

LETICIA CAVASSANA SOARES

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Enunciações docentes em um contexto
de formação continuada



Edifes

O Brincar na Educação Infantil

Enunciações docentes em um contexto de formação continuada

Leticia Cavassana Soares

O Brincar na Educação Infantil

Enunciações docentes em um contexto de formação continuada



Edifes

Vitória, 2021



Edifes

Editora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara
29040-689 – Vitória – ES
www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

Reitor: Jadir José Pela

Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino: Adriana Piontkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André Romero da Silva

Coordenador da Edifes: Adonai José Lacruz

Conselho Editorial

Aldo Rezende • Ediu Carlos Lopes Lemos • Felipe Zamborlini Saiter • Francisco de Assis Boldt
• Glória Maria de F. Viegas Aquije • Karine Silveira • Maria das Graças Ferreira Lobino
• Marize Lyra Silva Passos • Nelson Martinelli Filho • Pedro Vitor Morbach Dixini
• Rossanna dos Santos Santana Rubim • Viviane Bessa Lopes Alvarenga

Produção editorial

Projeto Gráfico: Assessoria de Comunicação Social do Ifes

Revisão de texto: Rowena Esteves

Diagramação e epub: Know-How Desenvolvimento Editorial

Capa: Romério Damascena

Imagem de capa: Shutterstock

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676b Soares, Leticia Cavassana.

O brincar na educação infantil : enunciações docentes em um contexto de formação continuada / Leticia Cavassana Soares. – Vitória, ES : Edifes, 2021. 157 p. ; il. col.

ISBN: 978-65-86361-88-9 (e-pub).

1. Educação infantil – Brincadeiras. 2. Professores de educação infantil – Formação. 3. Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch, 1895-1975 – Crítica e interpretação. I. Título.

CDD 21 – 370.116

Biblioteca Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403

@ 2021 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

*Aos profissionais da Educação Infantil, que exercem cotidianamente,
com responsabilidade e dedicação, o trabalho educativo com as crianças.*

Sumário

Resumo.....	9
Apresentação.....	11
Prefácio.....	15
Capítulo I	
A compreensão do brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil: indagações e concepções.....	17
Capítulo II	
Pressupostos teórico-metodológicos e caracterização do contexto de pesquisa.....	55
Capítulo III	
Enunciações docentes sobre a brincadeira nos encontros de formação continuada: análises em movimento	91
Considerações finais.....	137
Referências.....	145

Resumo

Este livro aborda a temática da brincadeira na Educação Infantil, no contexto da formação continuada de professores.

Como objetivo geral, busca-se compreender os enunciados docentes sobre o brincar nos encontros formativos em uma instituição de Educação Infantil. Nesse intuito, perspectiva-se identificar as concepções associadas ao brincar, explorando os sentidos produzidos acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada, assim como compreender como o brincar é remetido às práticas pedagógicas no cotidiano da EI, a partir da escuta dos enunciados docentes. Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, empreende-se um estudo exploratório de natureza qualitativa, com vistas a acompanhar os encontros de formação de um Centro Municipal de Educação Infantil situado em um município da Grande Vitória durante o ano de 2016.

Foram adotados, como procedimentos metodológicos, observações das atividades de formação continuada, entrevistas com a diretora e a pedagoga da instituição, aplicação de questionário e rodas de conversa com as docentes, focalizando as enunciações produzidas no desenvolvimento da pesquisa.

Com a análise dos dados, os resultados apontaram para a importância de tematizar a brincadeira nos processos formativos, pois oportunizam o compartilhamento de saberes, ideias, relatos, projetos e práticas que insiram o brincar no trabalho educativo com as crianças. Assim, no desafio de suscitar o desenvolvimento

de professores brincantes e, além disso, de uma instituição brincante, de modo que a dimensão lúdica integre o conjunto de ações que se efetivam nesse espaço, acena-se para a relevância de pensar o brincar como ação que não se limita às práticas pedagógicas, mas questiona, tensiona e mobiliza novas práticas brincantes que reconheçam a brincadeira como atividade que permeia o cotidiano da EI.

Apresentação

“Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 2010b, p. 29). É com essa premissa que iniciamos este livro, marcando a dialogia com o campo da Educação Infantil (EI) na interface com a brincadeira e a formação continuada de docentes, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos. Com o intuito de compartilhar esta pesquisa, acenamos para as possibilidades de interlocução instadas com o estudo, realçando os movimentos dialógicos que compõem o processo interativo e dinâmico da vida.

Nesse sentido, assinalamos que o trabalho se insere no campo da EI, considerando as transformações que ocorreram na trajetória histórica do atendimento à pequena infância, com destaque aos avanços, conquistas, desafios e possibilidades desse percurso. Buscamos reconhecer, desse modo, as especificidades da EI na interlocução com seu pertencimento aos sistemas de ensino, na perspectiva de fortalecer sua singularidade na integração com as outras etapas da educação básica.

Assim, nos inserimos nesse tecido dialógico que tematiza a EI, principalmente nas questões que envolvem a formação continuada dos profissionais que efetivam o trabalho pedagógico nas instituições educativas. Formação que se configura como um direito (BRASIL, 2015) e que se constitui como “[...] prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar” (KRAMER, 2005, p. 220). Nessa interface com o trabalho educativo, articulamos a temática do brincar aos processos de formação continuada, visto que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da

Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, conforme artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009f).

Diante dessa premissa, que pauta o brincar¹ enquanto ação primordial nas práticas pedagógicas das/nas instituições de EI, enfatizamos as possibilidades formativas que envolvem essa temática, assinalando sua relevância em encontros de formação continuada dos profissionais que exercem o trabalho com as crianças. A partir disso, elencamos como objetivo desta pesquisa *compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada na Educação Infantil*, buscando identificar as concepções associadas ao brincar a partir dos sentidos produzidos acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada, assim como compreender como o brincar é remetido às práticas pedagógicas no cotidiano da EI, a partir da escuta dos enunciados docentes.

Para tanto, nos propusemos a acompanhar os encontros de formação continuada de um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) situado em um município da Grande Vitória durante o ano de 2016, empreendendo uma pesquisa qualitativa exploratória. Nesse propósito, a produção dos dados envolveu procedimentos de observação das atividades de formação no Cmei, entrevistas com a diretora e a pedagoga da instituição, aplicação de questionário e rodas de conversa com as docentes², em que exploramos as enunciações produzidas nos encontros formativos.

Ressaltamos, tendo em vista tais objetivos e procedimentos associados, que a pesquisa aqui apresentada, resultado de uma dissertação de mestrado em educação, buscou se compor *com* as docentes, uma vez que os pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos nos mobilizam a compreender que nos constituímos no encontro com o outro. Desse modo, somos motivados a construir sentidos considerando o princípio de alteridade manifestado no ato dialógico, na composição dos enunciados que integram a interlocução entre os sujeitos (BAKHTIN, 2011).

A justificativa deste estudo se alicerça na importância do brincar para as crianças e, portanto, na relevância em tematizar a brincadeira

1 Neste livro, utilizamos o termo “o brincar” como sinônimo de “brincadeira”, no sentido de “ato de brincar”, focalizando a ação, a atividade de brincar conforme os estudos de Lev Vigotsky (1994; 2001; 2008; 2009).

2 Utilizamos gênero feminino para nos referirmos às docentes, visto que todas as participantes da pesquisa são mulheres.

nos processos formativos, haja vista a imbricação entre a formação e atuação docente. Assim, considerando os estudos que afirmam a brincadeira como atividade principal na infância (VIGOTSKY, 1994; 2008) e nas instituições de EI (KISHIMOTO, 2010), acenamos para os processos formativos como espaços de circulação de enunciados que tematizam a brincadeira e, nessa configuração, como ações fundamentais para a garantia do direito de brincar no trabalho educativo com as crianças.

Assim, realizamos esta pesquisa tomando como ponto de partida a importância de compreender como o brincar vem sendo tematizado nos encontros de formação continuada a partir dos enunciados docentes, uma vez que as normativas acerca do trabalho educativo na EI pressupõem a centralidade das interações e brincadeiras (BRASIL, 2009f).

Diante disso, apresentamos a arquitetura do livro, organizando o texto em três capítulos. Com essa organização, buscamos contemplar a contextualização da brincadeira na EI, as produções acadêmicas que abarcam essa temática, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que fecundam o conjunto da pesquisa e, por fim, a análise dos dados produzidos com o acompanhamento dos encontros de formação continuada na instituição de EI.

No primeiro capítulo, apresentamos nossas principais indagações e os objetivos do estudo, focalizando assim nosso propósito de investigação. Exploramos também a temática do brincar no contexto da EI, sistematizando as concepções acerca da brincadeira em diferentes períodos históricos, nos documentos orientadores publicados pelo Ministério da Educação (MEC), e no referencial histórico-cultural a partir dos estudos de Vigotsky³ (1994; 2001; 2008, 2009) e Kishimoto (1993; 2000; 2010). Ainda, buscamos uma interlocução com as produções acadêmicas no movimento de dialogar com o campo de estudo, elencando como banco de dados as Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos Grupos de Trabalho Educação de crianças de 0 a 06 anos (GT07) e Formação de professores (GT08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como no banco da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

3 Neste trabalho, utilizaremos a grafia “Vigotsky” por se configurar como escolha predominante nas obras utilizadas como referência.

Sustentados em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, no segundo capítulo detalhamos os principais conceitos que permeiam o conjunto do trabalho, focalizando o *dialogismo* e os pressupostos associados a esse conceito com base na epistemologia bakhtiniana (BAKHTIN, 2010a; 2011). Na articulação com estudos de Antônio Nóvoa (NÓVOA, 1995; 2002; 2009), abordamos o trabalho docente na interface com a formação. Com esse delineamento, apresentamos nossos procedimentos metodológicos para a produção dos dados do estudo, em articulação com os princípios éticos.

No terceiro e último capítulo deste livro, compartilhamos os dados produzidos com a imersão na instituição de EI, evidenciando primeiramente a caracterização do contexto em que empreendemos o estudo (dos sujeitos, da instituição e das dinâmicas de formação continuada). Exploramos também as enunciações docentes sobre os encontros formativos, assinalando as contribuições da formação continuada no que se refere à efetivação de práticas brincantes. Abordamos, com isso, a tematização do brincar nesses encontros, buscando compreender, por meio de eixos de análise, os enunciados circulantes sobre a brincadeira nos encontros de formação. Por fim, sintetizamos os resultados relacionando o conjunto de enunciados (sobre o brincar e a formação) no entrecruzamento das análises empreendidas.

Nas considerações finais, reiteramos o percurso da pesquisa, pontuando questões relevantes do processo de estudo. Entendendo que as conclusões compartilhadas integram um movimento inacabado e incompleto, intencionamos mobilizar reflexões que contribuam para o campo da formação docente na EI, abarcando os resultados decorrentes das análises que indicam, em suma, a importância de tematizar o brincar nos processos formativos na EI.

Diante do exposto, convidamos o leitor a adentrar as páginas seguintes, na expectativa de contribuir com reflexões acerca da importância da brincadeira no contexto da formação continuada de professores, mobilizando interlocuções e tecendo as múltiplas possibilidades que se encontram na infinitude das relações dialógicas.

Prefácio

Nos diálogos constituintes da vida, tenho a grata oportunidade de contar com a Leticia Cavassana Soares no Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Nesse coletivo, abordamos os processos formativos em várias dimensões associadas, focalizando as configurações e repercussões que movimentam a formação inicial; as ações e mobilizações associadas à formação continuada; os intervenientes mobilizadores das perspectivas profissionais; as normativas e orientações ligadas à configuração de quadros funcionais docentes; os indicadores marcantes dos campos de atuação, dentre outros elementos associados à constituição da profissionalidade docente. Com dedicação, rigor e criatividade, Leticia integra vários projetos no GRUFAE, em especial, tematizando a brincadeira na Educação Infantil. Seus movimentos de estudos e pesquisas na abordagem da brincadeira, em articulação com a formação de professores e com atenção ao campo da Educação Infantil, vêm repercutindo em participação em ações de formação, apresentação de trabalhos em eventos e publicações de artigos, culminando neste importante livro.

A pesquisa apresentada focaliza os enunciados docentes, considerando concepções associadas ao brincar, sentidos acerca da brincadeira e como o brincar é remetido às práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. Na dialogia com um grupo de professores em formação continuada, Leticia desenvolveu estudo exploratório de natureza qualitativa, acionando procedimentos de aplicação de questionário, de desenvolvimento de entrevistas, de observação de atividades de formação e de mobilização de rodas de

conversas. Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, destaca a importância de abordar a brincadeira nos processos formativos, investindo no compartilhamento de saberes, na troca de ideias, na valorização dos relatos, na possibilidade de construir projetos de ação e, sobretudo, em fortalecer as práticas vinculadas ao brincar no trabalho educativo com as crianças.

Assim, este livro constitui mais um elo na cadeia temática que vem buscando contribuir no desenvolvimento de uma instituição brincante de Educação Infantil. Com originalidade de mover aproximações aos professores, considerando os desafios presentes nesse campo e, sobretudo, as iniciativas de ação, sua relevância comporta a abordagem do brincar como ação que não se limita às práticas pedagógicas, marcando a brincadeira como atividade constitutiva da vida das crianças, permeando o conjunto do trabalho pedagógico no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Assim, com admiração pelo percurso trilhado pela Leticia e com alegria de me constituir parceira em muitos de seus investimentos acadêmicos, destaco que este livro constitui uma importante contribuição ao trabalho dos professores, colaborando também no fortalecimento da educação, singularmente, no contexto da Educação Infantil.

Valdete Côco

Capítulo I

A compreensão do brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil: indagações e concepções

Neste livro, buscamos compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada na EI. Com esse propósito, demarcamos nosso referencial teórico-metodológico bakhtiniano reconhecendo a multiplicidade de vozes que compõem o campo da EI, tendo em vista um cenário dinâmico e complexo que envolve crianças, profissionais que atuam nos centros de EI (professores, pedagogos, diretores), famílias, pesquisadores, movimentos sociais, equipes responsáveis nas secretarias municipais de educação, entidades não governamentais, organizações comunitárias, entre outros sujeitos que participam distinta e ativamente da configuração da EI. Em face desses pressupostos, integramos um campo em que emerge a coletividade dos debates, por se constituir com diversas frentes de trabalho, considerando a ação compartilhada com a participação nas lutas, na configuração das instituições, na contribuição com as produções, bem como nas respostas aos desafios que se colocam na constituição da EI (CÔCO, 2013).

Nesse encontro coletivo, que reconhece a singularidade de cada um e os modos próprios de fazer, nos inserimos na cadeia dialógica considerando os enunciados que antecedem e sucedem nosso posicionamento no campo, compreendendo que cada enunciado consiste em um elo entre os diversos fios dialógicos que dizem sobre a EI (BAKHTIN, 2011). Assim, reconhecemos as palavras do outro sem desconsiderar as tensões, os embates e debates que compõem esse conjunto de vozes, uma vez que

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2009, p. 67).

Com isso, neste capítulo do livro sistematizamos as intenções com a pesquisa, detalhando nossa problemática de estudo, contextualizando o brincar na interface com a Educação Infantil e explorando as produções acadêmicas que integram o campo de estudo.

1. Indagações e objetivos que orientam o estudo

No delineamento das questões que circunscrevem este trabalho, torna-se evidentemente necessário explorar a especificidade da EI na dialogia com a formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. Tal especificidade vem se afirmando no contexto das políticas direcionadas ao atendimento à pequena infância, conjugadas à compreensão da necessidade de ações de formação que potencializem e forneçam subsídios para o trabalho com crianças. Nessa dimensão, buscando diferenciar a função das instituições de EI da organização dos estabelecimentos escolares, Rocha (1999; 2001) propõe a construção de uma “pedagogia da infância”, entendendo que a EI se configura como uma instituição que possui um caráter educativo, mas não escolar. Com esse conceito, a autora assinala a especificidade da EI, que busca priorizar, além do desenvolvimento cognitivo das crianças, um conjunto de dimensões peculiares à pequena infância (lúdica, criativa, afetiva, nutricional, entre outras), tendo como principal objetivo promover relações educativas que emergem da interação com o outro.

Nesse escopo, focalizando as funções atribuídas às creches e pré-escolas, Rosemberg (2005, p. 76) pontua quatro objetivos presentes na historicidade da EI:

Cuidado/“guarda” de crianças pequenas enquanto mães/pais trabalham fora ou estudam; educação/socialização da criança em espaços institucionais complementares à família; compensação de “carências” de crianças ou de seus familiares, de diferentes naturezas (econômicas, psicológicas, culturais, linguísticas); socialização visando a projetos políticos nacionais (esforço de guerra, desenvolvimento econômico, implantação/fortalecimento de ideologias).

Diante dos papéis conferidos às instituições de atendimento à pequena infância em seu processo histórico de implementação, afirmamos a necessidade de compreender as instituições de EI como espaço educativo com uma especificidade própria, institucional, que diverge do papel da família e da escola no processo de cuidado e educação das crianças. Esses objetivos/papéis/funções das instituições de EI nos levam a questionar a atuação dos profissionais que exercem o trabalho com as crianças e, com isso, a formação oferecida aos docentes que estão cotidianamente realizando atividades associadas ao educar e ao cuidar nas instituições educativas.

Assim, partindo de um conceito ampliado de docência, cabe ressaltar que essa categoria contempla todos os sujeitos que compõem o processo educativo nas instituições voltadas para esse fim, como os professores, diretores, coordenadores, estagiários, auxiliares, entre outros. Ultrapassando as salas de aula, a compreensão de docência delinea-se como “todo ato de realização no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010, s/p), se efetivando por todos aqueles que contribuem e agem com a intenção de educar. Nessa perspectiva, são considerados docentes os profissionais que desenvolvem atividades educativas nas instituições de ensino, contemplando assim um conjunto ampliado de profissionais que integram essa categoria, com uma diversidade de responsabilidades e especialidades, com cargos e funções específicas. Na EI, considerando essa configuração de trabalho docente, notamos que há um campo profissional com delineamentos próprios, tendo em vista as especificidades do trabalho com crianças, como também a precarização das condições de trabalho, haja vista a inserção de profissionais com condições trabalhistas diferentes se comparadas às dos professores (FERREIRA, VENTORIM, CÔCO, 2012).

Os profissionais que atuam em instituições de EI, considerando tais condições, precisam de uma oferta de formação (tanto inicial como continuada) baseada na pedagogia da EI como aspecto central na mobilização de reflexões sobre o trabalho educativo com as

crianças (CERISARA, 2007). De acordo com Kishimoto (2005), os desafios associados à formação de professores resultam das dúvidas quanto ao perfil profissional desejado para esse professor, culminando em práticas de formação que não estão pautadas e se distanciam da pedagogia da infância e, assim, não respeitam a especificidade da EI. Articulando essas críticas à inserção dos estudos relacionados ao brincar nos processos formativos, a autora ressalta que:

Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado (KISHIMOTO, 2005, p. 109).

Nesse movimento pautado na necessidade de tematizar a brincadeira nas ações de formação e, no caso desta pesquisa, nos encontros de formação continuada das docentes de uma instituição de EI, realçamos a dialogia com as concepções referentes à formação no escopo da processualidade de sentidos produzidos com a sua efetivação no âmbito educacional. Segundo Kramer (2005), há uma diversidade de termos que circunscrevem historicamente a formação, utilizados nas creches, pré-escolas e escolas, como “capacitação” (que denota uma ideia de fornecer capacidade para quem é incapaz), “reciclagem” (apoiada na noção de descartar aquilo que não presta ou o já vivido), “formação permanente” (nomenclatura mais antiga), “formação em serviço” (que contempla os profissionais que estão trabalhando, exercendo a profissão) e “formação continuada” (estipulada atualmente em lei). Acrescentamos a esses termos, a ideia de “treinamento” (como se fosse um exercício para se chegar a um fim previamente estabelecido, focando os resultados) e a noção de “atualização” (dando uma ideia de atraso e, ao mesmo tempo, de necessidade de informações novas).

Nesta pesquisa, optamos pelo termo “formação continuada” por compreender que a formação ocorre ao longo da vida, num processo contínuo (NÓVOA, 2009), assim como pela utilização desse termo na legislação vigente. Acreditamos também que a abordagem da formação em serviço dialoga com o contexto da pesquisa, especialmente por que as docentes da instituição pesquisada estão exercendo a profissão atualmente e participam dos encontros de formação que estão incluídos na carga horária de trabalho, nos momentos de planejamento coletivo.

Nesse sentido, torna-se válido abordar a definição de “formação em serviço” no *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*, a partir das concepções de Placco (2010). Segundo a autora, outros termos como formação continuada ou formação contínua, formação em contexto e formação centrada na escola estão em consonância com a ideia de formação em serviço. Assim, esse movimento formativo refere-se ao desenvolvimento do professor de modo individual e coletivo, em que se prioriza a autonomia e o protagonismo desse profissional em associação com a partilha de saberes e experiências com seus pares. A escola, nessa concepção, configura-se como lócus privilegiado de formação, possibilitando a aprendizagem da profissão no trabalho.

Cabe evidenciar também a acepção de “formação continuada de professores” apresentada por Diniz-Pereira (2010) no referido dicionário, em que ganha ênfase a compreensão recente de uma formação que vai além da conclusão de um curso. Nesse sentido, após algumas críticas à fragmentação do processo formativo – em formação inicial e continuada – foi difundida a premissa de que a formação constitui-se na inconclusividade, ao longo do percurso da profissão. Na dialogia com essa proposta, vem sendo discutida, nos debates acerca da formação continuada de professores, a concepção de “desenvolvimento profissional”, que, de acordo com o autor, baseia-se na articulação das condições do trabalho docente com as necessidades formativas, privilegiando a escola como espaço formativo (DINIZ-PEREIRA, 2010). Assim, a formação está associada à participação dos envolvidos no trabalho educativo na construção de práticas e saberes compartilhados no encontro com o outro.

Além dessa definição, focalizando a “formação de professores da EI” no dicionário, Pinazza (2010) aponta a necessidade de reconhecer a especificidade do trabalho docente nessa etapa da educação básica. Assim, é imprescindível que a formação englobe as demandas formativas para atuar com as crianças em instituições de EI, contemplando a diversidade de funções que os professores que exercem um trabalho educativo com os pequenos – articulado às necessidades de cuidado e bem-estar – precisam desenvolver para um atendimento de qualidade nas instituições de EI.

Considerando tais conceituações, pertinentes para a contextualização deste trabalho, nos inserimos na reflexão acerca da formação do professor tendo em vista sua formação pessoal, compreendendo-o como ser repleto de certezas e incertezas, que possui uma história

(dentre outras histórias) na inconclusividade da vida (BAKHTIN, 2011). Sustentados por esses pressupostos, nos ancoramos numa concepção de formação apoiada na epistemologia bakhtiniana, compreendendo que a formação “[...] não é algo permanente, imutável mas, ao contrário, sob influência de diferentes causas ora diminui, ora aumenta, pulsa permanentemente” (BAKHTIN, 2011, p. 230)⁴.

De maneira análoga, o referencial teórico bakhtiniano também nos motiva a compreender, na vinculação com a formação, o encontro com o outro como movimento constante de transformação de si, entendendo que é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem. Nesse sentido, apostamos nas possibilidades de mobilizar pensamentos, opiniões e posicionamentos a partir dos encontros de formação continuada com as docentes, numa dialogia que permite a compreensão de si associada às alterações instadas pelo outro.

Alicerçados nesses pressupostos, no contexto das relações entre a brincadeira e os processos de formação continuada, este estudo busca se aproximar dos enunciados docentes dos profissionais de uma instituição educativa, tendo como problemática de pesquisa a seguinte indagação: *Como as docentes enunciam a temática do brincar nos encontros de formação continuada na Educação Infantil?*

Como questões associadas, também indagamos: Como o brincar é abordado nos encontros de formação continuada na EI? Quais os sentidos produzidos acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada? De que maneira a formação continuada fomenta ações de brincadeira com as crianças? Exploramos essas questões focalizando a importância do brincar no trabalho educativo com as crianças, em articulação com a necessidade do investimento em ações de formação continuada que abarquem a brincadeira enquanto eixo das práticas pedagógicas na EI. Com isso, temos como objetivo geral *compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada na Educação Infantil*. Na interface com o intuito central da pesquisa, também pretendemos identificar as concepções associadas ao brincar a partir das enunciações docentes, explorando os sentidos produzidos acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada, assim

4 É importante evidenciar que Bakhtin, nesta citação, se refere à formação a partir das obras de Goethe (autor da literatura alemã e do Romantismo europeu do final do século XVIII ao século XIX). A formação, nesse sentido, está baseada numa maneira de enxergar o mundo, o tempo e os espaços como um todo em formação que potencializa mudanças, partindo da premissa de que nada está pronto, acabado ou imóvel.

como compreender como o brincar é remetido às práticas pedagógicas no cotidiano da EI, a partir da escuta dos enunciados docentes.

Definidos os objetivos deste estudo, salientamos a centralidade do brincar no desenvolvimento da pesquisa, que insere a formação continuada e a EI como contexto e lócus no percurso do trabalho. Desse modo, exploramos os enunciados docentes nas atividades formativas na EI por compreender que os encontros de formação continuada podem promover a interlocução entre as docentes no que se refere ao brincar, envolvendo a tematização da brincadeira na relação com as práticas pedagógicas no trabalho com as crianças. Haja vista a relevância das discussões sobre a brincadeira nos encontros, apostamos nesse movimento formativo como possibilidade de dialogar sobre o brincar, na busca por compreender os sentidos produzidos sobre tal temática a partir das concepções relacionadas ao brincar.

Com isso, a justificativa deste estudo consiste na compreensão da importância da brincadeira para as crianças, tendo em vista a necessidade de advogar sua inserção no trabalho educativo nas instituições de EI. A partir desses pressupostos, considerando a formação continuada como espaço de fomento às práticas pedagógicas, defendemos a relevância de tematizar o brincar nos processos formativos, tendo em vista a imbricação entre a formação e atuação docente. Considerando as teorias que afirmam a brincadeira como atividade principal na infância (VIGOTSKY, 2008) e nas instituições de EI (KISHIMOTO, 2010), acenamos para os encontros de formação como atividades em que os enunciados que tematizam a brincadeira circulem nos movimentos dialógicos que informam sobre o brincar no trabalho pedagógico.

Visto que as interações e a brincadeira são consideradas centrais no trabalho educativo na EI, conforme as DCNEIs, nosso intuito foi compreender como as docentes abordam a brincadeira na dialogia com as práticas pedagógicas no cotidiano da EI, explorando as situações de brincadeiras enunciadas. Considerado esse documento no bojo das políticas educacionais que institucionalizam o brincar, discutimos a respeito de duas esferas que parecem estar polarizadas, mas que se relacionam diretamente: a necessidade de romper com a brincadeira como algo não sistematizado e, concomitantemente, a importância de não “pedagogizar” o brincar. Nessa relação, tomamos as DCNEIs como uma conquista no âmbito das políticas, visto que centraliza a brincadeira, assim como entendemos que essa exigência pode gerar o que chamamos de “pedagogização” do brincar, no qual

há sempre uma vinculação entre o brincar e um produto gerado por meio dele, com resultados educativos. Nesse caso, insere-se a discussão sobre a utilização da brincadeira como ferramenta didática associada à sua abordagem apenas de forma dirigida, em contraposição às brincadeiras livres, iniciadas e conduzidas espontaneamente pelas crianças. Diante desse debate, ressaltamos a multiplicidade de sentidos produzidos com a inserção das interações e brincadeiras como eixos do trabalho educativo na EI, já que, segundo Ball (2006), são os sujeitos e suas vivências no contexto de práticas que respondem às políticas. Assim, os efeitos da apropriação das normativas que pautam a centralidade do brincar apresentam ressonâncias na formação e atuação docente, sendo crucial, portanto, compreender a abordagem da brincadeira nos processos formativos que ecoam em práticas pedagógicas vinculadas ao brincar.

Considerando tais premissas, torna-se fundamental contextualizar a temática do trabalho. Para tanto, a seguir abordamos o brincar na Educação Infantil, devido a centralidade do tema na pesquisa.

2. Contextualizando a brincadeira na interface com a Educação Infantil

Considerando a proposta de compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada na EI, buscamos elencar estudos referentes às brincadeiras em diferentes períodos históricos, na perspectiva de delinear as concepções referentes ao brincar na historicidade que compõe a trajetória da infância. Desse modo, tendo em vista as contribuições da história da educação para a compreensão da temática em questão, neste capítulo pretendemos contextualizar a brincadeira na interlocução com a EI, explorando sinteticamente o desenvolvimento do brincar nas instituições educativas ao longo do tempo.

Nesse propósito, pontuamos algumas brincadeiras presentes na sociedade desde a antiguidade, trazendo as principais características e influências dos diferentes povos nos modos de brincar existentes no Brasil. Posteriormente, focalizando a inserção dos jogos⁵ e brincadeiras

5 Ao abordamos a historicidade da brincadeira, utilizaremos os termos jogos e brincadeiras de modo associado, visto que os autores que abarcam esse percurso histórico não adotam

nas instituições de atendimento à infância, evidenciamos algumas práticas brincantes considerando as concepções e apropriações das teorias relacionadas à inserção do brincar no contexto educativo.

Nesse movimento, perquirimos também os documentos orientadores publicados pelo MEC, com o intuito de explorar a abordagem acerca da temática da brincadeira nos textos que legitimam a relevância do brincar na EI. Compreendidos como avanços no percurso histórico que envolve a brincadeira, entendemos que as orientações relacionadas ao brincar presentes nos documentos colaboram para sua centralidade nas instituições de atendimento à infância, conjugada aos desafios no que concerne à efetivação do brincar nas instituições educacionais.

Além disso, apresentamos as definições de *Jogo*, *brincadeira*, *brinquedo* e *ludicidade*, na perspectiva de cotejar tais termos no campo da EI. Evidenciamos, com isso, nosso arcabouço histórico-cultural, abordando a concepção de brincadeira apoiada nos estudos de Vigotsky (1994; 2001; 2008; 2009) associados às contribuições de Kishimoto (1993; 2000; 2010) para a compreensão da temática.

Convidamos o leitor, nesse movimento de adentrar nos aspectos históricos que colaboram com nossa temática de estudo, a brincar com a história da brincadeira, conhecendo as primeiras manifestações das brincadeiras que conhecemos (ou que ainda iremos conhecer), rememorando as lembranças das vivências brincantes que compõem a infância, pulando entre as fontes, saltando entre os parágrafos e dançando com as letras que compõem essa escrita sobre a brincadeira.

2.1 Brincando com a história: apontamentos sobre o brincar

De acordo com Bloch (2002, p. 75), “[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. Nessa perspectiva, conhecer um percurso histórico implica no modo como interrogamos a história, as fontes e as diversas vozes que comunicam a historicidade de um determinado tema, nesse caso, a brincadeira.

No diálogo com a perspectiva bakhtiniana, a compreensão da história se vincula à sua materialidade, composta por acontecimentos,

esses termos separadamente. Assim, delineamos com mais evidência as especificidades de cada definição no subtópico 2.4.

continuidades, descontinuidades e transformações. Produzimos história e somos produzidos por ela, de modo que a historicidade demarca o horizonte social de uma época. Esse horizonte está articulado ao tempo e ao espaço das interações entre os sujeitos, e também pode ser compreendido ao analisarmos os repertórios sociais construídos em um dado período, bem como nos grupos sociais a que pertencemos em uma época (BAKHTIN, 2009). Orientandos por essas premissas, que colaboram com a perspectiva histórica do brincar, ressaltamos o caráter móvel da história enquanto produção social que pode ser sempre revisitada, atualizada e recriada (GEGe, 2013).

Nessa busca, uma vez que “[...] as causas, em história, como em outros domínios, não são postuladas. São buscadas” (BLOCH, 2002, p. 159), exploramos alguns rastros que permitem uma possível compreensão da inserção das brincadeiras e dos jogos no cotidiano das crianças ao longo do tempo, tendo em vista o caráter social dessas atividades na dinâmica de interações em distintas épocas. Destacamos, nesse percurso de enunciados que tematizam o brincar, que “[...] na vida histórica essa cadeia [de enunciados] cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, com [o] que torna a nascer” (BAKHTIN, 2011, p. 382). Com essa renovação, a partir dos infinitos fios dialógicos que compõem a historicidade da brincadeira, reconhecemos a pluralidade de fontes interrogadas e a diversidade de vozes que contam sobre a brincadeira na história, que podem ser interpretadas de diferentes modos, num movimento carreado de tensões. Assim, abordamos as concepções sobre o brincar em seu percurso histórico, cuja finalidade não consiste em buscar uma gênese ou origem desse processo, como numa história linear, mas sim em reconhecer os movimentos, tensões, continuidades e descontinuidades que compõem esse percurso.

Embora atualmente associemos com facilidade a brincadeira à infância, cabe ressaltar que, no período medieval, os jogos e as brincadeiras eram práticas muito comuns entre os adultos. Vistos como meio para socialização e presentes com maior frequência em festas tradicionais e sazonais, envolviam toda a comunidade de modo compartilhado. Segundo Ariès (1981, p. 92), em meados de 1600, “[...] a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos”.

As primeiras iniciativas que buscaram reconhecer as necessidades específicas da infância, de acordo com o autor, se concretizaram a partir do século XVI, com a descoberta do “sentimento de infância”. Com surgimento no bojo familiar, a “paparicação” de crianças pequenas

culminou em críticas por parte de moralistas da época que, preocupados com a disciplina e com a preservação dos costumes, recusavam conceber a criança como ser cuja função era divertir adultos. Além da preocupação com a higiene e com a saúde, esses fenômenos despontaram no reconhecimento da centralidade da criança no interior da família. Assim, concebendo a infância como “categoria social”, valorizava-se a espontaneidade e a naturalidade dos pequenos, evidenciando a “pureza” presente nessa etapa da vida. De acordo com Kishimoto (2000), essa concepção de infância se firma posteriormente com o Romantismo (século XVIII), na qual eram priorizadas as condutas livres e espontâneas das crianças, cuja brincadeira se constituía como forma de expressão e prazer. Concomitante e paradoxalmente a essa concepção, nesse período histórico foi defendida a necessidade de maiores investimentos no controle e na educação das crianças. Segundo Wajskop (2001, p. 21),

A criança passou a ser, [...], cidadão com imagem social contraditória, uma vez que ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se tornasse. As crianças eram vistas, ao mesmo tempo, livres para desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade.

Constatamos, nesse movimento, que a historicidade dos jogos e brincadeiras caminha juntamente com a concepção de criança predominante em cada período e em cada contexto social. Associada a essa vinculação, notamos também a interlocução com a educação, especialmente pensada no sentido de preparação da criança para a vida adulta. Esses pressupostos ancoram-se, nesse sentido, a uma ideia de futuro, que se afasta do reconhecimento das especificidades da infância como importante em seu próprio período.

Em relação às brincadeiras no Brasil, em virtude da miscigenação étnica, as influências principais vieram dos povos indígenas, negros e portugueses⁶. Juntamente com a heterogeneidade da população, os elementos do folclore permearam as práticas sociais, especialmente pelas vias do compartilhamento de jogos tradicionais no contexto brasileiro.

6 Aqui, nosso intuito não é abordar a origem dos jogos e brincadeiras por cada etnia que compõe a população brasileira, uma vez que sabemos da impossibilidade de analisar esse aspecto como se fosse “puro”. Desse modo, abordamos essas influências reconhecendo a reciprocidade entre as distintas culturas que envolvem os jogos e brincadeiras que integram o contexto brasileiro.

No que concerne às heranças do folclore português, percebemos a vinculação das lendas, versos e parlendas de origem portuguesa nas brincadeiras do cotidiano infantil capixaba, por exemplo. Citando um estudo de Renato José Costa, Kishimoto (1993, p. 22) destaca a presença de um personagem nas lendas portuguesas para o jogo de bolinha de gude.

O jogo do papão consiste em fazer três buracos no chão, formando um triângulo de uns três metros de lado. O jogador que conseguir dar as três voltas será o papão, dispondo de poderes para matar seus adversários e tendo a vantagem de possuir ainda todas as imunidades. O folclore do papão transfere-se para um jogo tradicional, o jogo de bolinhas de gude, criando uma variante que recebe a denominação da figura temida, do poderoso papão, comedor de criançinhas, capaz de matar todos com apenas um toque.

Segundo a autora, entre as brincadeiras trazidas para o Brasil pelos portugueses, destaca-se também a amarelinha, os jogos de saquinhos (ossinhos), jogo de botão e o pião. Nesse contexto, torna-se importante evidenciar que muitos deles são oriundos de tempos passados, presentes nas sociedades romanas, gregas, entre outras, sendo popularizados e propagados no país por meio das influências portuguesas, o que demonstra as heranças culturais de diversos povos e culturas em distintos tempos históricos.

No que diz respeito às brincadeiras indígenas, notamos a presença marcante dos elementos da natureza, já que, conforme assinala Del Priore (2000), o lazer nos rios, por exemplo, constituía-se como uma prática muito comum nas tribos. É fundamental destacar também a inserção de animais nas brincadeiras, pois era costume domesticar pássaros, bem como fazer esculturas de madeira e barro imitando bichos como sapos, tartarugas e besouros para brincar. A peteca, por exemplo, que nos dias atuais ainda é muito utilizada nas brincadeiras infantis, é considerada por alguns pesquisadores como criação indígena (ALTMAN, 2000). Além disso, uma das utilidades do brincar consistia em preparar as crianças indígenas para a vida adulta: em relação aos meninos, uso de brinquedos como arco e flecha e idas com os adultos para pescar ou caçar; para as meninas, cozinhar, cuidar dos irmãos e das plantações, entre outras atividades em companhia de suas mães. Para as crianças, de modo geral, essa participação no cotidiano dos adultos consistia em situações de faz-de-conta, uma vez que elas imitavam as práticas do mundo real em suas brincadeiras.

Segundo Kishimoto (1993), uma prática comum no período colonial consistia em misturar negros oriundos de distintos países

africanos e com línguas diferentes para prevenir rebeliões. Por esse e outros motivos, diversos jogos da cultura africana se transformaram devido aos negros nascidos no Brasil receberem influências recíprocas da cultura africana, portuguesa e indígena. Ainda, o registro dos brinquedos das crianças africanas e até mesmo das crianças das elites não era muito relatado. Nesse período, segundo a autora, o interesse pela infância ainda não era um tema de estudo muito presente.

Nesse contexto, realçamos que, embora estudos acerca da historicidade das brincadeiras pontuem a dificuldade de encontrar fontes que evidenciem o brincar africano, problematizamos essas afirmações com o estudo de Forde (2008). Trazendo como exemplo o jogo africano “awalé” (jogo de tabuleiro que incentiva o raciocínio lógico, de modo que o objetivo é colher o maior número de sementes, plantando e colhendo na colheita, numa constante distribuição de sementes que não permite que o adversário passe fome), o autor aponta tal jogo como importante elemento para se trabalhar o ensino de matemática nas escolas. Podemos inferir, nesse sentido, que há muitas influências de jogos africanos no Brasil. Entretanto, há necessidade de reconhecimento e de investimento em pesquisas que abordem e investiguem mais detidamente o tema.

Importante problematizar também que, tratando da infância negra no regime escravista, os meninos negros (filhos de escravos) serviam de brinquedos dos “sinhozinhos”, tendo em vista as violentas brincadeiras praticadas com eles. Eram feitos de cavalos de montaria, sendo tratados como escravos nas situações lúdicas, reproduzindo as relações de dominação presentes na época. Porém, após os sete anos de idade, os meninos de engenho já eram preparados para a vida adulta, substituindo as brincadeiras e traquinagens pela maturidade precoce, usando vestimentas e se apropriando de costumes europeus.

Já no período republicano, com o processo de industrialização no território brasileiro, notamos que as ruas foram caracterizadas como espaços de brincadeiras, especialmente como oportunidade de socialização de crianças de bairros operários (FERNANDES, 1979). No entanto, segundo Kishimoto (1993), no início do século XX as elites condenavam as brincadeiras de rua, vinculando as práticas brincantes desse espaço como uma atividade de crianças pobres, que incentivavam a criminalidade. Principalmente as meninas, nesse período, eram proibidas de brincar na rua, para evitar apelidos pejorativos como “mulecona” ou “mulher-macho”, assim como comentários negativos de vizinhos.

Na continuidade dessa história, vemos que, à medida que a cidade foi avançando (expansão imobiliária, tráfego viário, aumento de empresas/indústrias e violência urbana), as ruas foram perdendo sua dimensão lúdica, não podendo mais ser ocupadas pelas crianças. Os espaços para a brincadeira foram limitados, ocorrendo uma desvalorização do brincar por ser uma atividade que não gera lucros, e, portanto, não é primordial numa sociedade baseada na lógica de mercado, principalmente nas grandes cidades. De acordo com Bernardes (2005), na atual conjuntura, a infância é vivida no interior das casas e nos espaços dos edifícios (garagens, corredores, parques). Esse fator, associado à utilização de brinquedos tecnológicos (que, *a priori*, não precisam de espaços amplos para o uso), demarca um período histórico e social que acena para uma infância cujas brincadeiras vêm sendo pautadas na vinculação com os aparatos tecnológicos, que integram os modos de vida vigentes⁷.

Considerando os desafios atuais no que concerne à abordagem do brincar, focalizamos, nesse percurso, questões referentes à presença dos jogos e brincadeiras nos contextos educacionais, especialmente no campo da EI, buscando sinalizar as principais teorias que fundamentaram a inserção das brincadeiras nas instituições educativas.

2.2 O brincar nas instituições educativas: concepções e apropriações

Antes da concepção de jogo enquanto elemento educativo por si, tal prática foi considerada suporte pedagógico nas instituições que consideravam conveniente abordar o jogo para aprendizagem de um conteúdo específico. Assim, Brougère (1998) assinala três formas de relacionar educação e jogo: como recreação (no sentido de momento de relaxamento para voltar ao trabalho/estudo), como artifício pedagógico (de modo a facilitar o estudo, provocando interesse) e como uma maneira de exercitar o corpo (introduzindo a atividade física para melhorar a saúde e o crescimento, utilizando o jogo como suporte à educação física). Cabe destacar que, de acordo com o autor, “[...] essa maneira de considerar o jogo deve ser relacionada à visão da criança e da educação dessas épocas. A função que se atribui ao jogo depende estritamente das representações que se tem da criança” (BROUGÈRE,

7 Sobre o uso de tecnologias na brincadeira, ver (MULLER, 2015).

1998, p. 58). Nesse caso, as concepções apresentadas nesse parágrafo sintetizam a articulação entre jogo e educação no período anterior à revolução romântica.

Percorrendo a trajetória histórica dessa temática, abordamos as teorias pedagógicas que incluíram o brincar no espaço escolar. Destacamos, nesse percurso, as contribuições de Froebel ao dar centralidade ao jogo nas práticas pedagógicas, bem como a defesa de escolanovistas como Claparède, Dewey, Decroly e Montessori para a inclusão da brincadeira nas instituições educativas.

Utilizando as brincadeiras como meio de aprendizagem de conteúdos escolares, a pedagogia froebeliana logrou êxito nos jardins de infância brasileiros criados no século XIX. Partindo de uma concepção romântica pautada na liberdade da criança, tal perspectiva defendia a manifestação espontânea do ser, cuja rica expressão do interior se dava através da linguagem. O jogo, nesse sentido, não poderia mais ser visto como algo frívolo, mas seria um meio de exteriorizar o que os pequenos têm no seu interior, sendo considerado como “[...] uma coisa profunda de significação” (BROUGÈRE, 1998, p. 68).

A proposta de Froebel estava pautada na exploração de materiais, brinquedos e objetos criados especialmente para estimular a aprendizagem (denominados dons ou presentes), de modo a privilegiar a atividade livre com os mesmos. O papel do educador, apoiado nessa concepção, se baseava em intermediar e ajudar a criança, permitindo, pelas vias do jogo, “[...] uma auto-educação que é auto-atividade, auto-ensino (sic)” (BROUGÈRE, 1998, p. 70). Além de focalizar o uso de materiais, Kishimoto (1993) indica que as brincadeiras cantadas e com movimentos para estimular a apropriação de conteúdos temáticos também faziam parte da pedagogia de Froebel, trazendo como exemplo o jogo de imitar passarinhos, conforme citação que segue:

As crianças dispostas em círculo encerram duas ou quatro no centro. Estas procuram imitar os movimentos do passarinho, do peixe, da lebre, etc., cantando sempre os versos correspondentes. Ao chegarem às palavras “Mas eu sou criancinha” as do centro voltam a fazer parte do círculo e cantam os últimos versos:

Se eu fosse um passarinho,
Cantaria noite e dia,
Meu caro ninho,
Minha alegria
Ah, seu eu fosse um peixinho,

Nadando, noite e dia,
Meu ribeirinho
Não deixaria
Se eu fosse uma lebrinha,
Na relva, noite e dia,
Bem ligeirinha
Eu pularia
Mas eu sou criancinha
E brinco noite e dia,
Com mamãezinha
Que me vigia

(REVISTA DO JARDIM DE INFÂNCIA apud KISHIMOTO, 1993, p. 100).

Se fortalecendo nas décadas de 20 e 30, o movimento escolano-vista também pode ser compreendido como um fator que fomentou a presença dos jogos nas instituições educativas. Visto como necessário para a criança, com a finalidade de promover o desenvolvimento de habilidades físicas, sociais e morais, o jogo se constituiu como instrumento de autodesenvolvimento (KISHIMOTO, 2000). Nesse sentido, tendo em vista a valorização das condutas espontâneas e naturais da criança, o jogo foi considerado forma de expressão da natureza infantil, de modo que à educação caberia compreender esses processos, valorizando os interesses e necessidades das crianças. Mesmo não sendo redigido diretamente para o trabalho educativo com a primeira infância, o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” retrata essa visão romântica da criança:

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém (sic) aos seus interesses e às suas necessidades” (AZEVEDO, 1932/2006, p. 196).

Conforme nos aponta Wajskop (2001), as contribuições dos escolanovistas em relação à infância colaboraram para uma concepção de criança como ser ativo, sendo também uma alternativa ao ensino tradicional vigente na época. Em contrapartida, os impactos negativos desse movimento nas instituições pré-escolares, principalmente após os anos 1970, indicam a utilização de brinquedos e materiais didáticos de modo

descontextualizado, apoiando-se em práticas de exercícios fonoarticulatórios que visavam compensar carências familiares no que se refere ao desenvolvimento da linguagem.

Dentre esses acontecimentos, o jogo passou a ser considerado como algo sério, útil, que serve de suporte para a compreensão do desenvolvimento infantil em termos psicológicos. Com a veiculação dos estudos de Piaget, ainda que o autor não conceitue especificamente a brincadeira, as premissas relativas ao jogo na epistemologia piagetiana se configuram como meio de desvelar os mecanismos cognitivos como aspecto do conteúdo da inteligência da criança. Pela expressão lúdica, nessa teoria, ocorre a construção de conhecimentos que fornece subsídios para situar o estágio cognitivo em que a criança está.

De outro modo, com a divulgação dos estudos de Vigotsky, numa perspectiva sociocultural, aprendemos que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações, já que o indivíduo se constitui através das relações sociais. Com efeito, entendendo o brincar como algo constituído socialmente, sendo aprendido com o outro e não inato ao ser humano, a brincadeira se caracteriza como uma atividade humana que propicia a apropriação e produção de conhecimentos históricos e culturais. Segundo o autor, “a brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (VIGOTSKY, 2008, p. 35).

Com influências da teoria histórico-cultural, destacamos que atualmente temos, como documento que pauta as diretrizes para as práticas pedagógicas na EI, as DCNEIs, que abarcam como eixos orientadores das práticas pedagógicas a interação e a brincadeira. Portanto, a partir da abordagem das concepções teóricas que fundamentaram a inserção do brincar nas instituições educativas, consideramos relevante explorar também as políticas educacionais que pautam a presença do brincar nas práticas pedagógicas, focalizando as publicações do MEC referentes à EI.

Com a tematização nesses documentos, demarcamos a visibilidade que a brincadeira conquistou nas políticas públicas de EI. Salientamos, obviamente, que ainda são muitos os desafios que garantam o direito das crianças à brincadeira, haja vista as condições e oportunidades associadas a esse processo. Assim, na dialogia com a processualidade histórica de articulação entre a brincadeira e a educação, se torna relevante abordar o conjunto de assertivas no

campo da EI que atualmente priorizam as brincadeiras, trazendo, no tópico a seguir, as abordagens relacionadas ao brincar no contexto das normativas que anunciam tal temática.

2.3 A brincadeira nas publicações do Ministério da Educação

Nesse movimento de compreender a historicidade da brincadeira na interface com a educação, buscamos empreender também um levantamento acerca da temática do brincar nos documentos oficiais publicados pelo MEC. Assim, elencamos um conjunto de textos orientadores que tematizam a EI e, com isso, evocam o brincar. Perspectivamos sintetizar como esses documentos abarcam a brincadeira na vinculação com as práticas pedagógicas.

Para tanto, destacamos que tal proposta consiste em apresentar e caracterizar o brincar nos documentos aqui abordados, evidenciando os aspectos sobre a brincadeira enfatizados nesses instrumentos normativos. São eles: “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), “Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006c; 2006d), “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006e), “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d), “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação” (BRASIL, 2009e), “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c), “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010), “Deixa eu falar” (BRASIL, 2011), “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (BRASIL, 2012b), “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” (BRASIL, 2012c), “Oferta e demanda de Educação Infantil no campo” (BRASIL, 2012d) e “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012a).

Ressaltamos que essas publicações resultaram da participação de diversos profissionais envolvidos com o trabalho educativo na EI, culminando da parceria entre distintas instituições. Dessa forma, configuram-se como frutos de debates nacionais, de modo a apresentar a diversidade de vozes que concordam, discordam e disputam em meio aos variados enunciados que comunicam dialogicamente sobre a EI. Como afirma Bakhtin (1993, p. 86), “[...] o discurso penetra

neste meio dialogicamente perturbado e tenso dos discursos de outrem, de julgamentos e entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros”.

Nessa polifonia, que entre encontros e confrontos de vozes também abarca a heteroglossia que integra os distintos enunciados sobre o brincar, ressaltamos que essa diversidade de vozes reúne pesquisadores da área (especialmente na função de coordenação, elaboração e assessoria), com a colaboração das Secretarias Municipais de Educação dos municípios e equipes técnicas de EI, assim como dos movimentos e associações que potencializam as discussões no campo da educação, como ANPED, Mieib, Unicef, Unesco, entre outras. Nessa interlocução, especialmente por meio da coordenação geral de EI, os documentos foram publicados pelo MEC com o intuito de orientar o trabalho educativo nas instituições educativas.

Entendemos que essas publicações podem representar políticas educacionais para a EI, uma vez que se materializam em documentos oficiais e, nesse sentido, se inserem no contexto de produção de textos (BALL, 2001). Nessa abordagem, que visa compreender o movimento de elaboração das políticas, considerando os tensionamentos e disputas que integram a discussão no campo da EI, o ciclo de políticas evidenciado por Ball (2001) acena para a importância de considerar as ações que geram a elaboração de políticas na interlocução com sua efetivação, com o intuito de compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos que vivenciam, em distintos contextos, as diversas interpretações desses textos. Orientados por esses conceitos, ressaltamos que

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2006, p. 26).

Nesse sentido, tendo em vista as circunstâncias indicadas pelos documentos orientadores do MEC, começamos nossa abordagem com o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), publicado ao final dos anos 1990 em três volumes (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), após a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Tal documento estabelece conteúdos, objetivos e orientações didáticas para o

trabalho educativo com as crianças, visando contribuir para as práticas pedagógicas nas instituições de EI. Entre elas, destaca-se o brincar, sendo organizado no documento em três modalidades: brincadeiras de faz-de-conta, brincar com materiais de construção e brincadeiras com regras. Assim, busca-se a diversidade de experiências propiciadas pela brincadeira, especialmente com o faz-de-conta, por promover situações imaginárias que recriam situações sociais, valores e atitudes. O docente, conforme as orientações do referencial, é responsável por organizar espaços que oportunizem momentos de brincadeira, oferecendo materiais e recursos distintos para diversificar e ampliar as situações relacionadas ao brincar. Desse modo, destaca-se a função da observação desse processo, que deve servir para atender as necessidades das crianças no suporte à brincadeira. Arce (2013) faz uma crítica à postura do professor preconizada no documento, afirmando o espontaneísmo defendido nas práticas brincantes, em que o adulto oferece apenas meios para que as situações de brincadeira ocorram. Nessa concepção, as brincadeiras acontecem entre as crianças, sem que haja uma intencionalidade do docente nessas práticas.

Em meio aos debates que emergiram com a publicação dos referenciais, também pontuamos as reflexões apresentadas por Aquino e Menezes (2016), principalmente quanto à efetivação dos RCNEI nas instituições educativas. Mesmo sendo considerado um documento importante para a EI, segundo as autoras, as exigências que integram o documento não estão em consonância com a realidade brasileira, haja vista a necessidade de investimentos públicos para o atendimento aos aspectos requisitados: qualificação docente, disponibilidade de materiais e espaços físicos adequados.

Desse modo, observamos uma visão espontaneísta em relação ao papel do professor e o distanciamento entre as orientações e as condições reais de efetivação das propostas do documento entre as principais críticas que resultam da análise do material, ainda que o reconhecimento da importância dos RCNEI para o campo da EI também fosse pontuado.

Já nos “Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil”, apresentados em dois volumes (BRASIL, 2006c; 2006d), vemos que, além do atendimento às brincadeiras sugeridas pelas crianças, acrescenta-se a participação do adulto como proponente de brincadeiras, de modo que o incentivo às práticas brincantes aprimore a qualidade nas instituições de EI. Cabe considerar que esses

parâmetros para a melhoria da oferta da EI foram elaborados conforme indicação nas diretrizes do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006e), com vistas a assegurar a melhoria do atendimento às crianças. Além de estabelecer diretrizes, o documento também define objetivos, metas, estratégias na garantia da EI como um direito, abordando diversos temas que compõem essa etapa da educação. Sabemos que o documento não abarca diretamente as práticas pedagógicas e, por isso, não tematiza a brincadeira com centralidade, de modo que o brincar é mencionado apenas uma vez, interpretado como maneira de as crianças conhecerem o mundo. Entretanto, como o texto evoca a EI como um direito, poderia também reconhecer que, dentre os direitos das crianças, a brincadeira se constitui como fundamental, ocupando posição central no conjunto de direitos que as crianças possuem.

Também em 2006 é publicado o documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), preconizando o planejamento de instituições de EI com a finalidade de oportunizar interações diversas (entre crianças, entre crianças e adultos e entre eles e o ambiente), contribuindo assim para descobertas, aprendizagens e desafios nas vivências nos ambientes da EI. Assim, privilegiam-se espaços que sejam “brincáveis”, principalmente com a garantia de áreas de recreação (internas e externas), que sejam seguras e acessíveis a todos.

Orientados por tais parâmetros (BRASIL, 2006c; 2006d), os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d) apresentam questões avaliativas com o propósito de analisar a qualidade na EI. A brincadeira, na maior parte dos itens de avaliação, aparece associada às práticas pedagógicas do professor, focalizando o papel do adulto no enriquecimento de práticas brincantes, principalmente por meio de questões sobre os registros de brincadeiras, o incentivo a diversas formas de brincar com distintos materiais (instrumentos musicais, elementos da natureza, brinquedos me geral) e a organização de espaços e materiais de suporte para as brincadeiras, que, em consonância com os documentos anteriores, também foi abarcada.

A partir desse documento, constatamos que o brincar é um dos aspectos fundamentais para a qualidade da EI, com destaque para a ação do professor no desenvolvimento de práticas brincantes, que, de acordo com os indicadores, é fundamental para a ampliação e o acompanhamento das situações de brincadeira. Por se configurar como um

instrumento de autoavaliação da instituição, indagamos a centralidade do professor nas questões referentes à brincadeira, como se apenas esses profissionais fossem responsáveis pelas práticas brincantes. Mesmo reconhecendo a atuação dos professores como primordial na efetivação do brincar, por exercerem o trabalho pedagógico diretamente com as crianças, assinalamos a necessidade de avaliar a atuação do conjunto de profissionais que compõem a EI quanto à inserção da brincadeira nas instituições, suscitando, assim, para além de um professor brincante, uma instituição que reconheça a brincadeira como central para a avaliação da qualidade na EI.

Nesse movimento avaliativo, sustentado pela proposta de avaliar as políticas públicas voltadas para a EI, o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação” (BRASIL, 2009e) apresenta cinco categorias de análise: acesso, qualidade, financiamento, coordenação governamental e desenvolvimento de dados/pesquisa. O brincar é abordado entre as demandas para qualidade nas instituições, defendido como ação primordial no trabalho com as crianças. Assim, com as observações realizadas nas creches do país, o relatório indicou que há poucas iniciativas brincantes, de modo que o tempo reservado à brincadeira ocorre apenas em períodos de descanso ou nas atividades de educação física, e os espaços destinados ao brincar prevalecem externos. Com isso, advoga-se pelas distintas possibilidades de brincar, de modo que a brincadeira se constitua como atividade privilegiada nas instituições educacionais, predominando principalmente na relação com as atividades voltadas ao ensino. Segundo o relatório (BRASIL, 2009e, p. 53), “nos programas de educação infantil, brincar e interagir são mais importantes do que estudo e instrução”.

Corroborando com a valorização do brincar nos espaços educativos, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c), com sua primeira versão publicada em 1995, traz o direito à brincadeira como primeiro critério para as instituições de EI. O texto ressalta a relevância da promoção de brincadeiras por parte dos adultos, assim como as proposições das crianças nas situações de brincadeira, indicando o protagonismo e autonomia dos pequenos nas sugestões de brincadeiras no cotidiano da EI. Pontua também a importância da garantia de diferentes espaços para brincar, tanto externos como internos, sendo amplos e planejados conforme as necessidades das crianças.

Com vistas a divulgar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, O MEC publica a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009,

que define tais diretrizes para a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2010). Conforme já mencionado, a resolução é considerada um marco legal fundamental para as práticas pedagógicas com as crianças, principalmente, por legitimar a centralidade das interações e das brincadeiras no trabalho educativo na EI. Desse modo, com a finalidade de fornecer orientações curriculares em consonância com as DCNEIs, foram elaborados textos de consulta pública complementares às diretrizes, como a publicação “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil” (KISHIMOTO, 2010). A partir dos artigos 9º ao 12º das DCNEIs, nesse texto a autora evidencia as distintas relações nas situações brincantes – com a professora, entre as crianças, com os brinquedos e materiais, com o ambiente, assim como entre as instituições, as famílias e as crianças.

Priorizando as vozes das crianças, a publicação “Deixa eu falar” (BRASIL, 2011) apresenta enunciados infantis que informam desejos brincantes, relatos de brincadeiras, necessidades de espaços para brincar e, sobretudo, a felicidade das crianças quando brincam. Torna-se válido realçar que, na interface com a formação, constam no documento orientações para a criação de laboratórios de brincadeiras, proporcionando vivências lúdicas aos adultos, oportunizando reviver situações de brincadeiras em momentos de formação.

Como documentos mais recentes e que tratam de temas mais específicos, temos em 2012 as publicações “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (BRASIL, 2012b) e “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” (BRASIL, 2012c) referentes à diversidade racial nas instituições de EI. No mesmo ano também é publicado o documento “Oferta e demanda de Educação infantil no campo” (BRASIL, 2012d), explorando as condições da educação para crianças pequenas residentes em áreas rurais.

No primeiro documento (BRASIL, 2012b), que focaliza a questão racial, o brincar é mencionado como ação que demanda atenção, especialmente por expressar, por vezes, práticas de discriminação nas interações que ocorrem no contexto da brincadeira. Assim, são indicados brinquedos e brincadeiras que reconheçam e priorizem a influência africana na cultura brasileira. Seguindo essa lógica, a publicação “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” (BRASIL, 2012c) apresenta um conjunto de textos sobre o tema da diversidade racial, em que as brincadeiras são

abordadas, de modo geral, como práticas que não devem corroborar com o preconceito racial, constituindo-se, em contrapartida, como elemento que estimule as relações entre as crianças de distintas etnias, valorizando as brincadeiras sustentadas nas matrizes africanas.

Tematizando a especificidade na área rural, o documento “Oferta e demanda de Educação infantil no campo” (BRASIL, 2012d) reúne estudos que apresentam um panorama sobre as práticas pedagógicas nesse contexto. O brincar ganha destaque nas pesquisas, sendo abordado como atividade primordial para as crianças do campo, especialmente no que concerne às brincadeiras que proporcionam maior contato com a natureza. Nesse sentido, a temática se configura como pertinente nas distintas pesquisas, sendo mencionada pelas famílias, professores e pesquisadores como atividade fundamental nas vivências das crianças do campo.

Por fim, exploramos o documento “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012a), produzido com a finalidade de orientar propostas pedagógicas baseadas no brincar, principalmente na indicação de distintas possibilidades de brincadeiras e utilização de brinquedos. Na dialogia com as DCNEIs, tais orientações se sustentam na centralidade do brincar na EI focalizando sua efetivação na proposta curricular das instituições de atendimento à pequena infância. Na interlocução com a formação, com o intuito de fomentar a discussão sobre o brincar no contexto da EI, especialmente no que diz respeito ao papel do adulto nos momentos de brincadeira e à relevância do brincar nos processos formativos, o documento indica que

[...] é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brinçalhona das professoras para garantir o direito ao brinquedo e à brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado (BRASIL, 2012a, p. 155).

É possível compreender, diante dessa premissa que, para além da responsabilidade individual do adulto de potencializar as brincadeiras das crianças, as atividades de formação (inicial e continuada) se constituem como meios de instigá-lo a brincar, desenvolvendo assim seu papel brincante. Nessa direção, atribuindo à formação a função de desenvolver a “dimensão brincante e brinçalhona da professora”, tal documento associa a participação do adulto à possibilidade de

potencializar a qualidade na EI, uma vez que a parceria com as crianças proporciona a complexidade da brincadeira.

Como este trabalho articula as práticas pedagógicas com as atividades de formação, destacamos o distanciamento da ideia de “causa e efeito” que pode ser interpretada quando abordamos essas temáticas, como se, ao estudar a brincadeira os docentes aplicassem automaticamente essas ideias ao trabalho com as crianças. Assim, partimos do princípio da formação enquanto possibilidade de mobilizar práticas pedagógicas que abarquem o brincar, considerando os distintos sentidos produzidos e as diversas apropriações que cada docente irá construir ao tematizar a brincadeira.

Em suma, na articulação desse conjunto de documentos com a proposta deste estudo, vale destacar as convergências e divergências entre eles, sublinhando as continuidades e descontinuidades no bojo das transformações nas orientações relativas ao brincar. Cotejando o primeiro e o último documento – os RCNEI e o documento específico (“Brinquedos e brincadeiras de creches”) – notamos que enquanto o primeiro prioriza as atividades livres, atribuindo ao professor o papel de observador e organizador de espaços para o brincar, o segundo privilegia a participação do adulto na brincadeira, incentivando uma postura brincante. Acenamos, assim, para as mudanças ocorridas nesse cenário, com destaque às transformações no que se refere à brincadeira na EI no conjunto das publicações do MEC.

Também destacamos a preocupação com distintos espaços para a brincadeira, de modo a oportunizar às crianças locais internos e externos que colaborem para a atividade lúdica. Agregada a essas orientações, notamos ainda que a brincadeira aparece como indicativo de qualidade, sendo incentivada de diversas maneiras com a finalidade de aprimorar o trabalho nas instituições de EI.

Reconhecemos a tematização da brincadeira nos documentos como conquistas importantes para a EI, uma vez que inserem as brincadeiras no conjunto das políticas educacionais que orientam o fazer pedagógico nas instituições. Todavia, concordamos com Ball quando pontua que

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009, p. 305).

Desse modo, ao serem interpretadas no contexto das práticas, as políticas são traduzidas nas vivências no cotidiano das ações na EI, em que os sentidos atribuídos a essas orientações se constituem na diversidade de experiências que emergem no contexto educativo. Assim, ao inserir o brincar como exigência, vemos que, por um lado, há o risco de focalizar a “pedagogização” do brincar, de modo a inseri-lo nas práticas pedagógicas apenas como ferramenta de ensino, implicando a perda de seu caráter lúdico. Por outro, notamos que regulamentar essa prática evidencia a emergência de sua centralidade no trabalho com as crianças, de modo a visibilizar e reconhecer a brincadeira como primordial e, assim, pautar a necessidade de inserir práticas brincantes na EI.

Nessa discussão, que articula as diversas nuances que as políticas educacionais podem atingir, principalmente quando efetivadas no contexto das práticas, sinalizamos as tensões que permeiam o debate sobre a institucionalização da brincadeira, composta por discursos que circulam e são submetidos a contrapalavras nos movimentos dialógicos que tematizam a brincadeira. Nesse sentido, concordamos que “[...] o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 1993, p. 88-89).

Com esses destaques relacionados às orientações propostas nas publicações do MEC, passamos agora a explorar a perspectiva teórica sobre o brincar que sustenta esta pesquisa. Assim, pontuamos as definições dos termos associados à brincadeira e, a partir disso, delineamos as concepções relacionadas ao brincar numa perspectiva histórico-cultural, com os estudos de Vigotsky (1994; 2001; 2008; 2009) e Kishimoto (1993; 2000; 2010).

2.4 O brincar na perspectiva histórico-cultural

Ao avançarmos na proposição de estudar o brincar, se torna imprescindível buscar as definições de *Jogo, brincadeira, brinqueda e ludicidade*, considerando a imprecisão da utilização desses termos socialmente. As ambiguidades que compõem tais significações podem ser vistas, por exemplo, no caso de países que adotam a mesma palavra para definir jogar e brincar, como *play*, em inglês; *jouer*, em francês ou *giocare*, em italiano. Diante desses exemplos, é necessário cotejar, na língua portuguesa, como os termos estão circunscritos no dicionário, buscando analisar as abordagens dos mesmos quanto aos seus significados. Para tanto, utilizamos as definições do dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010).

Como o termo *brincadeira* significa “ato ou efeito de brincar”, buscamos a definição de *brincar*, que corresponde a “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, entre outras significações. O termo *brinquedo* também apresenta essa definição ligada à brincadeira, apresentando como significado “Objeto que serve para as crianças brincarem”. Já o termo *jogo* é definido como “Atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho”, sendo predominante a noção de regras que conduzem o ato de jogar. Entretanto, sua segunda definição está associada ao brinquedo (uma vez que existem jogos materializados em brinquedo), como também à ideia de passatempo ou divertimento. O termo *lúdico*, por sua vez, se articula às atividades vinculadas ao entretenimento, uma vez que é “Referente à, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”.

Tendo em vista tais significados, cabe observar que as noções de divertimento e entretenimento foram assinaladas em todas as definições, ainda de forma secundária. Com isso, realçamos que os termos *Jogo*, *brincadeira*, *brinquedo* e *ludicidade* estão articulados entre si, apresentando especialmente a ideia de distração associada à alegria ou satisfação em brincar ou jogar. Cada definição também possui suas especificidades, ligadas à ação (como no caso da brincadeira), à materialidade (como o termo brinquedo), à fundamentação por regras (no que se refere ao jogo) ou às atividades de divertimento (como o termo lúdico).

A partir dessas definições, optamos por adotar os termos *brincadeira* ou *brincar* por estarem mais articulados à ação, ao ato de brincar, uma vez que temos o objetivo de compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada na EI, ou seja, o que os sujeitos enunciam sobre os momentos em que o brincar ocorre, quais brincadeiras são privilegiadas, quais interações acontecem nas situações de brincadeiras, entre outras manifestações. Ademais, como esta pesquisa dialoga com as premissas das DCNEIs, vale ressaltar que *brincadeira* também é o termo utilizado neste documento como eixo do trabalho educativo com as crianças, juntamente com as interações.

De acordo com Kishimoto (2000, p. 21), a brincadeira configura-se como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. Partindo dessa premissa, esboçamos os pressupostos deste estudo ancorados numa perspectiva histórico-cultural, que circunscreve, de antemão, a dimensão social da brincadeira. Compreendemos, nesse sentido, que o brincar não é instintivo, algo

que já nasce com a criança de modo natural. A criança aprende a brincar a partir das interações com outro, descobrindo, reproduzindo e recriando brincadeiras nessa relação de aprendizagem.

Assim, tomando como base os estudos de Vigotsky (1994; 2001; 2008; 2009), no delineamento da temática do brincar, cumpre demarcar a relação entre brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento, com o intuito de alinhar tal vinculação na abordagem histórico-cultural. Segundo o autor, “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKY, 2008, p. 35). O brincar, nessa dimensão, é entendido como atividade principal não por ser a prática mais frequente ou predominante no cotidiano das crianças – aquela cuja dedicação toma mais tempo do que qualquer outra atividade –, mas por provocar o desenvolvimento, por ser um meio em que a criança se envolverá em situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento.

Com a brincadeira, se movimenta a zona de desenvolvimento proximal ou iminente, conceito-chave na teoria histórico-cultural, que, em síntese, consiste nas ações que a criança consegue realizar com auxílio de um parceiro mais experiente. A partir dessa área de desenvolvimento, se torna possível aventar as aprendizagens possíveis da criança, em que posteriormente irá fazer sozinha aquilo que nessa etapa da vida se efetiva com ajuda. O nível de desenvolvimento real ou efetivo, portanto, caracteriza-se pelas ações que as crianças empreendem de modo independente, como resultado específico de um processo de aprendizagem (VIGOTSKY, 1994; 2001). Diante desses pressupostos, salientamos que o desenvolvimento infantil é determinado considerando esses dois níveis (zona de desenvolvimento proximal ou iminente e desenvolvimento real ou efetivo).

A aprendizagem, nessa perspectiva, provoca o desenvolvimento, uma vez que estimula processos de apropriações internas da criança por meio das interações com os outros no círculo social que a cerca. Assim, aprendizagem e desenvolvimento são aspectos inter-relacionados, mas que não possuem o mesmo significado, já que a aprendizagem se antecipa, estimula e ativa o desenvolvimento. De acordo com Vigotsky (2001, p. 115),

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao

desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Com isso, como meio de aprendizagem e, conseqüentemente, fonte de desenvolvimento, a brincadeira é considerada pelo autor como ação primordial na infância. O brincar difere de outras atividades por produzir situações imaginárias, por potencializar a atividade criadora da criança. Tal processo imaginativo não se configura como algo irreal, antagônico à realidade, mas como expressão de criação, já que ocorre na ação. A criação se baseia na realidade.

Permeando esses aspectos, cumpre dizer que tais situações imaginárias ancoram-se nas vivências, nas recordações vivenciadas pela criança, indicando a necessidade de fornecer e fomentar uma diversidade de possibilidades de experiências na EI. Por meio das brincadeiras, as crianças incorporam práticas e exercitam posições sociais que circulam em seu contexto, entretanto suas ações não apenas reproduzem as situações vivenciadas, mas reelaboram ativamente e constroem novas situações baseadas em suas necessidades, de forma criadora. (VIGOTSKY, 2009).

Vinculadas à situação imaginária, ainda que de forma oculta, há o estabelecimento de regras de comportamento. De acordo com Vigotsky (2008), ainda que não sejam postuladas previamente, toda situação imaginária é composta por regras, isto é, em toda brincadeira há princípios estabelecidos no próprio ato de brincar. No jogo, em contrapartida, as regras já estão definidas com antecedência e, nesse caso, a situação imaginária integra o jogo com regras de forma implícita. Em suma, o autor assinala a reciprocidade nesse processo, de modo que em qualquer situação imaginária há regras e toda brincadeira com regras contém situações imaginárias. Ademais, a satisfação da criança consiste em cumprir essas regras, tanto as já estabelecidas como as criadas no processo de desenvolvimento da brincadeira.

Em consonância com essas afirmações, Cerisara (2002, p. 130) ressalta o caráter humano/social dedicado à brincadeira nessa perspectiva, salientando que tal atividade “[...] é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural”. Assim, a autora aponta que os jogos e brincadeiras só podem ser compreendidos tendo em vista os aspectos culturais e sociais associados, pois a variedade dos temas ou conteúdos

dos jogos é determinada de acordo com o contexto de produção – tempo histórico, região, classe social – entre outros fatores que atravessam a vida e, portanto, permeiam também as brincadeiras vivenciadas.

Nesse sentido, situando essas concepções no bojo da EI, vale notar que o brincar se configura como um indicativo de qualidade, sustentado em ações pedagógicas que privilegiam a brincadeira no trabalho com as crianças (KISHIMOTO, 2010). Integrando momentos de educação e cuidado nos espaços e tempos da EI, as contribuições das práticas brincantes podem ser notadas em diversas situações, sendo relevante por que incentivam a criança a

[...] tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Em face desses pressupostos, que balizam a importância da brincadeira na EI, Kishimoto (2010) salienta a necessidade de exercer um trabalho pedagógico pautado na observação, acompanhamento e participação nas brincadeiras, com a finalidade de conhecer as atividades preferidas das crianças, se tornar um parceiro, complexificar as brincadeiras (permitindo que a criança seja protagonista e tenha autonomia na condução das brincadeiras) e incentivar novas formas de brincar. A partir dessas práticas, o professor avalia de maneira processual o desenvolvimento das situações brincantes, observando os principais interesses das crianças, de modo que esse acompanhamento possa fornecer indicativos para o planejamento das atividades na EI. A esse respeito, cabe realçar que o papel do professor consiste em potencializar o brincar, enriquecendo o repertório infantil e promovendo a apropriação/reelaboração de distintas brincadeiras.

Torna-se válido enfatizar, ainda, a necessidade de fomentar a articulação entre o brincar livre e o brincar dirigido nas instituições de atendimento à infância, compreendendo que tais atividades não consistem em ações antagônicas. Ou seja, se torna imprescindível garantir, nos espaços e tempos da EI, múltiplas possibilidades de brincar, priorizando tanto as atividades com orientação de um adulto como as ações lúdicas espontâneas das crianças.

Portanto, na busca por compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada na EI,

nos propomos a escutar os sujeitos, analisando o que eles têm a dizer sobre a presença do brincar no trabalho com as crianças. Nessa perspectiva, acreditamos que a contextualização do brincar aqui delineada potencializa a pesquisa e nos incentiva a conhecer os estudos que associam a brincadeira e a formação no campo da EI, explorados mais especificamente no tópico seguinte.

3. Fios dialógicos que tematizam o brincar, a formação e a Educação Infantil: interlocuções com as produções acadêmicas

No diálogo com as pesquisas que abordam a brincadeira e a formação continuada de docentes na EI, nesta parte do livro⁸ contextualizamos nosso objeto de investigação na interface com as pesquisas vinculadas à temática. Assim, entendendo que esta produção se articula a várias outras vozes, outros enunciados e outras palavras que demarcam o enredamento dos nossos discursos (BAKHTIN, 2011), buscamos conhecer os estudos que compõem essa cadeia dialógica, tendo em vista a multiplicidade de fios tecidos no campo das pesquisas acerca do brincar e da formação continuada na EI.

Nesse movimento de aproximação ao campo, expresso por meio de pesquisas relacionadas à temática, exploramos estudos que retratam a produção científica acerca da EI no contexto brasileiro. Assim, buscamos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos Grupos de Trabalho Educação de crianças de 0 a 06 anos (GT07) e Formação de professores (GT08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como no banco da Scientific Electronic Library Online (SciELO), com o intuito de analisar as pesquisas elencadas, considerando a importância de tematizar o brincar nos processos de formação continuada na EI. A justificativa para a escolha desses bancos reside na relevância quanto ao fomento à produção acadêmica e à divulgação desta no cenário brasileiro.

Compreendendo que a produção acadêmica reúne várias vozes, compondo uma diversidade de enunciados, nosso diálogo com os

8 Como publicação derivada deste capítulo, ver: SOARES, L. C.; COCO, V.; VENTORIM, S. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. *Holos* (Natal Online), v. 1, p. 91- 106, 2016.

estudos se pauta na noção de que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo [...]. Uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 296-297). Nessa perspectiva, entendemos que, nas abordagens das temáticas aqui focalizadas, podemos encontrar pontes de contato, aproximações, distanciamentos, confrontos, dentre as muitas formas de posicionamentos. Sustentados pelo referencial teórico-metodológico bakhtiniano, propomos um encontro entre distintos interlocutores que marcam os já ditos nos acúmulos do campo da formação no contexto da EI, aventando que ainda há muito a se dizer no escopo da discussão voltada a possíveis diálogos entre as temáticas aqui propostas.

Com nosso referencial, priorizamos uma postura de alteridade no que diz respeito às palavras e às experiências do outro, apostando num movimento de trocas de saberes na interlocução entre os textos selecionados. Nesse sentido, assinalamos também uma dialogia com os marcos legais que demarcam a centralidade da brincadeira, juntamente com interação, nas práticas pedagógicas na EI (BRASIL, 2009f), bem como a definição da formação continuada como um direito dos profissionais da educação (BRASIL, 2015). Partimos da premissa de que a brincadeira consiste numa ação primordial para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância (VIGOTSKY, 1994), vivificando o trabalho educativo na EI. Este, por sua vez, se sustenta nos processos formativos de seus quadros profissionais, que vêm assinalando a importância de mobilizar uma formação baseada na partilha de saberes entre pares profissionais (NÓVOA, 2002).

Assim, com o intuito de relacionar as pesquisas que contemplam a formação, o brincar e a EI no banco de dados da CAPES⁹, apuramos 18 pesquisas. Com as leituras detalhadas de cada produção, identificamos que três trabalhos (COELHO, 2012; FARIAS, 2012; NEITZEL, 2012) demarcavam a vinculação da formação continuada com a brincadeira no contexto da EI.

O conjunto das pesquisas aponta para a indicação da formação como recurso privilegiado para enriquecimento das práticas pedagógicas, principalmente com ações formativas pautadas no brincar. Seja como proposta de formação com intervenção (COELHO, 2012), como

9 No período de busca das pesquisas (2015/2), apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estavam disponíveis, devido a uma verificação dos dados do sistema.

compreensão das concepções docentes sobre a brincadeira (NEITZEL, 2012) ou como valorização das opiniões das crianças nas ações de formação (FARIAS, 2012), notamos que os trabalhos selecionados trazem contribuições para o campo da EI no que concerne à articulação da formação com a brincadeira, especialmente por sinalizarem – dentro de seus contextos de produção – reflexões acerca da atuação docente articulada ao brincar na EI. Nesse coletivo polifônico, realçamos como confluências entre os textos a abordagem do papel dos professores em situações de brincadeira (interação, mediação, participação), a importância da presença das práticas brincantes nos espaços e tempos no cotidiano da EI, assim como a importância da reflexão sobre o brincar nos momentos de formação continuada.

Os resultados das pesquisas permitem inferir que há uma exigência de que o professor valorize as situações de brincadeira, sem perder seu caráter lúdico. Assim, ao mesmo tempo em que é necessário romper com uma lógica escolarizante baseada no ensino de conteúdos específicos, também é preciso que o espaço destinado ao brincar seja primordial, considerando sua importância para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, destaca-se uma preocupação com a formação continuada como possibilidade de estimular práticas brincantes com as crianças numa perspectiva de formação que fomenta a atuação docente. As pesquisas sinalizam a importância de proporcionar aos profissionais da EI processos formativos que abarquem a brincadeira, propiciando especialmente uma formação teórica fundamentada nas contribuições do brincar.

Todavia, como as pesquisas não indicam formas de encaminhamento desses processos formativos, emerge uma noção de formação que parece estar apoiada numa lógica de capacitação, de modo que o estudo sobre a temática do brincar culmine necessariamente em práticas pedagógicas brincantes. Nesse sentido, demarcamos a necessidade de pensarmos a formação para além da acumulação de saberes teóricos, haja vista a reflexão acerca da prática docente como ação primordial nos processos formativos (NÓVOA, 2009).

Considerando a relevância da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) associação no cenário educacional, em virtude do compromisso e da atuação que visam potencializar o desenvolvimento da qualidade da educação brasileira por meio de pesquisas, reunimos as pesquisas disponíveis no banco de dados dos GT07 – Educação de crianças de 0 a 06 anos – e GT08 – Formação de

professores, mantendo o propósito de busca por trabalhos que articulassem a temática do brincar à formação continuada de professores no período de 2009 a 2015 (32^a à 37^a reuniões, considerando que os encontros são bienais). Optamos por esse recorte temporal em função do estabelecimento da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009f), marco legal que legitima a brincadeira como eixo orientador das práticas pedagógicas na EI.

Num primeiro levantamento geral, apuramos um total de 309 trabalhos (124 no GT07 e 185 no GT08). Encaminhamos uma filtragem, considerando os títulos com os descritores Formação Continuada e seus derivados (formação contínua, formação permanente, entre outros) e Brincar ou seus termos afins (brincadeiras, atividades lúdicas), elencando inicialmente 29 textos (sendo 09 decorrentes da busca no GT07 e 20 do GT08), nas modalidades comunicação e pôster. A partir das leituras exploratórias dessas pesquisas, constatamos que não houve trabalhos que vinculassem a formação à brincadeira ou a brincadeira à formação como temáticas centrais no campo da EI. Com isso, tomamos as temáticas nas suas especificidades, no movimento de buscar, nos estudos relacionados ao brincar (MAYNART, HADDAD, 2012; TEIXEIRA, 2012; BRAGAGNOLO, RIVER, WAGNER, 2013; TEIXEIRA, 2013; CASTRO, 2015; MULLER, 2015) o que há de formação e, nos estudos associados à formação (CÔCO, 2010; LEITE et al, 2010; RIBEIRO, 2012) o que emerge sobre o brincar. Assim, foi possível selecionar 09 trabalhos (07 do GT07 e 02 do GT08), com vistas a estabelecer, por meio das análises das categorias indicadas, pontes de contato entre as pesquisas elencadas.

Indicando a pertinência de visibilizar ações de formação coletiva e entre pares, o conjunto dos trabalhos indica que o brincar constituiu-se como temática abordada nos encontros de formação e/ou é assinalado como um tema necessário à formação, visto que os professores indicam sua presença nos contextos formativos. Sinalizamos, nesse escopo, que emerge um espaço potente para novos estudos, que podem compreender como o brincar enquanto temática é abordado nas ações de formação, uma vez que os estudos apresentados não focalizaram tal objetivo.

Diante do exposto, nesse exercício de compreender o que dizem os trabalhos sobre o brincar quanto à formação e como os trabalhos que dizem sobre a formação abordam a brincadeira, exploramos a vinculação dessas temáticas no contexto da EI. Em síntese, podemos

inferir que as pesquisas sobre o brincar indicam a necessidade de investimento em encontros formativos que tematizem a brincadeira. Quanto às pesquisas que abordam a formação, o brincar é apontado como temática explorada nos processos formativos e, ainda, como recurso didático nos registros do trabalho docente.

Com relação aos trabalhos apurados na Scientific Electronic Library Online (SciELO), foi possível levantar inicialmente 21 pesquisas, que numa exploração mais minuciosa, reduzimos a 03 trabalhos que abordam a formação associada à brincadeira na EI (LORDELO; CARVALHO, 2003; VECTORE, 2003; NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012). No conjunto dos textos, ganha destaque um conceito bastante abordado nos estudos da psicologia do desenvolvimento: a mediação. Essa incidência ocorre provavelmente devido à inserção das pesquisas num contexto de produção da área da Psicologia, em que a referência à brincadeira na interface com a mediação circunscreve uma perspectiva de desenvolvimento das crianças por meio do brincar. Nesse sentido, a preocupação com espaços para brincar, o incentivo à brincadeira e, mais ainda, a indicação de investimentos em propostas de formação de professores que propiciem estudos relacionados ao brincar demarcam as principais contribuições das pesquisas. Com isso, reiteramos um espaço para a produção de novos estudos que, além de propor um investimento na formação, situem a brincadeira na formação, buscando compreender como o brincar é tematizado nos espaços formativos.

De modo geral, considerando as diferentes abordagens das pesquisas, nota-se uma expectativa de que a formação estimule os professores a privilegiar a brincadeira nas práticas pedagógicas, numa ideia de atuação que ocorre mediante um contexto formativo. Assim, o levantamento apresentado neste capítulo assinala que, nos acúmulos da produção acadêmica que tematiza a formação e o brincar tendo como referência o contexto da EI, predomina uma lógica baseada na necessidade de que o professor esteja num contínuo processo de formação, especialmente com a participação em encontros de formação continuada, com a finalidade de desenvolver um trabalho educativo com as crianças pautado no brincar. Nessa perspectiva, cabe ainda observar os investimentos em orientações ao trabalho docente na EI, visando fomentar práticas brincantes nesse contexto (BRASIL, 2012a). Em suma, com este estudo assinalamos a emergência de um contexto que vem marcando a articulação entre as temáticas da formação e do brincar, no bojo do desenvolvimento do trabalho educativo na EI.

Na interface com o conceito de memória em Bakhtin (2011), que integra a memória de passado (como os enunciados que nos compõem, dos quais somos produtos, daquilo que nos apropriamos por meio de nossa comunidade linguística) e a memória de futuro (pela qual projetamos a continuidade do presente), inserimos este trabalho na cadeia dialógica composta de enunciados que tematizam o brincar, a formação e a EI. Ancorados nesse conceito, perspectivamos, com esta pesquisa, mobilizar palavras outras, sem perder de vista as pesquisas que já foram realizadas e que foram fundamentais para a construção deste.

Assim, partindo da premissa de que esses trabalhos integram a teia dialógica da comunicação discursiva, se constituindo como elos em meio aos enunciados outros, que antecedem e sucedem a diversidade de enunciações que comunicam acerca das temáticas em curso (BAKHTIN, 2011), destacamos a importância de mobilizar a interlocução entre os trabalhos produzidos, apresentando reflexões a partir da reunião do conjunto de pesquisas apuradas nos bancos de dados apresentados.

A formação, nos trabalhos abordados, centraliza-se no bojo da reflexão sobre a atuação docente, sustentada numa concepção de formação que ocorre em consonância com a prática pedagógica. Na vinculação com o brincar, predomina a constatação de que os processos formativos evocam uma atuação docente pautada na promoção de situações de brincadeiras, defendendo uma formação que fomente os estudos relacionados ao brincar, culminado num trabalho educativo em que a brincadeira se constitua como eixo. Nessa perspectiva, os estudos indicam a necessidade de formar um professor que seja mediador, apostando na mediação como movimento de desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir do brincar.

Notamos que um conjunto significativo de pesquisas aponta para a secundarização dos momentos de brincadeira nos espaços e tempos da EI, sendo priorizadas as atividades associadas à escolarização nas instituições de atendimento à pequena infância. As pesquisas problematizam a utilização da brincadeira apenas como recurso didático, bem como a ocorrência de situações de brincadeira na ocupação de espaços vagos no planejamento das atividades. Assim, acenamos para a importância de refletir sobre o trabalho educativo com as crianças, compreendendo a brincadeira como atividade privilegiada de aprendizagem, de desenvolvimento e, sobretudo, de interação com o outro.

Em suma, as análises indicam a necessidade de investimentos em ações de formação continuada que tematizem o brincar, com a finalidade de culminar em práticas pedagógicas apoiadas na brincadeira.

Nesse sentido, ressaltamos que o interesse em analisar a produção acadêmica, considerando as diferenças de enfoques entre as abordagens teórico-metodológicas, expressou o debate sobre a formação continuada na EI na interface com o brincar como campo de estudo em construção, configurando-se na expressão do reconhecimento da importância da pesquisa. A capacidade de revelar e validar o conhecimento dos bancos de estudos sobre os temas em questão apontou diferentes implicações e desafios para a pesquisa sobre a formação de professores, ressaltando, assim, a importância de articular a formação continuada à brincadeira, de modo a compreender as possibilidades formativas que englobam o brincar, tendo em vista a diversidade de situações brincantes e suas múltiplas formas de manifestação.

Com isso, justificamos a escolha do escopo desta pesquisa a partir dos resultados obtidos com esse levantamento, no qual constatamos que ainda são poucos os trabalhos que articulam a brincadeira, a formação continuada e a EI. Ainda, nesse conjunto de trabalhos, constatamos que um número significativo de pesquisas busca analisar a prática docente por meio das situações de brincadeira (observando o trabalho do professor, por exemplo), e o nosso estudo, por contemplar os enunciados sobre o brincar, busca se desenvolver de uma forma distinta, priorizando o que as docentes dizem acerca da brincadeira nas ações de formação continuada.

Diante dessa síntese, apostamos nos encontros de formação continuada como possibilidade de diálogo sobre o brincar, sustentados numa concepção teórico-metodológica que prioriza os enunciados dos sujeitos (neste caso, das docentes de uma instituição de EI) como meio de produção de sentidos sobre a brincadeira nas práticas pedagógicas com as crianças. Assim, no capítulo seguinte, delineamos os pressupostos teórico-metodológicos e a caracterização do contexto de pesquisa que orientam a investigação.

Capítulo II

Pressupostos teórico: metodológicos e caracterização do contexto de pesquisa

Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos que permeiam o conjunto do trabalho, exploramos neste capítulo os principais conceitos que alicerçam a pesquisa. Com essa premissa, destacamos que a sustentação teórica numa abordagem bakhtiniana integra este estudo em sua processualidade, na medida em que afirmamos nosso *compromisso ético no encontro com o outro*, o exercício de *excedente de visão* na compreensão da *alteridade*, bem como nossa inserção na *cadeia dialógica* composta por *enunciados, vozes, palavras e contrapalavras*. Considerando essas apropriações dos conceitos bakhtinianos, focalizamos neste capítulo o *dialogismo*, tendo em vista que imersos nesse conceito se situam as noções de *enunciado/enunciação, endereçamento e responsividade* que, diretamente, sustentam o encaminhamento dos procedimentos metodológicos no campo de estudo.

Em face desses pressupostos, atribuindo destaque às interações dialógicas que compõem a atividade de investigação, articulamos os referenciais bakhtinianos com os estudos de Antônio Nóvoa, com um delineamento conceitual no que concerne à formação de professores.

Abordando o trabalho docente na dialogia com a formação, exploramos especialmente a ideia de trabalho coletivo, acenando para as possibilidades do processo formativo de modo contínuo (NÓVOA, 1995; 2002; 2009).

Neste sentido, sistematizamos o desenvolvimento da pesquisa, apresentando nossa abordagem metodológica e os procedimentos adotados para a produção dos dados. Sustentados numa perspectiva bakhtiniana, que prioriza as ações dos sujeitos, apostamos num processo de pesquisa que privilegia o encontro com o outro, aventando que “[...] eu me escuto no outro, com os outros e para os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 156).

Com isso, reconhecendo a singularidade e a unicidade que demarca nossa existência, tendo em vista que cada ser ocupa um lugar único, insubstituível e irrepetível no mundo (BAKHTIN, 2010a; 2011), com a pesquisa nos dispomos a compreender o outro a partir do seu *excedente de visão*, cuja construção nos permite

[...] ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê; colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Com essa inter-relação que pressupõe o posicionamento do outro fora e diante de mim, investimos nos encontros como possibilidade de produção de conhecimento acerca de determinado contexto, de modo a captar os sentidos produzidos para as experiências vivenciadas/compartilhadas na dinâmica das interações que constituem a vida.

Desse modo, neste capítulo também abordamos a caracterização do contexto da pesquisa, explorando principalmente a caracterização dos sujeitos da pesquisa, do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, assim como do processo de formação continuada vivenciado na produção dos dados.

Assim, no movimento de compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada na EI, entendemos que os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa colaboram na perspectiva de orientar os caminhos metodológicos que potencializam a interação com o outro. Como analisamos os enunciados docentes sobre o brincar no contexto formativo¹⁰, assinalamos

10 Cabe evidenciar que o contexto formativo desta pesquisa consiste nos encontros de formação continuada organizados pela instituição de EI pesquisada.

que o diálogo com os referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, na interlocução com os conceitos de formação evidenciados por Nóvoa, alicerçaram nosso movimento investigativo. Diante disso, detalhamos a seguir os principais conceitos que permeiam a pesquisa, articulando os principais pressupostos de Mikhail Bakhtin e Antônio Nóvoa na relação com este estudo.

1. Mikhail Bakhtin e Antônio Nóvoa: interlocuções na interface com a formação

Ao considerar a singularidade do ser, o sujeito em Bakhtin (2009; 2010a; 2011) se constitui no encontro com o outro, por meio das relações dialógicas. Como ser histórico e social, o sujeito bakhtiniano “[...] é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395), ativo e responsivo, que compreende e elabora respostas na relação com o outro. Nessa perspectiva, partimos da premissa de que os professores são sujeitos ativos e responsivos, pois “[...] encontram-se perante uma atividade constante de produção e de invenção” (NÓVOA, 2002, p. 36-37). Nessa engenhosidade, sustentados pelos processos que pautam a profissionalidade articulada à pessoalidade, uma vez “[...] que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor” (NÓVOA, 2009, p. 38), compreendemos os professores enquanto profissionais reflexivos e autônomos, protagonistas nos processos de formação. De acordo com o Nóvoa (2009, p. 19),

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Orientados por esses conceitos, ressaltamos que os processos relacionados à autonomia e à reflexão docente estão imbricados aos movimentos formativos, principalmente pelo fato de o terreno da formação contribuir para o fortalecimento profissional e para a responsabilidade diante da prática docente, oportunizando reflexões acerca dos percursos formativos próprios e na relação com os pares. Nesse sentido, os processos emancipatórios e de responsabilidade quanto à formação se associam às dimensões coletivas de trabalho, indicando uma dupla perspectiva que se articula no bojo da formação docente: a individual e a coletiva.

Evidenciamos também que a ideia de protagonismo está imbricada à participação dos professores desde a concepção à avaliação das propostas de formação, mobilizando experiências formativas interativas e dinâmicas, na construção de redes de (auto) formação apoiadas na partilha de saberes (NÓVOA, 1995). Assim, a partir das trocas de experiências entre os docentes, associa-se a dimensão individual à coletiva, haja vista que cada professor forma e é formado pelo outro, num processo mútuo.

Considerando que os processos formativos de si também ecoam na formação do outro, realçamos que a formação de professores possui centralidade na configuração da profissionalidade docente, visto que exerce um papel importante na constituição da profissão do professor. A profissionalidade docente, entendida por Nóvoa (2009) enquanto exercício profissional que envolve os aspectos colaborativos do âmbito educacional e as dinâmicas que ultrapassam as instituições organizacionais, define as especificidades da profissão. Entre essas especificidades, destacam-se o conjunto de conhecimentos e saberes que orientam as práticas educativas relacionadas à profissão docente¹¹.

Nesse sentido, fomentando a ideia de que a formação possui um papel fundamental no desenvolvimento da profissionalidade docente, no bojo das possibilidades de potencializar o trabalho educativo nas instituições educacionais, Nóvoa (2002) focaliza uma trilogia da formação contínua, provocando-nos a pensar num processo formativo que articula as dimensões coletivas, profissionais e organizacionais do desenvolvimento profissional enquanto produção da vida, produção da profissão e produção da escola.

No movimento de considerar o desenvolvimento da profissão vinculado à produção da vida, torna-se válido salientar “[...] que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (NÓVOA, 2009, p. 38). Fundamentados nessa perspectiva, situamos a formação na dimensão da vida, baseada na construção de saberes acerca da profissão que abarca as experiências vivenciadas, os percursos de aprendizagem dos sujeitos. Aprendizagem que não ocorre apenas num movimento de acumulação de cursos e técnicas, mas a partir da reflexão sobre as próprias práticas num investimento pessoal de formação.

11 Cabe evidenciar que, na dialogia com Antônio Nóvoa, autores como Francisco Imbernón e José Gimeno Sacristán também tematizam a profissionalidade docente.

Articulados a essa lógica, advogamos um trabalho de autorreflexão e autoanálise no exercício da autonomia docente, na dialogia com o movimento coletivo de formação, principalmente com a finalidade de não responsabilizar unicamente o professor pela sua própria formação (numa ideia de isolamento). Assim, ainda que a autoformação possa ser compreendida como um investimento autônomo e necessário, as redes de trabalho coletivo precisam estar imbricadas nesse contexto de produção de saberes, num movimento que articule a formação de si com a formação com o outro, pois nos constituímos no encontro com nossos pares. Nessa proposição, destacamos também a participação dos órgãos gestores das instituições e redes de ensino enquanto apoiadores dos processos de formação, exercendo um papel integrante às instituições no que se refere às possibilidades de formação continuada.

É nesse sentido de trabalho coletivo que Nóvoa (1995) enfatiza a produção da profissão no desenvolvimento profissional, afirmando a necessidade de articulação dos professores nessa formação entre pares. Com o investimento nessa parceria, com o compromisso social e com a análise coletiva das práticas pedagógicas no processo de formação, torna-se possível mobilizar a profissão na formação. Assim, o autor reconhece as contribuições das iniciativas de formação apoiadas na presença de especialistas pedagógicos ou entidades externas de formação, e, ao mesmo tempo, critica a realização dessas ações de forma isolada, evidenciando a importância de um processo formativo *entre* os professores.

Ancorado no desenvolvimento profissional que se produz na escola a partir de um projeto educativo que fomente a formação, Nóvoa (2009) propõe um movimento de integração entre os docentes, considerando a cooperação e colaboração nas redes de trabalho coletivo, privilegiando a escola como ambiente que articule o trabalho à formação. Como dinâmica organizacional, o desenvolvimento das comunidades de prática consiste em ações de formação no interior da escola, lugar privilegiado (mas não único) de análise compartilhada das experiências educacionais. Assim, entende-se a escola como espaço formativo, de partilha de saberes, onde a vida acontece em conjunto (NÓVOA, 2009).

Nessa compreensão, o autor prioriza o diálogo, já que segundo ele “[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30). Na articulação com os referenciais bakhtinianos, que também conferem às relações dialógicas um papel

formativo, assinalamos que o dialogismo se constitui nos movimentos discursivos das relações entre o eu e o outro. Assim, partindo da premissa de que “[...] viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 2010b, p. 29), situamos as relações dialógicas considerando os sujeitos e os contextos de produção desse processo de interlocução com o outro, abordando o conceito de *dialogismo* e sublinhando sua centralidade na epistemologia bakhtiniana, aliada às noções de *enunciado/enunciação*, *endereçamento* e *responsividade*.

Nesse arcabouço teórico, marcamos que o *dialogismo* se constitui nas relações entre os enunciados, numa perspectiva de enunciação que não se circunscreve num caráter independente, pois cada enunciado se insere num elo de comunicação discursiva que abarca os enunciados precedentes e posteriores a ele vinculados. Assim, cabe destacar que

[...] a expressão do nosso enunciado é determinada não só – e vez por outra não tanto – pelo conteúdo semântico-objetual desse enunciado, mas também pelos enunciados do outro sobre o meu tema, aos quais respondemos, com os quais polemizamos (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Nessa dialogia processual, confirmamos, refutamos, assimilamos, reelaboramos, completamos e nos baseamos nos enunciados outros, respondendo a eles a partir dos sentidos produzidos em relação às palavras do outro. Pontuamos, assim, na interface com o conceito de dialogismo, a ideia de *responsividade* presente no referencial bakhtiniano, compreendendo que cada enunciado se constitui na busca por uma *resposta*, cuja tonalidade de sentido irá se manifestar conforme a compreensão ativa e responsiva demarcada nas relações dialógicas. De acordo com Bakhtin (2011, p. 297), “desde o início o falante aguarda a resposta deles [dos interlocutores], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta”. Os enunciados, desse modo, presumem uma resposta, sendo formulados a partir dessa busca, ainda que tal resposta possa também se manifestar em forma de silenciamento. Este, por sua vez, não se expressa indicando uma neutralidade, mas um posicionamento que comunica distintas possibilidades de compreensão, constituindo-se como meio possível de significar, de atribuir sentidos ao processo dialógico.

Outra característica inerente ao enunciado, numa perspectiva bakhtiniana, diz respeito ao *endereçamento*. Os enunciados são construídos

tendo em vista seu(s) destinatário(s), demarcando a presença ativa do outro no processo de comunicação discursiva. A esses interlocutores, considerados por Bakhtin como “[...] parceiros do diálogo” (2011, p. 275), os enunciados formulados são direcionados, na expectativa de uma compreensão associada à produção de sentidos acerca do que foi dito. Nas palavras do autor:

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). [...] levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Assim, entendendo que a composição dos enunciados evoca o endereçamento a alguém e a construção de respostas, no processo ativo e responsivo de interlocução, ressaltamos que tais elementos integram a produção histórica e única de cada enunciado. Por ser historicamente singular, o enunciado pode ser compreendido como uma criação, se constituindo em uma determinada situação, à espera de respostas presumidas, endereçado a destinatários específicos e, nesse conjunto, integrar uma rede dialógica que tematiza a respeito de algo, demarcando sua articulação com o contexto. No caso de pesquisa, exploramos a temática do brincar tendo em vista as vozes que se entrecruzam numa cadeia infinita e contínua, na *polifonia* que integra o conjunto de enunciados circulantes acerca do tema.

Além desses aspectos, sinalizamos a relevância de, na proposição de analisar as relações dialógicas entre os enunciados, focalizar a situação em que a comunicação discursiva ocorre, com vistas a compreender a realidade imediata do diálogo entre os interlocutores. Isso inclui a dialogia direta entre autor e destinatário, entre o texto com outros discursos e do texto com determinado contexto. Tais premissas caracterizam o dialogismo como processo que vai além de uma conversa entre duas ou mais pessoas, entendendo a composição do enunciado a partir da interação entre discursos que permeiam instituições, textos de diversos gêneros, pessoas, dentre outros interlocutores.

Considerando esses pressupostos, exploramos os sentidos produzidos com as relações dialógicas, que consistem, em si, em relações

semânticas. Desse modo, no movimento de comunicação discursiva que circunscreve a interação verbal entre enunciados, focalizamos a produção de sentidos em seu “[...] movimento dinâmico de constituição” (SMOLKA, 1997, p. 39), com destaque ao contexto de produção de enunciados e à interação entre os sujeitos. Nesta pesquisa, toma centralidade o contexto da formação continuada como um espaço possível de produção de enunciados sobre o brincar na EI, compreendendo os sentidos acerca da brincadeira como movimento social e histórico, construído a partir de seu contexto de produção.

Assim, nesse exercício de tecer reflexões acerca da noção de dialogismo, sintetizamos esse conceito destacando que “[...] o dialogismo se refere às possibilidades abertas e infinitas geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos onde se situa um dado enunciado” (STAM, 1992, p. 74).

A partir desse conceito, assinalamos que as interações dialógicas entre os sujeitos ganham destaque nos processos que circunscrevem a formação. Formação que, segundo Nóvoa (2009), ocorre ao longo da vida, sendo assim processual e colaborativa, numa perspectiva de formação com o outro associada às aprendizagens decorrentes desse processo. Com isso, notamos que além de uma reflexão sobre seu próprio trabalho, é necessário investir em redes de trabalho coletivo sustentadas pela partilha de saberes e o diálogo entre os pares, de modo que a formação seja uma experiência coletiva de produção de conhecimentos.

Nesse movimento de explorar os referenciais teórico-metodológicos que sustentam o estudo, evidenciamos a relevância das concepções desses autores, especialmente quando dirigimos seus pressupostos aos desafios vinculados ao desenvolvimento de pesquisas *com* os professores. Destacamos, nesse contexto, a ideia de trabalho coletivo que se faz com o outro, de modo que o processo formativo, permeado pelas relações dialógicas, potencialize a formação docente e esteja alicerçado na coletividade, num movimento de aprendizagem conjunta.

A partir dos conceitos abordados, detalhamos a seguir os percursos metodológicos do movimento investigativo, delineando nossos procedimentos de produção de dados no encontro com o outro. Assim, nessa relação de *alteridade*, demarcamos a metodologia da pesquisa, sustentada na abordagem teórico-metodológica bakhtiniana.

2. Percursos da pesquisa: abordagem metodológica

No percurso metodológico da pesquisa, empreendemos um estudo exploratório com o intuito de conhecer e compreender as ações dos sujeitos em determinado contexto, na perspectiva de transitar “[...] no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, *das produções de sentido entre o eu e o outro*” (ALBUQUERQUE; JOBIM e SOUZA, 2012, p. 110, grifos dos autores).

Utilizando a abordagem qualitativa, que possibilita o contato direto com os sujeitos da pesquisa, realçando a descrição e a interpretação dos sentidos construídos nas vivências com o outro, focalizamos o contexto da pesquisa como elemento imprescindível para produção e análise dos dados. Explorando as situações que ocorrem nos movimentos dinâmicos de interação entre os sujeitos, essa abordagem demonstrou sua relevância no detalhamento dos registros, afirmando a complexidade das relações e, evidentemente, a necessidade de compreensão e respeito aos dados em virtude da sua importância para a composição da pesquisa.

Assim, empreender uma pesquisa qualitativa exploratória indica dar centralidade às atividades e negociações, haja vista a ênfase na processualidade das ações. Com efeito, torna-se fundamental priorizar a composição de definições, conceitos e concepções elaboradas pelos sujeitos, de modo a enfatizar a construção de sentidos para as vivências no contexto de estudo, descrevendo e analisando essas construções, com a finalidade de compreender os processos interativos que emergem nos encontros.

Focalizamos os sentidos produzidos pelas docentes nos encontros de formação continuada tendo em vista a correlação com os outros sentidos (do outro), considerando que “[...] não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade” (BAKHTIN, 2011, p. 382).

Nesse exercício de desenvolver uma pesquisa que potencialize o encontro como meio de produção de conhecimento, reconhecemos o processo de alteridade recíproca com as negociações e interações do pesquisador e seu outro, uma vez que nós influenciemos e deixamos-nos influenciar pelo outro, nos constituímos nessa relação. Portanto, o processo de pesquisa envolve se deslocar “em direção ao país do outro”

(AMORIM, 2001, p. 26), pois esse outro se torna um estrangeiro, estando fora e diante de mim. Nesse escopo, a necessidade de escuta, de compreender o outro e de apostar na descoberta do desconhecido demarcam o movimento alteritário como aspecto essencial do desenvolvimento da pesquisa. Sustentados por esses pressupostos, explanamos nossos procedimentos para realização do estudo, apresentando também os instrumentos elencados para produção dos dados.

Partindo do princípio de que “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395), reconhecemos as palavras do outro no bojo das interações dialógicas, ressaltando que a alteridade pressupõe seu papel ativo, pelo qual ele atribui sentidos à enunciação.

Com vistas a compartilhar o caminho percorrido no itinerário da pesquisa, sublinhamos nosso intuito ao elencar os procedimentos abordados para produção dos dados, explicando nossos objetivos com cada um deles, tal como os instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Sinalizamos, nessa perspectiva, que adotamos os seguintes procedimentos: *observação* do contexto da pesquisa (neste caso, os encontros de formação continuada de um Cmei)¹², *entrevistas semiestruturadas* com a pedagoga e a diretora da instituição, *questionário* e *roda de conversa* com as docentes que integram as atividades de formação organizadas pelo Cmei.

Compartilhando da premissa bakhtiniana de que “[...] ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si” (BAKHTIN, 2011, p. 394), entendemos que a *observação* demarca seu caráter exotópico à medida que situa o pesquisador nos eventos vivenciados com a inserção no campo. Com a participação nas situações que emergem nessa imersão, nessa possibilidade do encontro com o outro, o pesquisador integra o contexto, se posicionando de modo dialógico e responsivo nessa interlocução. Um observador, segundo Bakhtin (2011, p. 332), “[...] não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”.

Ao se situar como participante desse processo de observação e, nesse sentido, desse processo dialógico, o pesquisador se insere no

12 Para explicitar a viabilidade da pesquisa, assinalamos a articulação com uma instituição de EI que apresenta uma proposta curricular fundamentada nos eixos das interações e brincadeiras, assim como estudos anteriores sobre a temática no contexto dos encontros de formação continuada.

contexto da produção de sentidos produzidos na dinâmica da comunicação discursiva entre os sujeitos. O envolvimento se dá ao passo que as relações se desenvolvem no cenário da pesquisa, de modo que o pesquisador se torna sensível aos fatores que, na interação com o outro, afetam seu trabalho. É a partir dessa interação, balizada pela presença de um pesquisador que não se coloca de forma imparcial/neutra na composição de suas análises, que alicerçamos nossos modos de pesquisar.

Assim, iniciamos os processos de observação das atividades de formação continuada desde o começo do ano letivo de 2016, buscando compreender a organização dos sujeitos em relação aos encontros formativos, registrando tais vivências em diário de campo (DC). Assinalamos que participamos dos encontros de formação anteriores ao período letivo (Semana Pedagógica), dos encontros de formação promovidos pela Seme e dos encontros de formação semanais (que acontecem na própria instituição). Totalizamos, nesse itinerário de pesquisa, a participação em 34 encontros de formação continuada (considerando o conjunto das modalidades), no período de fevereiro a dezembro de 2016. Destes, elucidamos que 03 encontros integraram a Semana Pedagógica, sendo organizados em articulação (já que foram propostos pela secretaria, mas realizados pelo Cmei), com duração de cinco horas cada um. Tivemos 02 atividades promovidas pela equipe de EI da secretaria de educação (a primeira em um Cmei do mesmo município e a segunda no centro de formação da secretaria), com duração de cinco horas, no período da jornada de trabalho das docentes. A maior parte dos encontros, totalizando 29, foi organizada pela instituição de EI, como encontros de formação semanais, às segundas-feiras, no horário de 11 às 12h.

Com as negociações que circunscrevem a dinâmica interativa entre os profissionais, caracterizamos a composição das atividades de formação, enfatizando as concordâncias, discordâncias, posicionamentos, disputas, tensões e outros movimentos dialógicos que emergiram nesse processo de negociação. Com isso, observamos os encontros formativos, as temáticas recorrentes, os posicionamentos dos sujeitos em relação aos seus pares e as interações que permearam as atividades de formação.

Em meio às observações, com o intuito de caracterizar essas atividades formativas e compreender as concepções das profissionais que compõem a gestão da instituição sobre o brincar e a formação,

empreendemos *entrevistas semiestruturadas* com a diretora e a pedagoga da instituição. Seguindo o roteiro de entrevista¹³ e com gravação em áudio, as entrevistas duraram, respectivamente, 22 minutos e 31 minutos, realizadas no interior da instituição. Assim, com o objetivo de reunir os principais aspectos dos encontros de formação continuada que ocorrem com os profissionais do Cmei, a partir dos enunciados dessas profissionais, delimitamos nosso contexto de pesquisa.

Compreendendo a entrevista numa perspectiva discursiva, como “[...] dispositivo de produção de textos” (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2004, p. 2), apostamos nesse procedimento por se configurar como uma produção social e histórica, cujo desenvolvimento envolve a interlocução entre os sujeitos envolvidos. Nessa situação enunciativa, que além de produzir um texto singular, irrepitível e construído conjuntamente também evoca/retoma enunciados anteriores, estão imbricadas as relações de *alteridade* e *exotopia*. Desse modo, na dialogia entre entrevistado e entrevistador, é necessário se situar fora do discurso do outro, para assim voltar ao seu lugar, entendendo que, pelo ponto de vista do outro, posso complementar a mim mesmo (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, partindo de lugares distintos e se pautando na alteridade, a entrevista consiste numa situação de enunciação com objetivos e expectativas, que abarcam o encontro com o outro. Encontro dialógico que pretende reconhecer as palavras do outro com uma atitude responsiva, cuja produção de sentidos se dá no interior da comunicação ideológica verbal, situando-se no processo de inter-relação social na interface com outros textos. De acordo com Bakhtin (2011, p. 400), “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”.

Esse contato dialógico entre textos indica um movimento de comunicação discursiva ativa e responsiva, ao passo que esse caráter de ativismo e *responsividade* do diálogo se circunscreve no processo em que o ouvinte se torna falante, respondendo, ainda que com silenciamentos, ao que foi dito. Assim, essa alternância entre os sujeitos assinala o diálogo real, composto por enunciações intercambiadas que integram a cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011).

13 O roteiro de entrevista foi elaborado com questões que envolveram a organicidade dos encontros de formação continuada (periodicidade, recursos, estrutura), as ressonâncias da formação no trabalho educativo (temas, conquistas, desafios) e a articulação entre a formação continuada e o brincar (papel da gestão, concepções dos professores, condições estruturais da instituição).

Com essa interlocução entre sujeitos, realizamos a entrevista como um processo dialógico, apostando no diálogo como aspecto essencial de produção de sentidos acerca da temática do brincar nas atividades de formação continuada no contexto da EI. Ao elencar a entrevista como procedimento, consideramos seu caráter social por privilegiar a interação entre os envolvidos, reconhecendo que, reiterando a *exotopia* constituinte da pesquisa, nesse processo é possível adentrar o mundo do entrevistado sem ocupar o seu lugar, num movimento de “abrir-se para o outro” e “permanecer também voltado para si” (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Entendendo essa premissa como um encontro, em que é possível conhecer as questões referentes ao campo e outras minúcias relacionadas aos sujeitos e suas vivências, assinalamos as aprendizagens que podem emergir desse processo, demarcadas pela oportunidade de “[...] olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas” (ZAGO, 2003, p. 307). Nesse exercício de adotar lentes e perspectivas para olhar o outro, no processo de alteridade que integra as interações no desenvolvimento da pesquisa, aplicamos também um *questionário* às docentes participantes dos encontros de formação, perspectivando conhecer o perfil das mesmas (idade, tempo de atuação na EI, percurso formativo), suas concepções acerca do brincar e da formação, as brincadeiras que predominam no cotidiano com as crianças, os principais desafios que emergem nas situações de brincadeira, entre outras questões que articulam a brincadeira e a formação¹⁴.

Com esse escopo, seguimos nesse itinerário realizando *rodas de conversa* com as docentes que participaram dos encontros de formação continuada, no diálogo sobre as vivências significativas a partir dos enunciados dos sujeitos informados no questionário. As conversas foram registradas em áudios em dois encontros (29 minutos de gravação no primeiro e 18 minutos no segundo). Optamos pela roda de conversa como procedimento de produção de dados, pois, segundo Moura e Lima (2014, p. 121),

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos

14 Cabe mencionar que algumas questões do questionário foram elaboradas a partir do documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009c).

por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Nesse movimento coletivo, propusemos o direcionamento da conversa pelos próprios dados assinalados no questionário, no diálogo sobre o levantamento dos resultados produzidos pelas questões que tratam da formação continuada na dialogia com a brincadeira. Nesse percurso, evocamos questões-tema, trabalhadas por meio da discussão acerca da temática do brincar nas práticas pedagógicas na EI. Assim, conhecendo as propostas de trabalho das profissionais para a atuação com as crianças (tema do projeto pedagógico, preferências teóricas e metodológicas, etc.), partimos da questão-tema “Como as propostas pedagógicas abarcam o brincar?”, com a finalidade de compreender como as brincadeiras se configuram no planejamento do trabalho educativo.

Conversamos também sobre a importância da brincadeira na EI, buscando entender as concepções sobre o brincar e o papel da brincadeira na perspectiva dos sujeitos envolvidos. Com o intuito de conhecer as práticas brincantes relatadas no diálogo com os professores, as brincadeiras mais presentes e os principais espaços e tempos em que o brincar ocorre, indagamos também: “Como o brincar permeia o cotidiano na EI?”, compreendendo como a brincadeira vivifica a dinâmica de organização do trabalho com as crianças. Nesse exercício, dialogamos também sobre os principais desafios no que se refere ao brincar na instituição, conhecendo as principais dificuldades para a efetivação de situações brincantes e, nesse sentido, pontuando as contribuições da formação continuada e do estudo do brincar no apoio às práticas pedagógicas.

Em síntese, com as observações das atividades na dinâmica do Cmei, com as entrevistas realizadas com a diretora e a pedagoga, com o questionário e as rodas de conversa com as docentes, exploramos os encontros de formação continuada, analisando os dados decorrentes com o objetivo central de compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira nos processos de formação continuada. Nesse sentido, para compreender melhor o cenário do estudo, a seguir abarcamos a caracterização do contexto de pesquisa.

3. Caracterização do contexto de pesquisa

Partindo da premissa de que a produção de sentidos é contextual (BAKHTIN, 2009), abordamos a caracterização do contexto de pesquisa entendendo sua compreensão como fundamental para o desenvolvimento das análises relacionadas ao trabalho de campo. Considerando a importância desse contexto no bojo das interações e do aspecto histórico-social da relação com o outro, buscamos caracterizar os sujeitos da pesquisa, o Cmei pesquisado e a formação continuada na referida instituição, haja vista a relevância desses aspectos para a compreensão dos elementos que compõem o estudo.

Abarcando primeiramente a caracterização dos sujeitos, intencionamos reunir dados gerais sobre os participantes da pesquisa (12 docentes), de modo a obter informações pessoais e profissionais relacionadas aos processos formativos dos sujeitos. Buscamos, ao traçar esse perfil do grupo, conhecer os sujeitos e compreender a configuração do conjunto de docentes que acompanhamos no itinerário da pesquisa.

Com a caracterização do Cmei, almejamos apresentar a instituição que nos acolheu, descrevendo sua forma de organização (administrativa, pedagógica e estrutural), a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da Proposta Curricular da instituição. Nesse sentido, especialmente no que concerne às propostas pedagógicas pautadas pelos documentos, realçamos a abordagem do brincar, compreendendo como a brincadeira integra os projetos da instituição.

Posteriormente, objetivando caracterizar as dinâmicas de formação continuada de que as docentes participam, exploramos três modalidades de formação: os encontros de formação anteriores ao período letivo (Semana Pedagógica), os encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e os encontros de formação semanais.

Ainda que, conforme já dito, o desenvolvimento da pesquisa focalize os encontros de formação semanais, abarcamos as outras dinâmicas formativas com o intuito de explorar todos os processos de formação coletivos de que as docentes participaram no ano de 2016, entendendo que é importante considerar o conjunto de ações de formação para a compreensão dos enunciados docentes.

3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Com o intuito de obter informações que ecoam nos processos formativos dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos neste

tópico o perfil das docentes do Cmei pesquisado, na busca por delinear dados gerais dos sujeitos que integram esse contexto específico. Ressaltamos, com esse propósito, que não temos a intenção de padronizar as docentes num determinado perfil, no entanto, consideramos importante reunir tais informações para compreender a configuração do grupo que acompanhamos no desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com as respostas assinaladas no questionário aplicado às docentes, considerando o conjunto de 09 respondentes¹⁵, todas se identificaram sendo do sexo *feminino* (100%), com idade entre 40 e 61 anos, em consonância com as pesquisas que informam a predominância histórica das mulheres no magistério (CERISARA, 2002). A maior parte das respondentes é *casada* (4), *solteiras* temos 3 e *divorciadas* 2. A maioria indicou que tem filhos (6).

Quanto ao município de residência, 3 docentes assinalaram que moram no município da *Serra*, seguido de *Vitória* (1) e *Vila Velha* (1). Mesmo que boa parte não tenha respondido essa questão (4), depreendemos que a maioria reside na Grande Vitória, local de trabalho das docentes e de realização da pesquisa.

Conforme apontam os dados, o *movimento sindical* é o movimento que mais tem participação, com 5 adesões. A participação em *movimento social* foi assinalada por 2 docentes e em *movimento político* por 1. Com isso, entendendo a participação nos movimentos como uma atividade formativa, os indicadores demonstram que a maior parte das docentes participa de outros espaços de formação, que vão além dos organizados pela instituição ou pela Seme.

Considerando tais indicadores, observamos que, dentre as respondentes, a maioria *não cursou* a EI na idade de 0 a 3 anos (4), sendo que apenas 2 cursaram em *instituições privadas*. Na idade de 4 a 5 anos, o mesmo quantitativo *não cursou* (4) e 1 cursou em *instituição privada*. Quanto ao ensino fundamental, 3 cursaram em *rede pública*, 2 em *rede privada* e 4 não responderam. O ensino médio foi cursado em *rede pública* por 5 docentes, e nenhuma o cursou em *rede privada*, sendo que 4 não responderam. No que se refere ao ensino superior a maioria cursou em *rede pública* (5), e 4 cursaram em *rede privada*. Tais dados indicam, tendo em vista as respostas obtidas, que nenhuma docente

15 Informamos que o quantitativo de docentes que participou dos encontros é 12, mas estamos trabalhando com um total de 09 respondentes visto que 3 participantes estavam ausentes no dia de aplicação do questionário (2 tiveram consulta médica e 1 estava de licença-maternidade).

cursou a EI na rede pública, possivelmente pelas dificuldades de acesso a essa etapa da educação básica no período da infância, que dialogam com os indicadores nacionais mais recentes (CÔCO; GALDINO; VIEIRA, 2016). Esses resultados podem indicar também, conforme aponta Côco (2013), que não frequentar a EI possibilita, como consequência, transportar o que se tem de referência (nesse caso, a estrutura da escola) para o trabalho na EI. Assim, as ressonâncias dessa falta de acesso podem ser compreendidas como um desafio no campo da profissionalidade docente e do reconhecimento da especificidade da EI.

Quanto ao ensino superior, observamos que a maioria cursou o ensino superior na rede pública (5), ainda que também haja uma quantidade significativa que efetivou sua formação inicial no ensino privado (4), indicando, se comparado à EI, que os movimentos mais recentes de formação aconteceram, conforme a maior parte das respondentes aponta, no ensino público.

O tempo de experiência na educação varia de 8 a 35 anos, na EI varia de 3 a 30 anos e no Cmei pesquisado varia de 5 meses a 20 anos. Considerando que esses dados acenam para as diversas temporalidades da carreira, evidenciamos que os tempos distintos de trabalho na educação em geral, que contempla um maior número de docentes com experiência entre 20 e 30 anos, indica um grupo de professores experientes que estão se aposentando ou se aproximam da possibilidade de se aposentar por tempo de contribuição.

Em relação ao período dedicado à EI, o tempo de experiência varia de 3 a 14 anos em sua maioria, enfatizando, assim, que a maior parte das docentes já trabalhou em outras etapas da educação básica. A profissão docente exercida no Cmei pesquisado reúne tempos bastante diversificados, tendo de um lado uma docente com 5 meses na instituição e no outro uma com 20 anos (desde a fundação da instituição), com as demais variando entre 3, 10 ou 14 anos no local. Nessa relação entre as que chegam e as que já estão há bastante tempo no Cmei, podemos considerar que há pouca rotatividade, principalmente considerando que em relação ao tipo de vínculo com o Cmei, todos (9) são *estatuárias/concurradas*. Nesse mote, realçamos que “[...] índices elevados de rotatividade geram desafios para a constituição de princípios comuns a uma coletividade educativa” (CÔCO, 2012, p. 63), e que, portanto, por apresentar pouca rotatividade, há possibilidade de construir um grupo com um conjunto de profissionais que participam de experiências formativas com aprendizagens recíprocas de modo mais contínuo e aprofundado.

No que diz respeito ao desenvolvimento de funções paralelas ao trabalho no Cmei, 4 respondentes assinalaram *ter outro trabalho*, sendo todos na EI, evidenciando a opção/necessidade de trabalhar em mais de um turno. Como nenhuma delas trabalha na mesma instituição no turno vespertino, observamos o deslocamento para outros Cmeis, que não são localizados no mesmo município, indicando a necessidade de ajustar seus horários considerando o período de trabalho em outra instituição.

Considerando a caracterização apresentada, com o intuito de potencializar a compreensão do contexto da pesquisa, complementamos esse processo de caracterização com a descrição do Cmei pesquisado, focalizando seus aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos.

3.2 Caracterização do Centro Municipal de Educação Infantil

Com vistas a caracterizar a instituição de EI onde realizamos a pesquisa, tomamos o Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP) e a Proposta Curricular¹⁶ como fonte de dados. Assim, na perspectiva de contextualizar nosso campo de pesquisa, evidenciamos as características físicas, organizacionais e pedagógicas da instituição.

O primeiro documento apresenta como objetivo principal do Cmei “[...] educar proporcionando à criança condições adequadas que promovam o seu bem-estar e o seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, em condições de liberdade e de dignidade” (p. 12). Partindo dessa premissa, o documento sistematiza a organização das atividades da instituição nos âmbitos pedagógicos e administrativos, tendo como projeto central a temática da educação ambiental.

Explorando as características físicas da instituição, detalhadas no documento e com as observações do contexto de pesquisa, salientamos que o Cmei possui um espaço externo extenso e ventilado, com árvores, espaços gramados e dois parquinhos. No interior da instituição, a estrutura contém oito salas de atividades (recentemente climatizadas), um refeitório, uma sala de professores, uma sala para pedagoga (adaptada), quatro banheiros infantis, dois banheiros de adulto, uma cozinha, dois depósitos, uma lavanderia e uma secretaria (onde a diretora também trabalha). De modo geral, segundo o PPP, o

16 Para garantir o anonimato da instituição, não inserimos a referência do PPP e da proposta curricular na listagem das referências consultadas, atendendo aos princípios éticos da pesquisa de garantir a circulação restrita dos documentos.

espaço se constitui como lugar que favorece parcialmente o trabalho, já que seriam necessárias algumas mudanças estruturais para aprimorar a realização das atividades.

O atendimento às crianças acontece de 07h às 11h no turno matutino e de 13h às 17h no turno vespertino, contando com um quadro de 40 funcionários. Destes, temos oito professores regentes no turno matutino¹⁷, dois professores de áreas específicas (uma de educação física e uma de artes), uma pedagoga e uma diretora que participam dos encontros de formação continuada. Diante desse quantitativo, reiteramos que temos doze sujeitos de pesquisa envolvidos nos processos de formação.

Os encontros de formação continuada acontecem às segundas-feiras, nos horários de planejamento coletivo dos professores, no período das 11h às 12h (turno matutino) e de 17h às 18h (turno vespertino). A formação continuada de professores, como consta no documento, tem como intuito “[...] aprimorar a prática pedagógica” (p. 14), sendo possível inferir que os processos formativos estão diretamente relacionados com a atuação docente no trabalho com as crianças.

Conforme o PPP, o trabalho educativo envolve práticas pedagógicas que priorizam o lúdico, privilegiando brincadeiras dirigidas e espontâneas, jogos, danças, atividades musicais e de movimento, entre outras formas de manifestações infantis baseadas no “aprender brincando” (p. 37). Com isso, destaca-se uma concepção de brincadeira que se vincula à aprendizagem, se configurando como elemento privilegiado no cotidiano com as crianças, principalmente nas interações com o meio ambiente, com os pares e consigo mesmas, colaborando no relacionamento com o outro e na construção da própria identidade.

A proposta curricular, elaborada em consonância com as DCNEIs, esboça uma arquitetônica baseada em experiências de aprendizagem, focalizando as interações e a brincadeira como eixos do currículo. Fundamentada em doze aspectos principais, a proposta curricular do Cmei se inspira nas diretrizes, circunscrevendo objetivos de aprendizagem que devem orientar as práticas pedagógicas com as crianças. Com efeito, dentro de cada tópico apresenta-se uma diversidade de possibilidades de experiências, de modo a priorizar as interações e a brincadeira, são eles: “Conhecimento de si e do mundo”; “Linguagem e formas de expressão: gestual, verbal, dramática, plástica e musical”, “Gêneros

17 São oito turmas, sendo três de grupo II, duas de grupo III, uma de grupo IV e duas de grupo V.

textuais orais e escritos”, “O mundo matemático”; “Brincadeiras individuais e coletivas”, “Cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”; “Identidade e diversidade”, “Mundo físico e social, o tempo e a natureza”; “Músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”; “Biodiversidade, sustentabilidade e recursos naturais”; “Manifestações de tradições culturais brasileiras” e “Recursos tecnológicos”.

Nesse documento, ganha destaque o tópico específico sobre as brincadeiras, “Brincadeiras individuais e coletivas”, cujas experiências remetem à participação das crianças nas ações de brincar, envolvendo a aprendizagem de regras de convivência no coletivo, no compartilhamento de espaços e materiais utilizados, na colaboração e cooperação com o outro (como atitudes de ajuda e solidariedade) e no protagonismo na escolha de atividades, locais e companheiros de brincadeira. Sustentados por esses pressupostos, notamos que as referências ao brincar não ocorrem isoladamente nesse tópico, uma vez que integram todos os aspectos mencionados na proposta. Dessa maneira, permeando o conjunto de experiências de aprendizagem, o brincar se expressa também na participação em brincadeiras tradicionais (como amarelinha, esconde-esconde, entre outros), buscando ampliar o repertório e, ainda, recriar novas brincadeiras; na valorização das brincadeiras de faz-de-conta, explorando a memória e a imaginação; na utilização de materiais diversos (brinquedos distintos, fantasias, tecidos e outros recursos) e na confecção de brinquedos; assim como no desenvolvimento de habilidades locomotoras (correr, rolar, pular) e na exploração de conceitos de lateralidade e tempo (antes/depois, curto/longo).

De acordo com as DCNEIs, um currículo que tenha as interações e a brincadeira como eixos norteadores apresenta “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009c). Nessa perspectiva, busca-se o desenvolvimento integral das crianças, articulando as experiências e saberes infantis com os conhecimentos produzidos historicamente. Complementando essas premissas, o documento “Brinquedos e brincadeiras de creche” acrescenta a necessidade de condições para a efetivação do brincar na EI, priorizando a relevância do planejamento de atividades na articulação com as famílias:

Para implementar esse eixo pedagógico principal – as interações e a brincadeira – é preciso identificar que espaços físicos a creche dispõe, planejar o seu uso, selecionar e organizar os brinquedos e materiais, dispor de equipes que planejem atividades dentro de programas consistentes para as crianças, em conjunto com os pais e a comunidade (BRASIL, 2012a, p. 109)

A proposta curricular orienta as práticas pedagógicas no Cmei, cujo currículo se baseia em experiências de aprendizagem. O enunciado referente à importância desse documento ocorreu com a explicação do projeto de pesquisa para a diretora, compartilhando a proposta de estudo e, com isso, buscando conhecer como se configurava a formação continuada na instituição. De acordo com a mesma, há uma proposta de formação continuada conduzida com seriedade e organicidade, de modo que os professores se formam conjuntamente. Nas palavras dela, “Aqui professor forma professor” (DC – 14 de janeiro de 2016), indicando que esse caráter coletivo e entre pares, que acontece na instituição, se configura como a proposta de formação predominante em relação às atividades formativas na modalidade de eventos acadêmicos, palestras ou outros modos de configuração.

Na interface com essa organicidade formativa, Nóvoa (2009, p. 41) enfatiza a docência como projeto coletivo na relação com a escola enquanto espaço formativo, afirmando a necessidade de pensar a instituição educativa

[...] como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas [...]. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Considerando essas afirmações, no tópico a seguir narramos nossos encontros com os sujeitos da pesquisa, focalizando o desenvolvimento da formação continuada durante a realização do estudo. Destacamos, nesse movimento, as principais temáticas de estudo abordadas, a participação das docentes, a organicidade dos encontros, os recursos utilizados e, principalmente, a tematização da brincadeira nos enunciados docentes.

3.3 Caracterização da formação continuada

Na observação do conjunto das dinâmicas formativas em que houve participação das docentes da instituição pesquisada, abordamos

três modalidades de formação continuada: os encontros de formação anteriores ao período letivo (Semana Pedagógica), os encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e os encontros de formação semanais.

Compreendemos, tendo em vista a participação docente nessas atividades formativas, que embora o objetivo da pesquisa busque focalizar os encontros de formação semanais, torna-se relevante caracterizar outras dinâmicas formativas, haja vista a importância de contemplar esse emaranhado de ações voltadas à formação como um conjunto de iniciativas.

Cabe ressaltar também que, na abordagem dessas atividades coletivas, não desconsideramos a importância das iniciativas pessoais, entendendo que a autoformação integra o processo formativo, reverberando no investimento pessoal na formação. Todavia, com a proposição de articular a formação de si com a formação do outro, realçamos os movimentos coletivos, reconhecendo a constituição de redes coletivas de trabalho como aspecto primordial para o desenvolvimento da formação. Ademais, as ações coletivas aqui abordadas também podem ser vistas como indicadores do investimento em políticas públicas de formação, que, nesse caso, incluem a oferta de encontros formativos, assim como a disponibilização de espaços, de recursos e de materiais para a realização das ações.

Com esses pressupostos em vista, buscamos apresentar, em cada modalidade, os principais aspectos que permeiam esse conjunto de atividades formativas, principalmente focalizando a abordagem da brincadeira. Nesse exercício, compomos esse tópico abordando primeiramente os encontros de formação da Semana Pedagógica, posteriormente as ações formativas coordenadas pela Seme e, por fim, os encontros de formação semanais.

3.3.1 Os encontros de formação continuada anteriores ao período letivo: Semana Pedagógica

Iniciamos a caracterização da formação continuada abarcando a primeira modalidade de formação do ano de 2016, a Semana Pedagógica. Essa atividade contemplou um conjunto de encontros propostos pela Seme, que ocorreu anteriormente ao período letivo na própria instituição. Com coordenação da diretora e da pedagoga, a Semana Pedagógica ocorreu nos dias 04, 05 e 11 de fevereiro, no horário de 07h

às 11h, integrando também os onze¹⁸ professores do turno matutino, três auxiliares e uma estagiária. Essa proposição formativa abordou a elaboração do plano de ação 2016 (com as propostas para tal ano letivo) e o estudo dos temas Educação Especial, Adaptação e Planejamento.

Com o objetivo de elaborar o plano de ação 2016, foi enviado um material pela Seme em forma de *slides* com orientações para essa produção, como um “passo a passo”. A diretora fez a leitura do material, exibido na tela pelo projetor multimídia, que trazia citações das DCNEIs e referenciava o documento como orientador do plano. Assim, no encontro com algumas premissas demarcadas pela Seme e com as demandas do plano de ação do ano anterior (2015), as docentes discutiram quais ações seriam mantidas ou descartadas, buscando organizar um número de atividades necessárias para o ano. Integrando o plano, entre os tópicos de discussão constava a temática de estudo e o período para a formação continuada das docentes. Como não houve nenhuma proposição de tema naquele momento, a diretora sugeriu a pesquisa nos livros disponibilizados pelo MEC por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁹, deixando essa discussão para os próximos encontros. Quanto à metodologia do trabalho, a pedagoga sugeriu que cada dia de formação fosse organizado por uma professora, que ficaria responsável por coordenar e fazer o relatório do encontro x. Depois de alguns esclarecimentos, a proposta foi aceita, juntamente com algumas análises referentes ao ano anterior, em que foi citada a necessidade de cada um ter seu próprio material (e não ser compartilhado pelos dois turnos).

Posteriormente a essa discussão, houve o levantamento das principais fragilidades do ano de 2015, com a finalidade de registrar as demandas do Cmei no plano. Entre elas, os professores assinalaram a necessidade de compra de novos brinquedos (bolas, bambolês, cordas para pular), indicando uma preocupação com a aquisição de materiais que incentivem as brincadeiras tanto individuais quanto coletivas. As condições físicas também ganharam destaque entre os diálogos, principalmente acerca da aquisição de novos brinquedos para os parquinhos, assim como o tratamento da areia do espaço.

18 O professor de Educação Especial também estava presente neste dia. O mesmo não participa dos encontros de formação por que às segundas-feiras trabalha em outra instituição de EI.

19 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) distribui obras de literatura e de pesquisa para as instituições de EI, buscando incentivar a leitura de alunos e professores e colaborar com a prática pedagógica a partir de referências teóricas e metodológicas. Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

No conjunto dos enunciados dos professores, na discussão sobre a utilização de areia ou grama nos parques, a areia foi escolhida como o melhor material para tal finalidade, já que, segundo as docentes “[...] é mais barata, não machuca/provoca assaduras nas crianças como a grama e permite que as crianças brinquem fazendo castelinhos de areia, limpando a areia da casinha [brinquedo], entre outras brincadeiras” (DC – 05 de fevereiro de 2016). Nessa concepção demarcada pelas docentes, a areia foi afirmada como um material brincante que permite e suscita o brincar, de modo a estar vinculada ao cuidado (para as crianças não se machucarem) e, somado a isso, ao incentivo de brincadeiras diversas no espaço do parque. Assim, nota-se uma preocupação dos professores com as crianças e com suas formas de brincar, indicando a necessidade de brinquedos e materiais que enriqueçam as brincadeiras (BRASIL, 2012a).

Nos três dias seguintes de formação, em que as docentes estudaram sobre a educação especial, o período de adaptação e o planejamento, emergiram enunciados diversos e, entre eles, enunciados que comunicavam sobre a brincadeira e a formação como importantes elementos para a prática educativa. Na abordagem da temática da educação especial, a necessidade de formação (individual e coletiva) foi apontada pelas docentes como aspecto fundamental, que evocou um relato da professora (P4)²⁰ a respeito disso, conforme registro em DC.

Segundo ela, ouviu de um colega que os professores de EI estavam “emburrecendo” [termo utilizando pela professora], devido ao pouco tempo destinado ao estudo autoformativo, por não buscarem “qualificação”. Nesse jogo, entre buscar a formação e ter condições para se formar, a professora ressaltou que as suas condições pessoais e de trabalho (ter uma filha pequena, trabalhar em dois municípios e morar em outro) não favorecem sua formação individual. Na opinião dela, o sistema [no caso, a secretaria municipal de educação] deveria ser o principal responsável por formar os professores, uma vez que foram “eles” que a contrataram para prestar seu serviço. (DC – 05 de fevereiro de 2016).

Assim, entendendo que cada enunciação se situa num determinado contexto social, produzida a partir do meio e das condições de

20 Como codificação, utilizaremos a letra “P” para indicar a fala das professoras, juntamente com o número que representa a referida turma que atua (neste caso, grupo 4). Para a diretora, utilizaremos a abreviação “DIR” e para a pedagoga, a abreviação “PED”.

vida que compõem esse contexto (BAKHTIN, 2009), esse enunciado nos permite inferir que a relação entre a formação e as condições do trabalho docente estão intrinsecamente associadas – uma vez que há necessidade de investir em práticas formativas individuais e coletivas (nesse caso, principalmente individuais) que subsidiem o trabalho com as crianças. No relato da docente, notamos a problemática da responsabilização do professor pelo seu próprio processo formativo, pontuada pelo colega, na tensão com as próprias condições de trabalho, que dizem respeito à necessidade de estar em três municípios em um mesmo dia. A relevância de o professor estar em contínuo processo de formação também foi evidenciada pelas docentes, indicando a importância da formação continuada na EI.

Com a abordagem da temática “adaptação”, seguindo o material preparado pela Seme, a brincadeira foi apontada como sugestão de atividade nesse período de acolhimento das crianças na instituição, bem como o trabalho com músicas, entre outros recursos. O brinquedo que as crianças trazem de casa foi um ponto de discussão entre os professores, que assinalaram a significação desse elemento para as crianças, podendo indicar segurança e apego a algo que está ligado ao lar e que, portanto, pode ser “autorizado” nesse período de adaptação. Como apoio ao material disponibilizado pela Seme, a pedagoga também disponibilizou um texto da internet (sem autoria explícita) com sugestões de atividades para a primeira semana com as crianças. Assim, foi feita uma leitura coletiva do material, em que o brincar foi mencionado como ação de acolhimento aos pequenos, indicando que o professor deve explorar jogos, brinquedos e brincadeiras nesse período, reservando também momentos no parquinho, assim como avaliar a participação e interação das crianças nas brincadeiras.

No último encontro da semana pedagógica, que abordou o planejamento para a primeira semana do ano letivo na interlocução com o material estudado acerca da adaptação, uma das professoras (P2c) compartilhou seu planejamento semanal. Destacando a consonância de sua proposição com o texto estudado, salientou que sua proposta continha muitas brincadeiras durante esse período:

Seu planejamento [da professora] integrava brincadeiras diversas, em diferentes espaços e em momentos distintos do dia. Entre elas, constavam: brincadeira da serpente, brincadeira com bolhas de sabão, brincadeira com lego, brincadeira com bonecas e outros brinquedos e brincadeiras no parquinho (DC – 11 de fevereiro de 2016).

Como o texto também indicava o uso de brinquedos e materiais variados, a professora perguntou se havia recursos no Cmei para comprar bolas de soprar, massinha, entre outras coisas. Diante da resposta negativa da diretora, as professoras combinaram de comprar bolas de soprar com o dinheiro de cada uma, se articulando para utilizar o material no mesmo dia, de modo que todas as crianças pudessem brincar e ter uma bola, evitando disputas entre elas. Questões como essa, no contexto do financiamento da educação, indicam a falta de recursos nas instituições, que por vezes não conseguem garantir atividades lúdicas para as crianças. Ainda que comprar bolas de soprar seja algo de pouco valor, podemos considerar esse fato como uma fragilidade ao analisarmos as condições do Cmei na oferta de uma prática pedagógica pautada na brincadeira e, com isso, na qualidade e disponibilidade de distintos materiais para as crianças brincarem (BRASIL, 2012a).

Sistematizando a caracterização da Semana Pedagógica, ressaltamos que com a abordagem da elaboração do plano de ação 2016 e o estudo dos temas (educação especial, adaptação e planejamento), a tematização da brincadeira e a formação foram aspectos que permearam as discussões. A partir dos enunciados, foi possível depreender que, nessa parceria com a instituição, as propostas da Seme visaram contribuir com a prática pedagógica, considerando os temas relevantes e emergentes elencados para o estudo. Com essa interlocução, no próximo tópico abordamos os encontros de formação coordenados pela Seme, com o intuito de continuar perquirindo a interface com a tematização do brincar.

3.3.2 Os encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação

Reconhecendo a importância dos processos formativos, exploramos as atividades de formação organizadas pela Seme do município em que o Cmei está localizado considerando suas ressonâncias nos enunciados docentes acerca da brincadeira, na busca por compreender a relação entre esses encontros e os que ocorrem semanalmente na instituição. Entendemos, nesse sentido, que as ações de formação propostas pelas Secretarias de Educação indicam o investimento das políticas públicas em projetos formativos locais, seja na sua potência de fomentar trocas de saberes entre profissionais e instituições, seja no propósito de viabilizar reformas educacionais em curso (CÔCO, 2010).

Assinalamos que, durante o ano de 2016, a Seme organizou duas atividades de formação continuada, coordenadas principalmente pela gerência de EI do município. A primeira ocorreu em agosto de 2016 e reuniu 3 Cmeis do município e seus profissionais (professores, diretores, pedagogos, estagiários e auxiliares) em uma dessas instituições. O tema de estudo foi “O fazer pedagógico à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, e a dinâmica organizacional configurou-se primeiramente numa apresentação expositiva do documento (realizada por uma das coordenadoras) e, num segundo momento, numa atividade em grupo.

Durante a parte expositiva, salientou-se primeiramente a diferença entre as DCNEIs e os RCNEI, frisando que enquanto o último documento é um referencial, o primeiro se constitui uma normativa e, portanto, as diretrizes “superam” os referenciais e apresentam uma perspectiva mais atual dos objetivos para a EI. Essa explicação se deu, aparentemente, para justificar a opção por estudar as DCNEIs naquele momento, incentivando o exercício de fundamentar as práticas pedagógicas nas orientações indicadas no documento.

O material “Brinquedos e brincadeiras de creche” (BRASIL, 2012a) também foi mencionado como texto de base para estudo das docentes, na relação com as DCNEIs. Com essa indicação, as coordenadoras sublinharam a relevância de promover o brincar com intencionalidade, pela via do planejamento dos momentos de brincadeira e da observação das brincadeiras das crianças (especialmente como elemento de avaliação). No movimento de interlocução com as docentes, emergiram enunciados de problematização dos espaços físicos e da quantidade de brinquedos, indicando a demanda, por parte das instituições, de condições para a realização de brincadeiras com qualidade. Nesse debate, evidenciamos o distanciamento entre o real e o ideal salientado nas falas dos participantes, que acenam para a necessidade de mais investimentos em recursos para as instituições.

Posteriormente, nos reunimos em grupos diversificados, de tal modo que cada equipe determinasse objetivos e propostas para 2 experiências de aprendizagem delineadas nas diretrizes, a partir do projeto intitulado “Meu carro é mágico...Quem quer uma carona?”. Os grupos se reuniram e, após o término da atividade, todos compartilharam o que haviam produzido. Destacamos que, possivelmente a partir do estudo das diretrizes, muitas propostas estavam relacionadas à brincadeira, como a construção de um carro de papelão para

incentivar o brincar simbólico de situações vividas no trânsito, a recuperação de brincadeiras tradicionais a partir dos relatos de familiares, a criação de um jogo que simulasse uma competição entre carros, entre outras. Por fim, a equipe de EI também apresentou suas propostas e houve uma avaliação coletiva do evento, que de modo geral apontou a atividade como produtiva.

No segundo encontro, ocorrido no centro de formação do município no dia 04 de outubro de 2016, houve a continuidade do estudo das DCNEIs, com o tema “O fazer pedagógico em composição com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: proposta curricular”. Reunindo 04 Cmeis e seus respectivos profissionais, o encontro foi organizado tendo em vista a solicitação da Seme para que as instituições elaborem seus PPP com base nas diretrizes. Para tanto, a diretora de um dos Cmei presentes apresentou o projeto da instituição em que atua – o qual se fundamentou nas experiências de aprendizagem das DCNEIs –, expondo também o livro *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*, de Fátima Salles e Vitória Faria, que colaborou com a elaboração do documento e, juntamente com uma das professoras, compartilhou um relato de experiência a partir do referido projeto. Cabe mencionar que a inclusão de relatos de experiência nos encontros de formação foi sugerida na avaliação do encontro anterior, indicando a importância do processo avaliativo no atendimento às demandas formativas dos profissionais.

Ainda, para exercitar a composição do projeto a partir das DCNEIs, houve uma dinâmica semelhante à do encontro anterior, em que novamente nos reunimos em grupo e delineamos objetivos e propostas para um determinado campo de experiência. A brincadeira também foi inserida nas atividades propostas pelas docentes, demonstrando que, na convergência com as DCNEIs, o brincar é compreendido como eixo das práticas pedagógicas.

A partir desses encontros, foi possível depreender que houve uma intencionalidade, por parte da equipe de EI da Seme, para que o trabalho educativo nas instituições de EI estejam em consonância com as orientações das DCNEIs. As docentes, na interlocução com essa demanda, indicaram que estudam sobre as práticas pedagógicas, principalmente com a elaboração de propostas pautadas no brincar. Nesse movimento, acenam para a necessidade de mais iniciativas de formação concomitantes a investimentos em recursos para o desenvolvimento de práticas brincantes, afirmando que as atividades de

formação continuada precisam estar em consonância com condições concretas para a efetivação de um trabalho educativo que tenha a brincadeira como elemento central nas ações com as crianças.

3.3.3 Os encontros de formação continuada semanais

Neste tópico exploramos os encontros de formação organizados pelo Cmei, que ocorreram de março a dezembro, às segundas-feiras, no horário de 11h às 12h. Cabe ressaltar que essas atividades formativas também são consideradas como “estudos de progressão”, conforme Lei 2.173, de 31 de março de 1999, sendo regidas pelas orientações da Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério (CDFM), para fins de aferição de mérito e desempenho das docentes. Sendo certificada, a participação nos encontros no ano de 2016 culminou num certificado de 57 horas, emitido pelo conselho de escola²¹.

Em 2016, assim como no ano anterior, as docentes optaram por estudar um livro específico, com o início dos encontros semanais de formação em março de 2016, em que a primeira reunião foi relativa à escolha da temática de estudo. Passamos à deliberação sobre o tema, considerando os livros disponibilizados pelo MEC por meio do PNBE, os quais foram recebidos no ano de 2015. Estávamos diante de vários temas de estudo, tendo em vista os livros abordados, que circularam entre os professores para uma breve análise. Com sete votos (a maioria, considerando o total de 10 professores), o livro escolhido foi *Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos*, de Angélica Sátiro (2012). O livro faz parte da série “Nós da Educação”, que visa auxiliar os educadores no trabalho pedagógico, com conteúdos que possam orientar e colaborar com a prática educativa dos professores. Também integra o projeto “Roda-gigante”, que é voltado para o desenvolvimento de habilidades de pensamento, atitudes éticas e valores interculturais para crianças de 3 a 11 anos.

O livro é organizado trazendo primeiramente a apresentação do projeto “Roda-gigante”, que tem como foco a aprendizagem do pensamento criativo e o agir de forma ética. Posteriormente, explora-se a

21 Para fins de certificação e de requerimento de progressão, realiza-se a avaliação de desempenho de cada docente (Portaria n. 001/2010), composta pela média das notas da avaliação escrita dos dois últimos anos (neste caso, 2015 e 2016) e pela pontuação resultante da avaliação de fatores (que afere assiduidade, pontualidade e comprometimento profissional). Considerando esses dois resultados, atribui-se uma pontuação final ao docente.

fundamentação do texto, explicando os principais conceitos trabalhados no livro (formação ética, criatividade, educação como processo criativo) e o trabalho desses aspectos a partir de minicontos. Após essa parte conceitual, o livro traz propostas práticas, com sugestões de atividades a partir do trabalho com os minicontos e, por fim, propostas de avaliação. É importante mencionar que os minicontos trabalhados integram o conto “A joaninha Joanita”, que aborda as aventuras da joaninha com outros animais. Todavia, não tivemos acesso a esse conto com os minicontos decorrentes, pois, de acordo com a apresentação do livro, na versão brasileira, optou-se pela não publicação dos mesmos para que as docentes pudessem escolher outros livros para o trabalho com as crianças.

As propostas de trabalho para cada miniconto, nesse sentido, trazem sugestões a partir dos seguintes eixos: valores, atitudes éticas e habilidades de pensamento. Tal produção tematiza, em linhas gerais, a educação numa perspectiva ética e criativa, com ênfase na convivência com o outro e no compartilhamento do tempo e espaço nas relações com seus pares.

O material também apresenta propostas que tematizam o brincar, de modo a sugerir atividades que envolvem brincadeiras, principalmente relacionadas aos contos trabalhados. Conforme identificamos nos registros a seguir, as propostas brincantes são diversas e abordam vivências ligadas à linguagem artística, física, matemática, entre outras.

Trabalhamos hoje com os contos 3 e 4 (“Maripepa, a borboleta” e “Guilherme, o grilo pulador”). Especialmente nas propostas da segunda história, houve sugestões de brincadeira, como brincar de pular (imitando o grilo e a joaninha da história), brincar de rodar e cair (conforme um dos trechos do conto) e brincar de roda com várias cantigas de roda, fazendo um desenho coletivo sobre as brincadeiras ao final. Além disso, o livro também trouxe a obra “Jogos infantis”, de Pieter Bruegel, propondo uma atividade de recortar as brincadeiras retratadas na obra e brincar dessas brincadeiras (bambolê, pega-pega, perna de pau, etc). (DC - 01 de agosto de 2016). Durante as abordagens dos contos, houve sugestões de atividades pautadas no brincar, como buscar diferentes brinquedos em forma de aranha (devido ao estudo do conto “Tânia, a Aranha”), brincar de imitar um vagalume voando de diferentes ritmos (rápido, lento, moderado) e, nessa brincadeira, colocar também venda nos olhos das crianças, como numa brincadeira de cabra-cega, para que eles experienciassem a diferença de se movimentar com o auxílio da visão ou não, conforme o conto “Luci, o vagalume”. Além disso, a autora

propôs a criação de um quebra-cabeça gigante com uma das obras de arte sugeridas no livro (que retratem a chuva, seguindo esse último conto), fazendo com que as crianças associem cada parte da obra com seu todo. (DC – 15 de agosto de 2016)

Aventamos, considerando a escolha desse livro, que aspectos como os materiais enviados pela Seme para a Semana Pedagógica (que reafirmam a brincadeira), os estudos anteriores referentes ao brincar (como a análise coletiva da proposição da BNCC para EI em 2015) e o fato de saberem da proposição da pesquisadora de desenvolver uma pesquisa com a temática da brincadeira podem ter impactado na decisão coletiva de utilizar o livro *Brincar de pensar* nos encontros de formação deste ano. Assim, cabe realçar que, mesmo não sabendo previamente as temáticas que seriam abordadas no material, as docentes podem ter apostado nessa escolha com a expectativa de perquirir o que já vinha sendo trabalhado nos encontros anteriores.

Ressaltamos também que a possibilidade de escolha do tema interfere diretamente no modo de participação das docentes nos encontros de formação. Os relatos indicam que esse resultado foi processual, uma vez que já houve outras formas de organização dos encontros nos anos anteriores. Entretanto, explorar um único material o ano inteiro, que é, sobretudo, escolhido pelas docentes, se mostrou como uma dinâmica formativa que agrega maior interesse nos estudos (considerando que o material foi escolhido coletivamente) com o aprofundamento em determinado tema (uma vez que o material adotado durante todo o ano).

Sempre ouvir a opinião do grupo sobre qual o livro, o material que deve ser estudado. Todo mundo escolhe, a gente não traz... A gente apresenta as ideias que tem e ouve a proposta deles. A partir da proposta deles a gente volta e escolhe qual tema eles gostariam de estudar. Nós já fizemos formação em anos anteriores em cada encontro um trazia um texto. Aí ficou muito detalhado, depois no ano seguinte mudamos. Tem uma hora que você tá com um texto de matemática, outro de arte, outro trazia o brinquedo e muita coisa repetida. Então vamos pensar diferente (PED – E)

É importante as formações, são importantes as temáticas que a gente escolhe. O legal é você poder escolher o que você tá estudando e nós escolhemos. Não é uma coisa assim, que chegou pronta. Então assim, essa oportunidade de tá escolhendo, de tá discutindo, de fazer parte, eu acho que isso é importante. Então, quando a gente tem o direito de escolha, a gente também se propõe de outra forma (DIR – E).

Conforme já mencionado, a proposta de formação configurou-se a partir de um coordenador/relator a cada encontro, distribuídos para cada dia considerando uma organização prévia. Tal arquitetura, considerada bastante produtiva principalmente pela pedagoga, culmina numa possibilidade de desenvolvimento profissional para os docentes, em especial, pelas aprendizagens decorrentes da oportunidade de fomentar a prática da linguagem escrita.

Por isso que tem relatório e tudo mais. Nos primeiros anos de formação a gente que fazia o relatório. Era sempre eu que relatava tudo. Aí eu falei: mas vão alternar isso aí. Falei “L.”, L. era a diretora na época... A formação é um momento que acho que todo mundo precisa crescer. Eu acho que quando o professor tá ali e faz um relatório, um registro, ele vai aprender a fazer uma síntese do estudo, do texto que foi estudado a cada dia, ele vai escrever... Então ele vai exercitar essas habilidades aí. Aí isso que nós estamos fazendo. Cada um vai relatar. Agora a partir desse ano cada um coordena e relata o estudo. Então aos poucos a gente vai jogando para o grupo que o momento de formação não é meu. Todo mundo que tá ali, e a gente tem essa fala com eles, quem tá ali, tá ali para contribuir com sua experiência para estar passando a experiência bem-sucedida para o grupo, trocando né? (PED – E)

Côco (2014, p. 243) salienta a dimensão formadora das práticas de escrita de professores, que, especialmente no contexto da formação continuada, pode ser vista “[...] como uma possibilidade de inserção no discurso educativo e nos meios de divulgação de ideias”. Nesse sentido, a escrita está relacionada com o movimento dialógico, que move as reflexões e permite compreender os encontros de formação continuada como espaço formador da escrita. Todavia, também segundo Côco (2014), é importante não desconsiderar que essas práticas de escrita, ainda que alavanquem os processos formativos, também geram demandas na configuração do trabalho docente.

Assim, considerando a metodologia adotada nos encontros – um coordenador/relator para cada dia – indicamos também as dinâmicas mais presentes nos estudos, considerando as propostas de estudo das docentes. A leitura coletiva do livro constituiu-se como prática mais adotada nos encontros (73%), ocorrendo em 21 encontros dos 29 totais, de modo que o coordenador/relator lia a parte selecionada para aquela reunião e, durante a leitura, o grupo tecia comentários, relatos e indagações a respeito do material abordado. Destacamos que, além da leitura coletiva, algumas docentes propuseram outras formas de estudo, como a interlocução com outros livros, propostas de

dinâmicas de grupo, brincadeiras, entre outras formas, conforme relatos que seguem:

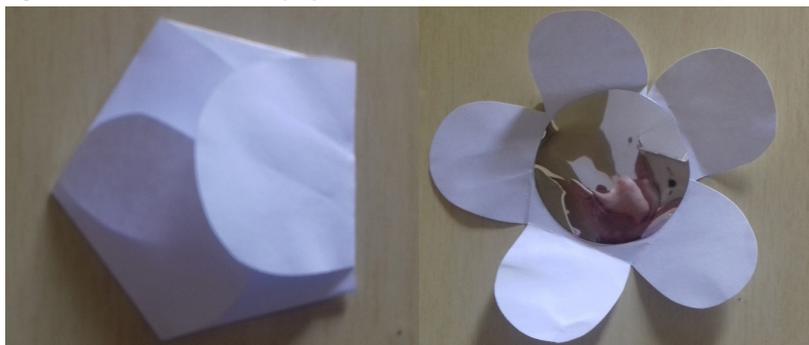
Como a pedagoga estava coordenando, nos convidou a “brincar de pensar” a partir da história “As três partes”, de Edson Luiz Kozminski. Assim, solicitou que nos dividíssemos em grupo para formar figuras com as três partes representadas na história (2 triângulos, retângulos e um trapézio de papel). Criamos apenas barcos e cachorros, o que indicou a necessidade de investirmos mais no pensamento criativo. Como na história havia mais possibilidades de figuras, fomos montando, no decorrer da leitura da história, as figuras propostas (peixe, cachorro, casa, raposa, entre outros). Após a narração da história, houve uma breve reflexão sobre estimular a criatividade. (DC – 04 de abril de 2016).

Com a coordenação da P2b iniciamos o encontro com uma dinâmica. Enquanto a professora cantava uma música infantil, uma caixinha foi passando de mão em mão, como na brincadeira de batata-quente. A professora havia avisado que quem estivesse com a caixinha na hora em que a música parasse teria que encarar um desafio. Por isso, foi aquela correria para passar a caixinha rapidamente para o colega. Quando parou, com a P5a., ela disse que não aceitaria o desafio. Então a coordenadora pediu que abrisse a caixinha, que, para a surpresa de todos, continha um bombom. (DC – 18 de abril de 2016).

Tomando como base o conjunto dos enunciados, que apresentam práticas brincantes durante o processo de formação, indicamos a participação ativa dos professores que aceitaram brincar, aderindo assim às brincadeiras propostas. Entretanto, focalizando especialmente esse último relato, vimos que uma das professoras não aderiu à brincadeira, pois não aceitou o desafio proposto pela professora coordenadora (abrir a caixinha e descobrir o que tinha dentro). Nesse mote, na problematização das exigências que visam incentivar a dimensão brincalhona das professoras de EI (BRASIL, 2012a), compreendemos que, além de tematizar oralmente sobre o brincar, é fundamental participar de situações brincantes nos encontros de formação, explorando a dimensão lúdica nesses espaços. Partindo do pressuposto de que é importante valorizar os momentos de brincadeira das crianças e, assim, exercer também o papel de mediador e parceiro durante o brincar, se torna essencial se dispor a participar de brincadeiras, tanto nos encontros de formação como no cotidiano com as crianças. Ainda assim, também é importante considerar a legitimidade dos vários posicionamentos que se efetivam quando os professores são instados a mover a participação nos momentos de formação.

Em uma das dinâmicas, para trabalhar com a autoestima, que era o tema abordado em determinada parte do livro, uma das professoras organizou a seguinte dinâmica: algumas docentes receberam uma dobradura de papel que, quando colocada num pote de água, se desdobrou em forma de uma flor (Figura 1). Dentro da flor havia propositalmente um espelho e as docentes foram solicitadas a dizer o que viam, ou seja, falar sobre si. Ao depararem-se com o espelho, com sorrisos, num tom de humor, algumas foram dizendo características como bonita, simpática, maravilhosa, entre outras. Com a dinâmica, a professora quis mostrar a importância de trabalhar a autoestima com as crianças, utilizando o espelho como um recurso para o trabalho com a identidade, as diferenças, a aceitação de si e do outro, entre outros temas convergentes acenados ao final da dinâmica.

Figura 1 – Dobradura de papel utilizada na dinâmica de formação.



Fonte: Acervo da autora.

Considerando essas distintas estratégias metodológicas de organização dos encontros, observamos que o objetivo de propor algo diferente da leitura coletiva consiste em estimular uma participação mais ativa das docentes, na busca por um maior envolvimento nas atividades. Tais proposições estão vinculadas, nesse sentido, à organicidade dos encontros, que pressupõe que o coordenador/relator já saiba previamente a temática a ser estudada, ficando responsável por planejar uma atividade para aquele momento. Entretanto, nem sempre havia um planejamento, pois algumas vezes os coordenadores/relatores demonstravam que não haviam estudado previamente o conteúdo estabelecido, inclusive enunciando justificativas referentes à falta de tempo ou outros motivos. De todo modo, a proposta consistia em

incentivar o planejamento e a relatoria como iniciativas que culminavam em aprendizagens para as docentes. De acordo com a diretora, “[...] aos poucos nós fomos entendendo que, se a gente pensa em planejamento, tem que acontecer também o planejamento para o estudo”. Mais uma vez, cabe considerar que as atividades formativas também se efetivam gerando demandas que impactam o trabalho docente.

No que se refere à participação das docentes nos encontros de formação semanais na instituição, diferentemente dos encontros da Semana Pedagógica ou daqueles organizados pela Seme, cabe evidenciar que as profissionais que exercem a função de auxiliares não participavam, devido à falta de carga horária destinada à formação. Sabemos que a presença das auxiliares nas instituições educativas é uma questão que vem sendo discutida no campo da EI²², principalmente no que diz respeito ao trabalho docente e às relações entre as professoras e as auxiliares no cotidiano com as crianças. De acordo com Côco (2015, p. 153), “[...] esse quadro funcional não tem as garantias de planejamento e de investimento na formação requeridas pelo trabalho pedagógico realizado com as crianças”. Considerando essa afirmativa, evidenciamos a necessidade de contemplar, nas práticas de formação, o conjunto de profissionais que exercem o trabalho educativo, uma vez que as ações formativas se constituem no processo coletivo de reflexão acerca do trabalho com as crianças.

Em síntese, destacamos que a caracterização desses encontros envolveu uma coordenação/relatoria de uma docente para cada dia, metodologia que buscou incentivar o protagonismo das docentes diante do processo formativo, assim como reconhecer a importância de elaborar planejamentos e relatórios como práticas formativas no bojo da formação. Nessa concepção, que compreende a instituição como espaço privilegiado de formação (NÓVOA, 2009), o desenvolvimento profissional é produzido a partir de um projeto de formação que busca fomentar experiências que potencializem a formação individual e coletiva das docentes.

Ademais, a escolha do material se mostrou um processo democrático que culmina no interesse nos estudos (considerando a decisão coletiva do material), possibilitando um aprofundamento maior e

22 Podemos citar, como pesquisas que contemplam essa discussão, os trabalhos de Cerisara (2007) e Paulino (2014).

contínuo a respeito de determinado tema. A leitura coletiva desse material foi adotada como modalidade predominante em relação às dinâmicas com proposições de brincadeiras, indicando que a aproximação a movimentos formativos lúdicos, que evoquem situações práticas de brincadeira, pode ocorrer com mais frequência na instituição.

A partir disso, no próximo tópico evidenciamos os enunciados acerca da brincadeira e da formação, com o intuito de compreender a interlocução entre o brincar e os processos formativos nas enunciações produzidas nos encontros de formação continuada.

Capítulo III

Enunciações docentes sobre a brincadeira nos encontros de formação continuada: análises em movimento

Neste capítulo, intencionamos abordar os enunciados docentes que tematizaram a brincadeira nos encontros de formação continuada, analisando os dados produzidos com o desenvolvimento da pesquisa de campo. Com esse intuito, buscamos identificar as concepções de brincadeira a partir dos enunciados, focalizando os sentidos produzidos acerca do brincar, além de compreender como o brincar é remetido às práticas pedagógicas, considerando a escuta das situações de brincadeira enunciadas pelas docentes.

Assim, focalizamos as enunciações docentes sobre os encontros de formação continuada, com vistas a explorar a importância dos processos formativos coletivos na relação com as práticas pedagógicas, especialmente voltadas à brincadeira. Abordamos também a tematização do brincar nesses encontros, buscando compreender, a partir da escuta das docentes, os encaminhamentos atribuídos ao brincar nas atividades formativas, elencando eixos de análise para explorar os enunciados circulantes nos encontros de formação. Por fim, sintetizamos nossas

análises, agregando a elas enunciações específicas sobre os sentidos produzidos acerca da tematização da brincadeira e suas ressonâncias nos processos formativos vivenciados pelas docentes.

Sublinhamos, nesse sentido, que as análises empreendidas neste capítulo estão sustentadas no referencial teórico-metodológico bakhtiniano, nos pressupostos de Nóvoa (1995; 2002; 2009) acerca da formação continuada e na perspectiva histórico-cultural sobre a brincadeira. Assim, motivados em compreender de que maneira os enunciados docentes abarcam o brincar, sistematizamos os principais movimentos dialógicos que acenam para a brincadeira nas atividades de formação vivenciadas. Haja vista nosso enfoque nos enunciados docentes, para alicerçar nossas análises trabalhamos com o conceito bakhtiniano de *dialogismo* e, nessa definição, as noções de *endereçoamento* e *responsividade*, na busca por compreender, com essas apropriações, as enunciações sobre a brincadeira nos encontros de formação continuada.

Acreditamos, numa perspectiva bakhtiniana, que no encontro com o outro é possível descobrir caminhos, mediando possibilidades por meio da produção de sentidos construídos nas interações – sentidos produzidos em contato com outros sentidos – tendo em vista que

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade (BAKHTIN, 2011, p. 386).

No que se refere às análises relacionadas especificamente sobre o brincar, cabe evidenciar a dialogia com autores como Vigotsky (1994; 2000; 2008; 2009) e Kishimoto (1993; 2000; 2010) na abordagem da brincadeira, tendo em vista as apropriações que afirmam essa ação como primordial para as crianças e, nesse escopo, essencial no trabalho educativo na EI.

Assim, reiterando nosso percurso metodológico, assinalamos que participamos dos encontros de formação anteriores ao período letivo (Semana Pedagógica), dos encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e dos encontros de formação semanais. Conforme já mencionamos, enfatizamos essa última modalidade de encontro como central no itinerário da pesquisa, visto que buscamos

explorar as ações formativas organizadas entre as docentes, compreendendo a instituição como *locus privilegiado* de formação (NÓVOA, 2009).

Em face desses pressupostos, exploramos nosso contexto considerando os dados relativos às observações dos encontros (registradas em DC), às entrevistas (E) com a diretora e a pedagoga, à aplicação do questionário (Q) e às rodas de conversa (RC) com as docentes, compartilhando os enunciados produzidos no desenvolvimento da pesquisa.

1. Enunciações sobre a brincadeira na interface com a formação

Diante do exposto, em que abordamos a contextualização da pesquisa, com destaque à caracterização dos sujeitos, da instituição e dos encontros de formação continuada, avançamos no movimento de análise dos dados, focalizando mais detidamente os enunciados docentes acerca da brincadeira nos processos formativos. Considerando que os encontros de formação semanais constituíram-se como nosso contexto central de pesquisa, iniciamos as análises dos dados com as enunciações docentes sobre esses encontros, com vistas a compreender os sentidos atribuídos a essa atividade formativa. Nesse intuito, evidenciamos as concepções docentes em relação aos encontros de formação, com ênfase nos indicadores que assinalam a importância desse movimento coletivo, principalmente como fomento às práticas pedagógicas.

Posteriormente, avançando na compreensão dos enunciados acerca da brincadeira, a partir da escuta das docentes, abordamos a tematização do brincar nos encontros de formação continuada. Analisando esses dados, compomos eixos de análise com vistas a compreender os enunciados, os quais abarcam a dialogia com as DCNEIs, as concepções docentes sobre o brincar, as interações na brincadeira, a diversidade de brincadeiras, os espaços e tempos de brincar, os principais desafios da instituição para a efetivação de práticas brincantes, assim como a temática da brincadeira nos processos formativos.

Por fim, na busca por compreender a interlocução entre o brincar e os processos formativos, sintetizamos o conjunto de dados e complementamos nossas considerações com enunciados específicos acerca da tematização da brincadeira, evidenciando o que as docentes enunciam sobre o estudo do brincar nas ações de formação continuada.

Com esses movimentos de análise, considerando os dados relativos às observações dos encontros, às entrevistas, à aplicação do questionário e às rodas de conversa, compartilhamos os enunciados produzidos no desenvolvimento da pesquisa, buscando identificar as concepções associadas ao brincar e sua relação com as situações de brincadeiras nas práticas pedagógicas, a partir da escuta das docentes no contexto da formação. Para tanto, iniciamos nossas análises com os enunciados que assinalam a importância da formação continuada.

1.1 Enunciações sobre a formação

Com a polifonia dos enunciados docentes que informam os sentidos da formação para o trabalho educativo, reunimos neste tópico as diversas vozes que assinalam a importância dos encontros de formação e suas ressonâncias para a prática pedagógica. Consideramos, nesse movimento dialógico que busca compreender os enunciados docentes sobre a formação, que “[...] devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra” (GERALDI, 1997, p. 178). Nesse exercício de escuta, portanto, abordamos primeiramente os dados decorrentes do questionário sobre os encontros de formação, na interlocução com os enunciados proferidos nas rodas de conversa, entrevistas e observações.

Segundo as docentes, os encontros *sempre* (9) incentivam as trocas de experiências entre os participantes, os encontros *sempre* (6), *muitas vezes* (2) ou *algumas vezes* (1) atendem às necessidades formativas de cada um e, *sempre* (5), *muitas vezes* (3) ou *algumas vezes* (1) atendem às necessidades formativas do grupo. As temáticas abordadas *sempre* (9) estão relacionadas à prática pedagógica e os encontros *sempre* (7) ou *muitas vezes* (2) auxiliam na elaboração do planejamento pedagógico.

Analisando esses dados no encontro com os enunciados circulantes nos momentos de formação continuada, afirmamos que as trocas de experiências entre as docentes se configuram como um dos principais sentidos atribuídos às redes coletivas de trabalho, tendo em vista que todos (100%) assinalaram que os encontros *sempre* incentivam as trocas de experiências entre os participantes. Nesse movimento de aprendizagens conjuntas, entendendo que “[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a

profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30), destaca-se a lógica do encontro com o outro como oportunidade de partilha de ideias, experiências e práticas, conforme os enunciados a seguir:

Você vê ali que sempre a gente tem que fazer a coisa meio corrida, porque a gente quer ganhar, a gente quer aproveitar o máximo esse tempo. E o que ocorre é que a gente vê todo mundo colaborando com alguma informação, contribuição que já fez, pensa: Ah, isso aí poderia... Como hoje né? Eu tinha pensando em um poema do jardim para enriquecer com aquele conto e por aí vai. Eu acho muito positivo. E tá sendo produtivo, tá? Desde que a gente começou esse grupo de formação na escola eu acho que foi muito positivo. Eu acho que a gente não pode deixar que isso se perca nunca, porque é um momento pra gente refletir sobre a teoria e a prática também. Prática que muitos autores abordam e a prática cotidiana, no cotidiano da sala de aula, inclusive. No planejamento, nas propostas de trabalho e tudo mais. (PED – E)

Houve o compartilhamento de sugestões de livros como o poema “Leilão de jardins”, de Cecília Meirelles, que foram suscitando outras propostas e outras ideias, assim como os relatos de experiências. (DC – 24 de outubro de 2016)

“Reunir é um começo, manter-se juntos é um progresso e trabalhar juntos é sucesso!” Após a leitura da frase, a pedagoga desejou bons estudos a todos, ressaltando a importância dessa formação para a prática docente, em que é possível trocar experiências entre colegas. Saliou também o comprometimento de todos para que levassem a sério os encontros, que vão além de algo a ser cumprido. (DC – 04 de abril de 2016).

Diante dos enunciados, compreendemos que os sentidos produzidos com os encontros formativos anunciam a importância da coletividade na articulação com a individualidade, uma vez que a cooperação entre as docentes é preconizada e, concomitantemente, o comprometimento de cada um para o processo de formação também é salientado. Essa ideia de proporcionalidade, sem dicotomias, também pode ser vista quando as docentes enunciam que os encontros *sempre* (5), *muitas vezes* (2) ou *algumas vezes* (1) atendem às necessidades formativas do grupo e os encontros *sempre* (5), *muitas vezes* (2) ou *algumas vezes* (1) atendem às necessidades formativas de cada um, ressaltando, com esse mesmo quantitativo, a importância desses dois movimentos no processo formativo.

Além disso, focalizando a cooperação entre as docentes como elemento fundamental nos encontros, a pedagoga utilizou uma citação de Henry Ford para iniciar uma das reuniões. Ainda que a máxima seja originada de uma lógica empresarial (pois parte do princípio fordista

de produção), cabe ressaltar que, na dialogia com o conjunto de posicionamentos, o intuito de sua utilização provavelmente foi evocar a relevância do trabalho coletivo nos processos formativos, apostando numa responsividade compartilhada com o outro.

É fundamental realçar também, na interlocução com os enunciados, que a formação é afirmada como subsidio à prática pedagógica, como lugar de reflexão sobre o próprio trabalho na dialogia com os autores e com a teoria. Nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática, segundo a pedagoga, corresponde à “prática que muitos autores abordam” e à “prática cotidiana”, respectivamente, indicando que mesmo sendo diferentes, se complementam. Assim, com o enunciado podemos inferir que o dito e o vivido são movimentos distintos, uma vez que o que ocorre no cotidiano é diferente das práticas orientadas por estudiosos/autores que tematizam a educação da infância. Todavia, há uma inter-relação entre teoria e prática, de modo que a teoria orienta a prática e a prática se efetiva a partir da teoria, possibilitando também a construção de novas teorias.

Na dialogia com esses dados, as docentes apontam que as temáticas abordadas *sempre* (8) estão relacionadas à prática pedagógica, e os encontros *sempre* (6) ou *muitas vezes* (2) auxiliam na elaboração do planejamento pedagógico, indicando a vinculação entre o que é estudado e o que é trabalhado com as crianças.

Considerando que o livro estudado contém proposições de trabalho com contos, cabe sublinhar que as docentes também problematizaram as sugestões propostas, salientando, nesse movimento, a importância do planejamento coletivo e do diálogo com o outro na elaboração das propostas pedagógicas. Assim, salientamos que, nesse movimento dialógico, há possibilidades de contrapalavras, concordâncias, discordâncias, silenciamentos (BAKHTIN, 2011), de modo que os sujeitos envolvidos expressem seu posicionamento diante das propostas.

No conto 5, “Carlos, o beija-flor”, a autora sugeriu o trabalho com as obras de Sebastião Salgado. Os professores problematizaram essa proposta, especialmente a professora de artes, que explicou que como o autor retrata a miséria humana, é preciso ter cautela no planejamento de atividades com as obras do artista. Algumas docentes também assinalaram que outras obras poderiam abordar o tema do trabalho infantil (que era a temática abordada com o conto) ou que, caso haja desejo de se trabalhar com algum material que não se domine, é importante pedir ajuda para planejar, investindo na coletividade e na cooperação com seus pares de trabalho (DC – 08 de agosto de 2016)

Professores aí que às vezes faziam um trabalho de um jeito e agora fazem uma opção diferente. A questão interdisciplinar, a gente já vê que ali o prof. já pega um livrinho de história para trabalhar com a criança e já faz uma leitura, já vê/aborda outras questões além do livro com a criança, faz uma sequência didática onde ele vai abordar a matemática e dali ele vai... Então já está com essa visão, assim, bem ampla desse trabalho. [...] Pela via do planejamento coletivo você vê o trabalho da Mostra, ali você percebe mais harmonia nos trabalhos. Quer dizer, trabalho em si ali, a mostra de trabalhos é feita por duas turmas. Então você percebe a harmonia no trabalho. Então eu acredito que seja por causa disso. Vendo a possibilidade e a importância desse trabalho mais integrado, como ele flui melhor com a criança. (PED – E)

Ainda, reiterando que os encontros *sempre* (6) ou muitas vezes (2) auxiliam na elaboração do planejamento pedagógico, notamos a relevância do trabalho com o outro, especialmente, no caso do 2º enunciado, como movimento que potencializa as ações. Nesse sentido, considerando o espaço da Mostra Cultural²³ como lugar possível de expor os trabalhos realizados durante o ano com as turmas, de modo integrado, a docente ressalta as potencialidades do desenvolvimento de um trabalho articulado entre as turmas. Nesse desenvolvimento profissional, que se potencializa no encontro com seus pares, o investimento em redes de colaboração coletiva incentiva práticas reflexivas, por meio do trabalho conjunto e cooperativo (NÓVOA, 2002).

Por fim, destacamos os dados em que as docentes avaliaram o conjunto de respostas obtidas com o questionário a respeito da formação. Considerando os enunciados docentes, realçamos a satisfação dos participantes em relação aos encontros de formação, focalizando o caráter positivo e a concordância do grupo no que se refere aos processos formativos. Compreendendo que “[...] a concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 331), enfatizamos os enunciados que evidenciaram as potencialidades desse movimento:

Então, achei bem proveitoso, saber como o grupo todo pensa, de uma forma geral... Ver como a gente não destoa, pensa praticamente igual, né? Então assim, ver que o grupo caminha na mesma direção...

23 A Mostra Cultural tem como objetivo expor os trabalhos realizados pelas turmas do Cmei, juntamente com apresentações culturais das crianças (dança/teatro), relacionados aos projetos desenvolvidos nas turmas. Ocorre anualmente (em 2016, aconteceu no mês de outubro), reunindo as crianças, profissionais e as famílias.

Se você reparar bem nenhuma avaliação foi nenhum pouquinho pra cá, nem um pouquinho pra lá. [...] Então, assim, foi muito interessante ver que a nossa visão é toda igual, né? (PA)

E pra mim, assim, eu acho válido por que não tem o serviço de qualidade? Você dá uma qualidade, você enfeitou o seu trabalho, botou um lacinho pra entregar, você simplesmente não entregou por entregar. Então isso muito vale por que enriquece mais o trabalho, é mais enriquecedor, você não vai assim: não estou aqui para fazer simplesmente um trabalho, estou aqui pra fazer “um” trabalho, aí enriquece muito o trabalho. (P2b)

Eu penso que é positivo essa roda de conversa quando a gente parte para avaliar uma questão, que mesmo proposto por Letícia, para um trabalho, o que cada um pensa, o que faz do trabalho. E é um momento para gente refletir também e usar um termômetro a partir do que um fala e outro fala... Então você vai usar o termômetro para saber de que forma isso aí vai... Quer dizer, passa um filme na cabeça de cada um... De que forma eu posso enriquecer mais o que já estou fazendo, né? De que forma aquele meu fazer pode contribuir com o fazer do outro? Então é essa troca, esse momento de troca, de interação, eu acho que foi muito importante. E enriquecedor e fiquei assim muito feliz com o resultado quando os dados tabulados se convergiram para uma mesma direção. Isso significa ver que nós estamos conseguindo fazer um trabalho com coerência para seguir de forma compartilhada. Eu me sinto muito feliz com esse resultado... (PED – RC)

Ainda assim, embora a avaliação tenha apontado para uma convergência de opiniões em relação à formação, a professora P3a sinalizou que, mesmo com os resultados positivos, há necessidade de mais ações de formação. Nas palavras da docente:

E também não é só isso que a gente deseja. A gente quer outras formações. Por que a gente coloca “sempre” aqui, mas é sempre bom entender que a gente precisa de mais... (P3a – RC)

Diante da problematização da professora, o grupo sinalizou que a convergência dos dados foi um fator positivo, porém esse resultado não pode causar acomodação ou uma satisfação que reduza e paralise outras iniciativas de formação. Com isso, as docentes reiteraram a necessidade de mais investimentos em ações de formação, indicando que outras iniciativas poderiam potencializar e agregar processos formativos que complementem os que já se efetivam. Assim, os dados apontam a confluência com o conjunto de pesquisas que abordam a temática da formação continuada, principalmente com a indicação da

necessidade de investimentos em ações e políticas de formação (ANDRÉ M., 2002; BRZEZINSKI, GARRIDO, 2006; BRZEZINSKI, 2014).

Além desses sentidos, que se destacam pela articulação com a prática pedagógica, foi possível compreender também a importância da formação enquanto lugar de encontro. Com as observações das reuniões de formação continuada, notamos que as docentes costumam compartilhar concepções, opiniões e posicionamentos relacionados a assuntos que não estão diretamente ligados ao trabalho pedagógico, conforme os registros a seguir:

Entre os temas, o egocentrismo foi citado durante a leitura, ressaltando a importância de não se apegar aos materiais. Assim, as professoras foram comentando sobre seus modos de ser e agir, suas manias no lar, compartilhando vivências próprias que se aproximavam/distanciavam do coletivo. Essas conversas continuaram após o encerramento da reunião, de modo que quatro docentes deram continuidade ao compartilhamento das vivências (DC – 15 de maio de 2016).

Notei que hoje a formação esteve mais vinculada às relações humanas, contribuindo para a reflexão sobre as interações com o outro. Assim, percebi que para além de fornecer subsídios para a prática pedagógica, essa atividade formativa nos mobilizou a pensar sobre nossa ação com os outros professores, amigos, familiares, entre outros que fazem parte do nosso contexto social (DC – 09 de maio de 2016).

Com isso, identificamos que as temáticas abordadas nos encontros se desdobram em enunciados que não estão relacionados exclusivamente às práticas pedagógicas, mas às vivências e aos modos próprios de agir, nos diversos contextos da vida. Com a articulação da dimensão pessoal e profissional, concordamos com Nóvoa (2002) ao situar o desenvolvimento profissional enquanto produção da vida (juntamente com a produção da profissão e da escola), entendendo que as aprendizagens na formação também contemplam a diversidade de experiências vivenciadas em outros contextos. Assim, partindo da premissa de que “[...] compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2009, p. 99), entendemos que os sujeitos participantes dos encontros de formação relacionam as aprendizagens decorrentes dos encontros com as variadas dimensões vividas, a partir das interações com o outro. Desse modo, as atividades de formação, além de subsidiarem a prática pedagógica ou abarcarem temas que estejam relacionados de forma direta ao trabalho educativo, também podem ser compreendidas como uma

oportunidade de se encontrar, conversar, contar histórias, relatar vivências, entre outros aspectos que compõem a interação com outro.

Em suma, considerando o intuito de compreender os sentidos que são atribuídos aos momentos de formação, destacamos a importância dos processos formativos como possibilidade de trocas de experiências entre as docentes, realçando a oportunidade de encontro com os pares como meio de atender às necessidades formativas de si e do grupo. No que se refere à relação entre a formação e as práticas pedagógicas, as docentes sublinharam a vinculação entre as temáticas abordadas nos estudos e o trabalho com as crianças, assim como a importância da formação para o planejamento das atividades. Nessa lógica, é importante não tomar essa vinculação como uma relação direta, nem tampouco como relação de causa e efeito. A complexidade da dialogia estabelecida entre os movimentos formativos e os processos de atuação implica várias e distintas pontes de contato, podendo mover convergências e complementaridades, como também divergências e tensionamentos.

Cabe salientar, diante desses destaques, que os dados assinalam uma forte compreensão da formação como subsídio à prática pedagógica, como momento de estudo e, também, como oportunidade de encontro com o outro. Esses dados podem tanto ser remetidos às vivências quanto ser endereçados às expectativas para o desenvolvimento dos processos de formação. Assim, o caráter formativo dos encontros se sustenta nesses aspectos, ganhando realce a tematização da brincadeira, como um dos tópicos em destaque no campo da EI, haja vista sua centralidade no trabalho com as crianças e, portanto, sua constituição como componente fundamental das práticas pedagógicas. Diante do exposto, justificamos a necessidade de compreender os enunciados docentes sobre o brincar nos processos formativos, identificando as concepções associadas ao brincar e o modo como as docentes se referem às situações de brincadeira vivenciadas no cotidiano com as crianças. Assim, no próximo tópico abordamos a tematização da brincadeira, com o intuito de compreender os sentidos produzidos acerca do brincar nos encontros de formação continuada.

1.2 Enunciações sobre a brincadeira

Buscando compreender as enunciações docentes acerca do brincar, principal objetivo deste trabalho, abarcamos a tematização

da brincadeira nos encontros de formação continuada, analisando os encaminhamentos atribuídos ao brincar nesse contexto. Nesse intuito, partimos de uma concepção de brincadeira que evidencia o brincar como um direito e sua importância para as crianças como condições prévias para a efetivação de práticas brincantes de qualidade, assim como a organização de espaços/ambientes que suscitem diversas situações de brincadeira e, nesse conjunto, o desenvolvimento da dimensão brincante das docentes (BRASIL, 2012a).

Perspectivando compreender o que as docentes dizem sobre a brincadeira, reunimos os enunciados pelos seguintes eixos de análise: a) Dialogia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, b) Concepções docentes sobre o brincar, c) Interações na brincadeira: participação do adulto e protagonismo das crianças, d) Diversidade de brincadeiras, e) Espaços e tempos de brincadeira, f) Principais desafios da instituição para a efetivação de práticas brincantes e g) A temática da brincadeira nos processos formativos.

Com esses eixos, organizados considerando o conjunto de vozes que escutamos no itinerário de pesquisa, que remetem à polifonia e à heteroglossia dos enunciados, compreendemos que “[...] há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2009, p. 109). Portanto, salientamos que a diversidade de enunciados que compõem a dialogia entre/com as docentes, bem como a pluralidade de sentidos produzidos a partir da tematização da brincadeira, foram os fatores que orientaram os eixos de análise que pretendemos abordar neste tópico.

Seguiremos a arquitetura de análise até aqui realizada, considerando o entrecruzamento dos dados referentes às observações dos encontros, às entrevistas com a diretora e a pedagoga, à aplicação do questionário e às rodas de conversa com as docentes. Começamos, com efeito, abordando a interlocução do brincar com as DCNEIs – aspecto bastante mencionado nos diálogos acerca do brincar nos processos formativos e que se apresenta como uma das referências que fortalece o discurso da importância do tema, legitimando sua abordagem nos vários espaços de formação dos professores.

a) Dialogia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI

De acordo com Ball (2006, p. 27), “[...] uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses,

coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas”. Assim, pesquisar as ressonâncias das políticas no contexto da formação docente se constituiu um desafio, que envolve, em nosso caso, a compreensão dos enunciados acerca das DCNEIs (principalmente no que se refere à brincadeira) e suas apropriações nos processos formativos.

Nesse intuito, evidenciamos os enunciados relacionados ao estudo das DCNEIs nos encontros de formação, na escuta dos dizeres vinculados a sua efetivação nas práticas pedagógicas e sua ação orientadora nos projetos da instituição. Buscamos compreender, assim, os posicionamentos sobre a centralidade da brincadeira no trabalho com as crianças por meio dos enunciados, tendo em vista que “[...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras” (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Nessa perspectiva, considerando que, conforme dados do questionário, as temáticas abordadas nos encontros de formação continuada *sempre* (5) ou *muitas vezes* (4) se vinculam às interações e brincadeiras, elementos centrais das DCNEIs, iniciamos a abordagem desse eixo de análise explorando a interlocução dos enunciados docentes com o referido documento.

Evidenciamos, conforme já dito, que a proposta curricular da instituição está fundamentada nas DCNEIs e, com isso, as práticas pedagógicas se vinculam às orientações indicadas nas diretrizes. A partir dos posicionamentos das docentes, expressos pelos enunciados circulantes durante os encontros de formação, podemos inferir que os temas adotados nas ações formativas contemplam as ações de brincadeira, conforme a maioria das docentes afirmou (5 assinalaram *sempre* e 4 *muitas vezes*). Tendo em vista que o material selecionado para o estudo foi o livro *Brincar de pensar*, as docentes articularam os temas abordados no livro com os pressupostos das DCNEIs, compreendendo esses materiais como essenciais no estudo das interações e brincadeiras e, assim, como bases para o trabalho com as crianças. Essa dialogia com os materiais se mostrou como um movimento que legitima as práticas pedagógicas, uma vez que essa inter-relação (das DCNEIs que fundamentam as práticas e das práticas que estão em consonância com as DCNEIs) é vista como um aspecto que contribui para o trabalho educativo.

As docentes realçaram a relação do livro com as DCNEIs, mesmo não sendo referenciada diretamente no material, assim como a aproximação da prática pedagógica realizada pelos professores com as

propostas sugeridas no livro. Esse último aspecto foi avaliado muito positivamente, ganhando muita força nos enunciados docentes, pois, segundo elas, é como se o fato de estar no livro legitimasse o trabalho realizado no Cmei. É como se o fato de estar no livro mostrasse que existem teorias e autores/pesquisadores que propõem práticas semelhantes as suas (DC – 01 de novembro de 2016)

Na polifonia com esse registro, as docentes salientaram que o planejamento das atividades com as crianças se fundamenta nas diretrizes, principalmente no que se refere às propostas que envolvem situações de brincadeira. Nesse sentido, a brincadeira é vista como componente privilegiado nas práticas pedagógicas (KISHIMOTO, 2000), que devem propiciar experiências lúdicas e que favoreçam, em especial, a coletividade e a relação com o outro:

Com certeza. Estão alinhados, a gente procura alinhar isso. Todo momento a gente reporta às diretrizes. Você vê as experiências ali, as propostas, as falas deles ali. Tudo tá refletindo nas diretrizes. Então quando eles não colocam eu mesmo tô aqui dando as minhas... “Olha gente, aqui quando estamos trabalhando isso aqui a gente trabalha as diferentes linguagens”. É a música, os gêneros textuais, o brincar, preferencialmente. A relação com o outro, que é muito importante também. (PED – E)

As atividades estão muito relacionadas com o brincar né? A gente vai falar que o brincar e o cuidar acompanha a vida da criança. Então, assim, eu entendo que brincar faz parte da EI. As interações e a as brincadeiras, que é o que diz a legislação, é importante a gente saber da legislação exatamente por isso. Por que na prática a gente precisa dela e eu percebo que, lógico né, todo caso há exceções. Nós lidamos com profissionais, então o que a gente orienta é isso, é o que diz as DCNEIs, que toda atividade tem que ser planejada e em algum momento ela precisa estar envolvendo as brincadeiras, as brincadeiras de grupo, a coletividade... (DIR – E)

Nessa concepção, podemos compreender que o planejamento das atividades é realizado tendo em vista a relação com as DCNEIs e, portanto, com as interações e brincadeiras. Essa relação com as diretrizes, além de estar vinculada à proposta curricular da instituição (como já mencionado) também se articula ao estudo das DCNEIs realizado nos encontros de formação organizados pela Seme. Desse modo, observamos que há uma tendência em se basear nas diretrizes, possivelmente por ser um documento normativo que está presente nos momentos formativos das docentes.

Focalizando o enunciado: “[...] toda atividade tem que ser planejada e em algum momento ela precisa estar envolvendo as brincadeiras” (DIR-E), notamos que o caráter normativo das DCNEIs se faz presente nesse discurso, de modo a salientar a necessidade de integrar as brincadeiras ao conjunto das práticas pedagógicas, seguindo a proposta curricular e, assim, inserindo situações de brincadeira no planejamento. Ainda, no exercício de realizar atividades em articulação com o brincar, reafirmamos também a importância de demarcar momentos próprios para a brincadeira, principalmente com a finalidade de proporcionar múltiplas formas de brincar no cotidiano com as crianças.

Nesse sentido, considerando o enunciado que evidencia o brincar como ação que permeia a EI, salientamos que essa compreensão converge com as DCNEIs. Nesse escopo, com o intuito de explorar quais concepções acerca da brincadeira predominam com os enunciados e, assim, ecoam nas práticas pedagógicas com as crianças, no eixo seguinte abordamos as concepções sobre a brincadeira enunciadas pelas docentes.

b) Concepções docentes sobre o brincar

De acordo com Vigotsky (1933/2008, p. 35), “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”. Considerando tais aspectos, exploramos neste tópico os enunciados docentes que acenam para a importância do brincar, focalizando sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem na EI.

Tendo em vista que o brincar proporciona a transição para níveis mais elevados de desenvolvimento infantil por criar zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1994), as situações de brincadeira são consideradas essenciais no trabalho com crianças e, portanto, na EI. Os dados convergem com essa premissa, uma vez que as docentes justificam a relevância do brincar apoiadas na colaboração da brincadeira para o desenvolvimento (em especial, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades), para aprendizagens diversas ou de conteúdos, para a interação e a socialização, assim como para a utilização do brincar como elemento de avaliação, conforme apontam os enunciados a seguir:

A brincadeira é fundamental e faz parte do universo infantil, pois a partir do brincar ela poderá desenvolver muitas habilidades importantes para outras aprendizagens e sobretudo, contribui para o

processo de socialização e interação entre si, com a professora e com as professoras (Q1)

Para melhor desenvolvimento motor (Q2)

É bom para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e a socialização do grupo (Q6)

As brincadeiras são importantes, pois contribuem para o desenvolvimento lúdico e cognitivo da criança... Favorecem nas interações em grupo... (Q9)

A brincadeira não podia ser limitada somente a EI, pois a mesma é fundamental e de grande relevância para o desenvolvimento dos nossos baixinhos. (Q3)

Sim, para melhor entendermos o universo infantil e como a aprendizagem se dá através das brincadeiras. (Q4)

A brincadeira é uma forma de aprendizagem, por meio dela a interação, a socialização e a compreensão e a elaboração das regras (combinados) estão sempre presentes. (Q3)

Auxilia no aprendizado das crianças, de maneira geral (Q4)

Interação social, relacionamento coletivo, tolerância, aceitação das diferenças e do outro como sujeito de direito. (Q7)

A partir dos dados, que salientam a importância da brincadeira na EI, evidenciamos inicialmente os enunciados que acenam para o desenvolvimento de habilidades decorrentes das práticas brincantes. Realçamos, de antemão, que o livro estudado nos encontros de formação apresentava diversas propostas pedagógicas com base no desenvolvimento de habilidades de pensamento (percepção, pesquisa, conceitualização, raciocínio e tradução). Portanto, a presença de enunciados enfatizando esse aspecto pode ter culminado dos ecos e ressonâncias resultantes da dialogia com o material, já que, conforme vemos em Bakhtin (2011, p. 297),

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Para melhor compreensão dos enunciados, exploramos algumas definições do termo “habilidade” no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010), que significa “1- Qualidade de hábil. 2- Aptidão, capacidade, competência”. Tendo em vista as definições apresentadas na interlocução com

as enunciações docentes, ressaltamos que o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas foi bastante mencionado com um sentido de capacitação, enfatizando a importância de capacitar as crianças pra determinadas ações. Nesse contexto, assinalamos a interlocução entre as habilidades cognitivas com as habilidades de pensamento, juntamente com incentivo ao pensamento criativo proporcionado pelo brincar, ambas ideias anunciadas no material estudado nos encontros de formação.

Às vezes você parte da brincadeira para trabalhar alguma habilidade, ou vice-versa, ou durante ali. (PED – RC)

A outra [criança] falou bem assim “Olha, tia, o que eu já consigo fazer”. Ela queria pular de um pé só, né, mas ela conseguiu do jeito dela. (rsrs). Então com isso elas vão aprendendo também, os limites do próprio corpo. (P2b – RC)

O aspecto lúdico, é ele que move... Eu acho que o lúdico da criança ali, você trabalhar o lúdico com a criança, ela vai ser estimulada a aprender e desenvolver um monte de habilidades ali. Então esse livro mesmo hoje eu anotei até uma fala, que essas falas eu gosto de ficar registrando, quer ver: [Lê a seguinte citação do livro] “As brincadeiras e os brinquedos são importantes instrumentos de auto-conhecimento e descoberta, além de favorecer o desenvolvimento da imaginação, a linguagem, pensamento, memória, criatividade, sensação e concentração”. (PED – E).

Com o início da reunião, começamos com a finalização do tópico anterior, o qual tratava da imaginação como um componente das habilidades de pesquisa. A prof^a. coord. do encontro passado (P2B) explicou o tópico, conceituando a imaginação (conforme o livro) e assinalando que “por meio das brincadeiras de faz-de-conta a criança cria coisas novas”, que há criação a partir das situações de brincadeira. [...]. Assim, nesse encontro o brincar foi mencionado como meio de possibilitar a imaginação da criança, sendo possível criar situações novas a partir da brincadeira (DC – 25 de abril de 2016).

Com isso, identificamos a relação dos enunciados com o material estudado, bem como com outros materiais que orientam/orientaram a EI. Entre eles, destacamos os RCNEI (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), que, após sua publicação, foi o documento orientador das práticas pedagógicas na EI, sendo, desse modo, ainda mencionado ou utilizado para fundamentar o trabalho com as crianças. Assim, podemos inferir ressonâncias das premissas dos RCNEI nos enunciados docentes que indicam o desenvolvimento de habilidades como resultados de brincadeiras, especialmente por considerar diferentes habilidades no

objetivo central da proposta, que é desenvolver capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social na infância (BRASIL, 1998a). Observamos, principalmente no volume 3 (BRASIL, 1998c), que traz objetivos, conteúdos e orientações gerais para os eixos de trabalho movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, que em cada um o documento aborda diferentes habilidades para as crianças se desenvolverem, de modo que o termo habilidade é citado 22 vezes no documento.

Podemos inferir também que uma das influências para a compreensão da importância do desenvolvimento de habilidades consiste nas concepções do movimento escolanovista. Conforme mencionamos ao abordar as teorias educacionais que impactaram a utilização de brincadeiras nas instituições educativas na história da educação, a defesa por desenvolver habilidades físicas, sociais e morais foi uma das perspectivas difundidas pelo movimento. Os jogos e brincadeiras, nesse sentido, eram concebidos como atividades que emanavam das crianças, revelando seus interesses e necessidades e, com isso, propiciando seu autodesenvolvimento (KISHIMOTO, 2000). Com isso, demarcamos as possíveis vozes presentes nos enunciados docentes, que se compõem no interior do conjunto de outros enunciados, como respostas no movimento dialógico que tematiza sobre o desenvolvimento de habilidades. Esse quadro indica tanto uma polifonia, com a presença de várias vozes, quanto uma heteroglossia, emergindo conceitos que caminham por lógicas muito particulares, muitas vezes tensionando a própria DCNEIs.

Com relação às aprendizagens decorrentes da brincadeira, cabe salientar que a utilização do brincar como recurso didático, ou seja, como instrumento para a aprendizagem de conteúdos específicos, também foi citada pelas docentes. Nos enunciados, notamos que o brincar apresenta uma finalidade, principalmente no que se refere ao ensino da linguagem matemática e da alfabetização.

E através das brincadeiras eles acabam aprendendo, igual eu fiz a amarelinha ali na varanda para eles aprenderem os numerais, né? Aí tanto que eles aprenderam também a coordenação motora. Hoje eles conseguem pular de um pé, aí eles ficam: Olha, tia, já aprendi já! É interessante como eles aprendem fácil. Você ensina uma vez, aí ali você vê: Ai, meu Deus, acho que não vai dar certo. Aí você: não, é um. Aí eles vão dois, dois, dois... Mas aí eu fiquei assim, abismada, por que

um dia não sabia, no outro, aí um ensina o outro... Ah, eu aprendi, vem cá... e vai mostrando...daqui a pouco todo mundo aprendeu. E eles aprenderam... É impressionante! E um vai ensinando o outro. Aí quer dizer, é uma brincadeira que você acaba. né? Ensinando várias coisas. Matemática né? Coordenação motora...(P3b – RC).

Pra mim, na arte, por exemplo, quando eu conto uma história, né? Teoricamente não faz parte da minha área, de ensinar a área do professor regente, mas ao mesmo tempo é o imaginário infantil, é a formação do público que é a minha área e através disso justamente eu entro também na área do professor. Então a gente se completa. Eu não posso deixar de ensinar matemática só por que não é a minha área, por que se o que eu estou contando vai fazer contas ou brincadeiras de contar, eu vou tá fazendo o meu papel que é o imaginário, que é o lúdico e que é formação de público e é matemática. [...]. Tudo interdisciplinar. (PA- RC)

Hoje no momento que vocês estavam trabalhando as letras, o J né, eles estavam assim... Parecia que eles estavam participando de uma brincadeira, que estava muito divertido. “Agora sou eu, agora é você, não, você já foi”. Então tem uma coisa ali muito legal. Eles estavam fazendo aquilo ali com prazer, não estava aquela coisa forçada. Então eu falo que o professor tem que usar esse do momento que a criança acha chato aquilo ali tem que ter outras atividades na mão ali. (PED – RC)

Importantíssimo. Eu não imagino criança sem brincar. É fundamental, até porque a gente entende que brincando que se aprende. (DIR – E)

No encontro com as produções analisadas em nossa revisão de literatura (COELHO, 2012; NEITZEL, 2012), problematizamos as práticas que adotam a brincadeira como recurso didático, utilizada para finalidades conteudistas. Numa concepção que advoga brincar como uma ação que possui finalidade em si mesma, acenamos que proporcionar brincadeiras com o intuito de ensinar algum conteúdo reforça uma abordagem utilitarista do brincar, como se a brincadeira por si não contribuísse para o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, compreendemos que as docentes utilizam a brincadeira para a aprendizagem de algum conteúdo para que o ensino ocorra de forma mais lúdica e divertida, e que, conforme os relatos, as crianças participam ativamente desses momentos. Evidenciamos, assim, que a utilização da brincadeira como ferramenta de ensino pode ser utilizada desde que haja anuência das crianças, além de ressaltar que não é preciso justificar as situações de brincadeira tendo em vista a finalidade de ensinar algo. Dependendo de como ocorre, essa suposta “pedagogização” do brincar pode reforçar práticas escolarizantes na EI, culminando numa abordagem que adota a brincadeira apenas quando ela se constitui instrumento para

aprendizagem. Portanto, com essa reflexão, defendemos a importância de oportunizar às crianças diferentes formas de brincar, entendendo que a brincadeira “[...] surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário”. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Com os enunciados, também observamos que o brincar promove a interação entre as crianças, de modo que um aprende com o outro por meio das relações dialógicas que se estabelecem nos momentos de brincadeiras coletivas. A partir dessa alteridade, o brincar também foi concebido como prática que incentiva a socialização entre as crianças e entre as crianças e as docentes. Reiterando os enunciados que evidenciaram essa relação, notamos que as interações ocorrem nas situações de brincadeira também como forma de mediação, com base explícita de referenciais que amparam essa premissa:

Como é que dentro, no momento de brincadeira, a criança se expressa e se comunica com o outro. Interage com o outro, então aqui o autor não fala a interação, né? O brinquedo e a brincadeira também favorecem a interação. Então a gente acredita nisso e concebe o nosso trabalho em cima disso aí, na interação com o outro a criança vai aprendendo. Vigotski diz né, é na interação com o outro e o professor mediando. (PED – E)

Demarcando essa importância do brincar, as práticas brincantes também foram concebidas como relevante aspecto avaliativo, de modo a evidenciar a avaliação do adulto e das crianças sobre as atividades realizadas. Assim, os enunciados evocam a efetivação de situações brincantes para avaliar as propostas educativas, assim como a inserção do brincar como um elemento de avaliação em meio ao conjunto de práticas que integram a EI.

No estudo das propostas de avaliação apresentadas ao final do livro, a brincadeira e a ludicidade foram abarcadas como componentes fundamentais das avaliações das atividades propostas, visto que por meio do brincar as crianças podem avaliar o processo de desenvolvimento das propostas de trabalho. Assim, na interlocução com o material, as docentes questionaram por que a brincadeira geralmente não era compreendida como elemento de avaliação, visto que é prioridade na EI. (DC – 01 de novembro de 2016)

E o autor ali propõe inclusive, por que não avaliar por meio de jogos e atividades didáticas? Então avaliar, a proposta de avaliação ali, não

avaliar em cima disso? Então com a brincadeira se pode trabalhar todos esses aspectos aí, a linguagem, a criatividade, o pensamento, a percepção, comunicação, né? Quanto de linguagens... (PED - E)

Diante das concepções identificadas, buscamos compreender como essas brincadeiras ocorrem, com destaque para as interações evidenciadas nos enunciados docentes. Portanto, no próximo eixo abordamos as interações dos adultos com as crianças e as relações entre as crianças, enfatizando as formas de interagir relatadas pelas docentes.

c) Interações na brincadeira: participação do adulto e protagonismo das crianças

Partindo da premissa de que “[...] é desejável que o adulto participe das brincadeiras, assumindo a figura de um bom mediador e ajudando as crianças a brincar, porém sempre respeitando a fantasia da criança” (VECTORE; KISHIMOTO, 2001, p. 61), neste eixo analisamos os enunciados referentes à participação do adulto nas situações brincantes. Abarcamos também o posicionamento ativo das crianças em relação ao brincar, considerando os relatos docentes acerca das brincadeiras na instituição.

De acordo com as docentes, *sempre* (8) ou *muitas vezes* (1) há posição de brincadeiras às crianças, *sempre* (4) ou *muitas vezes* (5) há participação nas brincadeiras quando as crianças convidam e *sempre* (7) ou *muitas vezes* (2) as docentes dão suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar às brincadeiras dos grupos. Nessa relação, *muitas vezes* (6) ou *sempre* (3) disponibilizam espaços-tempos para que as crianças proponham brincadeiras, *sempre* (4), *muitas vezes* (3) ou *algumas vezes* (2) acatam as brincadeiras propostas pelas crianças, assim como os pequenos *sempre* (5) ou *muitas vezes* (4) expressam seus sentimentos através de brincadeiras.

Entendendo que “[...] assim como o enredo da minha vida pessoal é construído por outros indivíduos, [...] a imagem do mundo é construída apenas pela vida concluída ou concluível dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 102), evidenciamos a importância das interações para a constituição de si na relação com o outro. Nesse processo, abarcamos as interações nos momentos de brincadeira, compreendendo que as relações dialógicas podem ser concebidas como movimentos privilegiados de aprendizagens recíprocas, considerando a alteridade como elemento primordial nesse processo.

Focalizando as interações com o adulto no brincar, observamos que as docentes elucidam que propõem brincadeiras e também

participam de práticas brincantes quando convidadas pelas crianças. Nessa parceria, em que é possível problematizar as distintas maneiras de efetivação dessa interação entre adultos e crianças – mediação, intervenção e/ou participação –, notamos que, de acordo com os enunciados, há intencionalidade por parte das docentes com a proposição de brincadeiras às crianças. Analisando essas ações intencionais, que incluem também a organização e disponibilização de espaços, brinquedos e materiais que favoreçam o brincar, abordamos as formas de interação entre adultos e crianças nas situações de brincadeira.

Na interlocução desses dados com as pesquisas recentes acerca da brincadeira, haja vista que integramos os elos da cadeia discursiva acerca do tema (BAKHITIN, 2011), assinalamos que a mediação, a intervenção e a participação dos adultos na brincadeira foram eixos de análise nas produções abordadas no exercício da revisão de literatura, principalmente nas pesquisas de Coelho (2012), Teixeira (2012), Vectore (2003) e Navarro e Prodócimo (2012). Nos resultados apontados, especialmente por se fundamentarem nos estudos de Vigotsky, as autoras concluíram a relevância da interação com o adulto nos momentos de brincadeira, que exercem o papel de mediadores e complexificam o brincar por meio de sua participação nas situações brincantes.

Abarcando primeiramente o exercício da mediação, destacamos que, principalmente com o intuito de compartilhar brincadeiras que as crianças não conhecem, um dos objetivos evidenciados consiste em resgatar as brincadeiras tradicionais com as crianças. Essa mediação, planejada e prevista nos projetos dos professores, parece compor as propostas pedagógicas realizadas no Cmei, considerando a presença do brincar nas atividades, gerada pelo estudo da temática nas ações de formação:

Eu penso que eles [professores], quando tem o momento do brincar, tem sim uma proposta. Qual o objetivo do professor naquele momento da brincadeira. E os estudos favorecem muito pra isso, porque a gente observa lá crianças de 3 e 4 anos, os tipos, a literatura que envolve o brincar... Então assim, dentro dos projetos o professor busca que tipo de brincadeira, ou resgatar brincadeiras que foram se perdendo com o tempo, porque com a modernidade outros brinquedos foram chegando. Então há toda uma preocupação na escolha das temáticas dos projetos, na escolha da temática que vai desenvolver as brincadeiras, porque a gente sabe que tudo leva à brincadeira. Tudo leva às interações e às brincadeiras. (DIR- E)

Assim, entendendo o professor como mediador da aprendizagem que, nesse sentido, contribui para a aprendizagem de brincadeiras e, por conseguinte, para as aprendizagens decorrentes do brincar, podemos dizer que mediar significa participar ativamente e diretamente, com intencionalidade, do processo de constituição cultural da infância (VIGOTSKY, 1994). Com essa apropriação, criação e recriação da cultura, as crianças se inserem ativamente na produção cultural, principalmente nas ações brincantes, que incorporam as modificações de quem aprende e, portanto, estão em constante transformação (KISHIMOTO, 2014).

Observamos que há predominância, nos enunciados, da relevância da mediação docente na brincadeira, numa perspectiva que compreende o papel do adulto na ampliação do repertório cultural infantil, em especial, na proposição de brincadeiras tradicionais. Principalmente a partir da proposição de brincadeiras, conforme analisamos com os dados, as docentes podem mediar as práticas brincantes, suscitando, com intencionalidade, o desenvolvimento infantil.

As questões relacionadas à intervenção docente também foram realçadas durante os encontros, principalmente quando há necessidade de interferir nas brincadeiras que culminam de influências negativas, que, nesse caso, está articulada ao contexto familiar. Nesse sentido, notamos que há preocupação das docentes em relação ao modo de intervir, com cuidado para que não seja uma ação invasiva ou impositiva, pois a intervenção deve ter a finalidade de contribuir para as aprendizagens das crianças (TEIXEIRA, 2012).

A problemática da violência foi apontada como algo que permeia o cotidiano da escola, expressa principalmente no relato de uma das professoras (P2B). Segundo ela, um dos meninos afirmou que sua mãe tinha uma metralhadora e, num primeiro momento, ela fez uma analogia com a música “metralhadora” (Banda Vingadora). Todavia, a criança disse que ela era preta e assim, juntando esse enunciado ao fato do menino retratar aspectos de violência em suas brincadeiras (como simular a utilização de armas e montar pistolas nos brinquedos de montar), ela percebeu que realmente era algo que fazia parte do seu contexto familiar. Diante disso, a professora ressaltou que vem tentando incentivar outros tipos de brincadeira com a criança, mas de maneira bastante cuidadosa por ser um assunto delicado. As docentes, diante do relato, afirmaram a importância de fazer intervenções nessas situações com bastante cautela, pois para criança é algo normal que integra sua vida familiar (DC - 23 de maio de 2016).

Essa preocupação no que se refere às situações de brincadeira que carecem de intervenção também foi mencionada em relação à perda de espontaneidade no brincar proposto pelas crianças. Com isso, as docentes indicam que há necessidade de mediação e intervenção (conforme enunciados anteriores), como também a efetivação de brincadeiras livres e propostas pelas crianças, de modo que os adultos participem como parceiros, sem uma intencionalidade prévia. Considerando que os dados apontam que *sempre* (4), *muitas vezes* (3), ou *algumas vezes* (2) as docentes acatam as brincadeiras propostas pelas crianças, enfatizamos que mesmo que a maioria afirme que *sempre* acata as sugestões das crianças, duas docentes assinalaram que isso acontece *algumas vezes*. Obviamente, sabemos que as influências de práticas escolarizantes pautadas na passividade das crianças não permitem que identifiquemos seu protagonismo, especialmente nas atividades de brincadeira. A premissa de que o adulto precisa sempre estar dirigindo ou controlando as atividades ainda é muito presente e especialmente justificada em virtude de que, ao “permitir” que a criança proponha algo, os limites são perdidos ou a situação vira “bagunça”. Assim, diante dessas questões, problematizamos uma visão escolarizada da EI, que não evidencia os modos próprios do exercício docente com as crianças (ROCHA, 1999) e adota uma perspectiva que não reconhece a especificidade dessa etapa da educação básica. Quando essas ações se vinculam ao brincar, tal problemática se torna ainda mais necessária de ser questionada, uma vez que advogamos a importância de oportunizar às crianças momentos em que elas se constituam protagonistas, em especial, nas situações de brincadeira.

Nesse sentido, as próprias docentes problematizam, em seus enunciados, essa necessidade de estar sempre dirigindo as ações na EI, já que, segundo elas, “perde a espontaneidade”. É preciso ter sensibilidade e agir como parceiro nas brincadeiras, em especial, por que as crianças *sempre* (5) ou *muitas vezes* (4) expressam seus sentimentos através de brincadeiras.

Se você vai brincar de teatro, deixa a criança usar a fantasia e começar teatro por ali, né? Solto... porque se você for muito certinho, programado, perde a espontaneidade né? Perde a oportunidade do crescimento, aí você vai ver quem é diretor... Então é pra ser 100% planejado? Sim, nós planejamos 100%, mas levar a cabo às vezes perde! (PA – RC)

É que a brincadeira às vezes não pode usar muito pra... com a intenção de algum conteúdo, por que senão ela acaba sendo aquela coisa só direcionada. (P2b – RC)

Muita flexibilidade no planejamento, né? Às vezes a gente planeja aquilo e diz: Ai, planejei! Mas a criança, não é aquilo que ela quer naquele momento, não respondeu. Aí você tem que trocar. [...] (P3b – RC)

Como você falou, a brincadeira tem um lado que ela tem que ser planejada. Mas como você disse agora tem uma atividade e sobrou um tempo, né, por que não usar aquele tempo, mesmo que não esteja no planejamento, que você vá usar aquilo ali para poder brincar. Mas é uma brincadeira que muitas vezes, como você falou em outras questões, né, as crianças propõem a brincadeira e você se junta a eles para brincar. Essa é uma forma que você vai tá trabalhando ali a questão: eles vão criar as regras, eles vão saber ouvir uns aos outros, e ali você vai desenvolver não somente o objetivo para aquela brincadeira, mas o social que você vai trabalhar: a socialização, um conjunto e formação de regras... Então, eu acho que o planejamento é importante? É importante, mas você também não pode seguir ele muito a regra por que senão você perde, às vezes, as oportunidades e a própria questão do desenvolvimento da criança. (P2b – RC)

Por que às vezes, eu penso, que não tem como a gente separar isso. Você tá pensando “Ah, vou dar uma atividade, vou propor uma atividade”, mas ao mesmo tempo que você tá propondo você vai ver que eles burlam essas regras aí, que acaba você mudando porque eles te levam a mudar. (PED -RC)

Nessa compreensão, que acena para a importância de conceber as crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura (BRASIL, 2009f), defendemos que, na brincadeira, “[...] é a criança a protagonista que faz a experiência”, o que requer “[...] a ação dinâmica e ativa das crianças” (BRASIL, 2012a, p. 54). Nessa perspectiva, as docentes enfatizam que escutar as crianças nos momentos de brincadeira é fundamental, de modo que os interesses, desejos e anseios dos pequenos sejam priorizados, haja vista que a brincadeira [...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis (VIGOTSKY, 2008, p. 25).

Cabe salientar também que, nesse protagonismo, as brincadeiras entre as crianças são fundamentais no contexto da EI, principalmente na interação entre crianças de diferentes idades. A esse respeito, ressaltamos que “[...] o clima de confiança se estabelece quando se criam momentos em que as crianças ensinam brincadeiras que conhecem aos novos coleguinhas, em situações de cumplicidade entre crianças de idades iguais ou diferentes” (BRASIL, 2012a, p. 37). De maneira análoga, os momentos de brincadeiras individuais também precisam ser respeitados, especialmente quando a criança busca, em seu ritmo, estabelecer sentidos para os brinquedos ou materiais com

os quais interage no brincar. Evidenciamos, nesse sentido, que as práticas pedagógicas no Cmei, procuram suscitar essas diferentes formas de brincar, tanto individuais como coletivas, de modo a apostar no planejamento de atividades e brincadeiras com crianças de idades distintas e na observação como movimento primordial de compreender a criança, conforme nos reportamos a seguir:

Muitas vezes aqui nesse intervalo o 2 e 3 [grupos] se juntam para ver o vídeo ou assistir algo que elas [professoras] programaram. Então isso acontece. E uma vez por mês o 2, 3, 4, 5 todo mundo junta no refeitório e aí eles aprendem a se respeitar. Você não tem grande que briga com o pequeno. Por que eles vão crescendo e vão entendendo. Brinca... às vezes no parquinho tem menino de 2 e menino de 5 e todo mundo brinca junto, brinca normalmente, nesse processo de integração ali. E é dessa forma que a gente vai fazendo... (PED - E)

Por exemplo, tem momentos que você percebe, quando você tá de fora, e a gente observa assim: Você tá ali e às vezes você deu uma brincadeira livre. E aí eles se dividem em grupo e aí você começa a observar o que um tá ensinando pro outro e até você, o que você aprende, o que você ouve das conversas deles é que você vai observar. Assim: essa criança, em alguns momentos, que ela pensa individualmente, o que ela traz de conhecimento ali na brincadeira. Então se você for atento e observar, é nesses momentos aí que você conhece o que realmente a criança pensa. Ele tá livre, não tá sendo direcionado pra nada. (DIR - E)

Em síntese, na exploração dos enunciados sobre as interações no brincar, focalizando a participação do adulto e o protagonismo das crianças, cumpre realçar que nosso intuito não é dicotomizar o brincar livre e o dirigido, fomentando uma visão antagonica que defende apenas as brincadeiras espontâneas ou, em contraposição, a que advoga somente pelo brincar com o direcionamento do adulto. Salientamos, nessa produção de sentidos sobre as formas de efetivação das brincadeiras na EI, que priorizamos o desenvolvimento de múltiplas possibilidades de brincar, tanto as atividades com orientação de um adulto como as ações lúdicas desenvolvidas pelas e entre as crianças, visibilizando as potencialidades da diversidade de situações brincantes no contexto educativo.

Além disso, cabe ressaltar que, nesse conjunto de práticas pautadas na brincadeira, é necessária “[...] a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2009f). Nesse acompanhamento, é possível avaliar de modo processual as ações lúdicas, observando os interesses e preferências das crianças, assim como o comportamento durante as brincadeiras, haja

vista que “[...] é pela observação diária e pelo registro que a professora pode acompanhar os interesses e a evolução do brincar de cada criança” (BRASIL, 2012a, p. 59). Com isso, agregamos à proposição de desenvolver variadas formas de brincar a importância de observar as interações, uma vez que analisar as relações dialógicas durante as brincadeiras oportuniza, além do acompanhamento, o planejamento de situações brincantes que possibilitam a mediação, a intervenção e a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Com efeito, a partir das interações enunciadas pelas docentes, que abarcam o modo como o brincar acontece, intencionamos compreender quais as brincadeiras mais presentes na instituição, enfatizando, no eixo a seguir, os principais tipos de brincadeira enunciados pelas docentes.

d) Diversidade de brincadeiras

Com relação às brincadeiras mais presentes no Cmei, as docentes citaram um repertório variado que envolve brincadeiras de faz de conta, tradicionais e com a utilização de brinquedos e materiais. Assim como apresentado no quadro a seguir, os enunciados docentes circunscrevem distintas modalidades de brincadeira em cada categoria, de modo a apontar as brincadeiras mais presentes no cotidiano das crianças na instituição:

Quadro 1 – Tipos de brincadeiras informadas pelas docentes

Tipos de brincadeira	Modo como mencionado	Número de citações
Brincadeiras de faz de conta	Faz de conta (2) Casinha Lutinha Karaokê	5
Brincadeiras tradicionais	Amarelinha (2) Passar anel Galinha da vizinha (3) Dança das cadeiras Brincadeiras de roda Pique-pega	9
Brincadeiras com utilização de brinquedos e materiais	Jogos e peças de encaixe (2) Brinquedos (3) Bambolê Balanço/Escurregador Bolas Bolas/bexigas Pneus Cordas	11

Fonte: Elaboração da autora.

Com os dados apresentados no quadro, podemos inferir que as brincadeiras com utilização de brinquedos e materiais foram as mais citadas. Entretanto, reconhecendo que nas brincadeiras de faz de conta e nas tradicionais também há utilização desses recursos, as categorias organizadas no quadro não podem ser analisadas de forma isolada. Desse modo, destacamos a utilização de diversos brinquedos e materiais nas brincadeiras de faz de conta, bem como nas tradicionais, conforme apontado no enunciado a seguir, que associa diversos tipos de brincadeira:

Nossa, brinca muito. Na sala, com jogos... Todas as turmas já recebem a criança com jogos, Lego e monta... E montam cada coisa lindíssima, eles adoram inclusive. E ali o professor resgata as brincadeiras antigas, brinca com faz de conta que a criança tanto gosta. Hoje mesmo na sala do grupo 4 a [P4] fez uns materiais com papelão, com caixinha de leite, fez lá um vaso, uma jarra com 6 xicrinhas. Aí os meninos na hora da recepção estavam brincando de fazer um suco, pegou as peças de lego, bateram no liquidificador, serviu para um e pra outro e eles tão lá brincando. Eles fazem de conta e brincadeiras antigas também, né? Música, muita música. (PED – E).

Focalizando as brincadeiras de faz de conta, as docentes salientaram que *muitas vezes* (5) ou *sempre* (4) as crianças têm oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos (brincadeiras de faz-de-conta). Para Vigotsky (2008), o brincar simbólico contribui para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que os processos de representação estimulam o pensamento abstrato. Assim, o brincar de faz de conta, que também inclui a subordinação às regras da própria brincadeira, já que toda situação imaginária contém regras de comportamento, se efetiva no campo das interações intersubjetivas e dialógicas, de modo a mobilizar funções psicológicas como a memória, a imaginação, a afetividade, dentre outras.

De acordo com o autor, a brincadeira surge dos impulsos infantis que, por proporcionar a criação de situações imaginárias, promovem a reelaboração das ações vividas no mundo adulto, pela via da imitação. Imitação que vai além da reprodução, visto que, na brincadeira de papéis sociais, o pensamento criativo viabiliza situações brincantes que circunscrevem o desenvolvimento da imaginação. Segundo Vigotsky (2009, p. 17),

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras

das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Com relação às brincadeiras tradicionais, as docentes afirmaram que *muitas vezes* (5), *sempre* (2) ou *algumas vezes* (2) organizam com as crianças brincadeiras que aprenderam quando eram pequenas. Além de favorecerem a integração em grupo (BRASIL, 2012a), é importante destacar que, já que são aprendidas com o outro, as brincadeiras tradicionais estão sempre em transformação, principalmente por, ao serem compartilhadas com as crianças, possibilitarem a recriação das regras com a participação infantil. De acordo com Kishimoto (2014, p. 85).

Pode-se dizer que elas [as brincadeiras tradicionais] incluem a produção cultural de um povo, em certo período histórico, uma cultura não oficial, fluida, caracterizada pela oralidade e sempre em transformação incorporando criações anônimas das gerações que se sucedem.

A partir dos relatos durante os encontros de formação, soubemos que a professora de artes (PA) estava desenvolvendo uma proposta de trabalho com o objetivo de propor brincadeiras às crianças, conforme algumas gravuras que ela mostrou ao grupo, que retratavam crianças brincando de amarelinha, bolinha de gude, pipa, entre outras, com o intuito de resgatar as brincadeiras tradicionais com as crianças. Com o compartilhamento, informamos que aquelas gravuras integravam uma obra de arte única e, com a pesquisa na internet na mesma hora, no computador disponível na sala dos professores, identificamos que essa obra pertencia ao artista Ivan Cruz, denominada “Crianças na praça”, conforme imagem a seguir:

Figura 2 – Crianças na praça, de Ivan Cruz.



A partir daí, pensamos coletivamente em outras propostas, como montar um quebra-cabeça com as gravuras para formar a obra completa. Foi um movimento coletivo em que pesquisamos sobre as brincadeiras a partir da proposta inicial da professora, em que notamos a importância de compartilhar as ideias e apostar na troca de saberes como ação que mobiliza e potencializa o trabalho educativo. Nas palavras da professora:

Como eu tô trabalhado Ivan Cruz nos grupos maiores, fazer os peões, pipas, pular corda, né? Pra fazer...Tirar a brincadeira da própria imagem, né? Então você tira da obra do artista e leva pro real. Aí nós estamos planejando fazer isso. [...]. Por que a maioria dos nossos alunos (bom, eu presumo, não tenho certeza) vivem em apartamento. E se forem mães chatas iguais a mim não descem sozinho de jeito nenhum, não descem. Só um local de extravasar e coisas novas, coisas antigas que para eles são novas é aqui. (PA – RC)

Evidenciamos, com a análise do enunciado, que a instituição de EI é compreendida como espaço privilegiado para o compartilhamento de brincadeiras tradicionais, que antes eram aprendidas na rua. Desse modo, na opinião da docente, cabe ao Cmei oportunizar às crianças e incluir no planejamento a efetivação de brincadeiras tradicionais, que, no caso da professora, têm um grau de importância que culmina no próprio projeto com as crianças, ganhando centralidade em sua prática pedagógica.

Embora não tenham citado diretamente as brincadeiras mais presentes no cotidiano do Cmei, alguns enunciados revelaram a diversidade de situações brincantes, assim como o protagonismo das crianças nas escolhas das brincadeiras. A articulação com a música, histórias e movimentos também foi mencionada, de modo que a participação ativa das crianças culmine na elaboração de regras com o adulto, conforme enunciados a seguir:

Diversificada, onde o aluno escolhe o que quer brincar, geralmente com brinquedos da/ na sala. (Q7)

São as brincadeiras que envolvem músicas e movimentos e em algumas delas as regras são elaboradas junto com as crianças. (Q3)

Dentro do nosso projeto a gente trabalha música e histórias dentro de músicas e histórias trabalha bastante o movimento. E a própria música quando ela tá direcionada, você pode fazer dela uma brincadeira. E a história também, por si, a gente trabalha muito com fantoches, com a participação das crianças. Isso também para eles se torna, tudo festa, é uma brincadeira. Mas geralmente assim, para esse grupo, são mais brincadeiras que envolvem música, né, e movimento. (P2B - RC)

Com isso, conjugada às brincadeiras de faz de conta, tradicionais e com brinquedos e materiais, as docentes enfatizaram também que *muitas vezes* (8) ou *algumas vezes* (1) as crianças têm oportunidade de brincar com água, areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza, indicando que o contato com elementos naturais também contribui para a diversidade de brincadeiras. Com isso, lembrando o próprio PPP da instituição, o qual tem como tema central a educação ambiental, notamos a importância dada pelas docentes aos elementos da natureza, principalmente porque

[...]ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos em que se transmutam em animais e vice versa, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza (TIRIBA, 2010, p. 6).

Assim, com esse conjunto de brincadeiras que ocorrem no Cmei, levantadas a partir dos enunciados docentes, observamos que as brincadeiras de faz de conta, tradicionais, com brinquedos e materiais ou com elementos da natureza integram o cotidiano das crianças na instituição. Diante dos dados, acenamos para a relevância de analisar esses tipos de brincadeira de modo integrado, entendendo que todas elas suscitam a criação de situações imaginárias, em especial, quando

associamos a utilização de brinquedos, materiais ou elementos da natureza nas brincadeiras de faz de conta ou tradicionais, de modo que a criança atribui significados próprios aos instrumentos adotados nos momentos de brincar. De acordo com Vigotsky (1933/2008, p. 30):

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado “cavalo” do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade.

Em face desses pressupostos, cumpre dizer que as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento infantil oportunizam a produção de múltiplos sentidos durante as práticas brincantes, que se renovam a cada contexto (BAKHTIN, 2011). Permeando esses aspectos, no próximo eixo contemplamos os espaços e tempos em que o brincar ocorre na instituição, focalizando os momentos de brincadeira mais presentes nas dinâmicas de trabalho no Cmei.

e) Espaços e tempos de brincadeira

Partindo do pressuposto de que “[...] valorizar a infância significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior tempo na infância” (BRASIL, 2012a, p. 5), focalizamos os espaços e tempos voltados para o brincar no cotidiano da instituição, tendo em vista os enunciados circulantes nos encontros de formação.

De acordo com as docentes, as rotinas na instituição *sempre* (9) reservam períodos para as brincadeiras das crianças. Todas as participantes concordaram com essa assertiva, sendo unânime a afirmação de momentos próprios para o brincar na instituição. Assinalamos que a ideia de rotina vincula, nesse caso, tanto o planejamento de cada professor quanto a organização dos horários do Cmei, que reserva diariamente um horário para as crianças no pátio/parque e, assim, para a possibilidade de brincar na área externa da instituição. Nessa

articulação entre os profissionais que realizam o trabalho educativo com as crianças, realçamos que “[...] é necessária uma equipe pedagógica com perfil brincalhão, que programe espaços, materiais e tempo para que, por meio das brincadeiras e interações, as crianças possam compreender o mundo ao seu redor”. (BRASIL, 2012a, p. 55).

Na interlocução entre os espaços e os tempos propostos para a atividade do brincar, entendendo que esses dois aspectos se relacionam entre si, destacamos primeiramente os espaços em que as brincadeiras ocorrem com mais frequência na instituição. Segundo as docentes, as salas onde as crianças ficam *algumas vezes (4), sempre (3), ou muitas vezes (1)* estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas. A partir desse resultado, depreendemos que, ainda que a sala de atividades seja um dos principais espaços em que as crianças brinquem na instituição, nem sempre estão organizadas de modo a favorecer o desenvolvimento de brincadeiras. Nessa questão, *algumas vezes* foi a alternativa mais assinalada, possivelmente devido à necessidade de mais investimento em brinquedos e materiais para as brincadeiras, ou até mesmo pelo fato das docentes não organizarem previamente a sala de modo a se configurar um espaço convidativo para o brincar.

Além da sala, os espaços externos também foram mencionados como lugares para brincar, já que, conforme o enunciado de uma das docentes, “[...] temos um espaço externo ótimo para vários tipos de brincadeiras” (Q4). Entre elas, “[...] brincadeiras livres, faz de conta, amarelinha, com jogos e peças de encaixe, no parque de areia e brinquedos” (Q1), bem como “[...] lutinha, casinha, amarelinha, bambolê, balanço/escorregador” (Q2). Nessas enunciações, os espaços externos da instituição foram compreendidos como locais que facilitam várias brincadeiras. Focalizando as brincadeiras no parque, concordamos que “[...] o parque infantil é um espaço riquíssimo para invenções, imaginação e fantasia e para ampliar as experiências das crianças” (BRASIL, 2012a, p. 119) e, portanto, um espaço privilegiado de interações e brincadeiras (CÔCO; SOARES, 2016).

Em relação aos tempos para a brincadeira, entre os momentos em que crianças brincam durante a jornada na instituição, conforme apontam os dados, destaca-se o *momento de chegada*, que foi inserido com mais frequência na primeira posição da questão relacionada a essa indagação no questionário. Em 2º lugar, foram pontuadas as brincadeiras *após as atividades dirigidas*. Em terceiro, essa opção também ganhou mais destaque, juntamente com as brincadeiras *associadas ao*

momento de atividades dirigidas. Em seguida, na 4ª posição, tivemos novamente as brincadeiras associadas ao momento de atividades dirigidas e, como última opção, brincadeiras no momento de espera da saída.

A partir desses dados, é possível notar que o brincar ocorre com mais frequência no período de acolhida das crianças, em que todas estão chegando e se preparando para mais um dia na instituição. Esse momento não é tão longo, durando aproximadamente 20 minutos, já que logo depois as crianças vão para o refeitório lanchar. Entretanto, mesmo com curta duração, é um momento de brincadeiras entre as crianças, de acordo com enunciado que segue:

E é um momento de interação ali... De interação e brincadeira também. Eles estão chegando, despertando, se preparando para o dia. Também é importante destacar que esse momento de recepção da criança com brincadeira não é um momento que fica muito... É aquele momento ali normalmente antes do lanche que eles tão chegando (PED- RC)

Questionamos, diante do enunciado, o curto período destinado ao brincar, uma vez que “não fica muito”, nos indagando sobre os tipos de brincadeira que ocorrem nesse momento. Possivelmente, por se constituir uma oportunidade de encontro entre as crianças, nossa hipótese indica o predomínio das brincadeiras livres, já que, por ser um período de espera para o lanche e organização do dia, não ocorrem atividades dirigidas. Assim, considerando a importância de proporcionar momentos de brincadeira diversos, indicamos a necessidade de reservar períodos próprios de brincadeira e, ao mesmo tempo, fazer com que o brincar permeie o conjunto de atividades na EI.

Em contrapartida, as brincadeiras na hora da saída foram assinaladas indicando pouca frequência, provavelmente pelo fato de ser um momento em que as crianças estão se despedindo da instituição. Aventamos, assim, que neste momento os pequenos ficam mais livres e sem uma atividade orientada por parte da professora, já que no horário de saída as docentes geralmente estão ocupadas atendendo aos responsáveis que buscam as crianças. Desse modo, por possibilitar aprendizagens com a heteroglossia das negociações presentes nesse momento, podemos avançar na hipótese de que, mesmo sendo apontado como um momento em que o brincar ocorre com menos frequência, é importante reconhecer as saídas como momentos de interações diversas (CÔCO; ALVES, 2017).

Brincadeiras *após as atividades dirigidas* e brincadeiras *associadas ao momento de atividades dirigidas* também foram assinaladas entre as docentes, ocupando uma posição mediana se considerada a intensidade dessas práticas brincantes no cotidiano do Cmei. Reiteramos, especialmente no que diz respeito às práticas brincantes *após as atividades dirigidas*, que uma hipótese para compreender esse movimento está associada à secundarização do brincar, apontada especialmente nos trabalhos de Neitzel (2012) e Lordelo e Carvalho (2003), exemplificada em razão de que os períodos destinados às brincadeiras ocorram em momentos não planejados, como se ocupassem o tempo que falta até outra atividade.

No que se refere às brincadeiras associadas ao momento de atividades dirigidas, podemos inferir que, nesse caso, a proposição de situações brincantes ocorre concomitantemente à utilização do brincar para aprendizagem de algum conteúdo. Conforme já problematizamos no eixo referente às concepções sobre a brincadeira, avançamos na hipótese de que o uso do brincar como ferramenta de ensino pode assinalar uma abordagem lúdica, que adota a brincadeira para que o processo de aprendizagem seja mais prazeroso e atrativo para as crianças. Na dialogia com os dados sobre os enunciados acerca das DCNEIs, vemos também que a proposta curricular insere a brincadeira no conjunto de atividades do Cmei, permeando, assim, todas as ações do trabalho educativo e, nesse contexto, estão vinculadas aos momentos de atividades dirigidas.

Em suma, considerando os espaços e tempos destinados ao brincar no Cmei, notamos que as brincadeiras ocorrem tanto nos espaços internos como externos e que os períodos em que mais ocorrem são os momentos de chegada das crianças na instituição. No cruzamento desses dados, considerando que o momento de chegada é feito na sala, torna-se possível inferir que as brincadeiras ocorrem com frequência nos espaços internos. Todavia, na opinião da maior parte das docentes, as salas são concebidas como espaços que *algumas vezes* favorecem o brincar, indicando a necessidade de recursos e ações que potencializem a brincadeira nesse contexto. Além disso, esse momento consiste numa jornada reduzida que se encerra com o lanche e, portanto, o tempo destinado ao brincar poderia ser maior, já que é permitido apenas “que ele brinque um pouco” (*DIR - E*), conforme enunciado:

As brincadeiras no pátio, as individuais na sala a gente percebe também que os professores gostam muito, por exemplo, de receber as crianças com os brinquedos, deixar que ele chegue, que ele brinque

um pouco. Depois iniciam as atividades, depois tem o momento do pátio, às vezes é direcionado, às vezes não... (DIR-E)

Após o momento de atividades, as crianças voltam a brincar, tendo em vista o enunciado e o resultado apontado no questionário, que indica as brincadeiras *após as atividades dirigidas* como 2ª ação mais frequente no que se refere aos momentos de brincar. A partir do enunciado “às vezes é direcionado, às vezes não”, na polifonia com os dados, assim como após as atividades dirigidas, as brincadeiras também acontecem *associadas ao momento de atividades dirigidas*, assinalando que a brincadeira ocorre em diversos momentos e de diversas formas.

Explorando os silenciamentos, que numa perspectiva bakhtiniana informam sobre os posicionamentos dos sujeitos, cabe ressaltar que a opção *brincadeiras livres nos horários previstos no planejamento* não ganhou destaque em nenhuma posição, sendo pouco assinaladas. Isso nos leva a pensar que tais brincadeiras ocorrem na instituição, possivelmente numa intensidade mediana, já que não foram realçadas com maior ou menor frequência.

Diante dos dados, considerando assim os diversos espaços e tempos de brincadeira que as docentes enunciam, observamos a exploração dos espaços externos e internos do Cmei, como também a presença de brincadeiras em momentos distintos do cotidiano da instituição. Salientamos, desse modo, a importância de organizar ambientes junto com os pequenos, “[...] fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (BRASIL, 2006b, p. 7).

Diante das enunciações sobre os espaços e tempos destinados ao brincar no cotidiano com as crianças, buscamos identificar, no próximo eixo, os desafios institucionais assinalados, considerando a importância de condições prévias para a efetivação da brincadeira nas instituições de EI.

f) Principais desafios da instituição para a efetivação de práticas brincantes

Considerando os dados decorrentes do questionário, a organização/funcionamento do Cmei *sempre* (9) reconhece o direito das crianças à brincadeira, assim como o planejamento *sempre* (7) ou *muitas vezes* (2) reconhece o direito à brincadeira das crianças. Com

isso, compreendida e afirmada pelas docentes como direito da criança, a efetivação do brincar está vinculada às condições adequadas para sua realização, tendo em vista que “[...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

No que concerne à instituição pesquisada como um espaço que oferece tais condições para a brincadeira, as docentes assinalaram as potencialidades e desafios do Cmei diante das demandas necessárias para que o brincar ocorra com qualidade. Entre as potencialidades, o espaço da instituição, principalmente o externo, foi bastante indicado nos enunciados, possivelmente por conter dois parques, bem como uma área gramada e outra cimentada para as crianças desenvolverem atividades ao ar livre. O planejamento das brincadeiras também foi mencionado como uma ação que fornece condições para que a brincadeira ocorra, circunscrevendo ações intencionais que inserem a brincadeira no conjunto das propostas realizadas com as crianças.

Ambiente adequado e estruturado (Q2)

O espaço é um grande facilitador. (Q3)

Sim, temos um espaço externo ótimo para vários tipos de brincadeiras. (Q4)

A instituição possui um bom espaço para diversas brincadeiras. Necessitamos de explorar esses espaços com algumas brincadeiras como: amarelinha, local para jogos, mais brinquedos. (Q6)

Facilidade: o próprio conceito da instituição “A criança aprende brincando”.

Espaço externo, planejamento dirigindo a brincadeira, rotina do dia a dia propicia a brincadeira (Q8).

Assinalamos que a premissa de que “a criança aprende brincando” (Q8), a qual, conforme o enunciado, se constitui como “o próprio conceito da instituição”, pode estar correlacionada à proposta curricular do Cmei. Conforme já mencionado, o documento orienta os projetos desenvolvidos com as crianças, sustentado nas experiências de aprendizagem indicadas nas DCNEIs, conferindo, assim, centralidade ao brincar.

Embora os enunciados tenham apontado mais potencialidades, se comparado aos desafios indicados, dificuldades como a falta de recursos e brinquedos foram pontuadas. Desse modo, acenamos a necessidade de compra de materiais e brinquedos diversos, com a finalidade de proporcionar à criança situações de brincadeira com mais variedade e qualidade.

Dificuldades: falta de investimentos e de manutenção dos brinquedos e parque (Q1)

Dentro das possibilidades são oferecidas condições. Os recursos financeiros disponibilizados nem sempre são suficientes para a compra de uma diversidade maior de brinquedos. Os brinquedos adquiridos contemplam atividades com a coletividade. (Q9)

Favorecer recursos né? A gente tem poucos recursos. Por exemplo, as professoras sempre pedem mais brinquedos, mais brinquedos, mais brinquedos... E às vezes a gente não tem tanto recurso pra isso. Então assim, nós estamos aguardando agora dar uma organizada no pátio, melhorar os brinquedos, os brinquedos em sala de aula, mas a gente tem poucos recursos. Então a gente prioriza as brincadeiras, mas tem que pensar também que existem outras questões, que é a infraestrutura... (DIR- E)

Como eu disse pra você, às vezes a gente não tem recurso pra isso. Por exemplo, os brinquedos são caros. Então brinquedo caro é difícil a gente adquirir. Então assim, a gente tá com essa nova proposta agora, que as meninas [equipe de EI da Seme] solicitaram em reunião, pra que a gente pudesse ter mais brinquedos... Tipo, bonecas, carrinhos... Só que às vezes a gente não compra bonecas mais resistentes, porque é uma boneca pra 20 alunos, pra 10 crianças, 10 meninas... Ou um carrinho para um grupo de crianças. Então não dá, você tem que ter bastante. Pra uma escola que atende 260, 270 alunos, você tem que ter bastante brinquedo pra isso. Então assim, a professora de EF, eu até comprei agora bambolê, corda, peteca, bola... Por que esses brinquedos ajudam. Então o professor pode fazer brincadeiras de grupos e também favorecem as atividades no pátio. (DIR – E)

Em meio a essas restrições institucionais, que acenam para um conjunto de dificuldades e demandas, evidenciamos a necessidade de garantir a oferta de brinquedos e materiais diversos que estimulem distintas formas de brincar, possibilitando, assim, a ampliação do repertório brincante das crianças.

Considerando esses desafios para a efetivação de uma instituição brincante, no tópico que segue buscamos compartilhar os dados que informam sobre a importância de tematizar a brincadeira nos encontros de formação, reunindo o conjunto de análises empreendidas sobre o brincar na interlocução com o contexto formativo. Com isso, buscamos compartilhar os principais elementos que informam sobre a tematização da brincadeira nos encontros formativos, de modo a focalizar as concepções sobre o brincar na interlocução com as práticas pedagógicas, assinaladas a partir dos enunciados docentes. Seguindo as orientações dos “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura

para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 8), é importante desenvolver um ambiente “[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente”. Desse modo, “[...] o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos”.

Nesses espaços e tempos destinados ao brincar, afirmamos a necessidade de momentos formativos que tematizem a brincadeira, suscitando diálogos sobre o brincar nas práticas com as crianças. Para tanto, no próximo eixo abordamos a temática da brincadeira nos encontros de formação.

g) A temática da brincadeira nos processos formativos

Neste último eixo de análise, em que nos dedicamos a compreender a tematização da brincadeira nos encontros de formação, analisamos os dados referentes à importância de estudar o brincar nos processos formativos, trazendo aspectos avaliativos das docentes quanto às dinâmicas de formação realizadas, especialmente no que se refere à abordagem da brincadeira nos encontros.

Quando indagadas sobre o estudo da brincadeira durante o percurso de formação, as docentes informaram que a formação inicial *sempre* (6), *muitas vezes* (2) ou *algumas vezes* (1) contribuiu para a compreensão da importância da brincadeira, enquanto a formação continuada *sempre* (8) ou *muitas vezes* (1) contribuiu para a compreensão da importância da brincadeira. Embora sejam aproximados, os resultados apresentam uma distinção quantitativa que pode indicar a formação continuada como atividade que proporciona uma intensidade maior quanto ao estudo da brincadeira, se comparada à formação inicial. Nesse sentido, entendendo que o brincar deve ser tematizado durante todo o percurso formativo docente, indicamos a necessidade de abarcar essa temática nos cursos de formação inicial e continuada que efetivamente incluam a brincadeira no conjunto de objetos de estudo (KISHIMOTO, 2005).

Com as observações nos encontros de formação, notamos que a abordagem da brincadeira integrou grande parte das discussões, reverberando em enunciados que apontavam a relevância do brincar no trabalho com as crianças. Com isso, especialmente pela interlocução com o estudo do material estudado (livro *Brincar de pensar*), podemos concluir que as proposições de brincadeiras foram evidenciadas como

principais contribuições geradas com a abordagem do material, compreendendo a oportunidade de compartilhar sugestões como movimento que resulta em situações brincantes mais diversificadas:

Como era o último dia de estudo do livro, a pedagoga solicitou que as docentes avaliassem as contribuições do material para a formação. Entre os enunciados, destacaram-se os aspectos positivos, como o estímulo à elaboração de atividades de modo aprofundado e não isolado, de modo que haja uma sequência. O livro também apresentou diversas obras de artes como recursos fundamentais para as propostas apresentadas. No que diz respeito às brincadeiras, as docentes enunciaram que as propostas eram interdisciplinares, incentivando a criação e a imaginação pelo fato de sugerir a confecção de brinquedos e brincadeiras diversas. Como exemplo, a professora de EF (PEF) assinalou que, de acordo com as propostas do livro, com a utilização de latas é possível brincar de jogo de lata, pé de lata, boliche... Ou seja, o material apresenta diversas possibilidades a partir de um mesmo recurso/material. (DC - 01 de novembro de 2016).

No mais, o encontro abordou as brincadeiras e possibilitou compartilhar experiências e propor sugestões de práticas voltadas para a brincadeira (DC - 12 de setembro de 2016)

Assim, considerando as propostas de brincadeira suscitadas com o estudo do material juntamente com os diálogos produzidos no encontro com os pares, a importância de estudar a brincadeira nos encontros de formação foi indicada nos enunciados, numa compreensão que demarca a necessidade de tematizar a brincadeira para adquirir conhecimentos que forneçam subsídios para a efetivação de práticas pedagógicas pautadas no brincar. Nesse sentido, estudar o brincar evoca o planejamento de atividades que estejam articuladas com a brincadeira, principalmente quando o brincar suscita a criatividade. Segundo as docentes, é importante estudar a brincadeira:

Para oportunizar novos conhecimentos na minha prática de ensino (Q2)
O aprendizado através do brincar necessita de bastante planejamento e só uma formação contínua sobre o tema pode fornecer ferramentas e subsídios para executá-lo. (Q7)

Porque o brincar faz parte do universo infantil. (Q1)

Para melhor entendermos o universo infantil e como a aprendizagem se dá através das brincadeiras. Auxilia no aprendizado das crianças, de maneira geral (Q4)

Porque na EI precisamos respeitar o tempo da criança (Q5)

É importante, pois através das brincadeiras que as crianças aprendem, assimilando os conteúdos propostos com mais facilidade, por isso temos que estar sempre se (sic) informando, estudando. (Q6)

Porque é natural, a criança brinca o tempo todo, em sua imaginação e se faz necessário a brincadeira estar presente. Porque a brincadeira é inerente à criança. (Q8)

Muito importante. O brincar faz parte da infância. Criança precisa brincar para ser feliz. (Q9)

A justificativa da importância de tematizar o brincar com foco no trabalho com as crianças foi evidente nos enunciados docentes, principalmente nos primeiros posicionamentos, que reiteram o estudo da brincadeira como apoio para a elaboração do planejamento e, assim, para a prática pedagógica. Após esses enunciados, observamos que a relevância de estudar se sustenta na contribuição dessa atividade para as crianças, principalmente por ser predominante na infância e integrante do “universo infantil”. Além disso, também é evidenciada uma concepção de brincadeira como “natural” ou “inerente”, como se a criança já nascesse sabendo brincar. Diante disso, problematizamos essa concepção, advogando a brincadeira como uma atividade social e que, portanto, deve ser aprendida por meio da interação com o outro (VIGOTSKY, 1994).

Dessa forma, considerando a importância de tematizar a brincadeira tendo em vista o subsídio à prática pedagógica, bem como o reconhecimento de sua predominância na infância, os enunciados durante os processos formativos indicam as contribuições do estudo da brincadeira. No que se refere à tematização do brincar para auxiliar no trabalho educativo, as potencialidades do estudo do brincar acenam para a elaboração de um planejamento composto por brincadeiras. Sobre a importância de estudar a brincadeira por ser uma atividade que faz parte da infância, foram evidenciados os sentidos produzidos nos momentos de brincadeira, conforme enunciado que segue:

Após a pergunta da pedagoga: “de que forma este estudo pode colaborar com nosso trabalho?”, Foi ressaltada a importância de elucidar o processo criativo com as crianças, especialmente em situações de brincadeiras, quanto aos diversos significados que as crianças dão aos brinquedos. Uma das professoras ressaltou que observar esse momento criativo da criança, nesse caso, no interior da brincadeira, promove a elaboração do planejamento das aulas em consonância com as atividades de brincar. (DC – 04 de abril de 2016).

Desse modo, as docentes acreditam nas potencialidades do brincar pra as crianças e, com isso, informam a importância de abarcar as

brincadeiras nos estudos que integram as atividades de formação. Principalmente por focalizar as contribuições do brincar e a necessidade de inserir práticas brincantes no planejamento pedagógico, as docentes salientam a relevância de tematizar a brincadeira nos encontros de formação. Com essa análise, no tópico a seguir buscamos sintetizar os dados reunidos com os eixos propostos, abarcando o que compreendemos dos enunciados acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada.

2. (In)conclusões acerca da dialogia entre o brincar e a formação docente

Diante do exposto até aqui, neste tópico pretendemos sintetizar as considerações acerca dos enunciados sobre a brincadeira na interface com a formação docente, perspectivando empreender um entrecruzamento dos dados analisados. Nesse intuito, na busca por compor algumas considerações acerca dos resultados apresentados neste capítulo, reunimos os aspectos que ganharam destaque, sistematizando o conjunto de análises que compomos nesse percurso. Como nos propomos a compreender os enunciados docentes acerca da brincadeira, partimos do pressuposto de que

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Sustentadas nessas concepções, ao analisar os enunciados, ocupamos uma posição responsiva, num processo em que os sentidos produzidos se constituem como concordâncias, discordâncias, adesões, objeções e outras formas de responder ativa e responsivamente às enunciações docentes. Nesse processo de comunicação discursiva, pautado pelas interações dialógicas, com nossas análises respondemos aos enunciados circulantes no desenvolvimento da pesquisa, reunindo posicionamentos sobre a tematização da brincadeira nos processos formativos.

Nesse exercício de síntese, considerando os encontros de formação semanais que ocorrem na própria instituição como contexto principal

de desenvolvimento da pesquisa, enfatizamos a importância atribuída pelas docentes a essa atividade. Por proporcionar trocas de experiências, partilha de ideias e práticas, assim como se constituir como subsídio ao trabalho educativo – abordando temáticas que auxiliam no planejamento e na efetivação de práticas pedagógicas –, as potencialidades das ações de formação continuada foram evidenciadas nos enunciados. Nessa perspectiva, assinalamos o contexto da instituição como lugar privilegiado de formação, que, de acordo com Nóvoa (1995, p. 29), deve ser concebida como “[...] um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”.

Ainda que satisfeitas com os encontros, as docentes também acenaram a necessidade de mais investimentos nos processos formativos, compreendendo a formação na vinculação entre a participação individual e a cooperação entre os envolvidos, realçando a responsabilidade compartilhada que integra o conjunto de dinâmicas formativas. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) aponta a articulação entre o desenvolvimento pessoal (percursos pessoais e profissionais que se produzem na vida e na profissão), profissional (formação no diálogo com os pares, que estimulam a autonomia e emancipação profissional) e organizacional (escola como ambiente educativo e formativo) no que se refere à formação de professores, possibilitando, assim, a configuração de uma profissionalidade docente que contemple as dimensões individuais e coletivas.

Nessa lógica, entendendo as ações de formação como possibilidade de dialogar sobre o brincar, gerando enunciados que abarcam proposições e relatos de situações de brincadeira no encontro com seus pares, as docentes indicaram a relevância de tematizar o brincar nos processos formativos, oportunizando a reflexão sobre a centralidade da brincadeira nas práticas pedagógicas.

Com destaque para a avaliação dos encontros e, nesse escopo, para a avaliação do material de estudo (que, dentre outras coisas, abordou o brincar), os enunciados docentes informaram as contribuições desse percurso de formação para o exercício do trabalho educativo, indicando a oportunidade de dialogar sobre propostas de brincadeira como um movimento formativo e potencializador.

Na dialogia com os encontros de formação semanais, notamos que o estudo das DCNEIs nas formações organizadas pela Seme, na interface com a orientação indicada na Proposta Curricular da instituição (fundamentada nas diretrizes), também contribuíram para a compreensão da

brincadeira como elemento central na EI. Nos enunciados, há ressonâncias dessa normativa nas situações de brincadeira anunciadas pelas docentes, bem como na inserção do brincar nas propostas pedagógicas relatadas, nas quais podemos observar a diversidade de apropriações/respostas às políticas educacionais (BALL, 2006).

Nessa diversidade, destacamos as concepções de brincadeira que emergiram nos encontros formativos, ressaltando a ambiguidade presente nos enunciados ao articularmos os sentidos atribuídos à importância do brincar e à relevância da tematização da brincadeira na formação. Assim, ao mesmo tempo em que as docentes acenam para uma concepção de brincadeira como atividade social, apreendida na relação com o outro, também notamos, em contrapartida, uma compreensão natural do brincar, como se a criança já nascesse sabendo brincar. No entanto, considerando o conjunto dos enunciados, notamos que a compreensão do brincar em sua dimensão social é predominante, principalmente ao acenarem para as contribuições da brincadeira para a infância. Assinalamos que os enunciados indicam, no que se refere a essas contribuições, para a colaboração da brincadeira para o desenvolvimento (em especial, de habilidades), para aprendizagens de conteúdos ou gerais, para a interação e a socialização, junto com sua relevância no processo de avaliação das atividades.

Esses dados mobilizaram reflexões que, na dialogia com os enunciados que tematizaram as interações durante a brincadeira, acenam para os motivos que levam à inserção do brincar no trabalho com as crianças na interlocução com os modos como essa atividade ocorre. Assim, a viabilidade das brincadeiras, justificada por sua contribuição no desenvolvimento, pode estar articulada às concepções de Vigotsky (1994), que afirma o brincar como atividade principal na infância, assim como, com destaque para o desenvolvimento de habilidades, às influências dos RCNEI e das ideias do movimento escolanovista, cujos princípios abarcam as habilidades como aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. Nessa compreensão, os pressupostos bakhtinianos nos ajudam a compreender esses enunciados como resposta aos demais enunciados que integram a cadeia discursiva que tematiza sobre as concepções de brincadeira, que se baseiam nos elos circulantes nos movimentos dialógicos, confirmando, discordando ou completando as enunciações precedentes (BAKHTIN, 2011).

Com isso, nessa reflexão cabe ressaltar que, na articulação com as concepções acerca do brincar, as proposições pedagógicas estão

vinculadas às interações entre adultos e crianças na brincadeira. Principalmente com a função de mediador, notamos, com os enunciados, que no conjunto das interações é papel do docente promover brincadeiras. Assim, partindo do princípio de que o professor precisa propor brincadeiras – para ensinar algum conteúdo ou suscitar o desenvolvimento de habilidades – os relatos das docentes indicam a utilização da brincadeira como ferramenta didática. Avançamos na hipótese, dado esse contexto enunciativo, de que adotar a brincadeira como meio se constitui uma tática para que o processo de ensino se torne mais divertido e prazeroso. Com isso, considerando que, sobre os momentos de brincar, as docentes assinalaram que as brincadeiras também acontecem associadas ao momento de atividades dirigidas, essa prática parece seguir as orientações das DCNEIs, que, por dar centralidade ao brincar, indica sua inserção como integrante de todo o processo educativo, permeando, nesse sentido, todo o cotidiano da EI.

Na interface com essas observações, nos enunciados referentes aos tipos de brincadeira presentes no Cmei, as brincadeiras tradicionais foram apontadas como aquelas que precisam ser compartilhadas por meio da mediação do adulto. Nesse escopo de discussão, as docentes assinalaram que proporcionar situações brincantes que envolvam brincadeiras como amarelinha, passar-anel, galinha da vizinha, dança das cadeiras, pique-pega e brincadeiras de roda, se constitui como uma das funções do professor, principalmente com o contexto atual, cujo espaço da rua vem perdendo sua dimensão lúdica. Quanto às brincadeiras de faz de conta e com brinquedos e materiais, também mencionadas pelas docentes, as interações entre as crianças e o incentivo à imaginação nessas práticas brincantes ganharam destaque. Nesse escopo, que contempla a diversidade de tipos de brincar, realçamos a articulação entre essas formas de brincadeira, que se integram e se misturam em meio ao desenvolvimento de brincar, não podendo ser analisadas de forma isolada. Por exemplo, ao brincar de galinha da vizinha, que é considerada uma brincadeira *tradicional*, um *material* é escolhido para *representar* o ovo da galinha, envolvendo, nessa brincadeira, o faz de conta com a utilização de brinquedos/materiais numa brincadeira tradicional.

Nesse processo dinâmico constituinte das situações brincantes, o protagonismo das crianças e a interação entre elas foram aspectos evidenciados nos discursos. Com os enunciados, observamos que as docentes também priorizam esses movimentos, principalmente ao

elucidarem a necessidade de ter sensibilidade nos momentos de brincar, zelando para que a espontaneidade não se perca e, portanto, para que as proposições das crianças também sejam acatadas (tendo o adulto como parceiro), bem como pela possibilidade de brincadeiras livres entre elas. Nessa discussão, cuja temática aborda as brincadeiras livres e dirigidas, notamos que os enunciados não indicam uma dicotomia entre essas práticas, de modo a salientar essas formas de brincar como integrantes do conjunto de experiências proporcionadas às crianças. Sabemos que cada docente pode priorizar uma ou outra prática durante o desenvolvimento do trabalho educativo, mas assinalamos que, de modo geral, considerando o posicionamento do grupo, as formas de brincar tanto livres como dirigidas permeiam o enredo das atividades. De acordo com Francisco (2005, p. 182-183), é preciso “[...] compreender que as duas modalidades de atividades, livres e orientadas, se constituem como diversas e complementares”.

As interações durante as brincadeiras, segundo as docentes, ocorrem nos espaços internos e externos do Cmei, haja vista que a instituição oferece condições físicas que contribuem para o desenvolvimento das brincadeiras. Entre as potencialidades, foram destacados o planejamento das brincadeiras pela via da organização da rotina, incluindo vários momentos semanais de ida ao parque ou de uso do espaço externo, assim como as características do espaço físico do Cmei, que é amplo e possui um espaço externo também facilitador de momentos de brincadeira.

Sobre os espaços internos, as enunciações indicaram a necessidade de organização das salas, que deveriam, na opinião das docentes, conter mais brinquedos e recursos, criando assim um ambiente enriquecedor para a variedade de formas de brincar. Nesse mote, o investimento em aquisição de brinquedos e materiais foi mencionado como o principal desafio da instituição, indicando a utilização de diversos recursos para proporcionar um brincar de qualidade para as crianças e suscitar a prática de várias brincadeiras, uma vez que “[...] valorizar a infância significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior tempo na infância” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Nesse sentido, compreendendo também que “[...] o apoio financeiro modifica espaços físicos, amplia o acervo de brinquedos e materiais, mas são as ações de formação profissional e um brincar interativo que melhoram a qualidade da educação infantil” (KISHIMOTO, 2010, p. 14), focalizamos a importância dos processos formativos no desenvolvimento

das brincadeiras. Salientamos, obviamente, que com essa afirmação nosso intuito não é reduzir a responsabilidade dos municípios em disponibilizar recursos, já que investir em políticas educacionais e, de modo mais concreto, proporcionar estrutura física, brinquedos e materiais são funções que cabem à administração pública. Nosso intuito também não consiste em responsabilizar apenas as docentes pela efetivação de práticas brincantes com as crianças, haja vista a necessidade de condições adequadas, tanto profissionais quanto materiais, para o desenvolvimento de um trabalho educativo pautado no brincar. Chamamos a atenção, portanto, no que se refere à importância da formação docente para subsidiar as ações de brincadeira que ocorrem na instituição, ao fato de que as condições para a efetivação do direito à brincadeira contemplam investimentos em infraestrutura, materiais/brinquedos, intencionalidade por parte das docentes e do conjunto dos profissionais que atuam com as crianças e, principalmente, atividades formativas que contribuam para a compreensão da centralidade do brincar no trabalho com as crianças.

Assim, reiterando a importância da tematização do brincar nos processos de formação continuada, especialmente para fomentar práticas pedagógicas brincantes, avançamos no desafio de pensar a brincadeira como ação que não se limite ao conjunto dessas práticas. Desse modo, reconhecemos que inserir o brincar nas propostas educativas legitima, fortalece e fomenta ações brincantes. Concomitantemente, questionamos a relação entre a brincadeira e as práticas pedagógicas, partindo de uma concepção recíproca em que as práticas pedagógicas potencializam a brincadeira (ao oportunizar sua inclusão em meio ao trabalho educativo), enquanto a brincadeira tensiona as práticas pedagógicas com as crianças, mobilizando novas propostas.

A formação, diante desse desafio, se torna espaço privilegiado de discussão, visto que possibilita a superação da relação entre o brincar e as práticas, de modo que o brincar não ocupe um lugar que se limite ao contexto dessas práticas. Defendemos, assim, um movimento próprio de reconhecimento do brincar, que legitime sua importância no trabalho com as crianças. Diante dessas reflexões, abordamos a seguir as considerações finais acerca da pesquisa, que reiteram o desenvolvimento do estudo e indicam as contribuições do trabalho para o campo.

Considerações finais

Com o intuito de constituir mais um elo na cadeia dialógica que tematiza a brincadeira nos processos de formação continuada, entendendo que as considerações aqui apresentadas se inserem num movimento inacabado e incompleto que pressupõe continuidades, concordâncias, discordâncias e debates, ao concluir este livro objetivamos mobilizar reflexões que suscitem propostas, ideias, ações e práticas que contribuam para o campo da formação docente na EI. Especialmente no que se refere à tematização da brincadeira, considerando a possibilidade de diversas compreensões acerca dessa pauta no conjunto de demandas que se inserem nas discussões sobre o trabalho educativo na EI, com essas considerações buscamos recuperar o itinerário de pesquisa desenvolvido, sintetizando as análises empreendidas na dialogia com as docentes nos processos formativos.

Inicialmente, retomamos os objetivos delineados, na expectativa de responder, de maneira ativa e responsiva, às indagações que nos provocaram a perquirir nossa temática de estudo. Desse modo, tendo como objetivo central compreender os enunciados docentes sobre a brincadeira nos encontros de formação continuada na EI, buscamos identificar as concepções associadas ao brincar a partir das enunciações docentes, explorando os sentidos produzidos acerca da brincadeira nos encontros de formação continuada, assim como a relação entre a tematização da brincadeira com as práticas pedagógicas no cotidiano da EI, a partir da escuta dos enunciados docentes.

Para tanto, nos indagamos sobre como as docentes enunciam a temática do brincar nesses encontros, com o intuito de compreender a abordagem do brincar nas atividades formativas e os sentidos produzidos sobre a brincadeira, com questionamentos que nos mobilizaram a refletir sobre as contribuições da formação continuada para o fomento às ações de brincadeira com as crianças. Assim, no decorrer do trabalho apontamos possíveis respostas a essas questões, construídas com as docentes, a partir dos enunciados acerca do brincar nos encontros de formação.

No exercício de contextualizar a pesquisa, com a finalidade de respondermos aos objetivos propostos, julgamos necessário conhecer a processualidade histórica que culminou em diversas concepções referentes a brincadeira, depreendendo que suas apropriações se articulam com as concepções de infância predominantes nos períodos históricos abordados. Assim, desde os estudos de Ariès sobre as crianças do século XVII, passando pela infância brasileira nos períodos colonial, imperial e republicano e chegando à atual conjuntura, as motivações, características e opiniões sobre o brincar acompanham as concepções de criança em cada época, assim como acompanham as transformações sociais, econômicas e educacionais da sociedade.

No âmbito educacional, assinalamos que as teorias sobre a inserção da brincadeira nas instituições educativas se justificam, de modo geral, na importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil. Com essas concepções, que defenderam a presença de práticas brincantes no atendimento educacional às crianças, exploramos também as políticas educacionais que pautaram o direito à brincadeira nas instituições de EI, com ênfase para as publicações do MEC, em que constam orientações para o funcionamento e a organização dos Cmeis. Com isso, identificamos que a tematização e a defesa do brincar nos documentos contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a brincadeira, pois institucionalizam e normatizam a inserção de situações brincantes no trabalho educativo. Concomitantemente a essas reflexões, problematizamos a institucionalização da brincadeira como exigência, de modo a culminar em apropriações que “pedagogizem” em excesso a brincadeira, permitindo sua efetivação apenas como recurso de ensino ou ferramenta didática, perdendo a dimensão lúdica da brincadeira que tem como principal característica sua finalidade em si mesma.

Nessa discussão, que contempla as contrapalavras dos movimentos dialógicos que tematizam a brincadeira, adentramos a temática de estudo considerando os pressupostos bakhtinianos, compreendendo o conjunto de pesquisas como integrantes da teia dialógica da comunicação discursiva que aborda a brincadeira na interface com a formação. Compondo esses fios dialógicos, em meio aos enunciados que antecedem e sucedem nossas enunciações acerca do tema (BAKHTIN, 2011), buscamos mobilizar a interlocução entre os trabalhos produzidos.

Destacamos que os trabalhos pontuaram a relação entre a atuação e a formação docente, de modo que estudar o brincar nos processos formativos culmine em práticas pedagógicas pautadas na brincadeira. Nesse sentido, observamos que o investimento em atividades de formação possibilita reflexões sobre a brincadeira e, assim, oportuniza sua inserção no trabalho educativo. Trabalho que, segundo as pesquisas, inclui a brincadeira como recurso didático, assim como secundariza os momentos de brincar, como se as práticas brincantes não fossem importantes sem alguma finalidade, sendo sempre associadas ao ensino de conteúdos ou deixadas para depois das atividades consideradas “importantes”. Nessa dialogia com as pesquisas, problematizamos essas concepções, acenando para a importância da brincadeira como ação que gera aprendizagem e, nesse percurso, o desenvolvimento das crianças, sobretudo quando priorizada no contexto da EI como uma atividade que permeia o conjunto das ações.

Assim, focalizando os enunciados sobre o brincar, nos ancoramos em referenciais bakhtinianos para alicerçar o percurso teórico-metodológico de pesquisa. Movidos por esses pressupostos, os procedimentos metodológicos elencados priorizaram a escuta do outro como movimento fundamental para a ativa compreensão responsiva dos enunciados docentes, reconhecendo a alteridade que integra o conjunto das interações (BAKHTIN, 2011). Com isso, apostamos nas rodas de conversa, entrevistas, aplicação de questionário e observações como meios de suscitar enunciados docentes sobre o brincar, tendo em vista a postura ética e responsiva no encontro com as docentes e o contexto da formação continuada como espaço mobilizador de reflexões sobre a brincadeira. Diante disso, a partir do reconhecimento das instituições como lócus privilegiado de formação (NÓVOA, 2009), assinalamos a importância das atividades de formação continuada entre os docentes para a partilha de saberes e experiências educativas.

Em consonância com essas premissas, a análise dos dados indica que os processos formativos viabilizam a troca de conhecimentos, pois possibilitam o compartilhamento de ideias, práticas, propostas e projetos educativos entre as docentes. Nessa concepção, evidenciada nos enunciados sobre a formação continuada, enfatizamos a relação entre as atividades formativas e as práticas pedagógicas, que se sustenta nas contribuições da formação para o trabalho educativo. Assim, as ações formativas são compreendidas como essenciais, principalmente no que se refere ao fomento à atuação docente e, portanto, carecem de mais investimentos, conforme pontuado pelas docentes.

Com as análises referentes às enunciações sobre o brincar, destacamos, entre os aspectos evidenciados nos enunciados, a dialogia com as DCNEIs, as concepções docentes sobre o brincar, as interações na brincadeira (participação do adulto e protagonismo das crianças), a diversidade de brincadeiras, os espaços e tempos de brincadeira, os principais desafios da instituição para a efetivação de práticas brincantes e a temática da brincadeira nos processos formativos.

Em síntese, conforme os enunciados, os sentidos atribuídos ao brincar circulam entre concepções que identificam a brincadeira como atividade social, aprendida nas relações com o outro, ainda que, em alguns enunciados, o brincar seja concebido como natural ou inerente à criança, o que indica a ambiguidade presente nos discursos. Principalmente na observação das contribuições da brincadeira para a infância, os sentidos produzidos acerca do brincar indicam a importância da brincadeira para o desenvolvimento (sobretudo de habilidades), para aprendizagens gerais ou de conteúdos específicos, para a interação e a socialização, bem como para sua utilização no processo de avaliação das atividades no cotidiano da EI.

Assim, as propostas pedagógicas enunciadas abarcam as interações que ocorrem nas situações de brincadeira, em que o papel do adulto consiste em mediar o brincar, propondo e participando das brincadeiras propostas pelas crianças. No bojo dessas interações, os enunciados acenam para a importância da inserção de proposições brincantes nos projetos pedagógicos desenvolvidos com as crianças, utilizadas sem alguma finalidade específica e também para o ensino de algum conteúdo. Nessa relação, compreendemos que a brincadeira não possui uma finalidade em si mesma, já que sua importância reside no próprio processo de brincar. Entretanto, avançamos na hipótese de que as docentes utilizam a brincadeira como ferramenta didática com o

objetivo de estimular uma aprendizagem mais prazerosa e divertida, agregando um caráter lúdico ao processo de ensino-aprendizagem.

Com esses dados sobre a brincadeira nas práticas pedagógicas, assinalamos que as docentes também priorizam os momentos de brincadeira entre as próprias crianças, principalmente com o intuito de observar esses movimentos e considerá-los fundamentais no que concerne às interações entre elas, valorizando a espontaneidade presente nessas situações. Nesse sentido, esses momentos de brincadeira são priorizados no cotidiano da instituição, ocorrendo principalmente no momento de chegada das crianças, assim como após as atividades dirigidas e associadas ao momento de atividades dirigidas. O horário da saída foi evidenciado como momento em que as brincadeiras menos ocorrem, possivelmente porque as crianças estão se organizando para finalizar o período na instituição.

Em relação aos espaços internos e externos do Cmei, ainda que haja necessidade de compra de brinquedos e materiais que favoreçam as condições para brincadeiras de qualidade, a estrutura física da instituição foi considerada adequada, possibilitando práticas pedagógicas que inserem o brincar no cotidiano com as crianças. Com base nos enunciados, as brincadeiras que ocorrem nesses espaços são do tipo tradicional, faz de conta e/ou com brinquedos e materiais, acenando para a diversidade de formas de brincar que acontecem na instituição. Os adultos, nessa perspectiva, têm o papel de compartilhar as brincadeiras tradicionais com as crianças, já que essa modalidade possui como característica a transmissão no decorrer das gerações, sempre oportunizando transformações a cada aprendizagem. As brincadeiras de faz de conta também podem ser potencializadas com a participação das docentes, que complexificam o brincar por meio da mediação. A utilização de brinquedos e materiais, ainda que mencionada como modalidade mais presente no conjunto de brincadeiras assinaladas, geralmente se agrega às brincadeiras de faz de conta e tradicionais, indicando que os tipos de brincar se associam e se complementam.

Diante disso, assinalamos que, no contexto da EI, há espaços e tempos para as múltiplas formas de brincar, seja a brincadeira livre ou dirigida, entre crianças ou entre crianças e adultos, associada ou não ao processo de ensino-aprendizagem... Em suma, consideramos fundamental garantir a centralidade da brincadeira no conjunto de ações educativas e proporcionar, nesse processo, a efetivação de situações brincantes de qualidade, diversificadas e que ampliem o repertório das crianças.

De modo geral, com os resultados da pesquisa, compreendemos que os enunciados docentes produzidos nos encontros de formação continuada indicam a importância de tematizar a brincadeira nos processos formativos, evidenciando que estudar sobre o brincar, compartilhar situações de brincadeira e comunicar ideias/propostas que insiram essa ação no cotidiano das crianças suscitam práticas brincantes. Assim, acenamos que o exercício de responder à problemática do estudo, que buscou compreender como as docentes enunciam a temática do brincar nos encontros de formação continuada na EI, suscitou novas indagações, provocadas a partir da dialogia com as docentes, em que nos questionamos: como respeitar o conjunto de formas de brincadeira e, junto a isso, inseri-las nas propostas pedagógicas? É permitido utilizar o brincar como ferramenta didática ou é preferível priorizar as brincadeiras espontâneas? É possível equilibrar tais ações?

Na busca por esse equilíbrio e, sobretudo, na defesa de práticas brincantes de qualidade no contexto da EI, advogamos a necessidade de tematizar a brincadeira nos processos de formação continuada, possibilitando ao conjunto de profissionais que exercem o trabalho educativo o estudo das contribuições do brincar para as crianças. Conforme já mencionamos, sabemos que a inserção da brincadeira nas práticas pedagógicas pela via da formação não é um processo automático, que obrigatoriamente inclui situações de brincadeira no trabalho docente. Todavia, acreditamos que abordar a brincadeira oportuniza a troca de saberes entre pares, provocando assim o compartilhamento de conversas, ideias, práticas, relatos, entre outras formas de partilhar conhecimentos. Nessa perspectiva, tematizar o brincar pode suscitar o desenvolvimento de professores brincantes e, além disso, uma instituição brincante, de modo que a dimensão lúdica permeie o conjunto de ações que se efetivam no encontro com as crianças.

Encaminhando para a conclusão do livro, que se constitui como um processo inacabado e incompleto, por instar novos diálogos e, com isso, novos sentidos sobre a brincadeira na interface com a formação continuada, finalizamos provisoriamente este texto ressaltando que as aprendizagens decorrentes desse processo foram construídas no encontro dos sujeitos que estão cotidianamente exercendo o trabalho docente com as crianças. Sujeitos dialógicos que enunciam sobre o brincar e realçam a relevância da brincadeira nas atividades de formação continuada. Junto a eles, nesse conjunto de vozes que povoam a EI, marcamos a importância de considerar os sentidos produzidos

pelas crianças nas situações brincantes, compreendendo o que elas nos informam durante as brincadeiras como um movimento que contribui na abordagem do brincar nas atividades formativas.

Advogamos, assim, a centralidade da brincadeira no trabalho educativo e, nessa perspectiva, a importância de tematizar o brincar nos processos formativos. No bojo das políticas educacionais, portanto, defendemos a garantia da formação continuada como um direito para os docentes e, nesse escopo, a importância da brincadeira como um direito das crianças. Nessa defesa pelos direitos dos sujeitos que integram a EI, assinalamos que é fundamental o direito a uma formação lúdica que tematize o brincar, uma vez que a formação continuada se constitui como um espaço de discussão primordial para pensarmos no brincar como movimento que não se limita às práticas pedagógicas.

Com isso, reiteramos a importância de tematizar a brincadeira nos encontros formativos, principalmente quanto às contribuições dessa tematização para as ações educativas, e avançamos na proposição de refletirmos sobre a relação entre a brincadeira e as práticas pedagógicas. Enfatizamos, desse modo, o desafio de pensar o brincar como ação que não se circunscreve apenas no interior das propostas pedagógicas, defendendo uma compreensão de brincadeira que acena para sua centralidade no trabalho com as crianças e, para além disso, como ação que permeia o cotidiano da EI.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. D. P. JOBIM e SOUZA, S. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez., 2012.
- ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 230-257.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.
- ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/Anped/Comped, 2002. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf. Acesso em: 8 set. 2015.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. 2. ed. Campinas, 2010, p. 13-36.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AQUINO, L. M. L. de; MENEZES, F. M. de. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 29 – 45. Jul./Dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213> Acesso em: 15 mar. 2017.

- AZEVEDO, F. de *et al.* A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 8 set. 2015.
- BALL, S. J. Entrevista com Stephen Joseph Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Mainardes, J. & Marcondes, M. I. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 out. 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editor, 2010a.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: (a teoria do romance)**. 3. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1993.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 13 dez. 2016.
- BERNARDES, E. L. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 45-54, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384>. Acesso em 17 fev. 2017.
- BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BRAGAGNOLO, R. I.; RIVERO, A. S.; WAGNER, Z. T. Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da

educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013. Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3157_textt.pdf. Acesso em 15 ago. 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creches.** Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Deixa eu falar.** Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12815-deixa-eu-falar-novembro2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educacao-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Oferta e demanda de Educação infantil no campo**. Brasília: MEC, 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c. Vol. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006d. Vol. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC, 2009f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero à seis anos à educação**. Brasília: MEC, 2006e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998a. Vol. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998b. Vol. 2. Disponível em: www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998c. Vol. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009f. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 05 ago. 2015.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: INEP/ANPED, 2014. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>. Acesso em: 8 set. 2015.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP/ANPED, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/%7BE7938201-8264-4C46993509B88283020F%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%C2%BA%2010%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/%7BE7938201-8264-4C46993509B88283020F%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%C2%BA%2010%20(3).pdf). Acesso em: 8 set. 2015.
- CASTRO, J. S. Quando elas não querem mais ficar juntas fazendo, deixo elas pegarem brinquedos e brincarem: os atos docentes como promotores da brincadeira e da linguagem entre as crianças pequenas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT07-3978.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- CERISARA, A. B. De quando o Papai do céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! *In*: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thomson, 2002. p. 123-138.
- CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Curitiba: CRV, 2014.

CÔCO, V. Conquistas, avanços e disputas na política de educação infantil: transformações na docência... Em nós. In: RANGEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kézia Rodrigues; CÔCO, Valdete. **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 107-124.

CÔCO, V. Formação continuada na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CÔCO, V. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. V. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2012, p. 59-80.

CÔCO, V.; ALVES, K. K. Gestão da dinâmica institucional: aprendizagens formativas nos horários de entradas e saídas na educação infantil. **Revista Educação e Temática Digital**. v. 19. n. 1. 2017. Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635586/15207>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A.F. O Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. **Revista Cocar**, Belém: v. 10, n. 19, p. 121 a 139, jan./jul. 2016. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 2 abr. 2017.

CÔCO, V.; SOARES, L. C. Brincadeiras no Parque: sentidos produzidos a partir de vivências na educação infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 7-32, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/5013/2767>. Acesso em: 30 jan. 2017.

COELHO, G. M. S. **Formação contínua e atividade de ensinar:** produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil. 2012. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre Colônia e Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso em: 20 fev. 2016.

- FARIAS, K. C. F. **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.
- FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1979.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio: da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010.
- FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; CÔCO, V. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, F. V. **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, BH: Fino Traço, 2012, p. 19-38.
- FORDE, G. H. A. **A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação**. 2008. 275 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- : FRANCISCO, Z. F. **ZÊ, tá pertinho de ir pro parque?** O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em: 24 abr. 2016.
- KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. de. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**, Buenos Aires, n. 24, p. 81-106, jun. 2014. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/46356>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, Y. U. F. et al. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

LORDELO, E. da R; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e psicologia: para que brincar?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 14-21, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 set. 2015.

MAYNART, R. C; HADDAD, L. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2066_int.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional Biblioteca da Escola, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> Acesso em: 19 out. 2016.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun., 2014.

MULLER, J. C. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4367.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892012000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2015.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2. ed. 1995.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010.

Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PAULINO, V. B. R. **Sentidos que emergem do/ circulam no trabalho docente na Educação Infantil**. 2014. 208f. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

PINAZZA, M. A. Formação de professores da Educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=12>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>. Acesso em: 20 fev. 2016.

RIBEIRO, L. A. O registro de classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática?. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 35, 2012. Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPed, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2103_int.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de educação**, n. 16, p. 27-34, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 7 abr. 2016.

- ROCHA, E. A. C. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da Anped (1990-1996). **Pro-posições**, Campinas, n. 28, p. 54-74, 1999. Disponível em: http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/ROCHA_AsPesquisasSobreEducacaoInfanti_In_Pro-Posicoes.rtf/view. Acesso em: 5 set. 2015.
- ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Revista Polifonia**, Mato Grosso, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1132/896>. Acesso em: 21 mar.2016.
- ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. de. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico metodológica no estudo de processos de construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.
- SOARES, L. C.; CÔCO, V. O brincar, as brincadeiras e os parques infantis nos documentos orientadores das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPress Editora Universitária Champagnat, 2013. p. 24461-24473.
- SOARES, L. C.; COCO, V.; VENTORIM, S. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. *Holos (Natal. Online)*, v. 1, p. 91- 106, 2016.
- STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.
- TEIXEIRA, S. R. S. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012. Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.
- TEIXEIRA, S. R. S. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013. Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3369_texto.pdf. Acesso em: 15 ago. 2015.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192> Acesso em: 24 abr. 2016.

VECTORE, C. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2015.

VECTORE, C.; KISHIMOTO, T. M. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 5, n. 2, p. 59-65, Dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n2/v5n2a07.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VIGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

Leticia Cavassana Soares

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
Graduada em Pedagogia pela UFES. Integrante do grupo de pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE.
Pedagoga da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Aracruz.