uma revistinha* divulgada em cartazes expostos na escola. Lília (EC) trouxe o assunto, dizendo que era impressionante como as crianças só queriam desenhar cenas de morte e de sangue. O assunto surgido parecia tocar na maioria dos professores, causando muita indignação, como também parecia um problema que eles não estavam conseguindo conter. Verônica, na entrevista individual, tinha se pronunciado dizendo:

– Quando eu espalho os brinquedos, se for de montar, a primeira coisa que eles fazem é montar uma espingarda desse tamanho! Aí ficam batendo um no outro. Até a massinha de modelar, se você der só por dar, eles vão fazer só arma. (VERÔNICA, EI).

Lília em sua entrevista individual também havia se posicionado com uma fala semelhante à de Verônica, quando se expressa sobre o mesmo tema, dizendo:

– Não, não adianta a gente espalhar o brinquedo **sem você dizer o que tem que ser feito**. A gente tá todo dia repetindo aquilo dali, que não pode fazer. Não, não adianta a gente espalhar o brinquedo sem você dizer: Não pode fazer arma. Aí quando alguém faz, eles se denunciam dizendo: tia os meninos estão fazendo arma! E eles vão logo imediatamente desmanchando. (LÍLIA, EI)

Nestas duas falas, elas denotam que, embora propiciem espaços para poder brincar e criar, as crianças não têm a liberdade de expressar as suas necessidades e desejos, submetendo-se a fazer o que a professora diz, o que tem que ser feito. Quando elas trazem estas falas, parece que todos os alunos estão agindo da mesma maneira, isto é, só se interessam em construir e brincar com armas. Caso isto esteja ocorrendo, é um fato que merece ser pensado. Uma hipótese é que as crianças - por estarem tão pressionadas a não brincar com armas, trocar armas pelas revistinhas e não entrar em contato com nada que sugira violência – ao que parece, têm nelas, despertos curiosidades e mais interesse em lidar com este tema desveladamente proibido.

A Professora Regina, na entrevista coletiva, posicionou-se, dizendo que não concorda com a proibição das crianças de não poderem brincar com armas. E fala de sua experiência como mãe e de seus vinte e oito anos como professora da Educação Infantil.

– Meus filhos mataram, meus alunos matam, meus alunos fazem armas e matam. Quando eles dizem pei, pei (apontando com os dedos pra mim), eu digo pei, pei, pei (com os dedos também apontando pra eles) e pergunto: pra quê que serve a arma? E eles dizem: pra matar. E eu pergunto: mas, aí a gente pode fazer outra coisa com ela? Eles dizem: pode tia. Pei, pei, pei (atirando). Eu mato com eles e questiono. (REGINA, EC).

Ela demonstra que não faz nenhuma restrição em acatar as experiências que seus alunos trazem para a sala de aula. Em sua fala, mostra-se muito sensível às brincadeiras, não reprimindo e permitindo sua entrada no jogo.

Coelli, assim como a Regina, posicionou-se na sua entrevista individual, dizendo que uma colega havia lhe chamado à atenção porque ela estava cantando *atirei o pau no gato*. Ela também questionou dizendo: – *Eu acho que não é dessa forma que combate a violência. As crianças precisam expressar o que elas estão querendo. (EI)*.

Ela comentou que por toda a sua infância e adolescência cantou *atirei o pau no gato* e nem por isso se tornou violenta. Ela fez uma referência à sua cultura lúdica como um crivo que permite legitimar sua ação sobre a criança, quando ela relembra em sua entrevista individual que, quando criança, do que mais gostava nesta brincadeira era de esperar a hora do miado do gato para ela se atirar no chão. Aqui nesta situação, ela faz o reconhecimento da alteridade da criança.

Elsa, na entrevista coletiva, quando o tema sobre o brincar e violência estava em pauta, interrogou o grupo de modo bem afirmativo, chamando a atenção de todos: *Brincar solto? Não*. Pronunciou-se contra as brincadeiras soltas e deu seu testemunho de como

encontrou uma maneira de evitar que as crianças trouxessem conteúdos que remetessem à violência. Ela conta uma experiência de seu trabalho pedagógico com massinha e diz que os ensinou a brincar manipulando a massinha, orientando passo a passo como fazer um bonequinho, uma casinha etc. Continuou dizendo: – *Fiz de tudo [...] depois de tudo montado fomos contar historinha, pedi pra eles darem nomes aos bonequinhos da nossa da história. Quer dizer, foi uma coisa bem criativa e eles gostaram. (ELSA, EC).*

Elsa está falando de uma experiência bem-sucedida. Para ela, dar o modelo pronto parece denotar uma garantia de que eles vão produzir o que de fato ela gostaria e espera de seus alunos. Quando afirma que foi uma atividade bem criativa, sugere que foi uma atividade criativa para as crianças, mas de fato a situação foi criada pela professora e repetida pelos alunos. Considerando uma atividade que parece ter tido muito envolvimento, desde a invenção das personagens até a redação do roteiro da história, é possível que tenham gostado o ponto de quererem repetir a experiência outras vezes, mas parece que eles não tiveram a liberdade de criar neste experimento.

Dando continuidade ao que os sujeitos consideraram como modo de intervir na educação infantil, Verônica se pronunciou na entrevista individual, dizendo que era muito difícil um professor mudar uma criança. Explicitou o seu parecer, dizendo:

– Eu fico impressionada! Porque é muito difícil bater de frente. Nós passamos só quatro horas com a criança e os pais passam 20 horas. Você tenta e vai lá fazendo de tudo pra ver se ela consegue ter outra visão de mundo. Mas você tem um sistema atrás de você e outras coisas atrás de você que é difícil mudar. Não é fácil não. (VERÔNICA, EI).

As crianças chegam à escola trazendo experiências adquiridas no seu meio social e cultural. A professora sente-se impotente por não conseguir mudar o jeito de ser das crianças. Em sua fala, parece querer impor uma visão da sua realidade sem que as crianças tenham sequer consciência destas propostas de mudanças.

Regina, na entrevista individual, se colocou em convergência com Verônica, dizendo que a cada dia ela fica mais triste porque não consegue reaver nas crianças aquilo que ela foi. E verbalizou: – *Por mais que queira, não consigo. O Lúdico delas é diferente do nosso. É com malícia, é impressionante! Você não consegue. (REGINA, EI).*

Regina concorda com Verônica em querer mudar as crianças. Ela traz outra questão em sua fala que remete ao choque de culturas lúdicas dela (53 anos) no passado (cinco décadas atrás) e de seus alunos (três a quatro anos) no presente. Ela parece querer que

eles brinquem como brincava ela, parecendo não perceber que a criança hoje tem acesso a outros tipos de vivências e outros brinquedos.

– Eu acho que de certo tempo pra cá, teve um bloqueio na mente das crianças, elas não criam mais, os brinquedos já vem todos prontos. O que diferencia do nosso tempo, quer dizer, quem vivenciou em interior sabe, que de uma espiga de milho, você fazia uma boneca, né! (REGINA, EC).

Ela se refere aos brinquedos industrializados como causa do atraso no desenvolvimento mental das crianças, dizendo que estes já vêm prontos, tirando as possibilidades das crianças criarem. A professora parece cristalizar a sua cultura lúdica como modelo e, em consequência, desconsidera os brinquedos que compõem a cultura lúdica atual.

Os professores, ao adentrar os seus universos lúdicos, tanto na elaboração de seus memoriais como nas oficinas, ao perceberem como brincavam, se punham a questionar como as crianças brincam e, sobretudo, como eles se viam implicados nestes momentos nas suas práticas docentes.

Estes temas de como as crianças brincam e do que elas brincam se tornou recorrentes em várias sessões reflexivas. Lília, na entrevista coletiva, levantou uma questão, mobilizando o grupo a se pronunciar como eles percebiam o brincar na educação infantil. Ela começou falando de sua experiência de trabalhar em duas turmas diferentes (uma turma de creche em um turno e uma de primeiro ano no outro turno). Ela disse com muita indignação que não adianta propor nenhum momento de brincadeiras para os alunos do primeiro ano (alfabetização). E falou que: – *De alguns anos pra cá, eles não estão a fim, eles não gostam de brincar.* (EC).

E Elsa lamentou, dizendo: – *Eles não valorizam.* (EC).

Esse tema provocou o grupo a conclamar a sua opinião. Verônica tomou a palavra e, como se estivesse se dando conta da gravidade da situação colocada por Lília, falou:

– Primeiro, eu quero perguntar: até quando eles vão ser criança pra brincar? A gente é que ta fazendo esta quebra que a partir do primeiro ano, ele (o aluno) não pode mais brincar? Ele vai ter que aprender a ler e escrever e não tem mais direito? Será que não somos nós professores que estamos fazendo esta quebra?

Regina denuncia, dizendo:

*– Toda vida eu achei que a Alfa lá na escola era como se as crianças fossem robô: não podem isso, não fale aquilo. Tem conteúdo, conteúdo, conteúdo, como se não fosse criança.*

Narcélio fala, referindo à alfabetização.

*– É como se fosse outra escola. Aquelas quatro turmas são outra escola [...]. A escola pensa assim: se os alunos estão brincando é porque o professor está enrolando a aula.*

Verônica retoma a fala e questiona: *– Mas talvez isso não seja de nossa própria escola?*

Lília, calada e muito introspectiva, escutou todas as opiniões e em seguida respondeu de modo muito enfático.

*– É o sistema.*

Regina concluiu esta discussão, falando:

*– Nos últimos cursos que fizemos pela prefeitura, a gente tem escutado muito a história do brincar, enfatizam muito a importância do brincar, mas quando a gente chega a escola parece que tudo foi esquecido.*

Percebo que, nestas considerações, os professores refletem sobre o lugar do brincar na educação infantil, pondo em questão o lugar do aluno, do professor, da escola e do sistema no qual ela está inserida. Parece que, diante de tantas exigências em relação à produtividade dos alunos atenderem às demandas da política educacional, em relação à expectativa de quantificação de alfabetizados, estes ficam submetidos a uma ordem que está numa dimensão além da autonomia do professor. Em relação às séries iniciais, o diálogo parece evidenciar que na creche e no maternal o brincar é legitimado.

Diante destas narrativas, a condição do docente parece ser uma questão de redução da autonomia e não de competência profissional, por estes estarem sob uma ordem maior. Quando a professora questiona quem decide o tempo de brincar na escola, ela está se dando conta de suas dúvidas em relação ao seu lugar neste contexto e de sua autonomia diante do currículo escolar. Quando a professora Lília disse que consegue lidar com as práticas lúdicas na creche e se frustra por não conseguir inserir o lúdico no primeiro ano (alfabetização), denota que o lugar do lúdico na educação infantil não depende somente do professor, mas de outras circunstâncias.

Os professores encerram esta questão, parecendo não estar muito convictos de quem atrapalha e ou decide estas demandas curriculares. Denotando não acreditar que era o sistema que estava *engolindo o brincar*, fala enunciada pela professora Lília, parece que ficaram propensos a dizer que esta problemática pode ser uma deficiência do docente e em seguida ela questionou o perfil do professor para trabalhar com as práticas lúdicas na educação infantil.

Na roda de conversa, Narcélio abriu uma discussão sobre o perfil do professor da educação infantil e se posicionou, dizendo que o professor tem que ser perceptivo para trabalhar o raciocínio lógico da criança. Enfatizou que é de pequena que a criança tem que começar a pensar, para ela não se tornar uma *criança mecânica*, ou seja, não colocar a criança numa situação de passividade, recebendo tudo como um robô, mas sim dar condição para que ela se torne um ser pensante com opinião própria. Ele fez essas considerações fazendo uma relação entre a qualidade da prática pedagógica e a formação do professor: – *O professor de educação infantil não pode ser aquele que sabe menos e vai estar lá só para cuidar de crianças não. Ele tem que ter muito conhecimento sobre criança.* (NARCÉLIO, RC).

Narcélio defende o argumento de que os professores de educação infantil devem ter uma formação consistente, que tenham conhecimento do desenvolvimento infantil, de modo que se sintam preparados para educar a criança e não apenas cuidar. Esta fala incitou os professores a pronunciar seus descontentamentos sobre a formação e as exigências do perfil exigido deles para lidar com as práticas lúdicas junto às crianças na educação infantil.

– Quando eu cheguei para dar aula pela primeira vez na educação infantil, cheguei de para-queda [...]. Eu tive muitas dificuldades. Exigiram de mim coisas que eu não sei fazer: pintar, desenhar, dançar! Esse meu lado artístico não foi trabalhado. Agora tô mais acostumada com esse meu jeito. Faço tudo, dou minhas aulas e não preciso tá lá pulando e cantando [...]. Ainda hoje, eu tenho muitas restrições em me vestir de palhaço, de ir lá à frente e ficar pulando e dançando, fazendo aquilo que todos fazem. Eu não faço. Primeiro, detesto microfone, detesto esses negócios aí. É por isso que recebi críticas, dizendo que não era pra eu estar na educação infantil. Não gosto disso. Agora, que eu gosto de estudar, gosto. E vou atrás de tirar minhas dúvidas? Claro. (VERÔNICA, RC).

– Uma vez, me disseram que era pra eu ser professora do primeiro ano, porque eu não gosto mais de sentar no chão. Eu disse: minha filha, eu fiquei velha, o que é que você quer que eu faça? Você vai me botar pra fora porque eu fiquei velha? (REGINA, RC).

– Mas parece que tem que decorar a escola, essas coisas [...]. Eu vejo que às vezes o professor tem aquele preparo todo, sabe que tem que vivenciar

algumas situações na escola, mas não quer pagar mico. Então pra ele, é melhor dar uma aula convencional do que se apresentar. (LÍLIA, RC).

Verônica fez um relato sobre o início de sua atuação na educação infantil. Quando ela afirmou que chegou de pára-quadras, parecia querer dizer que não havia nenhum critério para a lotação dos professores na educação infantil, uma vez que, no seu caso, ela não tinha uma formação adequada às demandas exigidas na educação infantil. Ela dá indícios de que, para atuar como docente da educação infantil, há a exigência de um rol de competências, das quais lhe foram cobradas: pintar, desenhar, dançar, vestir-se de palhaço, cantar e pular. Estas suas considerações parecem esboçar um perfil para o professor da educação infantil que, para ela, parece se aproximar de uma espécie de animador de crianças. Ela exprime que teve muitas dificuldades, por exigirem competências a que ela não tinha condições de corresponder, denotando em sua fala que enfrentou muitas dificuldades para se adaptar na docência da educação infantil. Ela disse que, com o tempo, já está acostumada com o trabalho e que dá as suas aulas sem precisar se submeter a fazer o que não gosta, embora receba muitas críticas dos colegas de que ela não deveria trabalhar com crianças. A professora se defende, dizendo que não precisa realizar atividades como pular, cantar e dançar para se firmar como professora de educação infantil e se afirma como professora de educação infantil, dizendo que o que mais importa é ela gostar de estudar.

Regina também apontou as imposições exigidas a ela como professora da educação infantil, dizendo que recebe críticas por não gostar de dar aula sentada ao chão. Aqui ela parece rebater a crítica com muita segurança, perguntado se vão colocá-la fora do quadro de professoras só porque ela ficou velha (53 anos) e não consegue mais sentar ao chão.

Lília, parecendo um pouco incomodada com a falta de clareza do rol de exigências, acrescenta que de fato há uma exigência de um perfil do professor de educação infantil como alguém que deverá atuar como protagonista na escola.

Estas falas prenunciam que há uma expectativa e uma exigência do núcleo gestor da escola em relação ao perfil do professor de educação infantil, parecendo-me que este não é um assunto posto em questão entre os gestores e professores. Por não ser uma questão esclarecida aos professores, estes são exigidos e criticados quando não correspondem à expectativa esperada pelos gestores.

Os professores na entrevista coletiva abordaram o perfil que lhes é exigido e também como se sentem diante do que enfrentam na docência de educação infantil.

Verônica, na entrevista individual, falou de suas dificuldades no início de sua carreira na docência com crianças, revelando que não se identificava com a educação infantil. Quando enfrentou uma sala lotada de crianças, percebeu que, apesar de sua formação inicial, deparava muitas limitações de ordem pedagógica.

– Então eu fiquei desesperada. Eu fui muito Caxias, querendo que esses meninos fossem logo lendo, aprendessem logo tudo. Pra mim, foi muito difícil [...] até um tempo atrás, eu não gostava de educação infantil e fui ficando, ficando e comecei a estudar. Eu já cheguei a pensar: eu estudo tanto pra ensinar os meninos a pintar? Por isso que fui procurar entender melhor, e depois de uns cursos eu vi que as brincadeiras faziam parte da vida delas. (VERÔNICA, EI).

Verônica parece se entregar ao desespero diante do desânimo por não saber de fato o que fazer em sala de aula, denotando que via as crianças apenas como alunos com deveres a cumprir diante de um currículo escolar. Com efeito, parece reconhecer a sala de aula como um lugar de cumprir deveres: deveres da professora de atender as demandas como docente e deveres dos alunos a corresponderem às expectativas em relação à aprendizagem. A professora afirma a importância da formação contínua do docente, quando diz que, depois de uns cursos, começou a entender que as brincadeiras fazem parte da vida das crianças.

Regina, em sua entrevista individual, embora tenha afirmado que está consciente da importância das práticas lúdicas na educação infantil, evidencia suas dificuldades enfrentadas na escola, que inviabilizam as práticas lúdicas na sua sala de aula.

– Em todos os cursos que a gente faz, é enfatizado o brincar e o lúdico [...]. Mas como é que você pode ter o lúdico com uma sala com 25 meninos, com o que bate, com o que chora? E aí? Você vai se virar como? Porque os interesses dos 25 não são iguais. (REGINA, EI).

Regina, embora pareça assinalar que reconhece a importância dada às práticas lúdicas em todos os cursos que fez, aborda as dificuldades enfrentadas por ela, relacionadas à quantidade de alunos lotados em sala. Ela parece se referir ao trabalho com o lúdico da mesma forma como trabalha os conteúdos em sala de aula.

No último encontro do trabalho de campo da pesquisa, numa entrevista coletiva e após muitas discussões nas sessões reflexivas, os professores apontaram algumas possibilidades de como eles acreditam que o docente deverá realizar suas mediações com seus alunos como proposta de exploração das práticas lúdicas. Quando Verônica falou que hoje as

crianças não sabem fazer nada, só copiam do computador, Elsa trouxe uma fala enfocando o papel do professor diante destas situações:

– Mas Verônica, a gente como professor tem que estimular [...] quando às vezes eu digo: vamos desenhar? Os meninos dizem: tia, eu não sei desenhar. E eu digo: do jeito que você fizer, a tia vai achar lindo, nem que pegue a folha e só rabisque. (ELSA, EC).

Narcélio também atribui importância à atitude do professor para que as crianças conheçam e gostem de uma abordagem de dimensões lúdicas, mas não só nas aulas de recreação, de arte, de música como também nas outras disciplinas. Para ele, na proporção que o docente incorpora posições que permitem a ludicidade, os alunos vão se adaptando e gostando, ou seja, ele aponta para uma inserção mais orgânica do lúdico nas ações docentes. Assim como Elsa, exprime a importância da mediação do professor na relação com as práticas lúdicas, destacando o papel do professor como importante para a estimulação e desenvolvimento da criança.

– Porque, às vezes, quando a criança não é estimulada a receber aulas daquele jeito, então ela fica mais perdida. **A partir do momento que ela tem sempre aula, todos os dias daquele estilo, tanto do professor de recreação, de arte, de música ou da sala,** [...] Então, ele querendo ou não, vai se adaptar, condicionar a receber aquele estilo de aula. (NARCÉLIO, EC).

Elsa parece concordar com Narcélio, quando complementou, dizendo que, numa determinada situação naquela escola em que todos os alunos estavam juntos no pátio, eles foram convidados a cantar, mas somente os seus alunos cantaram, enquanto os outros permaneceram somente ouvindo.

– **Os meus alunos da creche cantaram, porque estou sempre estimulando-os a cantarem** [...] mesmo na hora da acolhida, já é pra começar o estímulo, mas tem professor que fica lá atrás. Como é que você vai querer o seu aluno cante na acolhida, se você está de costa pra eles? (ELSA, EC).

Elsa continua afirmando a importância do estímulo do professor para seus alunos, trazendo na sua fala a ideia de que se os professores não estiverem sensíveis à valorização das práticas de as dimensões lúdicas, dificilmente desenvolverão estas com seus alunos.

Lília disse na entrevista individual, quando se referiu à experiência de trabalhar numa turma de creche e outra de primeiro ano que estava muito triste e chateada porque os seus alunos do primeiro ano, não gostavam de suas propostas referentes às práticas lúdicas.

Na entrevista coletiva, ela se manifesta, dizendo que os alunos aprendem a gostar daquilo que o professor propicia a deles em sala de aula.

– **Se você faz um planejamento e coloca histórias com fantoche todo dia, eles vão começar a se acostumar** e vão te cobrar, como as meninas da creche cobram. Então eles sentem falta. Tia Lilia, cadê o fantoche? Tia Lilia, tu não vai pegar a vovó não? O vovô não vai contar história hoje não? (LÍLIA, EC).

Nesse comentário, ela aponta para a importância da inserção das práticas lúdicas no planejamento escolar como forma de legitimação, valorização e garantia de que ela se faça presente. E afirma que, à proporção que o professor apresenta propostas lúdicas aos seus alunos, eles vão tendo oportunidade de conhecer e se integrar com propostas lúdicas, gostar e, deste modo, ampliar sua cultura lúdica.

– A criança que não foi acostumada com isso, que é o caso do 1º ano que não foi cobrado. Esta é a diferença que estou sentindo, como não foi trabalhado o lúdico desde a entrada deles na escola, hoje estão tendo dificuldade de aprendizagem. Estou trabalhando o lúdico com os meninos da creche que entraram agora com 02 anos a 03 anos. (LÍLIA, EC).

Lília supõe que a causa decorre do fato de eles não terem sido acostumados desde o maternal, e entende que as dificuldades que eles apresentam em sala de aula foram causadas pela ausência do lúdico das práticas pedagógicas. Quando a professora diz que os seus alunos não foram acostumados com as práticas lúdicas, me instiga a pensar se a criança realmente precisa se acostumar com o universo lúdico, uma vez que o lúdico está essencialmente implicado nas vivências infantis. Este fato me faz refletir sobre algumas questões a este respeito, como, por exemplo, será que estas crianças do primeiro ano realmente não gostam mais de experienciar as práticas lúdicas ou elas foram, por algum motivo, bloqueadas na expressão destas vivências na escola?

Narcélio, na sua entrevista individual, comentou sobre a relação da importância das práticas lúdicas na educação infantil com a forma como ele percebe o papel do professor na mediação destas práticas:

– Eu acho o lúdico importantíssimo. Muitas vezes, principalmente na educação infantil, o professor pra amenizar e facilitar a vida dele, adotam práticas que exige que as crianças se direcionem e se portem de um jeito meio robotizado. (NARCÉLIO, EI).

Narcélio considera que alguns professores estão lidando com as práticas lúdicas na educação infantil, preferindo as brincadeiras dirigidas. Sua fala revela uma crítica, dizendo que esta é uma opção pela busca do menor esforço. Ele expressa que a reprodução de “modelos prontos”, embora pareça facilitar o trabalho docente, também pode provocar riscos de robotizar as crianças. Ele ainda complementou, dizendo:

– Trabalhar com o lúdico livre pode ser mais dificultoso? Pode. Pode dar mais trabalho? Pode. Mas eu acho que vai ser bem mais prazeroso. Às vezes, na escola já fui questionado por eu ter um contato maior com a criança, por eu me aproximar, por eu não fazer uma fila pra ir para algum lugar na escola. Aquela fila, um atrás do outro, que eu não suporto aquelas filas comuns, acho bem mais prazeroso fazer uma fila mais solta, convidando os a se deslocarem imitando um bicho, ou saírem todos correndo livre, etc. (NARCÉLIO, EI)

Narcélio, na entrevista individual, parece admitir que trabalhar com o lúdico, dando mais espaço para as crianças se expressarem com maior liberdade, talvez seja um processo muito mais trabalhoso. Ele também, quando se refere à sua prática, disse que acaba se tornando alvo de crítica dentro da escola, e sugere que, desta forma, tem mais sentido para as crianças e a relação aluno e professor se torna mais próxima.

– Eu como professor dentro da minha escola, eu tenho que ser o mais leve possível, mais democrático possível, mais social possível e entender as crianças da melhor forma possível, sabe? Independente de regras e limites, **tentar com que elas sejam elas de verdade.** (NARCÉLIO, EI).

O professor falou na entrevista individual e em seu memorial que foi muito podado na sua infância e que na escola não tinha direito de dizer o que queria. Hoje, como professor, se revela com uma posição oposta à de seus professores no passado e evidencia que o professor de educação infantil deve procurar ser mais sensível à escuta de seus alunos, para assim entender as necessidades deles.

E ainda sobre o papel do professor na mediação das práticas lúdicas, ele fez o seguinte comentário em sua entrevista individual.

– *Descobri que é complicado querer motivar as crianças se você não estiver motivado [...] é importante se permitir e ter desejo de se entregar às atividades delas, até rolar no chão.* (NARCÉLIO, EI).

Ele questiona o papel do professor diante das práticas lúdicas com as crianças na educação infantil e sugere como importante a mediação do professor nas brincadeiras, colocando como condição fundamental o desejo e o envolvimento do professor ao lidar com

as brincadeiras. Ele aponta o professor como um espelho, ou seja, um modelo de conduta, na proporção que ele se posiciona desejoso de entrar no jogo, ele convida a criança a também se permitir jogar.

Os professores falaram sobre suas práticas lúdicas no contexto pedagógico e não perderam de vista as suas atualizações após a reflexão da experiência vivida.

Na sequência, evidenciarei as considerações dos sujeitos, ilustradas com as experiências formadoras que denotam (re)significações em suas práticas lúdicas na educação infantil.

Lília, em sua entrevista individual, se dedicou por muito tempo a falar da importância do resgate de sua cultura lúdica por meio do memorial e das vivências na pesquisa e a influência destes em suas atualizações realizadas nas práticas pedagógicas.

– Eu acho que o memorial resgatou a Lília de antigamente. Eu tenho muitos anos de prática, então aquilo vai ficando rotineiro, vai esfriando, né? [...] é sempre o mesmo planejamento, o mesmo livro, o mesmo caderno, você já sabe de cor. E é tanto que acaba a motivação. Então **o memorial me trouxe de volta**. Tô me sentindo mais jovem, mais disposta, com vontade mesmo de mudança profissional, espiritual e pessoal, isso tá sendo muito bom e **eu não quero ficar só aqui** não, eu quero continuar. (LÍLIA, EI)

A professora se deu conta de que o modo como a escola se organiza (27 anos na docência de educação infantil) a levou, a se acomodar, interferindo na sua prática pedagógica, ocasionando apatia na sua dinâmica de sala de aula. Refletir sobre o lugar da sua cultura lúdica em sua história de vida pessoal e profissional reanimou tanto professora como pessoa. Ela sugere que o fato de estar se sentindo mais jovem e mais disposta estava ocasionando também uma necessidade de atualização na sua vida profissional. A esse respeito, ela já havia se expressado numa roda de conversa que a vivência na pesquisa a estava conduzindo a novos hábitos, estava se planejando e se avaliando, sempre se perguntando: – *O que eu fiz de errado? O que eu posso melhorar?*

Nesta conversa ela, conclui dizendo:

– Eu já esquematizei como vai ser esse ano pra mim. E vai ser bem diferente e bem legal também, tanto pra mim como para os alunos. O importante neste caso é que eu esteja bem e que os alunos estejam bem também. (LÍLIA, RC).

Ela fala de suas mudanças já concretizadas e anuncia intentos de mudanças para o futuro, sugerindo que estas estão lhe provocando muitas satisfações e que refletirão na qualidade de sua prática pedagógica e em seus alunos. Inferindo que ela, estando satisfeita e

de bem com sua prática, os seus alunos também usufruirão desse bem-estar. A professora Lília ilustrou sua fala contando um pouco do que ela estava considerando como atualização: – *Passei a contar história na sala de maternal, com os bonecos (fantoques), eles passaram a gostar de ouvir as histórias, não por uma coisa mecânica, né? Mas porque tinha um atrativo pra eles. (LÍLIA, EI).*

Lília parece que estava dizendo que, quando o professor está sensibilizado a lidar com as práticas lúdicas, ele não impõe as atividades no planejamento de sala de aula, mas sim apresenta esses dispositivos às crianças, de modo que elas conheçam e naturalmente possam solicitar as brincadeiras por desejo e por fazerem algum sentido a eles. Parece que ela sugere um caminho para a colaboração de uma cultura lúdica infantil que faça sentido para a criança e não uma imposição de recursos lúdicos, como no caso ela nomeia de prática mecânica. A professora disse que as reflexões durante a pesquisa em relação às práticas lúdicas e a docência na educação infantil foram “show de bola”. Comenta que em relação à sala de aula, ela tem mesmo que cumprir o conteúdo, isso é um fato que não pode fugir; mas aquela coisa mecânica de agora é hora de irmos pra rodinha, faça isso, faça aquilo, ela sugere que é preciso mudar, como também não deixar o brinquedo sempre por último.

– Na minha prática, eu estou esquecendo um pouco o planejamento do dia e quando então os meninos dizem eu quero brincar, eu dou espaço para brincarem, quando dizem eu quero desenhar, a gente desenha, se quer massinha, eu dou massinha, exatamente pra eles terem o momento deles. (LÍLIA, EI).

Em sua fala, ela insinua que ficar presa ao planejamento poderá ocasionar uma prática muito mecânica. Esquecer um pouco o planejamento parece que coincide com ficar atenta e não perder de vista as demandas das crianças em sala de aula, o que também sugere adequar os conteúdos às necessidades dos alunos, dando espaços para que eles se percebam implicados na dinâmica de sala de aula. Ela também expressa na entrevista individual que está oferecendo os brinquedos logo no início da aula e está percebendo que a interação criança-criança, através das brincadeiras, está propiciando maior e melhor convivência entre seus alunos.

– Eu comecei no jardim I, fui para o jardim II e pra alfabetização (primeiro ano). Antigamente não tinha maternal, então uma coisa que eu queria era voltar para o maternal, porque eu queria resgatar o que eu não fiz com meus filhos e fazer com os meus alunos. (LÍLIA, EI).

Quando a professora falou de suas duas experiências simultâneas na sala de maternal e primeiro ano, comentou numa roda de conversa que, mesmo na educação infantil, o brincar está mais presente nas salas de creche e maternal, e no jardim I, II e alfabetização (primeiro ano), o foco é aprender a ler e escrever. Ela fala de sua satisfação na sala de maternal por estar conseguindo criar uma cultura de narração de histórias. Quando a professora falou desta experiência, ela se expressou dizendo que dar aula para o maternal a fez se dar conta de que foi muito ausente em relação aos seus filhos e, nesta mesma sala (agora), ela está realizando um desejo seu de fazer com eles o que não conseguiu fazer com os seus próprios filhos.

Lília em relação às suas ressignificações por meio da pesquisa, verbalizou numa roda de conversa que agora ela se percebe com outra cabeça, tendo outra visão. E ilustra, dizendo:

– Até com as crianças que eu não conseguia brincar, eu já tô tendo outra postura de ir atrás de brincadeiras, tô trabalhando o alfabeto móvel, não com as regras que era pra ser, mas com outras adaptações. E quanto à creche, uma colega de trabalho no começo do ano disse menina eu acho que você não vai dar certo, e eu estou bem adaptada. (LÍLIA, RC).

Coelli em sua entrevista individual também trouxe esse mesmo conteúdo, falando de suas atualizações em sua prática pedagógica após mergulhar em sua cultura lúdica mediante suas lembranças de história de vida. E se pronunciou, dizendo:

– Com tudo que vivi nessa pesquisa, eu melhorei, passei a entender melhor as coisas que os alunos trazem, coisas que eles contam, até coisas simples como por exemplo: eles dizem, quero te dizer uma coisa. E dizem uma bobagem. Eu aprendi a ouvir, mesmo sendo aquelas coisas simples, consideradas bobagens. (COELLI, EI).

Coelli fez inferências às atualizações alcançadas nas sessões reflexivas, dizendo que está mais aberta para aceitar as demandas de seus alunos e principalmente para acatar o lúdico que emerge das crianças. Aqui, ela parece demonstrar uma aceitação positiva incondicional pela experiência trazida pela criança, falando de sua abertura com o outro (criança) em sua alteridade.

Coelli posicionou-se na entrevista individual, falando de como estava se percebendo a respeito de sua relação com as crianças em sua sala de aula. Ela disse que tem consciência de que às vezes eles queriam dizer-lhe alguma coisa e ela não se permitia ouvi-los, mandando-os calarem a boca ou dizendo: – *Menino, depois você fala.*

A professora se deteve muito em torno deste tema, parecendo abordar suas atualizações a respeito de sua relação com seus alunos na entrevista individual e também numa roda de conversa, quando disse:

– Depois desta pesquisa, comecei a perguntar mais sobre o que eles querem e eles também passaram a conversar mais, a contar mais fatos do dia-a-dia deles. Também fiquei mais aberta com meus alunos. Tô vendo as crianças com outros olhos, tô dando mais espaço a elas. (COELLI, RC).

Coelli, quando diz que está mais aberta para seus alunos, parece se perceber mais sensibilizada a dar mais espaços para que eles se expressem com maior espontaneidade, e, desta forma, ela parece perceber que essa interação professor (adulto) e aluno (criança) está permitindo que se conheçam melhor.

Elsa falou de suas ressignificações, em relação às práticas lúdicas na educação infantil, dizendo que todo esse mergulho em sua cultura lúdica a fez acender a chama do brincar. Comentou que fez uma sondagem de seus 27 anos na docência de educação infantil e agora se percebe reavaliando a sua postura como mediadora das práticas lúdicas. Contou na roda de conversa que quando concedia um tempo para seus alunos brincarem em sua sala, ela também dizia que eles iriam brincar (apontado os tipos de brincadeiras), como iriam fazer (dizendo o jeito de brincar) e determinava o tempo. Na sua entrevista individual, ela esclareceu bem esse assunto, dizendo:

– Percebi que o que eu fazia estava um pouco mecânico, acho que devido à idade. Mas depois que vivenciei aquilo tudo, coloquei no papel e elaborei o memorial, estou interagindo mais com meus alunos na hora da brincadeira, estou me sentindo mais criança com eles. (ELSA, EI).

Elsa fez uma autoavaliação de sua posição após o mergulho em suas vivências lúdicas e a elaboração de seu memorial, denotando admitir que a prática pedagógica dela estava um pouco mecânica. Quando diz que estava interagindo mais com seus alunos na hora da brincadeira, parece dizer que está mais sensível ao brincar, ao ponto de estar dando mais espaços às demandas lúdicas que emergem de seus alunos.

– Participar com eles de tudo, é bom pra eles, não só as brincadeiras, mas nas conversas, como nós temos aqui na pesquisa a roda de discutir. Só que com eles, eu procuro me comunicar com uma linguagem deles. (ELSA, EI).

Elsa se deu conta de que entrar no jogo junto com as crianças é uma oportunidade de trocas com saldos positivos tanto para a professora (adulta) como para os alunos (crianças). Ela diz que está levando para a sala de aula os dispositivos vivenciados na pesquisa que ela considera importante. Diz que está inserindo na sua rotina de sala de aula a ‘roda de discutir’, ou seja, ela quis dizer a roda de conversa, para reflexões da turma sobre assuntos importantes, na qual todos têm direito de ouvir e serem ouvidos. E é claro ela não deixa de salientar que tem a preocupação de fazer uma discussão com uma linguagem acessível ao nível de desenvolvimento de seus alunos.

– No momento das brincadeiras, estou me sentindo como uma criança, como a Elsa pequenina, que brincava. E aí, eu também estou querendo brincar da mesma maneira (...) com a linguagem deles, eu trabalho tudo, a parte da brincadeira, a parte religiosa, a parte do desenvolvimento de artes. Agora, tudo isso através... assim, bem lúdico, bem espontâneo, eu não forço. (ELSA, EI).

Após se dar conta de sua atualização em relação à sua atitude que, segundo ela, estava um pouco mecânica, exprime as mudanças em sua prática pedagógica, dizendo que em artes e religião ela está lidando com uma postura bem lúdica, priorizando a espontaneidade e não impondo nada de modo autoritário. Parece, contudo que essa atitude ainda não se estende às demais disciplinas do currículo. Ela ressalta que está brincando mais, mas não esquecendo a autoridade de professora. E conclui, dizendo, *Tudo deles, eu trabalho com limites, tudo tem um limite.*

Narcélio também falou de suas atualizações em relação às práticas lúdicas após a sua imersão nos dispositivos da pesquisa. Numa roda de conversa, ele se deteve a falar sobre a atitude de seus professores como mediadores de situações lúdicas, lembrando que eles não os respeitavam, não se importando se eles gostavam ou queriam participar de algumas brincadeiras. A respeito deste assunto, ele verbalizou, dizendo como se sentia e como ele, hoje, administra essas situações.

– Eu quando era criança, quando tinha alguma situação que os professores chamavam a gente pra se expor, eu ficava tenso e encolhido o tempo todo com medo de me chamar. E ali, eu nem aproveitava nada, porque eu me fechava pro que estava acontecendo. (NARCÉLIO, RC).

Narcélio parece insinuar que, na visão de seus professores, parecia que eles queriam propor aos seus alunos uma situação lúdica, mas para ele era uma situação muito difícil por ter que participar sem desejo, mas sim por obedecer a solicitação do professor.

Quando ele comentou esse assunto, a sua voz parecia de alguém que naquele momento estava revivendo a situação de constrangimento por ter que se submeter à vontade do outro, do professor. Deu uma pausa, respirou fundo, em seguida ele disse: – *Hoje, eu como professor, eu digo logo, olha, só participa quem quiser. Só pra quem quiser participar! Ai eu sinto que todos ficam mais à vontade.* (NARCÉLIO, RC).

Narcélio parece que não perdeu de vista suas experiências quando criança e hoje, como professor, parece se preocupar em não causar constrangimentos aos seus alunos para que não vivenciem experiências desagradáveis. Ele insinua que o simples fato de dizer que só participa quem quiser parece deixar os alunos bem à vontade. Na entrevista individual, Narcélio falou da importância de ele participar da pesquisa e entrar em contato com temas pertinentes a sua atuação profissional, E disse: – O trabalho desta pesquisa, pra mim, ta afirmando mais ainda essa questão de que o lúdico é importante [...] aqui retomei que tem que ser criança junto com a criança o máximo possível. (NARCÉLIO, EI).

O professor disse que a pesquisa confirmou o que ele já trazia consigo a respeito da importância do lúdico, como também afirmou ter atualizado alguns conceitos sobre a postura do docente na mediação das práticas lúdicas. Em seguida, perguntei o que de fato ele queria dizer com: *ser criança junto com a criança o máximo possível.* E ele respondeu:

– Então, a questão de você ser criança igual a ela é você se permitir, é ter esse desejo de naquele momento você se entregar, até mesmo rolar no chão, sem se importar em sentar no parquinho com cocô de gato. Rolar no chão mesmo sem saber se o pátio ta limpo. (NARCÉLIO, EI).

O professor falou neste momento com a devida convicção de que o que estava dizendo era o que ele considerava mais adequado, ou seja, um docente sensibilizado a acatar o lúdico que emerge de seus alunos, disponível a entrar no jogo deles sem se preocupar com as conseqüências de se sujarem ou não.

– Eu acho que o brincar, o dar oportunidade, o lúdico, ta tudo ligado a que? Ligado à psicomotricidade. E foi com a formação em psicomotricidade que eu me senti apto a trabalhar com educação infantil. Com a psicomotricidade, eu aprendi a ver o brincar e o lúdico de outra forma. (NARCÉLIO, EI).

Ele finalizou esse assunto, fazendo suas considerações sobre as concepções do brincar e do lúdico adquiridas na formação em Psicomotricidade e de suas ressignificações realizadas nos encontros da pesquisa.

Regina também abordou na entrevista individual, na roda de conversa e na entrevista coletiva suas considerações a respeito das ressignificações de suas concepções em relação às práticas lúdicas em sala de aula.

– A minha visão está mudando sobre a educação de crianças. A cada dia que a gente se encontra com você, eu fico me questionando, me perguntando o que vamos fazer. Pena que a gente não tenha essa liberdade toda que nós temos aqui, e chegar à escola e empregar tudo isso. Nós não vamos fazer tudo isso, mas que a gente tá mudando, tá. (REGINA, RC).

Regina afirma que o contato com a experiência na pesquisa está mudando a visão dela sobre a educação de crianças. Ela compara a liberdade vivida no grupo da pesquisa com a liberdade em sua escola e lamenta que, embora esteja percebendo essa mudança em suas concepções sobre educação infantil, ela não tem a liberdade e ou espaço para poder pôr em prática os seus novos conhecimentos, mas parece se contentar com o fato da sua atualização profissional.

Na entrevista individual, ela retomou o mesmo assunto, dizendo:

– Essa pesquisa contribuiu muito, até na forma de como trabalhar na sala de aula. Agora, uma coisa que me deixa muito triste é que muitas coisas que fizemos aqui e que nós conseguimos resgatar, eu acho que na minha sala de aula eu não tenho condições de fazer até porque eu trabalho com 25 crianças. Eu acho que na educação infantil não deveria ter uma sala numerosa. (REGINA, EI).

Regina continua afirmando sobre as contribuições da pesquisa em sua prática pedagógica, embora não pareça vislumbrar possibilidades de pôr em prática, e desta vez alega a quantidade de crianças, pois para ela vinte crianças é uma quantidade excessiva e que inviabiliza as condições de pôr as práticas lúdicas em ação.

A professora, na entrevista coletiva, último encontro da pesquisa, verbalizou que sempre brincou muito com seus alunos, mesmo não entendendo muito a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. E finalizou, dizendo:

– **Eu sempre brinquei, sem entender muito o porquê.** Mas eu sabia que eu tinha que brincar, né? E o quê que eu vou fazer agora? Eu vou continuar brincando, só que agora valorizando mais. (REGINA, EC).

Regina concluiu, exprimindo que sempre brincou e vai continuar brincando, mas parece que o seu saldo nesta experiência foi a compreensão da importância das práticas lúdicas na educação infantil.

Verônica, assim como os demais professores, trouxe em sua fala na entrevista individual o tema sobre as ressignificações alcançadas por meio da experiência vivida na pesquisa. Ela falou que tudo foi muito importante, que a fez perceber que brincou muito quando criança, que brincou muito com os filhos e agora conseqüentemente, está levando a criar um espaço para brincadeiras em sua sala de aula. E disse: *porque na minha sala não havia espaço pra brincadeira.*

Complementou, falando de suas contribuições adquiridas em relação ao uso do brinquedo, ilustrando com as seguintes palavras:

– Essa pesquisa contribuiu mais para a liberdade do uso do brinquedo em sala de aula e também da gente tentar fazer com que esses meninos entendam que o brinquedo não é só aquilo que eles estão pensando, né? Assim que eles brincam (os alunos), estão lá brincando, mas não é aquele sentido que eles querem toda hora, só com aquele tipo brincadeira de murros, carros batendo um no outro, de fazer armas de brinquedos. A gente precisa tentar fazer com que aqueles brinquedos, eles podem fazer brincadeiras muito mais interessante do que aquilo dali. (VERÔNICA, EI)

Ela confirma a sua atualização em relação a sua liberdade quanto ao uso de brinquedo em sala de aula. Fala de sua preocupação de como eles brincam e se coloca disposta a intervir no plano da fantasia da criação da criança, querendo adequar estas aos objetivos pedagógicos. Na entrevista coletiva, ela fez considerações sobre este tema, dizendo que agora ela iria ter mais liberdade em sala de aula, o que estava ficando era uma sensação de liberdade e estava percebendo também que ela estava muito travada.

Numa roda de conversa, ela também se pronunciou sobre o assunto:

– Sabe o que, com esta pesquisa, aconteceu? Foi não ficar mais com a consciência pesada, de que eu não estou só enrolando quando os meus alunos estão brincando no horário de brinquedos. Não vou mais ficar com a consciência pesada de que não estou cumprindo o meu papel de professora. Agora, eu fico com a consciência leve e sabendo que estou indo pelo caminho certo, porque sou muito caxias comigo mesma e quando eu faço aquilo que não tenho consciência o bastante que aquilo é certo, a minha consciência pesa. (VERÔNICA, RC).

Verônica, nesta fala na roda de conversa, deixa claro que ela começa a compreender a importância do brincar como atividade curricular na educação infantil. Antes,

embora adotasse em sua rotina escolar um horário para as crianças brincarem com os brinquedos, o fato de ela não ter uma convicção da importância daquele momento se sentia insegura e com receio de ser julgada por acharem que ela não estivesse agindo com uma prática pedagógica adequada. Ela ainda complementou: – *Mas agora, em relação a isso, eu sei que é por aqui mesmo que eu devo seguir. Se os meninos estão brincando, agora eu sei que eu não estou enrolando.* (VERÔNICA, RC).

A fala da professora denota que ela começa a perceber a importância do brincar no contexto escolar, o que lhe provoca uma sensação de tranquilidade ao confirmar que brincar na sala de aula não é “enrolar” a aula.

No último encontro na entrevista coletiva, ela retomou o mesmo tema e finalizou: – *Saio com a consciência limpa!*

Embora Verônica esteja com a *consciência limpa*, em relação à inserção do brincar em seu plano pedagógico, ela está se referindo ao brincar submetido ao controle do professor nos processos imaginativos da criança.

Na primeira parte da apresentação da segunda categoria, foram agregadas à concepção dos professores de lúdico no currículo da educação infantil suas dificuldades pessoais, as dificuldades que eles enfrentam na instituição para a inserção do lúdico em suas práticas docentes, a relação entre o lúdico vivido pelos professores e o proporcionado às crianças e o que foi (re) significado em relação às práticas lúdicas.

A análise do *corpus* me permite assegurar que os professores sujeitos deste estudo consideram as práticas lúdicas importantes na educação infantil. Apresentam diferentes idéias de como o lúdico deve ser proporcionado na escola. Uns acham que é função do professor trazer o lúdico para o âmbito escolar, colocando o professor como protagonista das situações lúdicas. Outros defendem a idéia de que o papel do docente é perceber as necessidades de seus alunos; escutá-los, estimulá-los e motivá-los, criando espaços para deixarem fluir suas fantasias, evitando assim uma prática docente pautada na reprodução de modelos.

Estas percepções das necessidades dos alunos foram consideradas como condição fundamental para a presença do lúdico na educação infantil.

No trabalho de campo, na proporção que os sujeitos traziam suas experiências lúdicas fundadoras, estas eram revalorizadas, ou melhor, ressignificadas. Confirmaram a importância das práticas lúdicas na sua ação pedagógica e ampliaram os seus interesses e desejos em inseri-las em seus planos pedagógicos na educação infantil.

Dos resultados apresentados, posso resumir que as reflexões realizadas durante os encontros levaram os sujeitos a apontar algumas situações como sendo empecilhos à presença do lúdico na escola:

**a) A gestão escolar vai na contramão da política de formação**

O brincar é um conteúdo sempre presente no campo discursivo dos cursos de formação de professores, sendo apresentado como um tema relevante às aprendizagens da criança, mas, quando o brincar livre se faz presente, os professores são criticados (por seus pares e pais) e acusados de estarem “enrolando a aula”. Em consequência, os professores, temendo ser julgados como relapsos, se sentem pouco à vontade em inserir momentos de brincadeiras livres no planejamento pedagógico. Os professores também afirmam ser julgados, inclusive pela gestão escolar.

**b) Censura às brincadeiras com conteúdos de violência e sexualidade por parte dos próprios professores**

Por outro lado, embora os professores afirmem, em suas falas, que procuram favorecer a emergência do lúdico na escola, quando entram em cena brinquedos e brincadeiras que evocam conteúdos de violência e sexualidade, reagem de modo seletivo, inibindo a espontaneidade e o desejo de as crianças expressarem estes conteúdos. Pude observar que estas são situações nas quais os professores não se sentem à vontade para lidar. Eles parecem querer evitar situações de julgamento por parte da escola e dos pais. Alguns chegam até a colocar as atividades lúdicas no meio do expediente escolar para evitarem o possível olhar de censura dos pais.

**c) Limitações pessoais em face do que a escola considera atividades lúdicas**

O cotidiano da educação infantil faz exigências aos docentes, tais como: uma postura corporal com condicionamento físico e flexibilidade (pular, correr e dar aula sentada ao chão), atitudes performáticas de animadores culturais, como se vestirem de palhaço, e habilidades artísticas (pintar, dançar, desenhar e decorar a escola); mas o professor não se sente apropriado da concepção de lúdico exigido pela escola em consequência de sua formação docente, ou seja, eles não foram contemplados com tais dispositivos (teóricos e ou vivenciais) na formação inicial.

## 5.2.2 A relação entre a memória da criança que o professor foi e a do aluno que ele educa

Agora, apresentarei o que os professores conceberam com a experiência vivida no resgate de sua própria infância a respeito da criança que eles foram, como eram tratados em casa pelos familiares, como eram tratados na escola pelos professores e a relação feita por eles da criança que eles foram no passado e a criança com a qual lidam hoje, personificada em seus alunos.

À medida que relataram suas experiências formadoras, os professores fizeram um paralelo entre a condição da criança que eles foram e as crianças com quem estão lidando hoje como seus alunos. Assim, vivenciam uma experiência formadora.

Verônica, na entrevista individual, relatou as muitas oportunidades de brincar quando criança. Disse que seus pais colaboraram, propiciando a ela e aos seus irmãos as férias na casa de seus avós no interior do Ceará. Lá, fez bonecas de sabugo de milho, brincou de bola de meia, subiu as árvores, atividade típicas de crianças interioranas. Afirmou, ainda, a existência de liberdade para brincar de tudo o que desejava. Considera que essa vivência contribuiu para o que ela é hoje. Complementa:

– Foi muito bom e às vezes eu fico até com pena, porque os meninos de hoje em dia não tem as mesmas coisas que a gente teve. A gente fica até com pena, porque eu acho que sou o que sou hoje por causa de tudo que passei na infância, pois brinquei de tudo (...) Mas eu fico com um pensamento que todo esse mundo que estamos vivendo, tem muito a ver com essa infância que os meninos estão tendo hoje em dia. E vai piorar, por que cada vez mais a tecnologia ta tomando conta do mundo. (VERÔNICA, EI).

Verônica faz um paralelo entre a sua cultura lúdica vivida na infância e a cultura lúdica das crianças de hoje. Ao tomar a sua cultura lúdica vivida na infância como modelo para as crianças de hoje, ela deixa de perceber as vantagens dos jogos e brinquedos oriundos do avanço da tecnologia.

Evidentemente, assim como todas as práticas sociais geracionais, a cultura lúdica está em constante mudança, ou seja, atualizando a sua existência.

Regina, na sua entrevista individual, disse que quando criança suas brincadeiras eram de pular, correr e brincar de boneca, mas relata que a boneca para ela não representava essa fantasia de pai (homem) e mãe (mulher), pois, segundo ela, as crianças hoje estão brincando com conteúdos relacionados à intimidade da sexualidade dos adultos. E esclarece:

– Eu não vejo mais essa inocência nas crianças de jeito nenhum. Muita coisa mudou, inclusive, eu coloquei no meu memorial, que algumas brincadeiras do passado, hoje para as crianças, é considerado pagar mico. (REGINA, EI).

Regina, com uma atitude similar a Verônica, supervaloriza sua experiência em relação à experiência das crianças de hoje. Embora reconheça que existe uma diferença na cultura lúdica da criança que ela foi e nas crianças de hoje, ela parece não considerar que os temas que emergem na fantasia das crianças são peculiares às suas experiências socio-culturais.

Elsa revela, numa roda de conversa, refletindo sobre a relação dela (criança) com os adultos, que na infância não tinha direito a fazer escolhas, nem mesmo de roupas para vestir (a mãe escolhia e ela era obrigada a aceitar). Na escola, ela também se via sem direitos. Segundo ela, quem argumentava era punido, motivo pelo qual se sentia insegura na escola e tinha medo até de passar na porta da sala da diretora. Ela traz consigo estas lembranças, mas hoje, como professora, repudia estas formas de tratar a criança e diz que agora mais do que nunca está sensibilizada para o tratamento das crianças. Sobre esse assunto ela relata: – *Eu tento passar segurança para os meus alunos [...] Às vezes, sei que vou além do limite, mas depois converso com eles e tudo fica resolvido.* (ELSA, EI).

Elsa disse que trata as crianças como criança, mas não deixa de dizer o que é certo e o que é errado. Às vezes, reclama e tem consciência de que vai além do limite, mas quando isso acontece, senta com a criança, conversa e, com o diálogo, tudo fica resolvido. A professora, em seu relato, dá a entender que hoje procura propiciar às crianças o que lhe foi negado na sua infância.

Lília, ao contrário de Elsa, em seu memorial e na roda de conversa, falou que teve uma infância riquíssima, que foi uma criança que aproveitou muito as oportunidades que teve de brincar, principalmente as da escola. Ela falou que o resgate de sua cultura lúdica levou a pensar não somente em suas oportunidades de brincar como a de seus filhos e seus alunos.

– Hoje, eu sinto que resgatei toda a minha infância [...] O que eu não pude brincar com meus filhos eu estou brincando com os meninos da creche, o amor que não pude dar aos meus filhos estou dando aos meninos da creche. (LÍLIA, RC).

Lília, em suas reflexões, compara a infância que ela teve com a infância de seus filhos e percebe que deveria ter propiciado mais oportunidades aos seus filhos de vivenciar

experiências lúdicas. Dando-se conta de um deficit na infância deles, ela tenta hoje reparar (compensar), debruçando-se no modo de trabalhar as vivências lúdicas com seus alunos na turma de maternal.

Narcélio também trouxe em sua fala conteúdos semelhantes a Lília e Elsa (suas colegas), fazendo um paralelo entre a criança que ele foi e aquele com quem lida hoje (seus alunos).

– Eu acho que quando você começa a fazer este trabalho, começa a resgatar a tua infância. Aí que você percebe que precisa impor limites, precisa botar regras, mas você tem que deixar a coisa fluir. Se não deixar as coisas fluírem não tem condições de você desenvolver um bom trabalho. (NARCÉLIO, EI).

Narcélio suscita que, ao resgatar a sua infância, parece se dar conta da criança que foi, dando a entender que, assim como ele, as crianças hoje também necessitam de limites. Ele disse que há necessidade de colocar regras, mas, como professor, hoje, ele insinua que é preciso ter cautela e flexibilidade no tratamento com as crianças, pois, segundo ele, se não deixar as coisas fluírem, o trabalho não será bem adequado.

Coelli, em sua entrevista individual, falou de como percebe a forma como foi tratada em casa pelos adultos de sua própria família, quando criança. E fala que trazia consigo uma concepção de criança sem direitos:

– Criança não tinha vez. Se chegasse uma visita em casa, criança não podia ficar na sala. Os adultos diziam: menina vai pra dentro ou vá brincar lá fora. Aprendi com os adultos, quando criança, que nós não podíamos nada. E aqui eu entendi que eles são mais importantes do que qualquer coisa. (COELLI, EI).

Coelli dá indícios de que hoje ela percebe que quando criança não tinha permissão de participar de alguns momentos da vida social dos adultos de sua família. Pela sua fala cheia de emoção ao contar esse fato, e pela forma austera, descrita por ela como seus pais diziam - *menina vai pra dentro ou vá brincar lá fora* - que ela se sentia excluída sem nenhuma explicação plausível. Revela que aprendeu desde criança, na sua convivência com os adultos, que a criança não tinha autonomia, parecendo insinuar que a criança atrapalhava em determinadas situações. E hoje, ao adentrar o universo de sua cultura lúdica e refletir sobre a sua condição de criança no passado e da criança hoje, disse que hoje, para ela, a criança é mais importante do que qualquer coisa, parecendo sugerir que passa a compreender a criança como sujeito, com suas especificidades, considerando a criança como devir em construção.

Coelli, além de falar de sua relação com a família quando criança, falou também do modo como era tratada na escola, relatando a forma autoritária de sua professora em relação a ela, obrigando-a a fazer o que ela não queria. Segundo ela, foi muito desagradável ter vivido essa experiência na escola.

– Quando a minha professora me obrigou a dançar quadrilha na festa de São João, ela não me deu direito à escolha. Ela simplesmente disse: você vai nem que você não queira. Se você não for vai ser expulsa da escola por uma semana. Hoje, eu detesto quadrilha. (COELLI, RC).

Coelli traz conteúdos que retratam a sua vivência infantil sem direitos, tanto na relação familiar, como na relação com a professora na escola. O fato de ela dizer que detesta quadrilha até hoje me leva a pensar na possibilidade deste fato ter relação com a atitude da professora tê-la forçado a se submeter a algo (dançar quadrilha) que ela não queria e nem gostaria de fazer.

Narcélio também trouxe um conteúdo muito parecido com o fato ocorrido com Coelli quando relatou que, na sua escola, todos os dias após o recreio, eles eram obrigados a voltar para a sala para o momento de *relax*, uma atividade na qual ficavam sentados, em silêncio, de cabeça baixa, enquanto tocava determinada música. Ele comentou que em vez de ficar sentado obedecendo às regras da escola, se pôs na frente da turma brincando de reger a música.

– A coordenadora me pegou de pé brincado de regente [...] ela disse: você está dançando balé? E me obrigou a dançar balé à força até o fim da música. Eu fiquei com tanto medo que fiz cocô nas calças. Hoje, eu dou abertura aos meus alunos, faço o contrario. (NARCÉLIO, RC).

Narcélio relata um episódio de sua infância (na escola) que parecia ter como proposta um momento de prazer (bem-estar) para os alunos, mas, pela atitude da coordenadora, denota que a escola está mais preocupada com a *ordem institucional* do que com as necessidades das crianças.

Ao narrar esse fato, denota que foi um episódio que marcou a sua infância. Ele, hoje como professor, tenta reparar a situação e parece dizer que o que ficou foi a consciência de que esta não é uma atitude coerente de tratar os alunos (crianças).

Em sua entrevista individual, Coelli revela que tomou consciência da concepção que os adultos, no passado, tinham sobre a criança, baseand-se nos fatos e atitudes tomadas pelos seus familiares (adultos) em relação a ela e aos seus irmãos.

– Criança não tinha vez, se chegasse uma visita em casa, criança não podia ficar na sala. Os adultos diziam, menina vai pra dentro ou vá brincar lá fora [...] Depois desta pesquisa eu comecei a olhar as crianças com os olhos delas [...] tô vendo-as com outros olhos, tô dando mais espaço a elas [...] Meu fardo de criança foi muito pesado e eu não gostaria que nenhuma criança carregasse um igual. (COELLI, EI).

A professora, numa atitude reparadora sobre esta situação, inaugura outro olhar sobre a criança. Ela disse que agora passou a ficar mais atenta às falas de seus alunos, ou seja, está mais sensibilizada às necessidades das crianças.

Coelli não perde de vista a vida dura de criança que ela teve no interior do Piauí e agora parece querer assumir uma posição, defendendo as crianças de viverem o que ela viveu. Muito sensibilizada e tentando se posicionar no lugar da criança, ela começa a enxergar o universo infantil na óptica da criança. Deste modo, ela avalia algumas de suas atitudes, e se pronuncia contando ao grupo da pesquisa que, repetidas vezes, ela não permitiu seus alunos brincarem do que ela não gostava e relatou um destes fatos:

– Olhe! Não vão brincar no parquinho que vocês vão ficar cheio de areia. Não tire as sandálias. E é tão bom tirar as sandálias. Acho que é por que eu não tiro as minhas sandálias dos pés, eu não gosto. Mas eu acho que é bom para a criança enfiar o pé na areia, jogar areia pra cima com os pés e sujar todo mundo. De repente, eles gostam dessa brincadeira. Eu é que não gostava e ainda não gosto. Mas se eles fazem é porque gostam. (COELLI, EI).

Coelli, como professora de educação infantil, parece querer se livrar das imposições e proibições que ela traz internalizadas da experiência de seu passado. Lembra de que ela não gosta de pisar o chão descalça e, por isso, proibia as crianças de tirarem as sandálias no parquinho, mas, percebendo as razões desta sua atitude, verbalizou com muita ênfase na entrevista individual que se dá conta de que é ela que não gosta de pisar o chão. A professora parece chegar à conclusão de que não tem o direito de continuar proibindo os seus alunos de vivenciar o prazer de enfiar os pés na areia. Ela insinua nesta fala que não deve determinar o que as crianças devem fazer e finaliza: *Eu é que não gosto, mas se eles fazem é porque gostam* (EI).

Elsa, assim como Coelli, fez uma autoavaliação da prática docente em relação às práticas lúdicas. Ela se manifestou, dizendo que estava feliz pela descoberta de ainda poder reverter muitas coisas, e fazer uma correção de rumo em sua prática pedagógica na educação infantil.

– Eu descobri que eu ainda posso vivenciar isso tudo, com meus alunos, e algumas partes eu já vivencio isso com eles. Mas me abriu mais os olhos e assim me tornei mais ao nível deles [...] Com esta pesquisa, eu estou também olhando as crianças com um olhar diferente.(ELSA, EI).

Parece que Elsa, ao se dar conta da atualização em sua atitude na atuação docente, se surpreende com a possibilidade de ainda poder vivenciar muitos momentos lúdicos com seus alunos. Ao dizer que está *olhando a criança com um olhar diferente*, provoca a idéia de que está mudando a sua concepção sobre a criança.

Lília, numa roda de conversa, também se pronunciou falando da abertura que o memorial lhe havia proporcionado em relação à sua prática pedagógica com crianças na educação infantil. Sobre este assunto, ela fez as seguintes considerações:

– Com o memorial, eu me dei conta que eu era muito seca com os meus filhos. Eu parei pra pensar e me perguntei, como estou trabalhando com os meus alunos criança. Será que sou tão seca assim também com eles? Pra brincar, sentava no chão, isso eu voltei a fazer [...] Eu vou escutar o que eles têm pra dizer por que a gente falha, antes dele falar, a gente diz, não, não é isso não, cale a boca. Eu vou me policiar pra que isso não aconteça. (LÍLIA, RC).

Lília fez uma comparação de como se relacionava com seus filhos quando criança e como está se relacionando com seus alunos hoje. Ela disse percebeu que não deu as atenções que agora ela se conscientiza de que são necessárias a uma criança. Em sua fala, insinua que pretende dar mais atenção e abertura aos seus alunos criança. Assim como Coelli e Elsa, Lília também suscita a ideia de que está tendo outra perspectiva em relação às suas concepções sobre a criança.

Estes relatos denotam que as professoras estão sendo afetadas pela experiência vividas na pesquisa. Parece que elas estão fazendo um distanciamento da experiência que viveu no passado com os olhos de outra pessoa, e, assim, deste modo, estão ressignificando estas experiências.

Narcélio também falou de suas atualizações após a sua inserção na pesquisa. Na qualidade de professor de educação infantil, fez referências chamando a atenção para as questões educativas relacionadas a gênero.

– Criança não pode cruzar as pernas. Criança não pode gostar de tais coisas, que tem cor de homens, cor de mulheres [...] Eu acho que o profissional tá ali para facilitar as crianças se abrirem o máximo possível, pra ela vivenciar a infância dela da melhor

forma possível e, posteriormente, ela seguir o caminho dela como ela pretende levar. (NARCÉLIO, EI).

Narcélio foi o único que trouxe esse tema sobre gênero, e parece querer chamar a atenção para o cuidado e delicadeza ao administrar essas questões em sala de aula. Sua fala me dá a entender que ele nos convida a respeitar as crianças como são e termos o cuidado de não nos atropelar em querer impor nossas convicções.

Regina e Verônica disseram que suas reflexões sobre as vivências proporcionadas pelo trabalho de pesquisa levaram-nas a se questionar acerca das dificuldades das crianças em relação à aprendizagem e aos processos criativos.

– Eu não vejo a criança hoje imaginando, conversando com bonecos. Ela reproduz o que escuta dos bonecos que estão na televisão. **Eles já têm uma história, já têm um nome e ele não foge daquele papel**, elas só reproduzem. (REGINA, EI).

Regina parece lamentar que as crianças não estejam tendo oportunidades de ampliar os seus repertórios imaginativos. Na entrevista individual, quando ela se referia aos brinquedos, fez referências aos bonecos da televisão. Segundo ela, este tipo de brinquedo tira as possibilidades de a criança imaginar e criar outras situações, por estes serem produzidos com um nome, com uma história e com um papel a desempenhar. Mas será mesmo esta a causa da ausência destes repertórios imaginativos?

Segundo Brougère (2001), por mais que o brinquedo seja um objeto distinto e específico marcado por uma representação característica, a sua função será demarcada pela brincadeira. A brincadeira se caracteriza por escapar a qualquer função precisa, desviando o uso habitual dos objetos.

Regina continua reforçando sua ideia:

– Eu acho que a criança hoje em dia, ou seja, há muito tempo ela vem **sendo trabalhada para não criar**. As coisas já estão **vindo todas prontas** pra elas. As crianças estão realmente limitadas aqui. Se você der um papel e pedir para eles desenharem, a primeira coisa que eles dizem é: eu não sei desenhar. (REGINA, EI).

A fala de Regina me leva a pensar que, embora esteja percebendo essa realidade, ela, como professora, parece que não se dispõe a se implicar nesta questão. Não seria papel dos professores atuar como mediador provocando esses processos criativos?

Verônica também aborda a situação da criança, com um olhar sem muitas perspectivas na evolução da criança hoje, em relação à escola.

– Porque cada ano que passa, os meninos têm mais dificuldades de aprendizagem, dificuldades de relacionamento, quer dizer, as coisas vão piorando. Porque antigamente, você não ouvia falar em dificuldades de aprendizagem. Tinha aqueles que aprendiam mais lento. Essa disfunção de aprendizagem de hoje, antigamente ninguém ouvia falar. E hoje em dia? Essas crianças não estão fazendo nada. Tão na escola como eu já disse aqui, na escola não se brinca mais. (VERÔNICA, EI).

Verônica fala das dificuldades de aprendizagem e de relacionamento das crianças hoje, parecendo que não vê nenhuma saída como intervenção desta situação. Quando ela afirma que as crianças não estão fazendo nada na escola e que não brincam mais, me instiga a refletir: o que é mesmo a criança não fazer nada na escola? E, afinal, o que a professora caracteriza como brincar na cultura lúdica de seus alunos? Ela ainda complementa esse assunto:

– Os meninos, hoje em dia, não estão aprendendo nada. Ficam só trancados dentro de casa no computador e no vídeo game. E não tem a vivência de subir de descer, de não ter jogo de cintura até pra vida, ficam presos dentro de casa [...] Eu tenho uma amiga que disse-me que nestas férias ela dizia: de manhã ninguém pega no computador, vão só brincar de futebol, na piscina e não sei o quê... Ai, o mais novo falou: mãe, mas isso é tão sem graça! Ter graça mesmo, só no vídeo game, né? Quer dizer, esses meninos todos vão ter uma amarração lá na frente. (VERÔNICA).

Verônica não se limita só a falar de seus alunos e generaliza a sua fala dizendo que as crianças hoje não estão aprendendo nada. Ela, em seu memorial, disse que teve uma experiência lúdica muito rica quando criança e tudo o que ela é hoje atribui a esta experiência. Aqui, quando se refere ao computador e ao videogame, parece situá-los numa categoria de experiências nulas ou que atrapalham o desenvolvimento da criança.

Afirma que as brincadeiras que compõem a cultura lúdica de hoje, ao contrário da de sua época, não preparam as crianças para enfrentar as situações da vida.

Em resumo, a relação entre a criança que o professor foi e a criança com quem lida hoje como seu aluno se pautou nos seguintes aspectos:

### **a) Condições de possibilidades do brincar**

Os professores avaliam a sua experiência de infância como mais rica em oportunidades de brincar do que a das crianças de hoje. Nos seus argumentos, percebi que analisam a infância das crianças de hoje usando a sua infância como parâmetro (brincadeiras livres nas ruas, sítios e fazendas e autonomia para criar os próprios brinquedos e brincadeiras).

### **b) A mediação dos adultos nas brincadeiras na família e na escola**

Ao contrário das crianças de hoje, alguns professores relatam que as suas experiências lúdicas na infância não tiveram a mediação dos adultos, quer seja na família, quer seja na escola e isso é representado como uma insensibilidade para com as necessidades da criança. Baseados nessa representação, projetam outros modos de interação com seus alunos, ensejando-os a contemplar aquilo que eles não tiveram a oportunidade de usufruir.

### **5.2.3 A relação dos sujeitos com esta pesquisa.**

Neste item, serão abordadas as considerações feitas pelos sujeitos da pesquisa, referente a como se sentiram participando dela. Os aspectos enfocados foram: a) a dimensão vivencial da pesquisa como experiência de desenvolvimento pessoal e b) a dimensão formativa do trabalho de pesquisa.

Coelli, na sua entrevista individual, quando fez considerações de como se sentiu na pesquisa. Iniciou relatando que no primeiro encontro não ficou muito à vontade no grupo. Disse que tem um nível de responsabilidade muito grande sobre a sua sala de aula e que não se sentiu muito bem ao ficar ali no grupo, sabendo que os pais viriam pegar seus filhos sem que ela estivesse na sala para entregá-los como de costume; mas já no segundo encontro, parece que ela começou a dar sentido à sua permanência no grupo.

*– No segundo encontro, foi numa sexta-feira e vieram poucos alunos, fiquei mais tranqüila. Teve a massagem que foi muito boa, teve aquela visualização (visualização criativa), então já gostei mais. (COELLI, EI).*

Coelli, no primeiro encontro, embora estivesse consciente de sua decisão de se integrar ao grupo de sujeitos da pesquisa, ainda estava muito presa o seu papel de professora substituta, muito responsável pelas obrigações de sala de aula, não se permitindo ficar à

vontade durante as vivências no grupo. Parecia estar em dúvidas entre participar da pesquisa e deixar os seus alunos com outra pessoa que a Coordenação escolheria. Neste caso, quem ficava com os alunos durante os encontros do grupo vivencial geralmente era uma das zeladoras da escola. Nesta fala, ela aborda a visualização criativa e a massagem corporal, como dispositivos da pesquisa que parecem lhe ter sensibilizado, o ponto de fazer referência como marco de sua decisão de continuar no grupo. Ela comentou numa roda de conversa que, na proporção que foi percebendo a importância das vivências do grupo de pesquisa para a sua formação como professora e como pessoa, ela foi gostando e se permitindo ficar no grupo.

Numa roda de conversa, sentados ao chão sobre almofadas em círculo, quando o tema se pautava sobre como estavam se sentindo no grupo da pesquisa, Verônica também comentou sobre os dispositivos utilizados na pesquisa, considerando-os como facilitadores em seu processo no grupo.

– Eu nunca gostei de deitar, fechar os olhos, pensar em cachoeira, etc, detestava isso! Isso, pra mim era, um saco. Eu não vejo passarinho, eu não vejo cachoeira, eu não vejo nada, (risos) nunca gostei disso. Mas eu não sei se foi você ou o grupo, ou se o grupo foi mais acessível, sei lá! Eu consegui até relaxar (gargalhadas), sabe! Eu detestava, e com o passar do tempo eu aqui fui me soltando mais. Vesti até umas roupas pra dançar! Coisas que eu não fazia, eu fiz aqui. (VERÔNICA, RC).

Verônica falou de sua fácil adaptação ao grupo e se questionou, parecendo querer entender os fatores que lhe facilitaram relaxar e sentir-se mais solta. Ela parece pôr em questão o modo como as práticas lúdicas são propostas, tentando compreender o que facilitou o seu processo dentro do grupo. Verônica, numa *sessão reflexiva*, confessou suas dificuldades de se fantasiar e vestir de palhaço para animar as crianças na escola. Sua gargalhada parece um sinal de admiração pelas atitudes pessoais que havia alcançado. Ela, neste relato, parece se surpreender consigo mesma, pela forma como estava vivenciando os dispositivos da pesquisa.

Neste caso, foram mencionados por ela dois dispositivos utilizados como processo (inicial) de *sensibilização* das oficinas lúdico-criativas: a visualização criativa, o relaxamento e um dos dispositivos utilizados como processo de livre expressão, fantasiar-se com tecidos coloridos. Ela afirmou que as propostas utilizadas nas oficinas lúdicas contribuíram para que ela pudesse se entregar às vivências de modo menos resistente, como também parece desconstruir a ideia de pesquisa que ela trazia consigo.

Estes dispositivos foram agregados à pesquisa propositadamente, com o intuito de provocar a quebra de resistência e criação de vínculo dos sujeitos com a pesquisa.

– Pra mim, provou que eu não gosto e não dá quando as coisas são conduzidas mecanicamente. Isso pra mim não dava. E aqui foi totalmente diferente. Pela primeira vez que consegui relaxar em momentos como esses aqui. (VERÔNICA, RC).

– O que mais me marcou é que eu nunca fui tão liberta como fui aqui. Eu sempre vivia com o pé atrás (em outros grupos) [...] eu nunca fui tão liberta como fui aqui. (LÍLIA, RC).

– Eu acho que o que mais me chamou atenção foi o acolhimento que a gente teve, sabe? Eu acho que nós somos e você também é muito receptivo, e houve uma troca muito grande, prazerosa, porque hoje, por sinal, eu deveria estar na praia e estou aqui. (este encontro coincidiu com o seu dia de folga na escola). (REGINA, RC).

Verônica afirma haver percebido que a condução do grupo foi baseada numa proposta que privilegiou o respeito, a compreensão e a singularidade de cada um dos sujeitos do grupo. Portanto, por estas razões, ela se sentiu muito à vontade, permitindo-se o relaxamento.

De acordo com o método adotado, o grupo teve uma condução com base nas condições facilitadoras do método fenomenológico existencial (ROGERS, 2002; FONSECA, 1988), conjugado com as propostas de oficina criativa de Alessandrini (1996 2004). O modo vivencial adotado tem como proposta criar a oportunidade para os sujeitos trabalharem internamente suas competências desencadeadoras de um saber próprio e direcionado, ou seja, favorecendo a cada sujeito o desabrochar de uma qualidade sensível e consciente, fazendo com que a presença desse elemento criador permeie cada ação.

Verônica e Lília evidenciam os efeitos dos procedimentos vivenciais, mostrando-nos como abordagem para vencer as resistências pessoais e intragrupal. Regina deu a sua opinião, parecendo concordar com Verônica e Lília, afirmando o prazer de estar no grupo. E nesta mesma roda de conversa ela continuou falando:

– E aqui nesta pesquisa, aqui dentro, me senti valorizada como profissional, como pessoa, como gente, e que a gente, na realidade, está fazendo alguma coisa muito importante. Contribuindo pra uma coisa importante (a pesquisa), tá entendendo? É a importância. Aqui dentro (no grupo da pesquisa), eu sou importante, daquela porta pra lá talvez eu nem seja. (...) Onde a gente trabalha não existe a valorização. E aqui eu me senti gente! (REGINA, RC).

Nesta roda de conversa, quase no final da pesquisa, considerando que todo o procedimento da pesquisa foi vivencial, ela evidenciou como um fator positivo que esta

metodologia focalizou e valorizou a pessoa do professor. Ela fez um paralelo do modo de operacionalização da pesquisa e de seu trabalho na escola de educação infantil como professora e evidenciou que isso não acontece na relação de trabalho.

Numa profissão que é muito desvalorizada, um trabalho vivencial como este acabou resultando num efeito de valorização da pessoa do professor.

A fala de Regina me instigou a refletir: por que esta professora está se sentindo tão desvalorizada dentro da própria escola onde trabalha?

Elsa, que estava sentada ao lado de Regina, se pronunciou, concordando com o que acabava de ouvir e comentou: – *Também estou me sentindo assim, muito bem com o meu ego, nesses encontros. É tanto que eu vim hoje na maior felicidade do mundo, não que eu quisesse desistir, mas eu vim.* (ELSA).

Elsa, nesta fala, está se referindo à sua dificuldade de participar deste encontro realizado fora da escola. Retomando as falas de Regina e Elsa, quando comentaram como se sentiram na pesquisa, penso que elas estão se referindo à desvalorização pessoal como docente.

Parece que quando estes mesmos temas são tratados na escola (nas reuniões pedagógicas e/ou outros momentos) elas não têm espaço para expressar suas experiências (não são ouvidas). Em consequência, não são tratadas como valorizadas.

Verônica encerrou esta roda de conversa chamando a atenção do grupo: – *Lembro que nos primeiros encontros, a gente era mais fechada, e nos últimos nós já estávamos falando até demais.* (VERÔNICA, RC).

Ao escutarem a fala de Verônica, todos riram, parecendo confirmar o que ouviram. No último encontro da pesquisa, na entrevista coletiva, Lília retomou esse assunto de como se sentiu no grupo, dizendo que a experiência tinha sido muito importante para ela e concluiu: – *Isso aqui foi uma terapia* (LÍLIA, EC).

Assim, parece dizer que vivenciar os experimentos da pesquisa lhe proporcionou a atualização das experiências pessoais, podendo assim também se refletir sobre sua prática profissional. Neste sentido Nóvoa (1992) ressalta que *o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor* (p.15). Portanto, para esse autor, a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Nóvoa (2003) corrobora as seguintes ideias: que a formação depende do trabalho de cada um; que mais importante do que formar é se formar; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

Os professores apontaram, conteúdos peculiares da proposta da pesquisa que, segundo eles, foram muito importantes para as suas formações pessoais e profissionais. Um dos pontos evidenciados pelos sujeitos da pesquisa foi a respeito da qualidade da relação do grupo proporcionado pelos dispositivos da pesquisa autobiográfica.

– Eu não tinha contato com alguns colegas, mas pela história de vida deles, contadas em nossos encontros eu já passei a entender melhor a maneira deles serem na escola. Passei a ver os colegas com outros olhos. (LÍLIA).

Lília considera que, para ela, escutar os relatos orais de seus colegas apresentando os seus memoriais lhe permitiu conhecê-los melhor, levando-a a entender as razões que conduzem ao tipo de relação que eles mantêm com a escola, parecendo também que esse fato a fez se aproximar mais dos colegas. Denota que as experiências vividas no grupo lhe permitiram fazer um exercício de distanciamento da realidade do grupo, o qual lhe permitiu enxergar coisas que não enxergava antes, ou seja, ajudou a compreender as relações dos colegas com a escola.

Regina também se referiu ao grupo numa roda de conversa, falando da percepção dela sobre a qualidade das relações entre os sujeitos, proporcionada pelos dispositivos da pesquisa.

– Sabe, acho que a gente criou um vínculo muito maior, não só comigo. Tem pessoas aqui que conseguiu criar um vínculo maior com os colegas. Aqui no grupo, tinha gente que não conhecia o outro e com essa pesquisa fez criar esse vínculo maior. (REGINA, RC).

Regina dá a entender que está percebendo um fortalecimento do vínculo dela com o grupo, como também parece notar que outros colegas também estão demonstrando um vínculo maior entre si. Estas falas apontam que as atividades de trocas permitiram maior consistência nos vínculos das relações pessoais entre os sujeitos participantes da pesquisa.

Elsa também falou, em sua entrevista individual, sobre a qualidade das relações no grupo e expressou que era visível a diferença nestas. Comentou que estava muito contente por haver recuperado a relação que estava *estremecida* com uma das colegas. Ao falar da dinâmica característica do grupo, fez as seguintes considerações:

– Acho que influenciou assim mesmo no grupo, sabe? Às vezes, a gente começa a conhecer as pessoas melhor, começa a entender porque a pessoa tratou você daquele jeito, entendeu? Então você começa a entender e ver a pessoa com

outros olhos [...] Houve a união da gente de novo, foi um aconchego, eu estava péssima. (ELSA, EI).

Elsa se refere ao fato de haver se distanciado de sua colega por ela ter-lhe tratado de modo, segundo ela, *desagradável* (antes da formação do grupo da pesquisa). Ela se refere ao fato de que a oportunidade de conhecer a história de vida da colega a fez compreender as razões de ela ter agido daquele modo. Elsa, sensibilizada com a história de vida de sua colega, disse que passou a entendê-la e desta se reaproximou, com um vínculo maior do que antes, passando a vê-la com outros olhos.

Narcélio, em sua entrevista individual, também falou que o modo como foi conduzido à pesquisa proporcionou ao grupo possibilidades de todos se conhecerem. Complementou o assunto:

– Esses momentos (os encontros o grupo da pesquisa) foram superimportantes para entender melhor o outro. Não aceitar tudo que o outro pensa, mas pelo menos, ter um respeito maior e de conhecer melhor o outro, e você conhecendo melhor o outro, você até se aproxima mais, respeita mais e gosta mais. (NARCÉLIO, EI).

Narcélio, na entrevista individual, endossa o que Lília, Regina e Elsa haviam mencionado sobre o que a pesquisa proporcionou nas relações no grupo. Ao se referir aos momentos de encontros vivenciais, ele considera que respeitar a diferença é uma condição para estabelecer uma relação pacífica e construtiva, ou melhor, a proposta da convivência no grupo, na medida em que cada um pode se colocar, dizendo um pouco de si, também propiciou um exercício para a relação de alteridade.

Lília não só falou da importância dos dispositivos que favoreceram a integração entre os participantes da pesquisa, como também se reportou ao lugar (espaço físico) da realização das vivências do grupo.

– A coisa interessante é a questão de espaço, foi muito importante a gente ter vindo pra cá, para outro lugar. É diferente de estar lá no colégio, com todo mundo olhando. Aqui a gente tá mais livre, né? A gente interage melhor. (LÍLIA, RC).

Lília compara os dois espaços onde foram realizados os encontros da pesquisa: a escola de Educação Infantil Alba Frota e o Instituto Aquilae (local onde foram realizados os cinco últimos encontros vivenciais e as entrevistas individuais e a coletiva). Ela parece insinuar que os encontros realizados na escola a inibiam. Esse fato também foi percebido por

mim. Quando os encontros foram realizados dentro da escola, o grupo não tinha privacidade. Apesar de mantermos as portas e janelas fechadas, os funcionários, os outros professores e alunos não perdiam a oportunidade de *brechar*, expressando curiosidades sobre o que estava acontecendo no grupo.

Ela está dando a entender que sair da escola, do seu ambiente de trabalho, lhe proporcionou mais liberdade. Concordo com a professora, pois percebi que o grupo se mostrou mais à vontade, chegando a dizer que haviam gostado muito do lugar e que estavam se sentindo muito bem. Lília, ainda comentando sobre o espaço, falou:

– E uma coisa boa foi este lugar. Aqui com essa estrutura, quando a gente entra, vê os caminhosinhos, as coisas coloridas feitas por outras pessoas, os quadros. **Pena que esse espaço a gente não tem na sala de aula**<sup>16</sup>. Tudo isso aqui colabora pra que a gente se sintam bem. (LÍLIA, EI).

Lília fez referência à importância de estarmos num lugar com uma estrutura bem adequada ao trabalho de grupo: uma sala ampla, com todos os equipamentos necessários (aparelho de som, filmadora etc), com piso antiderrapante, acústica adequada para trabalhos em grupo, iluminação controlável, sistema de ar refrigerado e as condições de privacidade e conforto adequado para um trabalho que proporcione um bem-estar ao professor.

Ela lamenta, dizendo ser uma pena que a escola não dê condições adequadas para o trabalho, que proporcione bem-estar ao professor. Embora sejam dois espaços com finalidades distintas, a professora chega a comparar a sala de aula com o local da pesquisa, fazendo uma relação de recusa à sala de aula.

Verônica, ao se reportar à pesquisa, relatou como se sentiu no grupo e também disse que o que mais lhe chamou à atenção foi o tipo da pesquisa, que até então ela desconhecia.

– O que mais me chamou atenção foi essa parte de intervenção. Porque realmente é inusitado pra mim. Lá na escola, ninguém ainda tinha pesquisado assim. As pesquisas que tivemos em sala de aula o pesquisador só sentavam e escreviam e a gente não tinha esse retorno (as discussões nas sessões reflexivas), a gente nunca soube o que acontecia depois da pesquisa. (VERÔNICA, RC).

---

16 A sala de aula da escola a que a professora está se referindo tem uma arquitetura, mobiliário e espaço adequado às crianças e ao trabalho pedagógico da educação infantil.

Verônica comparou os tipos de pesquisas que conhecia do contato com outros pesquisadores que haviam investigado a Escola Alba Frota. Ela parece demonstrar que está gostando, como também parece estar surpresa por não estar se sentindo pesquisada, mas sim dentro de um processo de atividade de pesquisa e de formação. Estas observações que os sujeitos estão levantando têm relação com o método da pesquisa colaborativa utilizada neste trabalho.

Quando a professora fez referências às intervenções, levou-me a pensar que ela estava se referindo às sessões reflexivas, dispositivo próprio da pesquisa colaborativa. Tais referências tiveram um progresso considerável quando feitas as comparações entre as primeiras e as últimas sessões. Quanto à espontaneidade na expressão oral, o modo de qualificação de suas experiências relacionada às práticas lúdicas, observado nas falas de todos os sujeitos, foi muito significativo.

Tanto as falas quanto as considerações que registrei apontam que no decorrer da pesquisa (com o tempo) o grupo foi se abrindo. O grupo foi se apropriando de seu espaço, se permitindo colocar suas ideias e convicções sobre os temas em pauta, de modo progressivo, de sorte que, nas últimas sessões reflexivas, em alguns momentos, foi necessário pedir que falassem um de cada vez para podermos ouvir e ser ouvidos, ou seja, todos tinham muitas considerações a fazer.

Narcélio em sua entrevista individual abordou a escrita do memorial, o qual foi um recurso utilizado para cada sujeito sistematizar a sua história de vida.

– Em relação à escrita do memorial, nos momentos de escrever, eu não vou negar, eu olho e digo, daqui há pouco. Foi passando um dia, foi passando outro e tal e até agora não concluí ainda. Mas a parte que eu já fiz, parece que quando escrevo, entro dentro de mim. Esse é um momento super importante. (NARCÉLIO, EI).

Narcélio se refere ao memorial, parecendo dizer que nos poucos momentos em que se debruçou a escrever sobre os fatos rememorados de sua cultura lúdica, entrou em contato com o seu universo interno, criando uma relação estreita consigo, deparando achados que lhe provocaram muita satisfação. É nesse sentido que as narrativas biográficas podem ser percebidas como “biografias educativas”. Na concepção de Josso (2004), a escrita de si (relatos autobiográficos) permite refletir sobre o passado para propor novas ações tanto no tempo presente, quanto no tempo futuro.

Lília, ao se referir aos encontros do grupo do trabalho de campo da pesquisa, fez considerações sobre como percebeu a conduta metodológica adotada pelo pesquisador.

– É uma coisa muito ligh. Muito leve. Vai saindo tudo naturalmente. É uma coisa que não é cobrada, tudo acontece naturalmente. A gente vai desenvolvendo. O teu falar vai saindo bem espontâneo **sem mentira** nenhuma. Porque é diferente você tá com o professor que é **autoritário**, fazendo perguntas e querendo que a gente responda do jeito que ele quer. **Aqui é naturalmente**. É uma coisa muito "ligh". Você sai daqui querendo mais, querendo que aconteça de novo. (LÍLIA, RC).

Quando Lília verbalizou como percebia o processo de condução do grupo da pesquisa, parecia compreender, com base na própria experiência, as propostas intencionais do pesquisador de intervir no grupo com uma atitude baseada nas condições facilitadoras de base fenomenológica (ROGERS, 2002; FONSECA, 1988, 1998).

Em outro momento, verbalizou a compreensão da proposta da pesquisa colaborativa e autobiográfica que se propõem a investigar junto com os sujeitos.

– Estes encontros da pesquisa, há uma interação, há um entendimento, **a gente não tá fora da pesquisa**, a gente tá dentro da pesquisa, **a gente não tá trabalhando sozinho**, né? Você faz intervenção. E assim eu não conhecia. Algumas pessoas a gente se via na escola, mas depois que conheci a história que cada um apresentou, **tudo mudou entre a gente**. Ficou um grupo muito agradável, né? E nós interagimos tanto, construímos tantas coisas e eu acho que isso aqui não deve ser quebrado. Certo? Deve ser contínuo. (LÍLIA, RC).

Lília parece ter começado a entender que processos formativos são contínuos e necessitam do reconhecimento de si e do outro. Neste contexto, o outro é representado tanto pelo pesquisador quanto pelos sujeitos que participaram da investigação. A fala de Lília aponta para a importância dos vínculos pessoais nas relações de trabalho, a importância do aumento da cumplicidade no grupo, assim como a importância das trocas interpessoais como parte da formação.

Lília e Regina se referiram sobre as contribuições da pesquisa para a formação docente e para os processos subjetivos pessoais do professor.

– Quando você me convidou pra participar, eu achei que fosse uma brincadeira. Não achei que ia ser assim uma coisa tão importante na minha vida não, sabe? Quando você começou o trabalho eu comecei a resgatar as brincadeiras, a gente conversou muito sobre as brincadeiras quando era pequena, de que brincava, o que aconteceu de importante [...] O memorial mexe mesmo, muito, com a história de vida da gente [...] sinto que tô tendo outra visão, até com os meninos que não conseguiam brincar, eu já tô tendo outra postura de ir atrás de brincadeiras, tô trabalhando o alfabeto móvel, não com as regras que era pra ser, mas com outras adaptações. (LÍLIA, EI).

Lília denota ter se surpreendido com as possibilidades de atualizações na vida pessoal e profissional, alcançadas dentro do espaço lúdico propiciado pela pesquisa, onde a tônica era brincar espontaneamente e conversar sobre o que emergia da história de vida de cada um.

Regina também falou da importância das vivências realizadas na pesquisa, sugerindo que estas experiências poderiam fazer parte dos fundamentos da formação para a docência da educação infantil.

– Eu acho que todo professor, principalmente de educação infantil, antes de ele ir pra uma sala de aula, ele teria que ter uma vivência desse tipo, pra ele poder valorizar a criança que ele tem na escola. A nossa realidade de criança é muito crua [...] Eu acho isso aqui essencial. Se todos os professores de educação infantil pudessem participar, seria assim indispensável. (REGINA, RC).

Regina me levou a pensar que os dispositivos lúdicos, artísticos, estéticos e psicomotores, usados na pesquisa, podem ser instrumentos formadores, por serem recursos que favorecem a sensibilização dos professores em relação às necessidades das crianças. Também parece afirmar que a lembrança da experiência lúdica constitui um elemento importante para a formação profissional do docente da educação infantil.

Lília, na sua entrevista individual, disse que esta pesquisa representou o preenchimento de algumas de suas lacunas, embora estas parecessem inconscientes, vindo a se dar conta durante o processo vivencial.

– Era como se estivesse **faltando algo**, era uma necessidade que a gente sentia porque nesses encontros a gente resgatou tudo de nossa vida, né? A gente se envolveu muito e até hoje a gente tá aqui [...] Sei que a pesquisa vai terminar, mas nós gostaríamos de continuar a conviver com esse grupo mensalmente pelo menos, **pra não perder o que foi construído** [...] Quando a gente começa a fazer parte de uma pesquisa como essa, a gente começa a colocar ela dentro da vida da gente. Quando ela acaba, as coisas vão saindo, cai no esquecimento se a gente não praticar, vai perdendo aquele **estímulo**. Né? (LÍLIA, EI).

Ela fala da importância de sua experiência vivida no trabalho de campo da pesquisa, e essa fala me leva a pensar que ela se refere ao modo como o grupo foi conduzido, como também reconhecendo a condução do trabalho em grupo como propiciador da qualidade nas relações intergrupais. Os discursos coletivos produziram vínculos grupais. Este fato se

afirma como uma pré-condição para tornar viável o trabalho pedagógico, ou seja, o vínculo aparece como um fator importante na potencialização da formação docente.

Na fala de Lília, ela menciona que perder o vínculo é sinônimo de perder a continuidade do trabalho constituído no modo como foi operacionalizado no grupo da pesquisa.

Nóvoa (2003) exprime que o melhor caminho para aperfeiçoar a prática pedagógica é debater com os colegas. Para este especialista em formação de professores, saber trabalhar em grupo é uma competência fundamental para o professor. Ele considera a elaboração de culturas de cooperação como um pilar importante para a formação de equipes de docentes. São as equipes de trabalho que vão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado. Todo professor deve ver a escola não somente como lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço e da união dos colegas em querer encontrar coletivamente respostas para problemas educativos.

Regina, numa roda de conversa, relatou que esta pesquisa representou muitas coisas pra ela. Quando perguntei o que de fato representou para ela, respondeu:

– Pra mim, foi movimento, cabeça, corpo, mente e alma, foi tudo isso, porque mexeu, mexeu! Eu também nunca tinha conseguido muito nessas coisas de fechar os olhos (...) as **massagens**, os **alongamentos**, isso pra mim foi primordial. Isso aqui pra mim foi uma **terapia!** (REGINA, RC).

Regina mencionou que o grupo vivencial da pesquisa lhe proporcionou adentrar o seu universo mental (cognitivo) e a sua dimensão corporal e subjetiva. Quando ela falou gesticulando o braço e apontando com o dedo com muita ênfase - *Isso aqui pra mim foi uma terapia!* – Exprime que teve a oportunidade de vivenciar momentos que transcenderam a dimensão da formação docente para o campo subjetivo. Lília, na entrevista coletiva, também se pronunciou, dizendo que as vivências não foram somente importantes para a sua formação profissional, e também qualificou suas vivências, dizendo: – *Isso aqui foi uma terapia.* (LÍLIA, EC).

Essa fala denota certo desgaste da pessoa do professor, que se revela como necessidade de cuidado.

Elsa, em outro momento na sua entrevista individual, mencionou que a pesquisa tinha lhe proporcionado um determinado tipo de experiências que contribuiu para a sua capacidade de usufruir o vivido no aqui-e-agora.

– Eu paro pra tudo que está lá fora e vivo aqui o momento. Então, pra mim isso aí é excelente. Eu paro tudo que está lá fora e me concentro só aqui no local e centralizo, só nisso aqui, eu consigo. Eu não fico aqui dentro pensando no que poderia está fazendo, como por exemplo: no almoço do marido, etc. Então pra mim está sendo ótimo [...] Esses encontros me proporcionaram **carinho, partilhas, brincadeiras, responsabilidade, e também alegria.** (ELSA, EI).

Elsa afirmou que para ela foi ótimo e que os encontros de fato lhe proporcionaram viver situações além da formação docente.

Verônica, numa roda de conversa, relatou como estava percebendo uma diferença nas atitudes dos professores que estavam participando da pesquisa em relação aos demais colegas da escola.

– Meu medo é que a gente tá sempre junto. Como a gente tá num processo de estar sempre junto, nós estamos pensando diferente e a gente até **tá começando a fazer muita coisa diferente**, mas se nós começarmos, a nos distanciarmos a gente começa a entrar de novo **naquela rodinha da mesmice.** (VERÔNICA, RC).

Ela se referiu à pesquisa, falando das contribuições para o fortalecimento do vínculo do grupo e essa união parece que está provocando algo novo (diferente) como mais diálogos (trocas de saberes), não só nos encontros do grupo, como também estão dialogando quando se encontram na escola. Em um outro momento, após esta roda de conversa, ela me disse que percebia a rotina da escola de modo muito segregada. As reuniões pedagógicas são realizadas somente entre coordenadora pedagógica e ou supervisora, com os professores que atuam no mesmo nível de ensino e só tratam do planejamento dos conteúdos e não há momento de trocas de saberes, principalmente sobre praticas lúdicas (*diário de campo*). Como no grupo da pesquisa tínhamos professores de todos os níveis, para Verônica as discussões foram mais ampliadas, e, em consequência, também muitas mudanças na sua prática docente. Ela confessa que se percebe saindo do conteudismo e dando mais espaço para brincadeiras (*diário de campo*).

Verônica deixa claro temer que o término da pesquisa rompa com o entusiasmo, o vínculo e os diálogos e caiam na rotina de antes, ou seja, voltar a contar apenas com os planejamentos como lugar de trocas de saberes.

Lília também concordou com Verônica e disse: – *Eu também acho que deveríamos ficar nos encontrado pelo menos uma vez por mês.* (RC).

E Verônica respondeu: – *Hoje, nós estamos todos bem e numa boa e quando cairmos na rotina de novo pra resgatar isso, eu acho que fica mais difícil. Quando estamos bem, a gente transmite o bem.* (RC).

E Lília respondeu, concordando com Verônica: – *Exatamente.* (RC).

Nestas falas, elas retomam a importância do vínculo como elemento agregador entre os docentes no processo formativo.

No que diz respeito à postura do pesquisador, Lília e Verônica fizeram algumas considerações.

– **O grupo dá uma motivação, a pessoa que ta dirigindo também**, porque se você (o pesquisador) fosse uma pessoa que não se colocasse como você se coloca em tudo aquilo que você faz, ou seja, se você não tivesse esse carisma talvez, o grupo não tivesse continuado [...] Tocou assim pela pessoa, que você é. É como se você tivesse me levantado. Você ao mesmo tempo foi um pesquisador, um professor e um capacitador. E você se preocupa com a pessoa. (LÍLIA, EI).

A fala de Lília aponta a importância do trabalho em grupo como lugar de construção de saberes entre docentes, como também reconhece a importância do tipo de condução do grupo, insinuando reconhecer as duas dimensões, do grupo e do pesquisador (vinculada a quem conduziu o grupo). Quando fez alusão ao *carisma* do pesquisador, provocou a ideia de que ela estava se referindo à atitude do pesquisador que, conscientemente, adotou nesta pesquisa as condições facilitadoras da abordagem centrada na pessoa. Neste caso, ela parece se referir à empatia, condição de compreensão do outro em sua particularidade, relacionando-se efetivamente com o diferente, com configurações de diferenças em fluxo e devir. A relação empática é, assim, fundamentalmente marcada pelo que Buber (1974) denominava de dialogicidade<sup>17</sup>, a qual esta condição pode ser pensada como uma importante dimensão na conduta dos facilitadores de processos formativos.

---

<sup>17</sup> É uma relação marcada pelo afetamento e implicações recíprocas, Contaminação (pela outridade). Impregnação, no sentido gravídico (existencial) do termo. É esta impregnação, este empenhamento, pela outridade do outro, os efeitos de uma certa vulnerabilização e afetação por esta outridade, que qualifica uma relação dialógica (FONSECA, 1998).

Em uma roda de conversa, Verônica referindo-se à postura do pesquisador, complementou.

– *Você nos deixou muito à vontade, sem a gente dizer: Opa eu estou sendo pesquisado! Sentimos-nos muito à vontade, foi muito natural.* (VERÔNICA, RC).

Esta afirmação se remete tanto à abordagem, que norteou a condução do grupo, como ao caráter da pesquisa autobiográfica e da pesquisa colaborativa na qual o sujeito é um co-pesquisador/um co-autor, onde, nestes casos, pesquisador e sujeitos estão implicados conjuntamente numa rede de cooperação estabelecida entre os envolvidos nas situações demandadas pela pesquisa.

Como o trabalho de campo foi concebido no modo de grupo vivencial, isso implicou intenso grau de mobilização dos sujeitos da pesquisa. Percebi que as oficinas lúdico-criativas tiveram uma função muito importante na integração do grupo, levando-me a pensar que este foi um dos fatores que contribuiu para que os professores se sentissem acolhidos, ouvidos, respeitados, valorizados como gente. Estas considerações apresentadas nas falas dos professores levam-me a pensar que o grupo de pesquisa também se constituiu como um lugar possível do exercício de liberdade e de autonomia, percebido no ato de falarem de suas experiências pessoais e profissionais sem nenhum receio.

Os sujeitos demarcaram alguns pontos facilitadores do trabalho de campo deste estudo que possibilitaram a fluência das experiências formadoras que constituiu o *corpus* desta pesquisa.

#### **a) A abordagem fenomenológica existencial**

Os sujeitos da pesquisa foram surpreendidos pelo que as oficinas lúdico-criativas provocaram, afirmando que também houve mais abertura entre si; possibilidade de se conhecer melhor; fortalecimento dos vínculos afetivos e a inauguração de um outro olhar para os colegas, percebendo assim que as oficinas lúdico-criativas propiciaram algo para além da formação profissional, representado em seus argumentos como momentos terapêuticos (vivências estéticas, artísticas e de autoconhecimento).

O fato de o pesquisador ter partido de uma dimensão mais afetiva (da memória), priorizando os saberes da experiência da prática docente a partir de suas histórias de vida, parece ter deixado os sujeitos mais à vontade para expor as suas considerações sobre suas experiências formadoras, efeitos pretendidos pela forma de condução adotada

intencionalmente para o trabalho de campo, fundamentado na abordagem fenomenológica heideggeriana.

As diferentes percepções dos professores a respeito da experiência da pesquisa indicam que esta implicou crescimento tanto pessoal quanto profissional. Efetivamente, o que mais ficou evidenciado foi o crescimento pessoal. Este se tornou evidente como uma espera de muita necessidade na classe docente.

#### **b) A organização do contexto de realização das atividades da pesquisa**

O aumento da duração (do tempo) das oficinas do trabalho de campo e a realização destas fora do âmbito escolar contribuíram para que os professores se sentissem mais à vontade e encorajados à formulação de conceitos sobre sua própria prática.

O local (infraestrutura) e os instrumentos utilizados nas oficinas foram percebidos pelos professores como necessidade para as condições adequadas de realização dos seus trabalhos pedagógicos na escola, concebendo-se que o tempo, espaço e os recursos didáticos influenciam na qualidade do trabalho docente.

Todos os professores relacionaram as condições da pesquisa com as suas situações de exercício profissional, concluindo que estas condições são desejáveis ao trabalho de formação continuada de todos os professores de educação infantil como uma necessidade fundamental para a sensibilização das necessidades de seus alunos (criança), inclusive aquelas relacionadas ao brincar.

Em defesa destes argumentos, manifestaram o desejo de dar continuidade ao trabalho iniciado com a pesquisa.

Neste item, foi reunido aquilo que os sujeitos perceberam como contribuição para sua formação, como se sentiram participando desta pesquisa e o que ela representou nas suas vida pessoal e profissional.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me debruçar neste estudo sobre a cultura lúdica docente de professores de educação infantil, fiz um percurso norteado pela seguinte questão básica: *Qual a relação que o professor de educação infantil faz entre a sua cultura lúdica e a sua prática docente?*

Com base neste questionamento, utilizando o método da pesquisa autobiográfica em associação com a pesquisa colaborativa, apropriei-me da história de vida de um grupo de professores de educação infantil para conhecer sua cultura lúdica. Os professores, ao adentrarem o universo lúdico propiciado pela pesquisa, demonstraram perceber o sentido e a importância da criação de um espaço lúdico como condição facilitadora para acessar os porões de suas memórias e assim, trouxeram suas experiências mais recônditas para serem compartilhadas e vivenciadas no grupo.

A respeito da apresentação dos resultados, a linguagem escrita dificilmente daria conta da representação da totalidade e da riqueza do vivido na experiência desta pesquisa. Uma forma de lidar com esta condição entre a riqueza do vivido e a limitação própria da forma escrita foi, por um lado, trazer as falas dos sujeitos com as quais trabalhei, e, de outra parte, desdobrar os sentidos atribuídos por eles, dialogando com a produção teórica utilizada que embasa este estudo.

No início desta investigação, nas primeiras manifestações acerca da questão básica deste estudo, os professores consideravam ter uma cultura lúdica limitada. A pesquisa propiciou a ampliação do significado de cultura lúdica por parte destes professores, de forma vivencial e conceitual, relacionando-a com suas práticas docentes na educação infantil. Assim, é possível afirmar que a intervenção provocou reflexões sobre as experiências vividas (fundadoras), no que veio a se constituir numa experiência formadora (refletida). (JOSSO, 2008).

Portanto, a resposta à questão central deste estudo, qual seja, a da relação que os professores da educação infantil fazem entre a sua cultura lúdica e sua prática docente, foi apresentada nas análises das duas categorias abalizadoras, estruturadas em dois níveis de reflexão, *experiências fundadoras* e *experiências formadoras*.

Embora os professores da educação infantil subestimassem a riqueza de sua cultura lúdica e não apontassem a aparente relação entre ela e sua prática docente, ao relatarem o modo como trabalhavam as práticas lúdicas na escola, deixaram claro que não faziam uma relação consciente, mas ela se materializava na prática, operando com base nos saberes da sua experiência.

Na proporção em que os professores se apropriaram da rememoração de sua cultura lúdica, a dimensão da experiência lúdica do docente foi revalorizada, tornando evidente que este dispositivo tem um potencial de realizar uma articulação entre a experiência narrada e a prática, fato este que se afirma como instrumental importante para a valorização e sensibilização do lúdico na formação continuada dos professores de educação infantil.

A bagagem teórica terá pouca utilidade se o professor não fizer uma reflexão global sobre sua vida (da pessoa do professor como aluno e como profissional). A bagagem essencial do professor é sua experiência (repertório) profissional, adquirida pela prática. Não é a prática por si só no entanto, que é formadora, ela deve sempre ser acompanhada da reflexão sobre a experiência, pois é a reflexão sobre a experiência que é formadora e não a experiência por si só (NÓVOA, 1992, 2003, 2004).

Nas práticas docentes de alguns sujeitos da pesquisa, a sua cultura lúdica é tomada como parâmetro para avaliar a experiência lúdica da criança de hoje, seu aluno. Então, a cultura passou de uma condição de subvalorização (de subestimada) para a *condição de modelo*.

Outros sujeitos, por sua vez, quando articularam suas memórias com a prática docentes se posicionaram como reparadores, parecendo que o modo como projetavam as práticas lúdicas com seus alunos iam no sentido de contemplar a possibilidade de brincar que lhes foi negada em sua experiência de infância, ou seja, como *experiência reparadora*.

Quando eles examinaram suas práticas docentes, o que aqui é denominada experiência formadora, identificaram tanto limitações de ordem institucionais, quanto de ordem pessoal e cultural.

Em relação às *limitações institucionais*, são apontadas escassez e inadequação de material lúdico e desvalorização da atividade lúdica como ação curricular. No que diz respeito às *limitações pessoais*, são destacadas as inibições didático-pedagógicas referentes às práticas lúdicas, distanciamento das reais necessidades das vivências lúdicas das crianças e destinação de pouco espaço para o lúdico na rotina escolar. Por fim, no referente às *limitações culturais*, foi evidenciada a atitude de censura por parte de alguns colegas (da própria escola) e pais com relação à inserção das práticas lúdicas na rotina de sala de aula. Essa censura tem como base a noção de que a atividade lúdica é improdutiva com relação à aprendizagem de conteúdos escolares.

Com base nas reflexões propiciadas pelas experiências formadoras, os professores puderam estabelecer relações entre os saberes da experiência no que concerne ao lúdico. Esses saberes foram elaborados mediante a narrativa autobiográfica e as formas de uso do

lúdico no contexto escolar, ou seja, o que possibilita ou não o uso das práticas lúdicas nas atuais condições da escola, bem como naquelas consideradas ideais pelos sujeitos.

Trazer a cultura lúdica para o nível da consciência, experimentar e refletir sobre ela reacendeu a pulsão lúdica docente, o que se caracterizou como um dispositivo de valorização da importância do lúdico na prática docente.

Tal consideração permite supor que a formação pode se beneficiar de uma abordagem que privilegie a memória como resgate dos saberes de experiência e dê ênfase à dimensão afetivo-volitiva do aprender constituída nas relações entre integrantes de grupos.

Portanto, a análise do *corpus* desta pesquisa possibilita ratificar que a experiência lúdica da pessoa do professor não se descola da prática do profissional. A interação da dimensão pessoal com a profissional permite aos professores apropriarem-se de seus processos de formação, dando-lhes um sentido na forma de perceber que o profissional e a pessoa têm uma mesma história de vida (NÓVOA, 1992; 1995). Assim, *a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.* (NÓVOA, 1992, p.17).

A experiência lúdica do professor de educação infantil vivida ao longo de sua existência (no passado) se faz presente na sua prática docente desde a forma como este (re) significa e/ou concebe a sua cultura lúdica, de modo que a sua prática docente tem relação com o sentido que o lúdico tem para alguns professores, ou seja, a forma como eles compreendiam a prática lúdica na escola transformou-se: sujeitos autorizaram-se a brincar na sala de aula com seus alunos, sem receios das opiniões contrárias de diretores ou pais. Alguns, inclusive, afirmaram ter condições de defender verbalmente a importância do brincar, caso fossem criticados por alguém.

Este achado se coaduna com a perspectiva de Nóvoa (2004), quando assevera que o professor com lucidez é capaz de ir buscar o que funciona no seu próprio percurso e na sua peculiar maneira de ser professor.

O recurso de elaboração de relatos autobiográficos (estudo de memória) por parte dos professores é capaz de colaborar no resgate da história da sua formação. Por meio deste recurso, os professores identificaram a memória de si e de seus pares acerca de seus primeiros tempos de escola e de experiência lúdica. O passado analisado desempenhou papel ativo na resignificação da própria identidade pessoal e profissional.

As diferentes percepções dos professores a respeito da experiência da pesquisa indicam crescimentos tanto pessoais quanto profissionais. Efetivamente, o que mais ficou

evidenciado foi o crescimento pessoal. Os sujeitos, assim, mostraram que necessitam de experiências de formação pautadas não apenas em conteúdos conceituais, mas também em situações de resgate de sua forma de compreender-se e compreender os desafios e dilemas de sua profissão. Ademais, os sujeitos apontaram a importância do vínculo na relação intragrupal, como um pilar facilitador para consolidação dos sistemas de ações coletivas na instituição escolar.

A competência de saber trabalhar em grupo (o vínculo) é o começo para a criação de *culturas de cooperação* entre docentes. Esta é uma condição básica para a atualização e a produção de novas práticas docentes, cuja potência depende do nível de reflexão partilhada entre colegas, ou seja, essas reflexões têm lugar na escola e sua força nasce do esforço comum de encontrar respostas coletivas para os problemas educativos (NÓVOA, 2003).

A autobiografia e a colaboração coletiva parecem-me dispositivos não apenas para uso nas pesquisas científicas em educação e formação docente. Tais dispositivos podem ser utilizados em processos de formação continuada, possibilitando a reflexão da prática docente e a efetivação de conhecimentos por parte de professores.

A formação constituída nestas bases resultará em práticas pedagógicas realmente diferenciadas? Este é um questionamento que deixo em aberto para estudos futuros.

Nesta pesquisa, o menino, que não se satisfaz com o seu brincar no interior do Piauí, também revisitou sua cultura lúdica, experiência esta que proporcionou a sensibilidade de acolher e compreender com acuidade o processo de recobrar a cultura lúdica do grupo de sujeitos que, generosamente, reviveu sua infância e refletiu sobre sua formação e a prática docente na educação infantil.

## REFERENCIAS

ABREU, M. **Educação infantil no Brasil**: legislação, matrículas, financiamento e desafios. Brasília, DF: Consultoria legislativa, 2004.

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise microgenética da oficina criativa**: projeto de modelagem em argila. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ARIÈS. P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabra Koogan, S/A. 1981.

BRASIL. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRIEGHEL-MULLER, G. **Eutonia e relaxamento**. São Paulo: Summus, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Moraes, 1974.

CABRAL, M. A. C. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico**: jogo de cartas marcadas? 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará Fortaleza.

CAPANELLA, T. F. **A cidade do sol**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (ORG.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CIORNAI, S. Arte terapia gestáltica: um caminho para a expressão da consciência. **Revista Gestalt**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 5-31, 1994.

COSTA, M. F. V. Brincadeiras e jogos: questões conceituais. **Revista educação em debate**. Fortaleza, v. 2, n. 38, p. 55-59, 1999.

\_\_\_\_\_. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: CRUZ, S. H.; PETRALANDA, M (Org.) **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004. (Coleção Diálogos Intempestivos, v. 19)

\_\_\_\_\_. Cultura lúdica e infância no cenário da pesquisa. In: COSTA; FREITAS (Org.) **Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

\_\_\_\_\_. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. In: COSTA, M. F. V; COLAÇO, V. F. R; COSTA, N. B. (Org.) **Modos de brincar, lembrar e dizer**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. O Lúdico no Relato Autobiográfico: uma experiência de formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, (AUTO) BIOGRAFIA: FORMAÇÃO, TERRITÓRIOS E SABERES. 3., 2008, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2008. 1 CD-ROM.

DESGAGNÈ, S. L'ê concept de recherche collaborative. L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiers enseignants. **Revue des Sciences de L'éducation**, v. 2, n. 23, p. 371-393, 1997. (tradução não publicada de Ivana Maria Lopes Ibiapina).

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares Nobel, 1986.

FIORENTINI, D. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA; FERREIRA (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI. 4, Terezina: EDUFPI, 2006.

FONSECA, A. H. L. **Grupo, fugacidade, ritmo e forma:** processo de grupo e facilitação na psicologia humanista. São Paulo: Agora, 1988.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando o legado de Rogers:** sobre os Fundamentos Fenomenológico Existenciais. Maceió: Pedang, 1998.

\_\_\_\_\_. **Gestalt Terapia Fenomenológico existencial.** Maceió: Pedang, 2005.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

GOMES, M. R. V. C. S. **Gostei mais de correr atrás dos pombos:** o itinerário do lúdico na escola de educação infantil. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

HEIDEGGER, M. **El Ser y el Tiempo.** México: FCE, 1971.

IBIAPINA, I. M. L. M; FERREIRA. M. S. A pesquisa mediando práticas colaborativas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI. 4., 2006, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2006.

JACQUES, P. B. Parangolés de Oiticica/ Favelas de Kawamata. **Revista do Forum Permanente,** São Paulo, v. 1, p. 6, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: POSSEGGI, M. C. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** arte do disfarce. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. História da educação infantil brasileira. **Revista brasileira e educação**. São Paulo, n. 14, p. 05-18, mai./ago. 2000.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

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

LAKATOS, E. M. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1995.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

LURIA, A.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKY, L. S. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

MALUF, A. C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MANSON, M. **História do brinquedo e do jogo**: brincar através dos tempos. Portugal: Teorema, 2001.

MERCH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MERIGHI, M. A. B; SILVA, A. R. B. Compreendendo estar com câncer ginecológico avançado: uma abordagem heideggeriana. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 40, n. 2, p. 253-260. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/>>. Acesso em: 05 maio 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação, 04)

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova enciclopédia, 1995. (Coleção temas de educação, 01)

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, v. 142, 2003.

\_\_\_\_\_. Novas características do professor. **Diário do grande abc/ 3**. 16 jul. 2004. Santo André, SP. Disponível em: <[http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/Escola\\_16\\_07\\_3281.pdf](http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/Escola_16_07_3281.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, V. F. (Org.) **Imagem de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: IJUI. 2000.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma Corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PRIOE, M. D. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PRIOE, M. D. (org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1998.

ROGERS, C. **Grupos de Encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROSA, S. S. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

SILVA, T. T. **Teoria cultural educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TARDIF, M.; LESSARD; LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. **Cadernos da Pós Graduação Em Educação**. v.5, p.01 - 04, 1996.

Uma Abordagem para o Estudo do Saber de Experiência das Práticas Educativas  
THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, Abr. 2001

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZACHARIAS, V. L. C. **Comenius**. 2007. Disponível em: <[http:// www.centrorefeducacional.com. br/froebel.html](http://www.centrorefeducacional.com.br/froebel.html)>. Acesso em: 15 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Pestalozzi**. 2007. Disponível em: <[http:// www.centrorefeducacional.com.br / pestalozzi. html](http://www.centrorefeducacional.com.br/pestalozzi.html)>. Acesso em: 15 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Montessori**. 2007. Disponível em: <[http://www.centrorefeducacional.com.br/ montessori.html](http://www.centrorefeducacional.com.br/montessori.html)>. Acesso em: 15 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Froebel.** 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/froebel.html>>. Acesso em: 15 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Decroly.** 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/decroly.html>>. Acesso em: 15 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Piaget.** 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>>. Acesso em: 15 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigotsky.** 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vigotsky.html>>. Acesso em: 15 maio 2008.

## **ANEXOS**

## **Anexo nº01 - visualização criativa**

“Convido vocês a imaginarem que estão caminhando numa floresta. Árvores por todos os lados e passarinhos cantando. O sol passa através das árvores, e há sombra. É gostoso caminhar nessa floresta. Ao longo da trilha há flores, florzinhas do mato. Você está caminhando por essa trilha. Dos lados há rochas e de vez em quando vê um pequeno animal fugindo em disparada, um coelhinho talvez. Você está caminhando, e logo começa a perceber que a trilha está subindo, e você está escalando uma montanha. Quando você chega ao topo da montanha, você se senta numa rocha enorme para descansar. Você olha em volta. O sol está brilhando; aves voam em torno de você. Bem em sua frente, com um vale no meio, há outra montanha. Você pode ver que nessa outra montanha há uma caverna, e fica desejando estar lá. Você nota que os pássaros voam para lá com facilidade, e gostaria de ser pássaro. De repente, pois isto aqui é uma fantasia e tudo pode acontecer, você percebe que se transformou num pássaro! Você experimenta as suas asas, e com toda certeza pode voar. Então você decola e voa facilmente para o outro lado. (pausa para dar um tempo para voar.)

“Do outro lado você aterrissa sobre uma rocha, e instantaneamente se transforma em você mesmo outra vez. Você trepa nas rochas procurando uma entrada para a caverna, e enxerga uma pequena porta. Você se agacha, abre a porta e entra na caverna. Lá dentro há espaço de sobra e você fica abismado com o tamanho da caverna, olha pra frente e avista uma parede, você olha atentamente e percebe que está passando um filme com imagens nítidas e coloridas, e para sua surpresa você se dá conta que é o filme de sua vida na infância. Você senta confortavelmente sobre um banco de pedra e começa a se ver quando criança, brincando com seus colegas, nos lugares que você mais gostava, com os seus brinquedos e brincadeiras preferidas. No filme aparece cenas que te faz cada vez mais sentir o sabor e o cheiro da sua infância (pausa para dar um tempo para dar asas a imaginação). Você olha para trás e vê escrito num porta fechada com o nome brinquedos, tem uma chave ao lado, você abre a porta e lá dentro você se depara com todos os brinquedos que você tanto brincou durante toda a sua infância (pausa). Você olha, toca, e percebe que estão tão conservados que parece que o tempo não passou. Eles lhe trazem muitas lembranças que parecem estarem viva na memória (pausa). Você olha pra trás e vê através da porta, todos os seus colegas de infância lhe esperando e num passe de mágica você também vira criança e Juntos saem correndo num grande pátio e você aos poucos vai reconhecendo aquele lugar. Agora você está revivendo a sua infância com seus colegas da sua escola.

Você para no meio do pátio e começa a se interrogar: como eram as brincadeiras aqui na escola? (pausa).

Quais as brincadeiras que eu mais gostava de brincar? (pausa).

Quem brincava comigo? (pausa).

Qual o lugar que era permitido brincar? (pausa).

Quanto tempo tínhamos de permissão para brincar? (pausa).

Podíamos trazer brinquedos para a escola? (pausa).

Quais os brinquedos existentes na escola? (pausa).

As professoras se envolviam com as brincadeiras? (pausa).

E na sala de aula havia brincadeiras? (pausa).

Você agora retorna ao adulto que você é (pausa) e se pergunta: Quais as boas lembranças que trago comigo de minha infância?"

## **Anexo nº02 - boneco de lata**

O meu boneco de lata bateu

A cabeça no chão (partes do corpo)

Levou mais de uma hora na

Sala de operação

Desamassa aqui, desamassa ali, desamassa aqui

Pra ficar bom!

## **Anexo nº03 - história da zabelona**

*Era uma vez uma moça que morava num lindo castelo. O castelo ficava num local muito distante, onde poucos passavam por lá. No castelo morava uma moça bonita e muito vaidosa que se chamava Zabelona e uma cadelinha. Lá elas viviam felizes há muito tempo.*

*Numa certa noite, Zabelona e sua cadelinha já estavam se recolhendo para dormir quando escutam um trote de um cavaleiro se aproximando do castelo, e quando chegou em frente gritou bem alto: ô, Za-be-lo-na!*

*– Zabelona, não ta aqui, Zabelona ta dormindo, vá simhora seu bichão que queremos dormir, respondeu a cadelinha.*

*No dia seguinte Zabelona acordou cedo, chamou a cadelinha e disse:*

*– Olhe bem sua cadelinha, na próxima vez que aparecer um príncipe na minha porta e você fazê-lo ir embora como ontem, eu vou lhe dar uma grande surra.*

*Na noite seguinte, quando iam se acolhendo para dormir escutaram o trote do cavaleiro toc, toc, toc, toc... \_\_Ô, Za-be-lo-na!. E a cadelinha muito aflita respondeu:*

*– Zabelona, não ta aqui, Zabelona ta dormindo, vá simhora seu bichão que queremos dormir.*

*No dia seguinte, Zabelona deu uma surra tão grande na cadelinha que ela ficou toda machucada. Na mesma noite e no mesmo horário, escutaram novamente o mesmo cavaleiro chamando: Ô Za-be-lo-na!. E a cadelinha quase sem vida respondeu:*

*– Zabelona, não ta aqui, Zabelona ta dormindo, vá simhora seu bichão que queremos dormir.*

*No outro dia Zabelona mata a cadelinha e aguarda ansiosa a chegada do príncipe montado em seu cavalo. Na mesma hora do dia anterior, ela o escuta chegando e chamando por ela, e a cadelinha mesmo morta responde ao cavaleiro e ele dá meia volta e responde.*

*– Parcela, parcela, parcela namoro sinhá!*

*Zabelona, queima a cadelinha e restam agora só as cinzas que continuam respondendo ao cavaleiro.*

*– Zabelona, não ta aqui, Zabelona ta dormindo, vá simhora seu bichão que queremos dormir.*

*No dia seguinte, Zabelona joga as cinzas no rio e se livra de sua cadelinha.*

*À noite ela prepara um delicioso jantar, coloca o vestido mais bonito, e usa suas essências mais raras para esperar o seu príncipe em seu cavalo. Quando ela já cansada de esperar, resolveu se preparar para dormir. Para sua grande alegria escuta o trote do cavalo e o cavaleiro gritando: Ô Za-be-lo-na!. E desta vez ninguém responde. Ele diz novamente já na porta do castelo: Ô Za-be-lo-na!, Ô Za-be-lo-na!, Ô Za-be-lo-na!.*

*Neste momento Zabelona já estava quase com medo, e ele dizia bem alto*

*– Ôh! Za-be-lo-na!.*

*Zabelona já com bastante medo, entra no seu quarto, tranca a porta e bastante aflita e tremula grita pedindo socorro à cadelinha. Ela escuta um barulho imenso no telhado do castelo e quando olha pra cima ele está destelhando o seu quarto e ela apavorada grita: Socorro!, Socorro!, Socorro!... E quando já não tem mais jeito ela pergunta.*

*– Por que essas mãos tão grandes?*

*– Pra te pegar.*

*– Pra que estas orelhas tão grandes?*

*– Pra te abanar.*

*– Pra que estes dentes e esta boca tão grande?*

*– Pra te engolir.*

*Ele devora Zabelona de uma só vez.*

*“Entrou pela perna do pinto e saiu pela pena do pato, se aqui alguém puder que conte no mínimo quatro.”*