



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANAÍNA PAULA DE SOUSA

**BRINCADEIRA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2025

JANAÍNA PAULA DE SOUSA

BRINCADEIRA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S697b Sousa, Janaina Paula de.
Brincadeira e ludicidade na educação infantil : concepções e práticas docentes na rede municipal de
Fortaleza / Janaina Paula de Sousa. – 2025.
180 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro.

1. Educação Infantil. 2. Formação. 3. Brincadeira. 4. Ludicidade. I. Título.

CDD 370

JANAÍNA PAULA DE SOUSA

BRINCADEIRA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 26 / 02 /2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sirneto Vicente da Silva
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dra. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, filhos e marido.

AGRADECIMENTOS

Este momento tem muita importância para mim e para a minha família, porque possui um significado de abertura e possibilidades. Isso porque venho de uma família simples, que despertou para o poder da Educação na minha geração. Sou a neta mais velha e a filha mais velha, no sentido cronológico da palavra, que consegue chegar a esse patamar da Educação. Dessa forma, sinto uma grande honra em ser exemplo para todos eles e, acredito, que o meu exemplo despertará, em muitos, a opção por estudar e acreditar que a Educação transforma vidas. Porém, essa caminhada até aqui só foi possível graças ao apoio e à colaboração de muitas pessoas as quais faço este agradecimento a partir de agora.

À Deus, acima de tudo, por conceder-me saúde, serenidade, inspiração, força e oportunidade de trilhar esse caminho e colocar pessoas tão especiais nesse percurso. Rendo a Ti minha gratidão.

Aos meus pais, Antônio Marques de Sousa (*in memoriam*) e Maria Lúcia de Sousa, que são exemplos de força, honestidade e sempre me apoiaram.

Aos meus irmãos, Francisco Gildazo de Sousa (*in memoriam*), Francisco Gildeane de Sousa e Geórgia Carla de Sousa, pela assistência e incentivo de sempre.

Ao meu marido, Erasmo Belarmino da Silva, pelo companheirismo e apoio imensurável na vida e nessa jornada.

Aos meus filhos, meus amores, Augusto César de Sousa Belarmino e Gustavo Henrique de Sousa Belarmino, pela compreensão e ensinamentos diários.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisas em Filosofia e Infâncias (GEPEFI); em especial, à minha amiga Meirilene Barbosa dos Santos, que foi uma grande incentivadora e sempre acreditou em meu potencial; e, em nome da Profª. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota, agradeço aos demais componentes do grupo por possibilitarem e potencializarem reflexões tão importantes e necessárias ao campo da Educação.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Isabel Ferreira, em nome da Diretora Karine Holanda, que sempre se mostrou empática e acolhedora às minhas demandas.

Às coordenadoras Eliana Batista e Socorro Cisne, que, em suas rotinas, ensinam sobre competência, resiliência e profissionalismo.

À professora Terezinha Veríssimo, por suas reflexões pertinentes e embasadas sobre a Educação e aos demais professores, que compõem essa escola e que, diariamente, contribuem para que ela seja mais humana, lúdica e exitosa.

Ao Coral Infantil do Curió, na pessoa da professora Marlúcia Chagas, que não mede esforços para trazer, através da música, encantamento, ludicidade e aprendizagem para as crianças, mostrando que a Educação ultrapassa paredes e transforma vidas.

Aos meus amigos que o Mestrado me presenteou. Especialmente a Deylane Pinheiro, companheira de dúvidas, angústias, aprendizagens, fortalecimento e publicações; Letícia David, por sua atenção, tranquilidade e exemplo de aluna estudiosa; aos demais colegas, que nessa jornada contribuíram para tornar esse momento mais leve e mais fortalecido perante reflexões e discussões nos encontros e aulas.

Aos professores que passaram pela minha vida, especialmente os do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), que muito contribuíram para a ampliação das reflexões no campo educacional e que ajudaram na delimitação do meu objeto de estudo.

Ao Prof. Dr. José Antônio Gabriel Neto por me acompanhar nessa caminhada, tirando dúvidas, incentivando e contribuindo para que o trabalho ocorresse de forma tranquila e eficiente.

Aos membros da Banca Examinadora, composta pela Prof.^a Dra. Francisca Maurilene do Carmo e pelo Prof. Dr. Sirneto Vicente da Silva, pelo aceite em compor a banca e pelas contribuições valiosíssimas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, pela orientação precisa, paciente, poética, lúdica e contribuições em todas as etapas do estudo.

Ao Centro de Educação Infantil (CEI) Arco-íris¹, onde a pesquisa foi realizada, que me recebeu e me apoiou com muito zelo, cuidado, atenção e disponibilidade durante a pesquisa.

Às professoras Fernanda, Joana, Luíza e Maria² que prontamente aceitaram participar da pesquisa e trouxeram contribuições de grande teor reflexivo e importantes para o cenário da Educação Infantil.

Às crianças do CEI Arco-íris, Infantil V, que aceitaram minha presença na sala de aula de forma alegre, carismática e serena.

A todos, que direta ou indiretamente tornaram possível o desenvolvimento desse trabalho, deixo aqui minha gratidão.

¹ Nome escolhido pela coordenadora pedagógica para preservar a identidade do Centro de Educação Infantil.

² Nomes fictícios, escolhidos pelas professoras participantes da pesquisa, com o intuito de preservar o anonimato.

Gosto dos rios. E gosto mais quando eles estão nas margens dos meninos, dos pássaros, das árvores, das pedras, das lesmas, dos ventos, do sol, dos sapos, das latas e de todas as coisas sem tarefas urgentes. Os rios são uma das fontes da minha poesia porque as garças passam posam neles com os olhos cheios de sol e de neblina.

(Manoel de Barros)

RESUMO

Esta pesquisa trata da brincadeira e da ludicidade na Educação Infantil em um estudo desenvolvido no município de Fortaleza. Tem como objetivo geral investigar as concepções de brincadeira e de ludicidade ao longo do processo de formação dos professores da rede municipal de Fortaleza. Nessa perspectiva, propôs-se: compreender as concepções de ludicidade dos professores do Infantil V; identificar as práticas de ludicidade nesse contexto; analisar as contribuições da formação continuada, sob o viés dos professores, para o desenvolvimento de uma práxis lúdica, configurando os objetivos específicos. Para fundamentarmos as categorias teóricas (brincadeira, ludicidade, formação e Educação Infantil) presentes na pesquisa apoiamo-nos nos estudos de: Ariès (2022); Abramowick e Tebet (2019); Benjamin (2002); Rinaldi (2020); Kohan (2019); Hoyuelos (2019); Ostetto (2012); Larrosa (2018); Freire (1997, 2022); Oliveira-Formozinho (2008); Tardif (2014); Imbernon (2010, 2011); Nóvoa (2002); Huizinga (2019); Fochi (2016); Luckesi (2022); Vygotsky (1991, 2001, 2018), entre outros. A legislação em vigor também é apresentada como suporte legal às discussões da pesquisa. Tais estudos nos possibilitaram compreender os pressupostos teóricos dessas respectivas categorias. O caminho metodológico baseou-se na pesquisa qualitativa e na abordagem histórico-dialética. Desenvolvemos uma pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil do referido município com as professoras lotadas na sala do Infantil V. A construção dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada e de observação participante, com registros de fotografias, filmagens e notas de campo. Como resultado, surgiram as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a brincadeira e a ludicidade atravessados pelos processos formativos, que vão nos constituindo como sujeitos ensinantes e aprendentes em uma prática que se fez coerente. A brincadeira e a ludicidade estão presentes na Educação Infantil. Essa constatação pode ser vista através das ações cotidianas envolvidas por afetividade, cuidado e interações valiosas, perfazendo um contexto de valorização das culturas infantis, das múltiplas experiências e das aprendizagens, embora tenhamos desafios a serem superados. O tema da brincadeira e da ludicidade caracteriza-se por saberes constituintes da profissionalidade docente. Portanto, refletir sobre essa temática e seus impactos é profícuo para potencializarmos as aprendizagens na Educação Infantil, assim como o nosso desenvolvimento profissional, que, para além de técnico, é sensível e lúdico.

Palavras-chave: brincadeira; ludicidade; formação; educação infantil.

ABSTRACT

The research deals with play and playfulness in early childhood education, in a study carried out in the city of Fortaleza. Its general objective is to investigate the concepts of play and playfulness throughout the training process of teachers in the municipal network of Fortaleza. From this perspective, it was also proposed to understand the conceptions of playfulness of Kindergarten V teachers, to identify playfulness practices in this context and to analyze the contributions of continuing education, from the teachers' perspective, for the development of a playfulness praxis, configuring specific objectives. To support the theoretical categories present in the research (play, playfulness, training and early childhood education) we rely on the studies of: Ariès (2022); Abramowick and Tebet (2019); Benjamin (2002); Rinaldi (2020); Kohan (2019); Hoyelos (2019); Ostetto (2012); Larrosa (2018); Freire (1997, 2022); Oliveira-Formozinho (2008); Tardif (2014); Imberón (2010, 2011); Nóvoa (2002); Huizinga (2019); Fochi (2016); Luckesi (2022); Vygotsky (1991, 2001, 2018) among others. Current legislation is also presented as legal support for research discussions. Such studies enabled us to understand the theoretical assumptions of these respective categories. The methodological path was based on qualitative research and a historical-dialectic approach. We carried out field research in an Early Childhood Education Center in the aforementioned municipality with teachers working in the Kindergarten V room. The construction of data occurred through semi-structured interviews and participant observation, with records of photographs, filming and field notes. As a result, the research subjects' conceptions about play and playfulness emerged, crossed by the formative processes that constitute us as teaching and learning subjects in a practice that became coherent. Play and playfulness are present in early childhood education. This finding could be seen through the daily actions involved in affection, care and valuable interactions, creating a context of appreciation for children's cultures, multiple experiences and learning, although we have challenges to be overcome. The theme of play and playfulness is characterized by knowledge that constitutes teaching professionalism, and reflecting on this theme and its impacts is useful for enhancing learning in early childhood education, as well as our professional development, which, in addition to being technical, is sensitive and playful.

Keywords: play; playfulness; training; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada do CEI Arco-íris	91
Figura 2 – Mosaico expositor de trabalhos das crianças	96
Figura 3 – Parquinho do CEI Arco-íris	98
Figura 4 – Pátio central do CEI Arco-íris.....	98
Figura 5 – Brinquedoteca do CEI Arco-íris.....	99
Figura 6 – Ateliê do CEI Arco-íris	99
Figura 7 – Mosaico dos espaços do CEI Arco-íris	101
Figura 8 – Professora Fernanda e as crianças do Infantil VA (manhã)	113
Figura 9 – Montando uma árvore de Natal – Infantil VA (manhã).....	117
Figura 10 – Professora Luíza e as crianças do Infantil VB (manhã).....	119
Figura 11 – Mosaico do acolhimento às crianças do Infantil VB (manhã)	121
Figura 12 – Roda de conversa e apresentações – Infantil VB (manhã).....	122
Figura 13 – Dinâmica do abraço – Infantil VB (manhã).....	123
Figura 14 – Mosaico de obra de arte para o amigo – Infantil VB (manhã).....	124
Figura 15 – Professora Maria e as crianças do Infantil VA (manhã)	131
Figura 16 – Mosaico das crianças – Infantil VA (manhã).....	133
Figura 17 – Hora da agenda – Infantil VA (manhã).....	135
Figura 18 – Professora Joana e as crianças do Infantil VA (tarde)	139
Figura 19 – Mosaico do acolhimento às crianças do Infantil VA (tarde).....	140
Figura 20 – Mosaico das crianças no solário para ver o passarinho – Infantil VA (tarde)	140
Figura 21 – Tempo de história – Infantil VA (tarde)	143
Figura 22 – Mosaico das crianças no tanque de areia – Infantil VA (tarde)	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil geral das professoras do CEI Arco-íris (Infantil V).....	85
Quadro 2 – Professoras e respectivas turmas do CEI Arco-íris	86
Quadro 3 – Profissionais do CEI Arco-íris e grau de escolaridade	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Publicações na CAPES no período de 2019 a 2023.....	28
Tabela 2 – Publicações no BDTD no período de 2019 a 2023.....	29
Tabela 3 – Publicações no Repositório Institucional da UFC no período de 2019 a 2023	30
Tabela 4 – Dependências e quantitativos do CEI Arco-íris – 2024.....	97
Tabela 5 – Turmas atendidas no CEI Arco-íris – 2024	103
Tabela 6 – Consolidado de acompanhamento processual da leitura (Infantil V / 2024).....	107
Tabela 7 – Consolidado de acompanhamento processual da escrita do nome (Infantil V / 2024).....	109
Tabela 8 – Consolidado de acompanhamento processual da escrita (Infantil V / 2024).....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDBT	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCENEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FACINE	Faculdade de Ciências e Tecnologias do Nordeste
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIATENEU	Centro Universitário Ateneu
UNICHRISTUS	Centro Universitário Christus
UVA	Universidade Vale do Acaraú
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Das motivações e memórias	18
1.2	O desejo da investigação	23
1.2.1	<i>Objetivo geral</i>	25
1.2.2	<i>Objetivos específicos</i>	26
1.3	O estado da arte nas pesquisas brasileiras	26
1.4	Delineamento da pesquisa.....	31
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	33
2.1	Em busca da infância	33
2.2	Ludicidade e brincadeira: a abordagem histórico-cultural.....	41
2.3	Ludicidade, jogo e brincadeira na Educação Infantil	45
2.4	Ludicidade, brincadeira e formação docente.....	53
2.5	Infância: políticas públicas	60
3	BRINCADEIRA E LUDICIDADE: CAMINHOS METODOLÓGICOS	74
3.1	O tipo de pesquisa.....	75
3.2	Investigação do objeto	77
3.3	Da observação participante	78
3.4	<i>O lócus da pesquisa.....</i>	81
3.5	Os sujeitos da pesquisa.....	83
3.5.1	<i>Caracterização geral dos sujeitos da pesquisa.....</i>	84
3.6	Os instrumentos da pesquisa	88
4	OS SENTIDOS DA BRINCADEIRA E DA LUDICIDADE: A PRÁXIS DOCENTE.....	90

4.1	Adentrando o CEI Arco-íris	90
4.2	A Proposta Pedagógica (PP) do CEI Arco-íris	102
4.2.1	<i>Concepção de Educação Infantil, Infância e Criança do CEI Arco-íris</i>	104
4.3	As concepções e práticas da professora Fernanda	112
4.4	As concepções e práticas da professora Luíza	119
4.5	As concepções e práticas da professora Maria	131
4.6	As concepções e práticas da professora Joana	138
4.7	Práxis lúdica: reflexões sobre a pesquisa	149
5	CONCLUSÃO.....	155
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA OS(AS) PROFESSORES(AS)	167
	APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	169
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA.....	175
	ANEXO B – FICHA DE ACOMPANHAMENTO PROCESSUAL DA ESCRITA / LEITURA DO NOME PRÓPRIO DAS CRIANÇAS DO INFANTIL V – 2024 ..	178
	ANEXO C – POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA ROTINA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (INFANTIL IV E V).....	179
	ANEXO D – DEMONSTRATIVO DOS ASSUNTOS TRABALHADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA SME FORTALEZA – 2024.....	180

1 INTRODUÇÃO

Histórica e culturalmente temos assistido a uma evolução que tem impactado positivamente o cenário da Educação Infantil. A Constituição Federal (Brasil, 1988) representou um avanço no que se refere aos direitos da infância, considerando as crianças como sujeitos de direitos. Atrelado a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 vem superar a condição de subordinação e inferioridade da Educação Infantil em relação às outras etapas da Educação, colocando-a juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Acompanhando essa trajetória da Educação Infantil, de aproximadamente 36 anos, e considerando esses avanços legais, muito se tem discutido sobre a formação inicial e em contexto dos professores. Nessa perspectiva, no que diz respeito à legislação, o documento “Referenciais para Formação de Professores” (Brasil, 1999) explicita que, essa formação de que tratamos aqui, é inerente à profissão e não apenas a uma ação compensatória, exigindo constantes atualizações, bem como um permanente exercício da reflexão e da criticidade.

No contexto da Educação Infantil, temos hoje as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas, destacando-se como essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Inerente a esses eixos, temos a ludicidade, que se manifesta em suas variadas expressões, como forma de manifestação de conhecimento e aprendizagem satisfatória ou significativa.

Na contemporaneidade, caracterizada por transformações e inovações tecnológicas cada vez mais aceleradas, o lúdico destaca-se como objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação, apresentando-se como uma estratégia pedagógica capaz de tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico.

Diante dessas três grandes categorias, Educação Infantil, Formação Docente e Ludicidade, esta última destaca-se como categoria central, dentro das demais. Dessa forma, neste trabalho, buscamos compreender a ludicidade de forma mais profunda, valendo-se do materialismo histórico-dialético, buscando o seu real significado e impactos no contexto educacional. Assim, ao nos dispormos a essas análises, acreditamos que suas reverberações darão um sentido maior ao que compreendemos por ludicidade.

1.1 Das motivações e memórias

Falar e escrever sobre a prática lúdica na Educação Infantil parece redundante, uma vez que é notório essa exigência diante da própria legislação que nos fundamenta. Então, por que ou para que insistirmos em um assunto que parece esgotado, dada a sua intimidade ou inerência à Educação Infantil?

Fato é que o conceito de ludicidade possui um caráter de “inacabamento”, como orienta Freire (2022). Ou seja, não é um conceito estático, mas dinâmico e reflete uma natureza aberta e em constante construção, que também perpassa desde nossas concepções pedagógicas às condições institucionais e socioculturais que permeiam o cenário educacional. Logo, é uma categoria complexa e que exige de nós maior aprofundamento, perfazendo um campo de variadas possibilidades e ressignificações às formas de aprender e ensinar.

Assim, o que nos instiga à temática da brincadeira e ludicidade na Educação Infantil quanto às concepções e práticas docentes na rede municipal de Fortaleza? Quais os objetivos e quais são as nossas fundamentações? O que nos revelou o campo da pesquisa e os sujeitos envolvidos? Quais os achados da pesquisa? A que conclusão chegamos? Todos esses questionamentos revelam o esboço geral deste estudo e é por esse motivo que nos deteremos nessas questões ao longo deste trabalho.

Nesse contexto, a temática da ludicidade tem suscitado nosso interesse há anos. De igual modo, tem se reafirmado na medida em que tenho percorrido a trajetória como professora da Educação Infantil e como coordenadora pedagógica de Centro de Educação Infantil – CEI e, mais recentemente, enquanto orientadora educacional da rede municipal de Fortaleza; âmbito no qual buscamos aprofundamentos sobre o brincar no cotidiano de crianças e professores da Educação Infantil. Esse percurso profissional tem nos possibilitado viver intensamente experiências que nos impulsionaram à curiosidade e ao encantamento sobre a ludicidade no cenário da Educação Infantil. Esse interesse tornou-se mais latente com o mestrado, fazendo e nos remetendo a memórias de diferentes questionamentos e inquietações sobre a ludicidade na Educação Infantil, corroborando com o objeto de estudo desta pesquisa.

Nesse percurso, ao participar das formações oferecidas pela rede municipal de Fortaleza, nossa compreensão acerca do brincar foi sendo ressignificada a partir de nossas reflexões sobre a brincadeira e da nossa rotina escolar com as crianças, dando impulso à necessidade de mais aprofundamento, elegendo a criança e o professor como peças essenciais desse processo, ludicidade e formação.

Em contrapartida, algo não se encaixava. De um lado tínhamos as formações que nos convidavam a viver o lúdico na rotina escolar da Educação Infantil; por outro lado, tínhamos demandas que desfavoreciam essas vivências, colocando o conteúdo da formação em dúvida ou em descrédito. Era como se o que ouvíamos nas formações não acrescentasse valor à nossa docência devido ao excesso de teorização e pouca aplicabilidade na prática.

Essas contradições, ambiguidades entre o real e o ideal, têm suscitado inquietações, questionamentos e curiosidades sobre a temática da ludicidade no âmbito do meu percurso profissional até o atual momento, enquanto pesquisadora com experiências exitosas, mas, também, em meio aos contrastes que nos impulsionam a valorizar a brincadeira e a dimensão lúdica na rotina escolar como saberes que constituem a profissionalidade docente. Saberes esses que consideramos elementos essenciais na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil.

Quando nos reportamos às contradições e ambiguidades na Educação Infantil – formação *versus* atuação prática do professor – não podemos deixar de dizer que o cenário da Educação hoje é um reflexo do paradigma dominante, que dissemina um modelo de racionalidade técnica como verdade absoluta. O professor está inserido nessa lógica dominante e, mesmo que ele detenha conhecimentos, criticidade e formação para enfrentar esse sistema, existem demandas, geralmente relacionadas a metas estabelecidas. Um exemplo: as crianças do Infantil V precisam concluir a etapa sabendo a escrita do nome completo, no município de Fortaleza, por exemplo.

Ressaltamos, entretanto, que não se trata aqui de abolir o direito das crianças ao acesso à escrita e à leitura em detrimento da brincadeira e da ludicidade. Acreditamos e somos a favor de uma Educação Infantil que priorize o direito de a criança ter acesso ao mundo da escrita e da leitura. Essa aquisição não pode se dar por meio de metas, de treinos-estanques, cópias de tarefas prontas, memorização ou repetições sem significado para a criança. Precisamos garantir esse direito, sim; entretanto, que essa aquisição esteja comprometida com experiências significativas para as crianças, considerando a escuta, o contexto, os suportes materiais, a imaginação, a criatividade e interesses das mesmas.

Necessitamos deixar claro que a ludicidade é uma aliada do conhecimento tradicional, canônico ou que a humanidade sistematizou. É função da escola fazer com que esses conhecimentos cheguem aos alunos. Nossa questão é zelar para que esses conhecimentos alcancem as crianças de forma prazerosa e significativa e não unicamente sob o viés na lógica da antecipação e do treino.

Em outras palavras, o que estamos trazendo aqui é a nossa preocupação de como o professor vem dando conta dessas exigências de forma a contemplar a brincadeira e o lúdico nesse processo. Inferimos que os professores vivenciam desafios cotidianos para efetivar uma práxis lúdica, pois é sabido que no Infantil V, nosso foco de pesquisa, já se estipulam metas e, uma delas, é a que foi mencionada no parágrafo anterior.

Sabemos que a prática docente exige uma permanente necessidade de formação. Nossos sujeitos, os professores, necessitam constantemente realizar o exercício da ação-reflexão. Diante de uma escola que, durante a sua trajetória, valorizou e ainda valoriza o tradicional e que também é extremamente conteudista, percebemos certa desvalorização da brincadeira no cotidiano da escola, embora tenhamos orientações legais que a valorizem, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCENAI) (Brasil, 2009). Podemos citar, por exemplo, como presença oficial no espaço escolar, a hora do recreio. Dessa forma, é angustiante pensar que as crianças só brincam ou só têm acesso à ludicidade na hora do recreio.

A brincadeira é a essência da infância (Vygotsky, 1991). É uma das linguagens da criança. Através da brincadeira a criança se conhece e conhece o mundo. É, portanto, uma atividade essencial para os pequenos. Temos percebido uma decadência do brincar ao longo dos anos. O tempo e o acesso ao brincar vêm sendo reduzidos. Observamos cada vez menos espaços abertos, nas cidades, para a brincadeira. Outro fator que contribui para a redução da brincadeira é a violência. As crianças não saem mais às ruas para brincar, como era costume em outras épocas, pois tememos acontecer algo de ruim.

Dessa forma, o espaço que a criança tem para brincar se reduz ao quarto ou a algum cômodo da sua casa e, o que é pior, reduziu-se a uma minitela: a do celular. Não é nosso objetivo colocar o celular ou outras tecnologias associadas ao brincar ou à ludicidade. Reconhecemos sua utilidade, mas, nesse contexto, não aceitamos essa analogia por compreender que a brincadeira e a ludicidade estão relacionadas a algo mais amplo, que envolve criação, imaginação, interação, satisfação, liberdade e aprendizagem, ao contrário ao uso exacerbado que esses equipamentos trazem às crianças e pessoas como um todo, fomentando o individualismo, a solidão, a apatia e possíveis doenças.

Trouxemos esse exemplo, pois muitas são as pessoas que associam o celular e o tablet a esse momento de brincadeira. É hábito na atualidade os pais dizerem “Vai brincar!” e, em seguida, entregar o celular para a criança. A partir daí, a criança passa a ter acesso a conteúdos diversos, às vezes inapropriados para a sua idade, gerando outros problemas para

ela e sua família. Ocorrência essa muito comum nas crianças que não dispõem de adultos que acompanham o tempo que elas usam o celular e, menos ainda, os conteúdos que acessam.

Na realidade escolar atual, ainda temos práticas de professores que utilizam o recreio como “moeda de troca”, com falas do tipo: “Se você se comportar, você vai para o recreio”; “Se você não fizer a tarefa, você não vai para o recreio”. Essa postura caracteriza um desconhecimento de que o brincar é um valor capital para a criança e para o seu desenvolvimento.

Portanto, reconhecer o recreio como essencial – e que é nesse curto espaço de tempo que a criança mais interage, se comunica, desenvolve a empatia, soluciona conflitos, aprende a regular as emoções, sorri, compartilha – é algo a ser continuamente lembrado nos espaços escolares. Isso porque, o período de recreio desenvolve habilidades e competências fundamentais para o seu bem-estar e para a sua formação, favorecendo a criatividade, a imaginação, a iniciativa, a negociação, a condução e a colaboração.

Essa compreensão – sobre a importância da brincadeira, da ludicidade e da formação – vem de uma caminhada que considero longa, que começou na cidade de Itapipoca, minha terra natal, e tem se ressignificado desde então através da minha formação pessoal e profissional.

Sou herança de um lugar onde a brincadeira fazia parte da minha rotina, fosse por meio de iniciativas coletivas, fosse por meio de iniciativas individuais. Adorava brincar de casinha ou de boneca. Fazer roupas para as bonecas era também uma alegria e um encantamento na medida em que, junto às minhas colegas, todas munidas com retalhos de tecido, agulhas e linhas, pespontávamos as roupas para as bonecas e trazíamos para aquele cotidiano infantil cenas reais, demonstrando que através da brincadeira representávamos o real e construíamos aprendizagens (Vygotsky, 1991).

Da costura de mão passei a usar a máquina de costura da minha mãe e a cada dia as roupas ficavam mais lindas. Creio que experiências, como essa, fizeram-me valorizar e admirar o trabalho artesanal como bordado, crochê, renda, pintura... Para além das brincadeiras, com bonecas e de casinha, também vivenciei muitas brincadeiras de rua: esconde-esconde, jogo de bola, tiú-atrepa, cabra-cega³, carimba e tantas outras que hoje são colocadas para escanteio por razões já elencadas.

Nesse sentido, as vivências com encantamento e ludicidade – que fizeram e fazem parte das minhas memórias afetivas e formativas ao longo da infância – são dignas do

³ Referem-se às brincadeiras tradicionais no Estado do Ceará.

conceito de “experiência” referido por Larrosa (2018). Este alude que experiência é o que nos passa, nos toca e nos atravessa de forma singular e intransferível, conectando-se intimamente ao conceito de ludicidade abordado por Luckesi (2022), que atribui à ludicidade essa característica subjetiva e individual.

As experiências lúdicas vividas e absorvidas continuaram como memórias vivas, porém, latentes, até que comecei a construir o meu percurso formativo, quando então, em 1997, ingressei na graduação no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), única graduação existente na cidade de Itapipoca na época.

Desde adolescente sempre sonhei em ser professora. Por isso, antes de concluir a graduação, comecei a dar aulas em escolas particulares na cidade de Itapipoca. Essas escolas foram muito importantes, pois nelas vivi as primeiras angústias, dúvidas, frustrações e, também, foi onde me fortaleci e aprendi a lidar melhor com a profissão de professora. Ou seja, nessas escolas particulares vivenciei as primeiras delícias e amarguras de ser docente. As escolas particulares me ajudaram a realmente decidir que era nessa área que eu gostaria de estar. Tenho muita gratidão, principalmente a uma dessas escolas, pois foi onde tive minha primeira carteira assinada, foi onde passei mais tempo e sempre que vou à Itapipoca visito para matar a saudade.

Ao concluir a graduação, em 2001, prestei concurso para as cidades vizinhas de Tururu e Uruburetama. Aprovada, fui lotada no turno manhã e tarde nas respectivas cidades e logo ingressei em uma especialização ofertada pela UECE no turno da noite. Durante a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional vivi anos muito cansativos, mas também de muita aprendizagem e criação de vínculos que mantengo até hoje.

Em 2004, larguei tudo e cheguei a Fortaleza para constituir minha família. Hoje sou mãe de dois adolescentes, funcionária pública da rede municipal de Fortaleza e mestrande do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Chegar até aqui também não foi fácil. Passei por algumas seleções, por um tempo mantive esse objetivo “adormecido”, mas, em 2022, ele despertou e, agora, estou aqui escrevendo minha dissertação.

Na cidade de Fortaleza, também passei por escola particular, experienciei a função de professora substituta no município de Maracanaú e só depois consegui me efetivar como funcionária pública da rede municipal de Maracanaú e de Fortaleza, como docente e como orientadora educacional respectivamente.

Atualmente, dedico-me exclusivamente à Prefeitura de Fortaleza, pois pedi exoneração de Maracanaú para dar atenção aos filhos. Ingressei na Prefeitura de Fortaleza em 2006, como orientadora educacional, entretanto, só assumi essa função no ano de 2020 e nela

estou até o momento. Antes de chegar à minha função de fato, passei longos anos coordenando CEI, outros coordenando escolas de Fundamental I e II e também passei um curto período como técnica no Distrito de Educação 6.

Nessa trajetória, deixei-me afetar por muitas questões relacionadas à práxis pedagógica e acabei, por vezes, frustrando-me por não conseguir ressignificar, na minha atuação, o que ouvia e refletia nas formações. Entretanto, essas decepções não superaram minhas alegrias e serviram para que eu pudesse compreender que esse processo de formação é dinâmico, que perpassa mais por um processo de autoconhecimento, reflexão e tomada de consciência do que pela racionalidade puramente técnica.

Ao trazer e ao aliar minha história de vida, minhas alegrias, tristezas, embates, resistências e conquistas à minha trajetória profissional e acadêmica, observo como esse exercício se configura como um processo formativo, pois dou conta da importância dessa retomada, das narrativas e assim vou me constituindo como sujeito em constante construção e desconstrução e, também, enquanto sujeito aprendente.

Outros espaços contribuíram de igual modo para o amadurecimento e para a compreensão da importância da brincadeira, da ludicidade e da formação no contexto escolar. O curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pela UFC (2016), por exemplo, foi imprescindível para potencializar essa convicção, bem como o Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Infâncias (GEPEFI). Nesse exercício de reflexão e autorreflexão junto aos meus pares, tive a oportunidade de pensar sobre o cotidiano da Educação como um todo e sob o viés de diferentes campos de conhecimento – como a Filosofia, a Psicologia, a Poesia, a Sociologia, a Antropologia e a Educação –, repercutindo na iniciativa deste trabalho, que desenvolvo, ilusto e justifico por ora.

1.2 O desejo da investigação

Propor uma reflexão sobre a ludicidade e a formação docente torna-se algo imprescindível em meio a uma sociedade cada dia mais frenética e complexa, tanto no campo político e social quanto no campo econômico e educacional. Mesmo que o professor acredite, planeje e realize atividades lúdicas – diante de demandas como a escrita do nome, por exemplo –, o docente absorve uma carga extra de trabalho. Talvez seria muito mais prático e menos desgastante efetivar práticas tradicionais em detrimento às práticas lúdicas.

Esse é só um exemplo das dificuldades que muitos professores vivenciam. Dentre estas, poderíamos citar ainda: salas pequenas e lotadas; muitos alunos com Necessidades

Educativas Especiais (NEE); ausência de recursos estruturados e não-estruturados; descrédito na formação (diz uma coisa e cobra-se outra), dentre tantas outras situações do cotidiano de uma escola de Educação Infantil.

Insistimos na compreensão de que quando nos reportamos às práticas tradicionais não estamos nos reportando ao conhecimento acumulado pela humanidade e nem sugerindo que é papel somente da escola desenvolver metodologias para que esse conhecimento alcance os alunos. Nossa oposição diz respeito a repassar esses conhecimentos de forma autoritária, enfadonha, insignificante e sem espaço para que o lúdico exista.

Acreditamos, portanto, que o aprofundamento da ludicidade não ocorre dissociado da prática, caracterizando-se como um saber constituinte da profissionalidade docente, pois o tema da formação docente conectada à ludicidade constitui um debate amplo, sério e pertinente. Ambos os termos, formação e ludicidade, carregam uma multiplicidade de significados e é nossa intenção refletir sobre eles e seus impactos na atuação profissional na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil.

Partimos da compreensão que a atividade lúdica possui uma multirreferencialidade e que, para ser compreendida, requer uma análise de variadas perspectivas, sendo estas a sociológica, histórica, econômica, pedagógica e antropológica. Desse modo, com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, pretende-se abordar a dimensão lúdica como elemento formador do pedagogo. Assim, inscritos na agenda atual, a ludicidade e o brincar inserem-se na nossa investigação como categoria central e relevante para o cenário da Educação Infantil, representando desafios e possibilidades na e da profissionalidade docente.

Dadas essas considerações, afirmamos que esta pesquisa é justificada do ponto de vista pessoal, acadêmico e social. Academicamente, temos uma variedade de estudiosos debruçados sobre a formação docente e sobre a importância da ludicidade nessa formação, por se tratar de uma questão ligada diretamente à prática docente e à relação que a escola estabelece com o brincar. Todavia, particularmente, acreditamos na importância da formação inicial e em um contexto que propicie oportunidades para nos constituirmos como sujeitos reflexivos, críticos, criativos e transformadores.

Quanto à ludicidade, compreendemos que esta vem para evoluirmos esteticamente, ou seja, a estética não está associada apenas à arte, como costumeiramente a fragmentamos, mas nos desafia a integrar pensamento e sentimento, articulando pensar e sentir, a fim de nos constituirmos como sujeitos integrais. Hoyuelos (2020) estende esse pensamento para o âmbito educacional nos convidando a refletir que “A escola como âmbito estético habitável

significa recuperar a instituição educativa como um lugar empolgante e divertido.” (Hoyuelos, 2020, p. 49).

Do ponto de vista social, o trabalho com a formação e ludicidade contribuem para um profissional conhecedor de seu papel transformador, que se vê como integrante de uma cultura em construção e atuante por uma educação na qual a ludicidade seja um elemento presente, aguçando a capacidade da sensibilidade, da emoção, da criatividade, da criticidade e nos despertando para o entendimento de que somos sujeitos construtores de significados; logo, protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo de forma lúdica para o desenvolvimento integral de si e das crianças.

Diante desse contexto, uma série de questões nos envolvem e nos inquietam: o que é ludicidade? Ludicidade e brincadeira são a mesma coisa? Qual a compreensão do professor sobre ludicidade? Esse entendimento sobre ludicidade do professor repercute em sua prática? A formação trouxe ou traz contribuições efetivas para a prática lúdica dos professores? Diante das exigências do sistema em que o professor está inserido, ele consegue conciliar práticas lúdicas com as demandas institucionalizadas? A formação continuada tem dado suporte necessário à concepção de ludicidade na prática? Como a ludicidade e o brincar tem sido (re)significados na escola?

Essas indagações e inquietações inscrevem-se como urgentes, pois, conforme veremos no estado da arte desta pesquisa, ainda são escassos estudos referentes à ludicidade como um saber atrelado à profissionalidade docente na Educação Infantil. Diante disso notamos a necessidade de um aprofundamento teórico-científico sobre a temática, visando atingir os meios, as pistas ou caminhos essenciais para que a brincadeira e a ludicidade estejam mais presentes na rotina escolar. Dessa forma, poderemos contribuir para um sistema educacional mais sensível e mediado por princípios éticos, estéticos, políticos e coerentes com o que preconizam os documentos legais e os estudos realizados para este fim.

1.2.1 Objetivo geral

Instituímos como objetivo geral investigar as concepções de ludicidade construídas ao longo do processo de formação do professor e suas implicações na prática docente em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, Infantil V. Esse objetivo geral tem como desdobramento outros três objetivos específicos descritos a seguir.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Compreender as concepções de ludicidade dos professores do Infantil V;
- b) Identificar práticas de ludicidade no contexto do Infantil V;
- c) Analisar as contribuições da formação continuada, sob o viés dos professores, para o desenvolvimento de uma práxis lúdica.

Destacamos que, para tratarmos dessas três categorias teóricas – Educação Infantil, Formação Docente e Ludicidade –, estabelecemos diálogos com autores que consideramos clássicos e que lidam com segurança sobre esses assuntos. Porém, não se trata de fragmentarmos esses tópicos, até porque essas três dimensões muitas vezes se entrelaçam, isto é, não podemos falar ou pensar em uma sem mencionarmos as outras. Se momentaneamente as “separarmos” será apenas um artifício didático utilizado para melhor visualizarmos as questões.

Dito isso, ao tratarmos do tema Educação Infantil e da infância, recorreremos às reflexões de autores como: Ariès (2022); Bondioli (1998); Fochi (2016); Rinaldi (2020); Kohan (2019, 2020); Larrosa (1998, 2011, 2018); Abramowick e Tebet (2019); Horn (2017); Barbosa (2006); Ostetto (2012); todos eles somados à legislação vigente. Em relação à brincadeira e à ludicidade, vamos evocar observações de estudiosos como Vygotsky (2001, 2018), Luckesi (2022), Huizinga (2019), Benjamin (2002) e Hoyuelos (2019, 2020). Quanto à profissionalidade docente ou formação continuada, recordaremos argumentações de Freire (1997, 2022), Oliveira-Formozinho e Kishimoto (2008), Imbernón (2010, 2011), Tardif (2014) e Nóvoa (2002). Por fim, para fundamentar o percurso metodológico, recordaremos análises de Alves-Manzzoti (1998), Bogdan (2006), Gil (2008, 2017) Minayo (1994) e Zanella (2013).

Vale ressaltar que contamos com outros autores, por ora não citados, que nos ajudaram na compreensão do nosso tema. Importa dizer que, entre conexões e divergências, todos possuem uma singularidade na forma de abordar os assuntos, porém, juntos compuseram nossas questões e reflexões.

1.3 O estado da arte nas pesquisas brasileiras

Com o objetivo de compreender a dimensão do tema em estudo, realizamos um levantamento de pesquisas no Brasil dos últimos cinco anos, de 2019 a 2023, considerando as três dimensões teóricas: Educação Infantil, Formação Docente e Ludicidade. Tomando como

princípio os objetivos desta pesquisa, efetivamos esse estudo a partir das palavras-chave: Ludicidade e Educação Infantil; Ludicidade e Formação Docente; e Concepções e Práticas De Ludicidade na Educação Infantil. Já o recorte temporal de 2019 a 2023, no qual estamos nos detendo, justifica-se pelo cuidado de trazermos estudos e pesquisas recentes sobre a temática em nível nacional e regional.

É importante salientar que não podemos desconsiderar o contexto educacional desse período. Durante esse intervalo, tivemos no cenário global e local transformações significativas que impactaram o panorama educacional. Dentre essas mudanças, não poderíamos deixar de citar a Pandemia de Covid 19 (de 2020 a 2022), que forçou toda a comunidade escolar a migrar para o ensino remoto, exigindo ressignificações na prática pedagógica.

Fato é que essa crise sanitária impulsionou o uso das plataformas digitais e escancarou as desigualdades através do acesso ou não à tecnologia. Nesse contexto, houve uma ampla adoção das tecnologias educacionais, ganhando destaque no cenário nacional as ferramentas como Google Classroom, Microsoft Teams e Moodle, WhatsApp, Inteligência Artificial (AI), Gamificação, dentre outros. Diante desse cenário é impossível não nos perguntarmos: o lúdico sobreviveu? As interações e brincadeiras sobreviveram?

Embora as questões suscitadas não sejam o foco da nossa pesquisa, foram pensamentos inquietantes. Por sua vez, as pesquisas realizadas no contexto da Pandemia evidenciaram um cenário crítico, que potencializou fechamento de escolas, evasão escolar, déficit de aprendizagem e dificuldades que os professores tiveram para estabelecer um vínculo com os seus alunos nesse período.

Reinventar foi a palavra de ordem durante o hiato pandêmico. Isso porque o currículo foi flexibilizado e incluíram as habilidades socioemocionais como essenciais diante da necessidade de regulação das emoções frente a um cenário de perdas, frustrações, medo, insegurança física, alimentar e psicológica em um contexto no qual todos ficamos reféns, sobretudo, os alunos da escola pública, que são alunos originários da classe trabalhadora.

A título de exemplo, a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), em 2020, lançou para a comunidade escolar e, em especial, para os profissionais da Educação Infantil o documento “Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza”. O intuito do conteúdo era o de reafirmar o compromisso com o currículo da Educação Infantil na busca por garantir os direitos de aprender e se desenvolver das crianças.

Outro fato marcante nessa demarcação cronológica, foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, no ano de 2019, embora tenha sido aprovada em 2017. Trata-se de um documento que nos deteremos mais à frente, mas que, em linhas gerais, organiza o processo de ensino e aprendizagem em cinco campos de experiência e foca no desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, considerando suas interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas docentes. A BNCC para a EI possui ainda seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – e figura como um marco temporal atual, dentro de um contexto impactante, instigando reflexões sobre as reverberações dos estudos e pesquisas realizadas sobre a ludicidade na Educação Infantil.

Dentre as plataformas escolhidas para as investigações desta pesquisa, realizamos ainda um levantamento de materiais na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório da Universidade Federal do Ceará (UFC) devido à abrangência e seriedade em produções científicas dessas agências ou instituições.

De forma genérica podemos quantificar os achados da seguinte forma: pela CAPES, conforme mostra a Tabela 1, obtivemos 90 dissertações distribuídas entre os anos de 2019 e 2020. Dentre os anos estipulados para o levantamento, 2019 a 2023, não foram encontrados registros de teses. Em contrapartida, encontramos uma vasta produção de artigos: 180 produções. Ressaltamos ainda que esse quantitativo se refere apenas à primeira categorização: Ludicidade e Educação Infantil. Nas demais categorias não obtivemos registros, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Publicações na CAPES no período de 2019 a 2023

Categorias	Anos					Total
	2019	2020	2021	2022	2023	
Ludicidade e Educação Infantil	90	0	0	0	90	
Ludicidade e Formação Docente	0	0	0	0	0	
Concepções e práticas lúdicas na Educação Infantil	0	0	0	0	0	
Total	90	0	0	0	90	

Fonte: Elaborada pela autora.

Adentrando a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), observamos uma vasta produção de trabalhos científicos, totalizando um quantitativo de 420 pesquisas de mestrado e doutorado. Observa-se, conforme mostra a Tabela 2, um quantitativo maior de pesquisas na primeira categoria (Ludicidade e Educação Infantil: 243 trabalhos). Na segunda categoria, Ludicidade e Formação Docente: 154 produções. Na terceira categoria, concepções e práticas de ludicidade na Educação Infantil: 23 pesquisas.

Tabela 2 – Publicações no BDTD no período de 2019 a 2023

Categorias		Anos					Total
		2019	2020	2021	2022	2023	
Ludicidade e Educação Infantil	Dissertação	49	45	42	36	31	203
	Tese	16	6	10	3	5	40
Ludicidade e Formação Docente	Dissertação	37	33	18	20	23	131
	Tese	4	1	8	5	5	23
Concepções e práticas lúdicas na Educação Infantil	Dissertação	6	5	4	4	3	22
	Tese	0	0	1	0	0	1
Total	Dissertação	92	83	64	60	57	356
	Tese	20	7	19	8	10	64
Dissertação							
Total geral	Tese	420					

Fonte: Elaborada pela autora

Outra plataforma elencada para o levantamento do estado da arte foi o Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC). Entretanto, nas categorias elencadas, considerando teses e dissertações produzidas no período estipulado de 2019 a 2023, encontramos o que nos mostra a Tabela 3. Considerando a primeira categoria, Ludicidade e Educação Infantil, detectamos uma tese do ano de 2017 e nenhuma dissertação, ou seja, nada constatado para o período. Por sua vez, essa tese de Costa (2017) nos chamou atenção, porque se aproximou muito dos nossos assuntos, tornando-a elemento da fundamentação teórica e bibliográfica. Quando pesquisamos sobre Ludicidade e Formação Docente, a segunda categoria, encontramos três teses e nenhuma dissertação. Quanto à terceira categoria, concepções e práticas de ludicidade na Educação Infantil, nada foi constatado, nenhuma tese e

nenhuma dissertação. Vale salientar que para as três categorias, verificou-se muitas produções de trabalhos de conclusão de curso, bem como artigos e capítulos de livros.

Tabela 3 – Publicações no Repositório Institucional da UFC período de 2019 a 2023

Categorias		Anos					Total
		2019	2020	2021	2022	2023	
	Dissertação	0	0	0	0	0	0
Ludicidade e Educação Infantil	Tese	0	0	0	0	0	0
	Dissertação	0	0	0	0	0	0
Ludicidade e Formação Docente	Tese	0	2	0	1	0	3
	Dissertação	0	0	0	0	0	0
Concepções e práticas lúdicas na Educação Infantil	Tese	0	0	0	0	0	0
	Dissertação	0	0	0	0	0	0
Total	Tese	0	2	0	1	0	3
	Dissertação						
Total geral	Tese					3	

Fonte: Elaborada pela autora

Esse levantamento foi profícuo para constatarmos a diversidade de estudos sobre a Ludicidade na Educação Infantil e sobre a Formação Docente. Entretanto, sobre a ludicidade como saber da profissionalidade docente, deparamo-nos com um campo escasso, quando nos referimos à tríade Educação Infantil, Ludicidade e Formação Docente. Ou seja, conforme vamos refinando e nos aproximando de nosso objeto de estudo, percebemos uma escassez no assunto, o que nos motivou a perseverar nesse tema. Soma-se o fato de que temos muitos materiais sobre Ludicidade, Educação Infantil e Formação Docente, porém, quando buscamos uma conexão entre essas categorias, verificamos que há ainda muito a ser investigado.

Em suma, podemos informar que essas pesquisas acerca da ludicidade e da brincadeira na profissionalidade docente na Educação Infantil corroboram com o nosso pressuposto sobre a importância e necessidade da brincadeira e da ludicidade nas instituições escolares e que são saberes essenciais dos professores que estão na Educação Infantil. Em outras palavras, “diante da complexidade do seu trabalho, o professor necessita de uma sólida formação inicial e continuada, para que possa ajudá-lo na tarefa de educar e educar-se de maneira lúdica e estética” (D’Ávila, 2013, p. 97). Ou seja, a autora advoga pela necessidade

de uma formação sólida e lúdica, como forma de o professor se reinventar e repensar a escola. Formação essa que se trata de um saber relevante da profissionalidade docente, na perspectiva de uma educação emancipatória e transformadora, conforme nos lembra Freire (2022), quando alude que essa formação requer do professor uma reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando a prática de hoje que conseguiremos melhorar a prática de amanhã.

Após a leitura e estudo dos trabalhos identificados, focamos naqueles que tinham maior vínculo com o nosso tema e que fomentariam as linguagens éticas, políticas e, especialmente, a linguagem estética. Dentre essas analogias citamos: a brincadeira e a ludicidade se configuram nesses estudos como indispensável na Educação Infantil; a estética está relacionada à arte e à brincadeira; tratam da importância da brincadeira e da ludicidade como elementos da formação permanente; elaboram uma crítica ao sistema capitalista, que vê a escola como um espaço de produção e produtividade; acreditam no potencial da escola em transformar vidas. Creem ainda que a formação precisa ser mais dialógica e menos explicadora no sentido de contemplar o que os professores têm a dizer e a contribuir; e, também, no sentido de que fazem opção por uma abordagem qualitativa e histórico-dialética, percorrendo itinerâncias que primam pela subjetividade, valorização da escuta e do olhar atento sem perder de vista a reflexão, o compromisso e a criticidade.

Assim, as questões de pesquisa suscitadas neste trabalho têm muito a contribuir com o nosso material prévio. Já o reconhecimento da temática, como sendo algo importante, é constatado perante esse levantamento e enriquece a tessitura de nossa pesquisa. Dessa maneira, ratificamos a importância de contribuir com possibilidades que ressignifiquem ou potencializem a relação criança-criança, criança-professor, professor-professor na perspectiva do brincar e da ludicidade como elo de transformação, emancipação, no sentido defendido por Freire (2022).

1.4 Delineamento da pesquisa

Delineamos a estrutura da pesquisa em cinco partes. Após esta Introdução, que figura como primeiro capítulo, no segundo momento elencamos a nossa fundamentação teórica, contemplando subitens que tratam da infância e da criança, da ludicidade e da brincadeira na perspectiva histórico-cultural e da formação docente como algo essencial na constitucionalidade de uma práxis docente. Também buscamos compreender as políticas públicas destinadas à infância e a Educação Infantil. Sustentada por autores citados nesta Introdução, e ancorada pela legislação vigente, essa fundamentação se constitui como

prerrogativa para melhorarmos a nossa compreensão e discussão sobre a brincadeira e a ludicidade na Educação Infantil.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos da nossa investigação – o tipo de pesquisa, a investigação do objeto, o *lócus* e os sujeitos da pesquisa –, divulgando informações sobre as características gerais dos sujeitos da pesquisa. Essa etapa foi amparada por autores já mencionados, que militam no campo da sistematização e da compreensão da pesquisa científica.

No quarto capítulo, discorremos acerca dos sentidos da brincadeira e da ludicidade. Partindo da práxis docente, consideramos atentamente as falas, narrativas e práticas dos sujeitos da pesquisa, interligando essa dinâmica à observação participante, às notas de campo, às entrevistas e aos autores teóricos. Esse foi o momento de conhecermos melhor o CEI Arco-íris desde a sua estrutura física, funcional e pessoal até à sua proposta pedagógica. Ainda nessa oportunidade, também apresentamos as contribuições dos sujeitos da pesquisa através das suas concepções sobre brincadeira e ludicidade, os desafios e as implicações das formações permanentes no aprimoramento da práxis docente.

No quinto capítulo, que são as Considerações Finais, apresentamos a nossa apreensão da realidade pesquisada. Consideramos onde antecipamos que a brincadeira e a ludicidade se fazem presentes na instituição, depreendendo que a formação continuada é importante, embora ainda existam ajustes a serem feitos. Um deles é o de que a formação precisa estar mais próxima à realidade do CEI como ocorre com a formação em contexto.

Nosso convite, portanto, é para ampliarmos a percepção de brincadeira e de ludicidade, que, por ora, ainda está restrita ao direito e aprendizagem infantil, mas que também pode se expandir para o âmbito epistemológico, político, cultural, ontológico, experiencial, estético e transformador do ser humano.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas. Pensar, portanto, é prescindível no mundo da criança (apesar desta também fazê-lo). A imaginação brincante se revela a todo momento nesse estágio de vida. O faz de conta se instaura como lugar paralelo, dando significado ao mundo não imaginário, enchendo-o de símbolos e ludicidade. Mas para o mundo prosaico dos humanos que adultecem, a brincadeira e a imaginação são somas iguais a nada.

(Manoel de Barros)

2.1 Em busca da infância

Poeta das infâncias, como é conhecido Manoel de Barros, ele foi a nossa inspiração para iniciarmos as reflexões sobre a questão primordial da pesquisa: investigar as concepções de ludicidade construídas ao longo do processo de formação do professor e suas implicações na prática docente em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza. Para adentrarmos no universo da infância, da ludicidade, da brincadeira como aspectos indispensáveis da e na profissionalidade docente, acreditamos ser imprescindível iniciar com poesia pois esta caracteriza-se como um viés lúdico, sensível e prazeroso. A poesia possui em sua essência ludicidade e corroboramos com a ideia de Huizinga (2019), quando o autor diz que:

[...] a *poiesis* é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na vida comum, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade (Huizinga, 2019, p. 157).

Partimos desse pressuposto, da poesia como função lúdica, bem como defendemos uma Educação Infantil, que acolha a infância e suas particularidades, por entender a infância como um período genuinamente lúdico. Por isso nos perguntamos se atualmente a escola tem se preocupado com a infância, porque, nesse mundo frenético em que tudo tem acontecido muito rápido e em que a escola tem buscado a todo instante se posicionar bem nos rankings de resultados de avaliações externas, emerge a reflexão: o professor tem conseguido pensar em possibilidades que favoreçam a infância?

Os direitos de aprendizagens estipulados pela BNCC (Brasil, 2017) – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – são prerrogativas que nos fazem pensar que sim. Em contrapartida, diante do cenário produtivista em que estamos inseridos, a infância corre um sério risco de estar sendo negligenciada em detrimento de resultados.

Antes de continuarmos amadurecendo esse viés, precisamos primeiro refletir sobre o tempo da infância. Abramowicz (2019, p. 15) introduz o pensamento pós-estruturalista, afirmando que “a Educação Infantil sofre um ataque generalizado, o que se rouba dela é a infância”, configurando-se como um paradoxo da contemporaneidade. Isso porque, ao mesmo tempo que vem aumentando as discussões, estudos e políticas públicas para a infância, também observamos uma descaracterização da infância no contexto da institucionalizado da Educação Infantil, primando por práticas de desvalorização das culturas infantis em detrimento a resultados, típicos de modelos tradicionais, estruturalistas e coloniais.

Quando nos reportamos ao pós-estruturalismo queremos deixar claro que se trata de fugir das amarras colonialistas, que habitam nossas práticas e nossas instituições de Educação Infantil até os dias atuais. O pensamento pós-estruturalista valoriza a diferença, a subjetividade, desvelando aspectos, possibilidades e potências de um trabalho lúdico com a criança, com a infância e com a escola.

Sobre a infância e do tempo da infância, é sabido que a infância dentro de uma perspectiva histórica e cultural também tem passado por ressignificações. O conceito de infância como “adulto em miniatura” vem sendo superado e tomando um lugar que está para além de uma etapa de vida dos indivíduos. Entretanto, a criança – como um ser ativo, potente e capaz – supera essa lógica “adultocêntrica”, capitalista e cronológica. Isto é, não podemos negar que vivemos em uma sociedade adultocêntrica, em que tudo é demandado a partir da ótica adulta e a criança, infelizmente, ainda se constitui como um vir a ser. Nesse sentido, em todo tempo o adulto está no controle da situação, controlando movimentos, podando ricas possibilidades de experiências, empobrecendo o potencial inerente às crianças e impedindo-as de exercerem o seu protagonismo.

Nessa discussão, as contribuições de Philippe Ariès (1914-1984), historiador francês, merecem ser ressaltadas nessa busca pela infância. Em sua obra clássica, *História Social da Criança e Família* (2022), Ariès elabora toda a sua pesquisa, conduzindo-a pelo sentimento de infância e família, ajudando-nos a interpretar as mudanças e sentimentos sobre essas duas categorias de forma tocante, profunda e restaurativa. Tocante e profunda porque, ao longo da sua narrativa, o autor traz à tona situações em que as crianças eram submetidas e que, frente ao conhecimento desse contexto, tendemos a acessar diversos sentimentos – como piedade, raiva, angústia – ao mesmo tempo em que sentimos certo alívio ao percebermos que, na medida em que o tempo passou, esse sentimento de infância tem ressignificado não só a própria infância, mas o ser /indivíduo criança.

Ariès (2022), apaixonado pela demografia, compilou através de estudos iconográficos, a evolução que tivemos do sentimento de infância atravessados pela Idade Média. O autor traçou um perfil das características da infância, a partir do século XII, e pontua a relevância do desenvolvimento da criança. Na obra, ele destaca ainda o ambiente e as interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento, destaca a observação como uma ferramenta importante para a compreensão dos comportamentos infantis e a valorização da infância, distinguindo-a com características próprias e com o devido enaltecimento na sociedade.

Através dos textos acessados, podemos constatar a fragilidade da criança e sua insignificância até o momento em que conseguimos desenvolver o sentimento de infância e a importância da criança para a família e para a sociedade, porque, antes do século XVII, as crianças eram discriminadas, exploradas e marginalizadas.

Mary del Priore (1997 *apud* Ariès, 2022), responsável pela apresentação da obra de Ariès (2022), situando-nos sobre o contexto e o sentimento de infância revelado na Idade Média, durante a referida obra, menciona que:

Ariès revela que à época, uma criança era apenas um pequeno adulto. Vestida como tal, dividindo as mesmas tradições e brincadeiras, testemunha da sexualidade adulta, ela crescia misturada às grandes pessoas. Ela não era reconhecida como criança. Mantida em vida quase vegetativa, assimilava-se aos adultos, sob o ponto de vista afetivo e material. Sua socialização não era garantida pela família, que não tinha, segundo ele, função afetiva, embora o afeto existisse. Mas era dividida com vizinhos, comunidade, amigos e empregados. Era o trabalho que socializava a criança (Del Priore, 1997 *apud* Ariès, 2022, p. 15).

Tal reflexão nos faz perceber o mundo cruel no qual as crianças estavam submetidas. Naquele contexto medieval, em que a mortalidade infantil era uma regra, as crianças eram consideradas seres inferiores; logo, não havia lugar para afetos, tampouco existia lugar para a infância. É notório também como a criança era tida como um instrumento de manipulação ideológica dos adultos, pois, a partir do momento que apresentavam independência física, elas eram submetidas ao mundo do trabalho, sendo esse o contexto responsável pela socialização, aprendizagens e desenvolvimento da criança moral e socialmente. Ou seja, a integração da criança no mundo não era algo atribuído à família como nos dias atuais. Não à toa Ariès (2022, p. 19) declarou que, “até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância.”

Fato é que a noção de sentimento de infância foi algo que surgiu na Modernidade, durante os séculos XVII e XVIII (Ariès, 2022). Esse estudo nos leva a compreender o quão

recente foi a valorização da infância e o quanto dessa história ainda reverbera em nossas práticas ou em nossas percepções a respeito das crianças. Soma-se que, mesmo com a nascimento do sentimento de infância, surgido na Modernidade, há que se pontuar outros aspectos, como a ocorrência de desse sentimento não ser equânime.

Ariès (2022) nos revela que a partir do momento em que os costumes começaram a mudar – como os modos de se vestir, por exemplo –, começaram a surgir cartilhas de bons costumes e etiquetas, separação de classe social e os “centros”, como eram chamados os espaços, que hoje entendemos como escolas. Esses centros, de cunho mais técnico do que pedagógico, também passaram a ser frequentadas por faixa etária, porque antes a acomodação era de qualquer faixa etária. Nesse contexto, somente os jovens frequentavam a escola, justificando a ideia de que a escola não era para todos e reforçando a opinião de as crianças serem incapazes e fracas, agravando, principalmente, o acesso escolar para as crianças da classe pobre.

Com o desenvolvimento acelerado do capitalismo e com o advento da Revolução Industrial, a mão de obra infantil barata tornou-se uma realidade, contribuindo para o aumento das desigualdades. Foi algo tão notório que deu margem para a abertura de discussões e formulação de leis, que passaram a coibir essa exploração às crianças da classe marginalizada.

A princípio, essa iniciativa se deu de forma assistencialista e filantrópica por meio de instituições privadas. Todavia, a preocupação com a infância passou ser um problema econômico e político, fazendo com que os esforços para trazer à tona a infância se expandissem para o mundo todo. Foi então que se começou a pensar em políticas públicas para o público infantil.

Na década de 1970, por sua vez, a discussão em torno da infância torna-se uma prioridade no campo político e social. Já na década de 1980, essas reflexões passam a ter influência de caráter normativo e internacional, reivindicando para o Brasil leis mais consolidadas, que respaldassem e defendessem a infância, caracterizando-a como um público diferenciado.

Nesse contexto, cria-se o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990, em substituição ao Código de Menores, de 1927/1979, que tinha sido considerado pela sociedade como repressivo e ineficiente. Dessa forma, o ECA passou a representar um marco legal, que garantiu os direitos das crianças e adolescentes, assegurando direitos fundamentais como: educação; saúde; moradia; liberdade; respeito; cultura; esporte; lazer; conviver em família e em comunidade.

No tocante à brincadeira e à ludicidade, Ariès (2022) contribui pontuando a história dos jogos e brincadeiras, afirmando que as crianças brincavam. Porém, como não havia essa distinção ou separação de adultos e crianças, estas brincavam tanto de brincadeiras típicas da infância – como bonecas, cavalo de pau, pião –, mas, também, com “brincadeiras da vida adulta” como arco, cartas, xadrez, dados, gamão e outros.

Ao longo do século XVII, principalmente sob a influência dos jesuítas, começou a existir um sentimento de reprovação frente a essa indistinção, pois nesse período os jesuítas já haviam percebido o potencial educativo dos jogos, implementando-os pouco a pouco em seus programas conforme assevera Ariès (2022):

Os padres... propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos (Ariès, 2022, p. 117).

Assim, os jogos foram adotados como um viés educativo e um sentimento novo apareceu. É mister salientar que essa conotação educativa estava muito atrelada a uma preocupação moral, à saúde e ao bem comum, que nos dá uma nova perspectiva do jogo, distanciando as crianças e jovens dos jogos violentos para a ginástica e das pancadarias populares para os clubes de ginástica, começando a existir uma certa distinção entre jogo e brincadeira:

[...] a cabra-cega, o jogo do assobio, a faca na bacia com água, o esconde-esconde, o passarinho voa, o cavaleiro gentil, o homem que não ri, o pote do amor, o rabugento, a berlinda, o beijo embaixo do castiçal, o berço do amor. Alguns desses jogos se tornariam brincadeira de criança, enquanto outros conservariam o caráter ambíguo e pouco inocente que outrora fizera com que fossem condenados pelos moralistas (Ariès, 2022, p. 117).

Logo, fica evidente a ruptura entre os jogos adultos e infantis, revelando-nos que, além de um sentimento de infância, havia também um sentimento de classe. Dessa forma, a reflexão de Ariès (2022) sobre o jogo e brincadeira não apenas põe uma lupa sobre a mudança na concepção de infância ao longo do tempo, mas também enfatiza a importância dessas atividades no contexto histórico, social e cultural e a divisão de classe, pois muitos desses jogos foram abandonados pelas pessoas de alta condição e muitos outros não eram acessíveis para os pobres.

Um exemplo da metade do século XVII, que caracteriza essa distinção – de que os nobres deveriam evitar ou misturar-se com os plebeus –, é de que existiam os jogos de

exercícios, os jogos de azar e as brincadeiras de salão. Diz-se que os jogos de exercício e os de azar eram comuns tanto para criados quanto para os senhores, pois “são tão fáceis para pessoas ignorantes e grosseiras como para pessoas cultas e sutis” (Ariès, 2022, p. 121). Já os jogos de salão, considerados de “espírito e conversação”, eram destinados às pessoas de boa condição, educadas e civilizadas.

Essa evolução na caracterização da infância e da criança paulatinamente foi abrindo margem para outra infância, que ainda não se constitui a infância que hoje defendemos. Embora nesse momento seguinte tenhamos tido uma infância com uma roupagem mais humanizada, ela ainda era caracterizada pela infantilização e pela dependência de um vir a ser sempre tutelada pelo adulto. Ou seja, a ideia de uma infância emancipada talvez ainda seja um dos nossos desejos na sociedade atual.

Fato é que essa caracterização da criança que se filia à incompletude e à ausência acaba por negar à criança sua própria condição de sujeito e nela atribuímos um ideal de pessoa capaz de dar continuidade aos padrões idealizados pela sociedade. Em outras palavras, a escola que temos passa a vislumbrar um ideal de ser humano produtivo, que produza lucro e que contribua para a manutenção do *status quo*.

Ainda nos deparamos nas escolas com discursos de preparar a criança para o futuro. Esse tipo de narrativa coloca a criança em uma posição de coadjuvante, de inércia, de um ser em devir. A criança não é um vir a ser: ela é. Ela é tão capaz quanto o adulto e essa constatação nos põe, enquanto adultos e profissionais, em uma posição de escuta atenta, de valorização das suas necessidades, oportunizando para as crianças tempo para serem crianças e tempo para a infância.

É inegável, portanto, que, mesmo diante de muitos avanços frente aos conceitos de criança e infância, para além disso, perdura a voz do adulto sobre a criança como o maior detentor do saber e que a nossa sociedade capitalista está a serviço do lucro em detrimento de uma valorização integral da criança. Soma-se também a noção de que o tempo valorizado é cronológico, tudo é feito dentro de um programa que precisa ter começo, meio e fim apenas a favor de um produto. Esse é o tempo da lógica capitalista que nos guia e que a todo instante faz com que precisemos justificar a produtividade. Mas será esse o tempo da infância?

Mencionamos o tempo cronológico, porque é nesse tempo que os adultos “habitam” e a escola tem acompanhado esse ritmo. Porém, uma escola em que não se pode “perder tempo” e em que o recreio é por muitos considerado “perda de tempo” tem valorizado o potencial lúdico das crianças?

Hoyuelos (2019, p. 167) afirma categoricamente que “o currículo escolar da Educação Infantil está roubando uns 90% do tempo da brincadeira das crianças.” O que fortalece a noção de que precisamos nos libertar das amarras que nos prendem às pedagogias suplicantes e pedagogizantes, que encobrem o potencial lúdico existente na escola e na cultura infantil. É preciso, sobretudo, que recuperemos ou aprendamos com a ideia do *homo ludens* tratado exaustivamente por Huizinga (2019):

As palavras com as quais estamos acostumados a designar os elementos da brincadeira correspondem, em sua maioria, ao domínio estético. São palavras que também usamos para designar os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, oscilação, contraste, variação, aprisionamento e libertação, finalização. A brincadeira comprime e solta; a brincadeira arrebata, eletriza e enfeitiça. Está cheia de duas qualidades mais nobres que o homem pode encontrar nas coisas e expressá-las: ritmo e harmonia (Huizinga *apud* Hoyuelos, 2019, p. 168).

Ritmo e harmonia que são qualidades mais nobres, que o ser humano pode encontrar no mundo e em suas atitudes e expressá-las. Também podemos celebrar essas características na brincadeira, destacando-a em seu papel dinâmico e encantador na vida humana. Se a brincadeira é tão importante, por que o tempo dedicado à brincadeira tem perdido sua elasticidade? Por que o currículo escolar tem negligenciado a brincadeira ou, como nos diz Hoyuelos (2019), tem “roubado” o tempo da brincadeira? Essas são questões importantes para pensarmos e que contrastam com o que prevê os documentos legais referentes à Educação Infantil, que preconizam a brincadeira e as interações como eixos norteadores da prática pedagógica.

Dentre os porquês dessa redução da brincadeira, precisamos ponderar o fator tempo. Kohan (2019) discorre um pouco sobre os tempos gregos e nos convida a pensar em outros tempos além do que nós já conhecemos, que é o *chrónos* ou tempo cronológico. O autor nos revela como o tempo da criança e da infância – o tempo *aiónico* – é o tempo que habita a infância, ou seja, é o tempo do “presente, do eterno retorno, da brincadeira, do pensamento, da arte, da filosofia... do amor” (Kohan, 2019, p. 132).

Essa provocação do autor nos convida a pensar, portanto, que a escola não dispõe de tempo para a infância. Por isso, torna-se urgente ampliarmos nossa dimensão temporal e considerar o “tempo do reino infantil”. Isso porque, a escola pós-moderna foge de sua própria acepção grega – a *skholé*, que etimologicamente deriva do grego *skholé* e significa lazer e tempo livre – e vive em detrimento de um tempo que rouba a infância: o *chrónos*. Nessa abordagem filosófica sobre o tempo, queremos ainda destacar o tempo *aiónico* como o tempo da brincadeira, da ludicidade e da intensidade. Instituímos nossa convicção sobre esse aspecto

pautada nas considerações de Abramowicz e Tebet (2019, p. 24), quando ambos pontuam que “a maior potência e possibilidade de uma criança está no tempo *aión*, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência”.

Acreditamos que a escola de hoje está presa ao *chrónos*, esse tempo linear que é refém do “tic-tac”, que controla e nos prende a uma “rotina rotineira”, na qual só vemos e ouvimos circunstâncias quase idênticas, constituindo-se estática e contrária ao pulsar da vida. Não raro, o professor chega marcando esse tempo cronológico, que coloca uma venda em nossos olhos e nos impede de ver e sentir o sensível, a poesia, a imaginação, o devaneio, a entrega. Ostetto (2012) aborda essa questão pontuando o seguinte:

Para seguir compondo com as crianças, o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons movimentos. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão conosco nessa aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, ‘cantante’, ousada, aventureira, corajosa. Só assim poderemos provocar e abrir espaços para a cor, a musicalidade e a alegria de dizer a palavra – nossa e das crianças! (Ostetto, 2012, p. 94).

É indiscutível que as experiências vivenciadas no ambiente escolar contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil. O profissional que consegue se perceber nesse perfil de se autoconhecer e de compreender o seu potencial criador, realizando-o, certamente está convicto da imprescindibilidade do lúdico para si e para as crianças, conforme nos disse Ostetto (2012). Por isso que as relações entre a formação docente e a ludicidade na Educação Infantil compõem um debate contemporâneo necessário nas agendas atuais, trazendo para a discussão temas como Formação, Ludicidade, Infância e a própria Educação Infantil. Na medida em que se ampliarem estudos para a reflexão e espaços para a ação, em prol desses temas, o âmbito da Educação Infantil contemplará experiências perpetradas pela alegria, cores, musicalidade e aprendizagens significativas.

A infância que almejamos, portanto, revela-se a partir da própria experiência. Experiência aqui compreendida como “o que dá sentido à educação” (Larrosa, 2018, p. 6). Ou seja, experiência no sentido de atravessamento, daquilo que nos toca, nos estremece, nos emancipa. Emancipação considerada como sinônimo de liberdade, aprendizagem e autonomia.

A partir dessa concepção de infância, poderemos perceber a ludicidade como um instrumento potencializador do “devir-criança”, que, como já dito, não se relaciona com um vir a ser – pois a criança não será, ela é –, mas com o devir-criança da filosofia, significando contemporaneidade, movimento, vida, pulsar, tempo *aiónico*. Em outras palavras, entendemos

que a ludicidade estabelece uma conexão com o devir-criança e que é importante para a formação de todas elas, pois detém a capacidade de mexer com as nossas emoções como alegria, tristeza, raiva, medo, por exemplo. A ludicidade está envolvida em um misto de encantamento, diversão, sedução, ética e estética, sendo capaz de transcender o tempo cronológico e de nos envolver numa escuta que nos suspende de forma generosa, cheia de esperança, expectativa, resistência e aprendizagem (Abramovich, 1997).

Iniciamos este capítulo teórico com poesia, refletindo sobre a constituição da infância e da criança dentro da História. No tópico seguinte, daremos continuidade à análise, abordando a brincadeira e a ludicidade na perspectiva histórico-cultural, fortalecendo o que Ariès (2022) já apresentou em relação ao contexto histórico, cultural e social como indispensáveis na constituição das nossas concepções e práticas.

2.2 Ludicidade e brincadeira: a abordagem histórico-cultural

Vygotsky e o trabalho,
Linguagem e interação.
[...] Social é educação.
Zona próxima romper,
Aí se dá o aprender
Com o mundo integração.
Vygotsky cedo partiu,
Aos trinta e oito de idade.
Deixou triste e saudoso
O povo dessa cidade.
Pensamento e linguagem
Os que falam interagem
Palavra é alteridade.
(Ribeiro, 2020).

Os versos de Ribeiro (2020), que estão em estrofes de cordel e que introduzem esse momento, pontuam uma preliminar sobre o assunto que trataremos por ora, com base nos estudos elaborados por Vygotsky e sua importância para a nossa jornada investigativa.

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) destaca-se como um dos mais importantes pensadores de vanguarda. Sua obra, produzida em um contexto complexo no período pós-Revolução Russa, tinha como pressuposto investigar as origens sociais dos processos psíquicos superiores. Seu trabalho ficou desconhecido durante décadas e foi somente após a Guerra Fria (1947 a 1989) – período de tensão entre os Estados Unidos e a União Soviética – que o seu trabalho começou a ganhar visibilidade e se sustenta até os dias atuais, como uma perspectiva essencial a se considerar quando se discute o processo de aprendizagem.

A brevidade da vida de Vygotsky não comunga com a magnitude de sua obra. Sua espetacular produção, mundialmente conhecida, revolucionou especialmente os campos da Psicologia e da Educação, sendo referência em outras áreas como Filosofia, Arte, Literatura até os dias atuais. Isso porque, sustentada pelo materialismo histórico-dialético, a Teoria Vygotskiana defende que as mudanças históricas produzem mudanças na natureza humana, assim como o materialismo histórico-dialético defende que a sociedade se estrutura a partir das relações econômicas de cada período histórico. Logo, essa relação do homem com o meio social o modifica e modifica o meio.

De 1924 a 1934, Vygotsky desenvolveu os princípios centrais da teoria histórico-cultural do desenvolvimento das funções centrais-superiores, apresentando explicações para a compreensão do desenvolvimento humano. Para Vygotsky, o desenvolvimento se dá pela interação entre aspectos biológicos e socioculturais, destacando a centralidade do contexto histórico, social e cultural na formação das funções psicológicas superiores.

Podemos compreender por funções psicológicas superiores as habilidades mentais complexas que desenvolvemos ao longo da vida, interagindo com o meio social e cultural, como a memória, a fala, atenção, pensamento conceitual, emoção, vontades e tudo o mais que nossas relações sociais e culturais nos possibilitam aprender. Por isso, compreender as relações que existem entre pensamento e linguagem é fundamental para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual, pois a linguagem não é apenas uma expressão que foi aprendida: existe uma inter-relação entre pensamento e linguagem, em que ambos se ajudam. Isto é, existe uma dialeticidade entre pensamento e linguagem.

Pensamento e linguagem evoluem juntos conforme vamos interagindo e nos relacionando com o mundo, embora nos primeiros anos de vida o pensamento e a linguagem sejam independentes. Para exemplificar podemos lembrar dos bebês. Inicialmente o bebê explora objetos, como um chocalho, sem precisar da fala. Já a linguagem, inicialmente, surge para o bebê expressar algo como o choro ou o balbucio, por exemplo. Nesse contexto linguagem e pensamento possuem sua autonomia. Dessa forma, a partir do momento que a criança vai interagindo com o seu meio, pensamento e linguagem começam a se entrelaçar e passam a ser interdependentes ou se influenciam mutuamente. Nessas circunstâncias, a criança percebe que as palavras representam objetos, ações, pessoas e ideias. Então, a partir daí, a linguagem passa a estruturar o pensamento, deixando-o mais complexo e abstrato.

A fala egocêntrica ou externa – no sentido de que, quando a criança começa a falar sozinha e em voz alta para se expressar seja na brincadeira, seja com quem quer se comunicar –, na medida em que ela vai interagindo e crescendo, essa fala fica interna,

tornando-se um pensamento verbal. É essa a “fala” que usamos em variadas situações de nosso cotidiano para refletir, planejar ou resolver algo.

A linguagem em Vygotsky é objeto de estudo desde as suas primeiras investigações e surge como um elemento fundamental no estudo do desenvolvimento do pensamento e da consciência. O desenvolvimento resulta da conexão entre o que já está internalizado e o que ainda está em processo de internalização ou aprendizagem. Surge, então, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) elaborado por Vygotsky.

Nesse âmbito, o jogo e a brincadeira, por exemplo, são atividades centrais para o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito às funções psicológicas superiores, como o pensamento simbólico, a linguagem, a resolução de problemas e a imaginação. Ao tratar da brincadeira, o conceito de ZPD alude ao fato de que a criança quando brinca não está apenas se divertindo, mas, na brincadeira, as crianças assumem papéis, muitas vezes de adultos, e desenvolvem ações que conseguem realizar sozinhas e outras que ainda necessitam de ajuda. Isso proporciona à criança oportunidades de aprender dinâmicas e iniciativas, bem como de se relacionar e de se desenvolver cognitiva e socialmente, pois:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade (Vygotsky, 1991, p. 91).

Assim, Vygotsky (1991) chama-nos atenção para o fato de a criança se interessar por atividades pensadas e planejadas pelos professores, mas que tenhamos muita atenção e conhecimento sobre o que a criança consegue realizar sozinha e o que ainda precisa da ajuda do adulto para realizar (ZDP), pois é conhecendo o crescimento biológico e social da criança que poderemos ter sucesso nas propostas ofertadas a elas.

A ZDP, portanto, é de grande relevância no campo educacional. A escola é um espaço de múltiplas interações, de fortes relações e é nesse intercâmbio que a aprendizagem acontece. Para Baquero (2001), a ZDP “é o lugar onde, graças a suportes e à ajuda do outro, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (Baquero, 2001, p. 128). Ou seja, a ZDP é fundamental para aprendizagem, porque – resumindo e considerando o conceito de Baquero (2001), a ZDP é a área onde a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem mediado por alguém. Ainda sobre a ZDP, a aprendizagem e o desenvolvimento,

podemos complementar, tomando por definição o que é dito pelo próprio Vygotsky (1991), quando o autor declara que:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, [...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em comparação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente (Vygotsky, 1991, p. 60).

Diante dos ensinamentos de Vygotsky, reafirmamos que a brincadeira está diretamente relacionada a com a ZDP. Através da brincadeira as crianças experimentam situações que estão além do que elas conseguem fazer por si só. Ao brincar de “casinha”, por exemplo, a criança simula situações que são típicas da vida adulta, exigindo da criança habilidades, que ainda estão em desenvolvimento. Esses processos imaginativos juntamente com as interações vão expandindo-se e abrindo possibilidades para novas aprendizagens. Outro exemplo são as brincadeiras coletivas. Estas exigem da criança habilidades de cooperação, resolução de conflitos, negociação e respeito às regras, contribuindo também para aprendizagens essenciais na vida em sociedade e é através da brincadeira que isso vai acontecendo de forma natural e lúdica. Vygotsky (1991) nos dá maiores esclarecimentos sobre essa relação brinquedo-desenvolvimento:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1991, p. 69).

Brincar, portanto, é imprescindível para o desenvolvimento. Ter acesso a brinquedos, sejam estes estruturados, sejam estes não-estruturados, também o é. A brincadeira mostra-se como uma ferramenta poderosa para explorar a ZDP, combinando ludicidade e aprendizagem de forma criativa e colaborativa sob a mediação de pessoas mais experientes. Assim sendo, a relação da abordagem histórico-cultural com a temática deste estudo alinha-se por meio do conceito da ZDP, da mediação, do contexto em que estamos inseridos e do materialismo histórico-dialético.

Concordamos, desse modo, que a educação é um instrumento de transformação social, porque, ao promover o desenvolvimento humano, ela pode também contribuir para superarmos as desigualdades e criarmos uma sociedade mais justa e, por conseguinte, melhorar as condições materiais e culturais do contexto.

2.3 Ludicidade, jogo e brincadeira na Educação Infantil

Jogo, brincadeira e ludicidade são termos que muitas vezes são percebidos como sinônimos. Também são denominações muito presentes na literatura sobre Educação Infantil. São terminologias que têm adentrado o universo da docência, especialmente dos profissionais que militam na Educação Infantil. Acreditamos ser necessário refletirmos sobre esses termos e seus significados para, assim, desenvolvermos uma prática efetivamente lúdica e lúcida.

A ludicidade é um conceito em construção. Etimologicamente o termo tem origem na palavra latina *ludus*, que significa jogar ou brincar. Huizinga (2019) oferta contribuições essenciais para a nossa compreensão sobre ludicidade. Para o autor o homem é um ser *ludens*. Significa dizer que a ludicidade está presente na humanidade, portanto, na cultura. O jogo é algo primitivo e nos assemelha aos outros animais. Seria a cultura filha do jogo e não o contrário. O jogo não é apenas uma atividade superficial, mas destaca-se pela força que permeia muitos aspectos da vida humana. Também não se reduz apenas a uma atividade infantil, mas permeia a vida adulta, desempenhando um papel fundamental na formação da sociedade.

Huizinga (2019) argumenta que o jogo está ligado a muitas atividades da vida e consequentemente, podemos identificá-lo no esporte, na religião, na arte, na dança, na poesia, em rituais e até mesmo na guerra. É através do jogo que conseguimos expressar nossa imaginação, habilidades e valores. O jogo é desinteressado, tem uma finitude, é livre, nos suspende para um tempo e espaço que é só dele e não se interessa em satisfazer necessidades, é desligado de todo e qualquer interesse material. De forma resumida e considerando os esclarecimentos ofertados por Huizinga (2019) sobre as características formais do jogo, temos o seguinte relato:

Poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem

sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (Huizinga, 2019, p. 16).

Portanto, o jogo diferencia-se da brincadeira por apresentar-se com mais formalidade, isto é, no jogo, temos regras estabelecidas e um objetivo específico, enquanto a brincadeira é mais informal, sem regras fixas ou objetivos claros. No entanto, ambos, jogo e brincadeira, desempenham papéis importantes no desenvolvimento humano e na cultura. Em outras palavras, o jogo não é utilitário, pois quando estamos jogando o fazemos por fazer, por ser agradável, porque “nos proporciona um relaxamento da vida cotidiana” (Huizinga, 2019, p. 265).

Dito isso e nos reportando para a realidade da escola, temos ao longo da nossa trajetória profissional nos equivocado ao utilizar o jogo como um recurso pedagógico? Porque, partindo desse conceito trazido por Huizinga (2019), constatamos uma incompatibilidade sobre a nossa compreensão de jogo.

No espaço escolar temos remetido a ideia de jogo sempre com uma finalidade pedagógica, com o intuito de facilitarmos a aprendizagem do aluno. Logo, os jogos pedagógicos que propomos aos alunos com essa intencionalidade não se constituem como jogos em si, pois faltam-lhe o que o autor chama de “espírito lúdico”. Este trata-se de uma qualidade que está para além de uma atividade recreativa, porém, é algo que é inerente à natureza humana e à sociedade. Desse modo, envolve questões relacionadas à liberdade, é separado da vida ordinária, possui um significado simbólico, competitivo e colaborativo e são apreciados não apenas pelo seu valor funcional, mas por favorecer experiências estéticas. Por isso, essas experiências podem estar essencialmente relacionadas a uma experiência perceptiva, de valorização da imaginação, da criatividade, da sensibilidade, do corpo e dos afetos.

Uma vez que, segundo Larrosa (2018), experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca, o autor nos convida a pensar sobre as experiências que temos vivido ou proporcionado aos nossos alunos diante de um contexto repleto de informações, a exemplo da falta de tempo e da sobrecarga de trabalho. Na verdade, um ponto crucial para o qual Larrosa (2018) nos chama atenção e para a pobreza de experiências que temos vivido, especialmente, no contexto escolar.

No esteio dessa reflexão, a experiência estética, por exemplo, é marcada por vivências sensoriais, que privilegiam o corpo, os sentidos, de forma singular e subjetiva. O sujeito que vive essa experiência pode narrá-la da perspectiva do sentir, como isso o tocou e o fascinou. Portanto, é uma experiência importante e necessária na Educação Infantil, pois

contempla o que encanta as crianças oferecendo uma gama de descobertas, percepções, relações e aprendizagens.

Outro ponto a ser pensado é o que Hoyuelos (2019) chama de “pseudojogo”. Estamos nos referindo a um jargão muito presente no cotidiano escolar: o de que “a criança aprende brincando”. Sim, certamente. Porém, essa constatação tem servido para que alguns profissionais, editoras e empresas criem jogos e brinquedos didáticos, os pseudojogos, com o viés de cumprir os objetivos didáticos da escola. De outro modo, o mercado neoliberal tem se beneficiado muito com isso e, mais uma vez, a voz do adulto se sobressai em detrimento à cultura da infância.

É preciso lembrar que a escola é capaz de vivenciar uma pedagogia lúdica e que, entre outras maneiras, ela se expressa na própria organização do espaço (Horn, 2017), na perspectiva da formação integral das crianças e na compreensão do professor de que a ludicidade compõe o seu bojo formativo. Hoyuelos (2019) – que tem se dedicado a analisar e a interpretar a vida e pensamento de Loris Malaguzzi (1920-1994) – apresenta, por exemplo, ricas contribuições quanto à compreensão da importância do jogo e da ludicidade na Educação Infantil. Seus princípios e filosofia educacionais enfatizam a importância da exploração e da expressão criativa na aprendizagem infantil.

Já o professor italiano Loris Malaguzzi, por sua vez, que criou a abordagem Reggio Emilia⁴, defende que a criança possui múltiplas linguagens. Nessa abordagem as crianças têm possibilidades de vivenciarem experiências significativas e interativas e que o jogo possibilita essa dinâmica. Isso porque, através do jogo, as crianças fazem explorações ao seu redor, realizam pesquisas, hipóteses, experienciam diferentes papéis sociais, interagem e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, utilizam-se das múltiplas linguagens ou “cem linguagens”, valendo-se da alegria, da empolgação e do divertimento, como declara o professor quando afirma:

Importo-me com o tema da alegria. Um tema hoje (e sempre) emocionante. Isso pode ser feito sem alegria? É possível ensinar sem alegria? Os jovens professores podem ser treinados sem alegria? queremos dizer uma alegria humilde, pacífica, útil, uma sombra serena que suprirá e regenerará desejos e interesses e coletará e difundirá o mesmo sentimento (Malaguzzi, 2001 *apud* Hoyuelos; Riera, 2019, p. 48).

⁴ Reggio Emilia é uma abordagem educacional que se originou na cidade italiana de Reggio Emilia após a Segunda Guerra Mundial. Desenvolvida por pedagogos, pais e membros da comunidade local, essa abordagem é centrada na criança e valoriza o potencial único de cada criança como protagonista ativa do seu próprio processo de aprendizagem. Mais informações disponíveis em: REGGIO EMILIA. Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune de Reggio Emilia. [s.l.]: Comune de Reggio Emilia: Scuole e Nida D'infanzia instituzione Del Comune de Reggio Emilia, 2009. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/>.

Alegria essa que deveria ser natural do ato de educar. Não estamos tratando aqui de romantizar a docência, até porque nela há muitas dores, fragilidades, medos ao longo da caminhada. Todavia, pensamos que essas questões não podem superar a convicção de que é na escola o lugar onde podemos lutar por uma escola da infância, superando o cansaço improutivo e empobrecedor que nos ronda diariamente. Devemos, por isso, devemos perseguir o ideal de uma escola que garanta às crianças o direito a um espaço seguro, acolhedor, confortável e lúdico.

Na perspectiva do brinquedo como objeto facilitador do jogo ou da brincadeira, Walter Benjamim (2002) nos fornece algumas acepções sobre o brinquedo que nos subsidiam a pensar sobre o significado social e cultural do mesmo. Em muitas de suas obras, o autor dedicou espaços para pensar sobre o brinquedo e sobre o significado cultural e social do brinquedo. Este, para esse autor, está para além de um objeto inanimado ou apenas de entretenimento, porque possui um papel significativo na formação e desenvolvimento da criança, capaz de revelar aspectos importantes da História, da sociedade e da cultura.

Para Benjamim (2002), os brinquedos representam a realidade ou o mundo adulto em “miniatura”, pois refletem aspectos da vida cotidiana, além de nos remeter a momentos de saudade ou nostalgia ao favorecer o acesso a lembranças de momentos vivenciados na infância. O autor defende que o brinquedo pode ser um grande aliado da escola, reconhecendo a importância da brincadeira, e que podemos desenvolver propostas que incentivem a exploração e a experimentação por meio do brinquedo, destacando o seu potencial formativo e educativo.

Os estudos de Benjamim alinharam-se aos de Vygotsky sobre a importância e a necessidade do brinquedo para a criança. Entretanto, Benjamim – em sua defesa pelo brincar e pelo brinquedo – não poupou críticas à industrialização do brinquedo. Industrialização tão presente na nossa sociedade e que nos alerta para alguns pontos, como a padronização e a massificação do brinquedo, bem como a alienação, comercialização e a perda no valor educativo.

No que tange à padronização e massificação do brinquedo, a crítica de Benjamim (2002) recai sobre a indústria que, ao eleger um brinquedo para fabricar o reproduz em quantidades exageradas, favorecendo que ele perca a sua autenticidade e singularidade. Isto é, essa produção em massa limita a imaginação da criança e reduz drasticamente o potencial lúdico. Já quanto à alienação e à comercialização, Benjamim (2002) preocupou-se em como as crianças podem ser podadas ou roubadas de seus processos criativos quando a indústria,

com suas propagandas belíssimas, nos convida a consumirmos de forma exagerada, passiva e alienadamente, algo que fazemos isso a todo instante.

No tocante à realidade escolar, muitas instituições de Educação Infantil compram em quantidade um mesmo brinquedo e o dispõem para as crianças. Cabe a elas utilizarem seus processos criativos para “transformar” aquele brinquedo – destinado para um objetivo – em algo que a criança está imaginando.

Essa crítica à massificação e à industrialização do brinquedo, suscitada por Benjamim (2002), poda a atividade criadora nos remetendo novamente a Vygotsky (1991), quando o autor afirma que “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente”.

Nesse cenário, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) insere-se como base essencial para essa atividade criadora, utilizando-se da brincadeira e do contexto para fundamentar seu pensamento, pois:

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 (Vygotsky, 1991, p. 18).

Outro fator de destaque, é pensarmos em outras possibilidades que estão ao alcance das crianças e do professor, como fazer uso em suas rotinas de materiais não-estruturados⁵. Ou seja, buscar na natureza e no seu ambiente, objetos que favoreçam a imaginação, a fantasia e a criação, fomentando a ludicidade sem necessariamente ser por meio de brinquedos industrializados. Nesse sentido, Benjamim (2002) prezava os brinquedos artesanais e os objetos encontrados na natureza, porque os via como ricas possibilidades educativas, que possuem em sua essência estímulos à criatividade, à exploração e à criticidade. Algo que não conseguimos encontrar nos brinquedos industrializados, pois:

Nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para as crianças bonecas de

⁵ Que não possuem “estrutura” ou finalidade de “brinquedo”. Materiais do cotidiano e/ou elementos da natureza, que possibilitem montar e construir. Algo que comumente utilizariam para outras finalidades. Exemplos: tampas, caixas, pedras, folhas, madeira, entre outros.

bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando ao seu modo a sensibilidade infantil (Benjamin, 2002, p. 92).

Mais uma vez nos remetemos à sociedade adultocêntrica, em que os brinquedos são também pensados pela ótica adulta, desconsiderando a sensibilidade infantil. Hoje temos muitas pesquisas a favor do uso de material não-estruturado nos ambientes da Educação Infantil, concordando com a importância da heterogeneidade de material abordada por Benjamin (2002).

Fochi (2016), um pesquisador contemporâneo da Educação Infantil, defende o brincar heurístico como uma estratégia que nos ajuda a compreender melhor as dimensões do trabalho pedagógico. Isso porque o brincar heurístico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois estimula a criatividade, a linguagem, favorece a resolução de problemas, desenvolve a motricidade, possibilita experiências, estimula a curiosidade e promove a aprendizagem ativa, já que “é na exploração da diversidade da fisicalidade dos materiais que as crianças enriquecem seu repertório, ampliam vocabulário, potencializam suas sensações e compreendem uma gama de sensações diversificadas” (Fochi, 2016, p. 7).

A título de esclarecimento, no brincar heurístico faz-se uso de materiais que fogem da versão industrializada para o brinquedo; ou seja, materiais ditos não-estruturados, compostos por elementos da natureza (galhos, folhas, raminhos, pinhas, pedras, areia), utensílios domésticos (cestos, coadores, colheres, panelas), tecidos (lençóis, tiras, toalhas), caixas, enfim, elementos que fazem parte do nosso cotidiano e que, muitas vezes, passam despercebidos, mas que, para a criança, possui um grande potencial a ser explorado.

Ressaltamos também a extrema importância do cuidado e zelo que o professor deve ter ao fazer essa proposição às crianças, no sentido de ofertar ou disponibilizar objetos ou materiais que não coloquem em risco a integridade física das crianças. Essa valorização do simples, do lúdico, mas não menos rico e complexo, perpassa por uma questão holística, que contribui para o desenvolvimento infantil não apenas cognitivo, mas também físico, emocional, social e moral.

Nesse panorama, insistimos em dizer que a brincadeira e a ludicidade são nossas fortes aliadas. Reforçando o que já foi dito, ambas possuem a capacidade de despertar o interesse das crianças, auxiliando-as na aprendizagem, considerando os contextos sociais, históricos e culturais e, ainda, são capazes de se situar em outro plano. Isto é, um plano mais filosófico, que transcende o ato de aprender e ensinar, pois é capaz de nos emocionar, nos aproximar de uma linguagem afetiva, rítmica, brincante, que são elementos importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Portanto, o brincar e a ludicidade requerem da escola e dos professores uma constante reflexão. Logo, compreender que a ludicidade é nossa aliada na construção de uma escola mais humana e fazer disso um instrumento de resistência é possível. Embora tenhamos que dar conta de instrumentos e metas, isso pode ser feito de forma crítica e, sobretudo, lúdica. Até porque a ludicidade nos convida a resistir perante essa racionalidade técnica e instrumental, que bombardeia a escola e que nos distancia do sensível e do belo. Nessa perspectiva, faz-se urgente não deixarmos morrer em nós a infância e a ludicidade que nos habita e que se inscrevem como saberes da profissionalidade docente.

Segundo Porto e Cruz (2003), a relação da escola com a ludicidade pode ser definida considerando três pareceres: o tradicionalismo, o brinquedo como recurso didático e a ludicidade. Vejamos:

[...] um ligado ao tradicionalismo, que não estimula nem tampouco admite brincadeiras em sala de aula; outro que defende o brinquedo como recurso didático, ou seja, a brincadeira dirigida pelo professor; e um terceiro, que defende que, além do brinquedo dirigido, a ludicidade de uma forma ampla e irrestrita deve estar presente na educação das crianças pequeninas (Porto; Cruz, 2003, p. 223).

Supomos ter deixado claro até o momento que acreditamos no potencial lúdico desenvolvido na prática docente. Por isso, defendemos o terceiro parecer trazido pelas autoras, que enfatizam a ludicidade em sua plenitude e de forma irrestrita. Luckesi (*apud* Porto; Cruz, 2003) nos oferece argumentos suficientes que se harmonizam com o terceiro parecer, apontando que a ludicidade é um bem-estar, é algo subjetivo e que estar lúdico é estar pleno. Desse modo, “é a oportunidade de vivenciar uma experiência interna plena” (Luckesi *apud* Porto e Cruz, 2000, p. 82).

Luckesi (2022) também promove uma discussão entre o conceito de ludicidade e atividade lúdica; esta muito utilizada no linguajar dos professores. Temos buscado até então compreender sobre ludicidade, com o apoio de autores renomados que dedicaram bom tempo de suas vidas a essa temática e que se afinam com o pensamento de Luckesi (2022). Nas palavras do autor:

Em síntese, a ludicidade, propriamente dita, configura-se como um estado interno de quem vivencia a experiência das atividades lúdicas, uma vez que as atividades lúdicas, por si, pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva. Frente a essa compreensão, ludicidade e atividades lúdicas são fenômenos epistemologicamente diversos e, dessa forma, necessitam ser compreendidos (Luckesi, 2022, p. 21).

Luckesi (2022) deixa claro ainda a distinção entre ludicidade e atividades lúdicas. Ludicidade pode ser compreendida como algo inerente ao sujeito que a vivencia, é subjetiva e intrínseca. Apenas o sujeito que vivencia uma atividade lúdica é capaz de relatar se ela de fato é lúdica ou não. Exemplificando: o professor pode pensar e planejar uma atividade lúdica para seus alunos, entretanto, o professor – enquanto observador daquela atividade – só poderá descrever a situação observada do ponto de vista dele; porém, apenas quem está vivenciando aquela experiência é capaz de descrevê-la. Em contrapartida, atividades lúdicas são externas ao sujeito e podem ser comuns a todos. Geralmente é a proposta diária oferecida às crianças, planejada pelos professores. Por fim, a ludicidade é interna e totalmente individual. Uma atividade lúdica pode ser comum a todos, mas cada um vai experienciar essa atividade de forma diferente e é aí onde podemos encontrar ludicidade ou não.

Diante dessa compreensão, o autor, ao tratar da ludicidade, faz isso falando-nos do “estado lúdico”, que reside em nós, independente de idade. Trata-se de um estado de ânimo, de bem-estar e que tem a ver com a experiência que pode advir das coisas mais simples às mais complexas. Complementa o autor:

O estado lúdico é, pois, um estado interno de cada ser humano, estado de bem-estar, de alegria, de plenitude, que deve e pode ocorrer em qualquer espaço social, momento ou estágio da vida de cada um e, dessa forma, pode e deve ser vivido e reconhecido (Luckesi, 2022, p. 24).

Portanto, favorecer vivências lúdicas na Educação é dizer que estamos oferecendo: possibilidades de ampliação dessas vivências afetivas e cognitivas; contribuindo para desenvolver a sensibilidade e a percepção de mundo; mobilizando-as para que se percebam nas relações sociais e imaginárias; e, também, ultrapassando o didatismo e as imposições da sociedade hodierna, que valoriza o produto educacional em detrimento do estado lúdico que habita em nós.

Assim, as reflexões que estabelecemos com os autores até o momento, sobre infância, Educação Infantil e ludicidade ampliaram o nosso olhar para as questões inerentes a uma práxis lúdica e nos instiga a adentrar mais nesse campo da ludicidade, que se apresenta como fértil e complexo. Por isso, na sequência, refletiremos a ludicidade como um fator fundamental da práxis docente.

2.4 Ludicidade, brincadeira e formação docente

Oprimidos são os atores
De sua própria redenção.
A prática da liberdade
Vem com a conscientização.
Quando a mente é subjugada
Numa vida silenciada
Leitura é libertação.
(Ribeiro, 2023, p.6)

Começamos esse momento da pesquisa novamente com poesia por compreender que esta é uma das muitas vias que podemos utilizar para chegarmos ao estado lúdico, seja na Educação Infantil, seja em qualquer outro espaço das nossas vidas.

Ribeiro (2023), que em seus versos de cordel faz uma homenagem a Paulo Freire – nossa inspiração para pensarmos uma educação crítica, lúdica, transformadora e libertária – remonta à necessidade do conhecimento, que se faz com leitura, vivências, experiências, trocas, partilhas e, portanto, com formação.

Aliado a isso, acreditamos que o processo formativo dos professores que fazem a Educação Infantil precisa vivenciar o brincar e a ludicidade para terem propriedade sobre si e sobre a importância do lúdico e da brincadeira para as crianças, conforme alerta D'Ávila e Rabello, quando dizem:

Por isso advogamos a necessidade de uma formação sólida que possibilite a vivência lúdica e estética e a reflexão sobre o papel dessas atividades, não como forma de transmissão de conhecimento, mas como uma forma de produção que contribui para uma compreensão mais integral da vida (D'Ávila; Rabello *apud* D'Ávila, 2013, p. 104).

Anteriormente discutimos sobre o modelo de racionalidade técnica em que estamos inseridos, provocando em nós uma ênfase ao pensamento racional, a fim de trabalharmos em prol de um produto. Essa ideia, difundida por Descartes e reforçada pelo neoliberalismo, nos levou a fragmentar a dimensão cognitiva da emotiva. Ou seja, o projeto iluminista cartesiano propaga a razão da existência humana desconectada da dimensão emocional.

Tal iniciativa resultou em uma educação estratificada e em pessoas compartmentalizadas. Afinal, como pensar em profissionais que proporcionam ludicidade às suas crianças em um panorama de sociedade que dissemina a racionalidade técnica? Como estão se sentindo os professores diante da precarização do trabalho docente tão intenso e tão presente na atualidade? Como exercer uma prática lúdica em contextos impregnados de

metodologias tradicionais e onde a escola é pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico? Diante da crise da Modernidade e dos seus efeitos sobre os professores, quais contribuições a ludicidade pode oferecer a esses profissionais?

Como vimos, são tantas as inquietações que muitas vezes esse cenário nos desanima e nos paralisa. Entretanto, encontramos em D'Ávila e Rabello a constatação dessa realidade, mas, também, um suspiro de esperança, porque:

A fragmentação do conhecimento leva, então, o professor a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, sem buscar a articulação com outros saberes, e particularmente o desenvolvimento de um saber corporal, sensível, intuitivo, estético, que possa reencantar a educação (D'Ávila; Rabello *apud* D'Ávila, 2013, p. 94).

Nesse sentido, reencantar a Educação, conforme nos motiva os autores, é um alento. Isto é, a citação mencionada traz a realidade, mas também nos guia para a possibilidade de mudança, que se dará através de uma educação que valorize o ser em sua integridade. Dessa forma, encontramos na formação do professor, inicial e continuada, um *lócus* privilegiado da possibilidade de transformação.

Encarando os fatos, a formação por si só não trará essa transformação se não estiver aliada a uma mudança de contexto. Imbernón (2009) pontua exaustivamente a necessidade de assumirmos uma perspectiva crítica da educação e da formação. Já Freire (2022) nos traz essa constatação quando ele fala que ensinar nunca foi e nem será fácil, pois exige de nós: “rigorosidade metódica”; “pesquisa”; “respeito aos saberes dos educandos”; “criticidade”; “ética e estética”; “risco”; “aceitação”; “rejeição a qualquer forma de discriminação”; “reflexão crítica da prática”; “reconhecimento e assunção da identidade cultural”; “consciência do inacabamento”; “reconhecimento de ser condicionado”; “respeito à autonomia”; “bom-senso”; “humildade”; “tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”; “apreensão da realidade”; “alegria e esperança”; “convicção de que a mudança é possível”; “curiosidade”; “segurança”; “competência profissional e generosidade”; “comprometimento”; “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”; “liberdade e autoridade”; “tomada consciente de decisões”; “saber escutar”; “reconhecer que a educação é ideológica”; “disponibilidade para o diálogo”; e, por fim, “querer bem aos educandos.”

Em consonância ao que diz Freire (2022), em *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, Imbernón (2009) prega uma formação que esteja além do domínio de conteúdo. Isso porque as exigências elencadas por Freire (2022) ao ato de ensinar

nos esclarece o quanto complexo é ser professor. A complexidade se dá por ser a docência um fenômeno social. Logo, mudar não é simples. Por isso, necessitamos desenvolver habilidades e competências didáticas, socioemocionais e pedagógicas para lidarmos com o contexto da sala de aula cada dia mais dinâmico e heterogêneo. Algo indispensável para a docência, por exemplo, é o ato de refletir sobre a prática. O autor defende ainda uma prática que valorize a singularidade dos alunos e uma educação mais inclusiva e equitativa.

Outro ponto que Imbernón (2009) alega é o de que os professores podem assumir a condição de sujeitos de sua formação em detrimento da linearidade em que ocorre a formação atualmente. Significa romper com uma formação de caráter transmissor, que homogeneíza as informações, descontextualizada, sem considerar a realidade do professor ou do coletivo. Os professores, como sujeitos desse processo, podem enriquecer a formação através do compartilhamento de vivências e seus significados, permitindo analisar sua prática e, dessa maneira, transformá-la. A maioria dos estados e municípios oferecem formação continuada ou permanente aos professores, no entanto, percebe-se que os impactos dessa formação na práxis pedagógica do professor ainda são muito tímidos ou mesmo inexistentes, na medida em que:

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distantes dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseado num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (Imbernón, 2009, p. 35).

Imbernón (2009) defende ainda que não basta rever os processos de formação. A questão não é tão simples assim, pois necessitamos: de uma cultura formativa que prime pelas relações entre os professores, acreditando que ele é capaz de gerar conhecimento pedagógico junto aos próprios colegas; crer na possibilidade de autoformação, no trabalho em equipe e de colaboração; precisamos de políticas públicas e estabelecermos mecanismos de “desaprendizagem”, porque a formação move-se sempre entre a dialética do aprender e desaprender.

Outro ponto que Imbernón (2009) reforça bastante é a necessidade de o professor ser protagonista da formação e de autoformar-se. Entretanto, não podemos desconsiderar o papel do estado/município enquanto responsável direto por esse processo formativo, pois a responsabilidade de uma formação efetiva e significativa requer professores críticos,

reflexivos, resistentes, mas, sobretudo, um estado/município que garanta essa formação aos professores. Isto é, a formação também precisa ser transmissiva; não apenas de um ponto de vista, mas valorizar o pensamento coletivo, porque assim se fará democrática, efetiva e transformadora.

Portanto, sair desse engessamento que nos molda é o imperativo e urgente nessa causa e, para isso, precisamos desaprender para voltarmos a aprender. Ou seja, Imbernón (2009) nos propõe alternativas capazes de criar cenários reais de reflexões sobre a prática docente, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz, por que se faz e como se faz, expandindo-se para além do *lócus* escolar, mas abrangendo uma dimensão de uma formação profissional, individual e social sem eximir o estado/município de sua responsabilidade em garantir e nutrir a formação continuada. Até porque,

A formação não é apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc (Imbernón, 2009, p. 46).

Ao buscarmos uma relação do que Imbernón (2009) nos traz sobre a formação com o materialismo histórico-dialético e a ludicidade no mundo do trabalho, temos dito que o trabalho na sociedade do capital está a favor de uma produtividade que resulta em lucratividade. Nos ancoramos em Marx (2013 *apud* Luckesi, 2022) quando afirmamos que o trabalho na sociedade do capitalismo nos aliena, pois, o único objetivo tem sido trabalhar para produzir capital, excluindo a possibilidade de estarmos a serviço da vida de forma satisfatória.

Nessa perspectiva, o trabalho se configura como um “valor de troca” e isso explica o fato de tratarmos o trabalho de forma fatigante, pesaroso e angustiante. Logo, nessa perspectiva capitalista, não é possível relacionarmos trabalho e ludicidade. Ainda nesse contexto capitalista, Luckesi (2022) exemplifica que trabalho e ludicidade não se inter-relacionam:

Em nosso cotidiano, existem muitas frases, das quais todos nos servimos de maneira usual e que revelam a crença de que o lúdico “não é sério”. Frases tais como: “Isso aqui não é brincadeira; é trabalho duro”; “Agora, acabou a brincadeira, vamos para o sério”; aqui, nesse lugar, não se brinca, se trabalha”. E outras mais, que cada um de nós pode catalogar. Crenças segundo as quais trabalhar não pode ser lúdico, por isso não pode trazer um estado de experiência plena, de bem-estar e de alegria interna (Luckesi, 2022, p. 89-90).

Dessa forma, quando trazemos o assunto do trabalho no contexto da formação, queremos refletir sobre a possibilidade de o trabalho se fazer lúdico e de a formação poder contribuir com esse estado lúdico. Quando nos propomos a sair da ótica exclusiva do capital e da produtividade, é porque o trabalho pode ser satisfatório, criativo e prazeroso, isto é, lúdico.

Nesse sentido, nossa pretensão é propagar a ideia de que o trabalho pode, sim, ser lúdico mesmo na sociedade do capital. É desafiante, mas é possível quando relacionamos o nosso trabalho não a um produto ou a uma “mais valia”, mas colocando-o a favor da vida e da criatividade. A formação pode dar essa contribuição – ao incentivar os professores a criarem modos lúdicos de agirem – sem estar voltada apenas para explicações, avisos e metas.

Outro autor que se aproxima muito de Imbernón (2009) no estudo da formação docente é Tardif (2014), ao destacar a importância da construção da identidade profissional, que é influenciada por diversos fatores sociais, políticos e culturais. Defensor de que os professores devem ser considerados como sujeitos do conhecimento, pesquisadores e colaboradores, o autor defende a formação como algo associado à prática e não se volta apenas para a formação inicial. Para ele, a formação é permanente, construída no percurso da prática através de interações cotidianas e o professor é protagonista nesse processo formativo.

Ao trazer os professores como sujeitos do conhecimento, Tardif (2014) alega que os docentes têm muito a dizer sobre a sua própria formação. Na verdade, deveria tratar-se de um direito de todos os docentes, porque, o que se percebe é uma formação terceirizada, que privilegia instituições privadas e os professores são meros expectadores ou ouvintes. Causa estranheza o professor ter a missão de formar pessoas e não ser capaz de atuar na sua própria formação. Parece algo fora da lógica, pois, quando queremos aprender algo ou um trabalho novo, buscamos aprender com aqueles que já fazem esse trabalho. Por que, então, com o professor é diferente?

Essa questão, portanto, se apresenta como um desafio: valorizar os saberes docentes como saberes fundamentais da formação docente; e, especificamente em relação à esta pesquisa, que propõe a formação lúdica como saber da profissionalidade docente, existe uma forte dimensão subjetiva no processo de formação que conversa com a dimensão lúdica. As experiências vivenciadas pelo docente ao longo de sua trajetória de vida, constituem-se como resgates importantes na formação desse profissional, por se caracterizar como um processo de construção e reconstrução da subjetividade humana (Costa, 2017).

Nóvoa (2002), ao enfatizar a interpelação entre o professor indivíduo e o professor enquanto profissional, coloca essa relação em dimensões únicas. Ou seja, não há como separá-las, pois a valorização do professor perpassa pela valorização pessoal. O autor também

argumenta que o professor deve ser preparado não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com habilidades práticas e sensibilidade para lidar com a complexidade da sala de aula. Nóvoa (2002) alerta ainda sobre a necessidade da formação docente contínua, pois a sociedade muda o tempo todo e nós precisamos acompanhar essa constante evolução. Dessa forma, precisamos estar abertos para aprender, desaprender e se atualizar em relação às novas tecnologias, às metodologias ativas e as demais inovações que vão surgindo, utilizando o que for possível para tornar a aula e o trabalho mais envolvente, atual, permitindo adequar-se as inovações sem ficar refém destas.

Na abordagem das metodologias ativas, tão disseminada na atualidade, o professor reconhece o papel do aluno como sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimento e coloca-se como facilitador e mediador da aprendizagem, diferentemente do que propõe as metodologias tradicionais. Por isso, nessa proposta, incluímos metodologias que priorizam uma aprendizagem centrada no aluno, de modo que esses alunos trabalhem juntos em espírito de engajamento e colaboração, experienciando a aprendizagem na prática através de projetos, estudos de caso, resolução de problemas reais e, ainda, fazendo uso das tecnologias, convidando-os e estimulando-os à reflexão, criticidade, comunicação e autonomia e habilidades importantes para o século XXI. Essa realidade implica também refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, a fim de pensar, especificamente, como o lúdico está inserido na formação do professor e quais tem sido suas implicações na práxis pedagógica.

Vimos anteriormente como Vygotsky (1991) destacou em suas pesquisas o jogo e a brincadeira como ferramentas importantes para o desenvolvimento e interação entre os indivíduos. Nesse sentido, Frobel (2001) – um pedagogo alemão do século XIX conhecido como “O psicólogo da infância” – traz contribuições significativas sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil ao criar o “jardim da infância”. O estudos acreditava que a brincadeira era uma forma natural de as crianças explorarem o mundo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, físicas, sociais e emocionais. Ele também ficou conhecido por desenvolver uma série de materiais educacionais, com o intuito de estimular a criatividade e de explorar conceitos matemáticos e outros.

No final do século XIX e início do século XX, Stemmer (2012), por sua vez, afirma que as propostas para a Educação Infantil passam a ser consideradas “modernas e científicas” (Stemmer, 2012, p. 11) ao mesmo tempo em que as ideias froebelianas chegam ao Brasil como uma referência pedagógica aos poucos jardins de infâncias presentes no país. Nesse período, as creches eram então norteadas por uma pedagogia assistencialista.

Embora reconheçamos a importância de Fröbel (2001) para a Educação Infantil, principalmente no tocante à brincadeira no desenvolvimento da criança, suas ideias não contribuíram para uma mudança do panorama já existente, dada a própria conjuntura social e política que apenas favoreceu a ideologia liberal.

Sobre a práxis dos professores, Fröbel (2001) argumenta a necessidade de terem uma boa preparação, não apenas academicamente, mas também que os professores precisam desenvolver a capacidade de observar e de escutar as crianças de forma sensível, apropriando-se das necessidades individuais de cada criança e, a partir disso, desenvolver sua prática pedagógica. Outro ponto, também valorizado pelo autor, é a prática reflexiva na formação dos professores, na qual estes deveriam ser motivados a pensarem sobre a sua prática, para assim identificarem possíveis áreas de melhorias, contribuindo para uma compreensão mais aperfeiçoada do seu papel enquanto formador e facilitador da aprendizagem.

A ludicidade para Fröbel (2001), portanto, aparece quando ele sugere atividades livres e dirigidas na escola, na medida em que destaca o valor de a criança vivenciar novas experiências através da brincadeira, buscando compreender o mundo e enfatizando o brinquedo como mediador ou facilitador da aprendizagem e desenvolvimento.

Na perspectiva de Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2008), “Fröbel concebeu o brincar como atividade livre e espontânea da criança, e ao mesmo tempo referendou a necessidade de supervisão do professor para os jogos dirigidos, apontando questões sempre no contexto atual”. Os autores concordam com Fröbel (2001) quando tratam da intencionalidade pedagógica do professor. Este tanto pode como deve fazer uso de objetos e jogos, que potencializarão a socialização, a afetividade, a cognição e a aprendizagem. Assim,

Depreende-se claramente que o jogo dirige essa idade e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos. Os jogos mesmos podem ser: corporais, já exercitando as forças, já com expressão da energia vital, do prazer da vida; dos sentidos, exercitando o ouvido, como o jogo de esconder-se; ou a visão como o tiro ao prato; jogos do espírito, da imitação e do juízo, como o xadrez ou as damas; jogos muitas vezes considerados, se bem que raras vezes têm sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e necessidades infantis (Fröbel, 2001, p. 206).

Portanto, o jogo e a brincadeira em Fröbel (2001) são aliados do trabalho pedagógico e do desenvolvimento infantil, pois o autor defende a ludicidade como uma ação livre, além de ter valorizado o ambiente da Educação Infantil como um lugar potente e rico para as vivências de jogos e brincadeiras, respeitando o direito de a criança brincar no

contexto educacional. Ressaltamos, porém, que não há receita pronta para a prática pedagógica exitosa. Esta dependerá de vários fatores e, dentre eles, podemos citar: formação docente; estrutura; disponibilidade de material; identidade da turma; condição socioemocional do professor; clima escolar; apoio às crianças com necessidades especiais, dentre tantas outras questões.

Os estudos elencados até o momento trazem contribuições que nos ajudam a compreender o quanto importante é a ludicidade e a brincadeira na Educação Infantil. Além disso, faz com que persistamos na ideia de que esses assuntos, ludicidade e brincadeira, são saberes da profissionalidade docente, reafirmando os nossos pressupostos de que é na Educação Infantil que podemos semear e colher uma escola que valoriza as culturas infantis, a fim de que no brincar se tenha uma forma séria de fazer Educação e de gerar aprendizagem. Julgamos que o trabalho com formação seja um viés para essa conquista.

Nas próximas linhas, nosso convite é pensarmos sobre a infância e a criança a partir da institucionalização da Educação Infantil, momento esse no qual nos deteremos nas políticas públicas para a infância e para a Educação Infantil efetivadas pelas legislações vigentes.

2.5 Infância: políticas públicas

Os avanços trazidos pela legislação levantam desafios que necessitamos reivindicá-los diariamente, pois ainda há muito para ser alcançado. O próprio conceito de infância – que carrega em sua trajetória, cultural e histórica, mudanças significativas e que, embora tenhamos conseguido avanços – ainda há muito a ser conquistado no que diz respeito à efetivação do que prevê os documentos legais.

Escutar o que a criança tem a nos dizer, seja através da fala, seja através do gesto, do olhar, do medo, da brincadeira e do desenho, ainda é algo embrionário. Rinaldi (2020) nos confirma isso, acreditando que as crianças são coprotagonistas no processo de construção do conhecimento em que o verbo mais apropriado para essa convicção é “escutar” e não “falar”, “explicar” ou “transmitir”. A autora também tece uma crítica à nossa sociedade adultocêntrica, como mencionamos, na qual o adulto sempre está falando e pouco ouvindo as crianças.

Fato é que é hora de abrirmos espaço para que a criança se efetive como protagonista e sujeito de cultura no processo ensino-aprendizagem. O professor por sua vez, nessa relação com a criança, não deixa de ser adulto, mas está para além de um simples

transmissor de conhecimento ou de cultura. O professor consegue se enxergar como alguém que possui dúvidas, que erra e acerta, que é vulnerável, que considera a escola um *lócus* de pesquisa e que pode aprender muito, escutando e observando as crianças, bem como pode aprender com os seus pares, colegas professores. Sua tarefa é criar contextos que possibilitem vivências significativas em que a curiosidade e as teorias das crianças tenham validade e onde elas se sintam confiantes, seguras e confortáveis.

Os documentos que regem a Educação Infantil no Brasil possuem essa compreensão da valorização da criança, enquanto ser potente e enquanto coprotagonista do conhecimento, fruto de lutas, pesquisas e estudos dos que militam pela Educação Infantil. Documentos como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) abordam a criança como ser histórico-social e como seres que merecem ser educados e cuidados.

É oportuno situarmos o leitor sobre os documentos que guiam a Educação Infantil no Brasil, para assim nos colocarmos como profissionais conhecedores da legislação, críticos e dispostos a reivindicá-los ou mesmo combatê-los, se for o caso.

No Brasil há diversos documentos legais que estabelecem normas, princípios, diretrizes para essa etapa da Educação Básica. A Constituição Federal (Brasil, 1988), por exemplo, representou um marco no que diz respeito aos direitos da infância. A CF estabeleceu a Educação como um direito de todos e dever do Estado, garantindo atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Em 1990, por sua vez, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990, abrange os direitos da criança e do adolescente em todo o Brasil, colocando em evidência os instrumentos protetivos, socioeducativos, políticos e jurídicos e reconhecendo as crianças e adolescentes como sujeitos peculiares em desenvolvimento. As leis que regem os adultos não poderiam ser aplicadas a um ser em desenvolvimento, necessitando de uma lei que dispusesse dessa exclusividade para a criança e adolescente. Por isso, a ECA passou a fiscalizar e a garantir que esses direitos não sejam violados.

A título de esclarecimento e considerando o que estabelece o ECA, é considerada criança uma pessoa com até doze anos; e adolescente os que têm idade entre os doze e dezoito anos. No tocante à Educação, esse documento preconiza no Artigo 53 que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Brasil, 1990, p. 27).

A criança, a partir do ECA, passou a ser reconhecida não apenas como um sujeito de direitos: o Estatuto garantiu à criança e ao adolescente o direito de falar, de ser ouvida e de expressar sua opinião, independente de cor, raça ou credo.

Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9394/96) surgiu para traçar os princípios e fins educacionais e regulamentar os níveis e modalidades da Educação. Quanto ao que preconiza a LDB (Brasil, 1996) sobre a Educação Infantil, trata-se de uma categoria desta pesquisa, porém, por ora queremos destacar os Artigos 29 e 30, presentes na LDB, que versam sobre a Educação Infantil e dizem o seguinte:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p. 17).

Em seu texto, a LDB (Brasil, 1996) determina o atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas, bem como por uma formação integral das crianças, contemplando aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais complementados pela família e comunidade. A partir daí, muitos ajustes foram feitos e continuamos lutando para a efetivação da lei. Todavia, temos ainda muitos desafios a serem superados. Dentre eles, podemos citar a questão do acesso, pois, passados vinte e oito anos da LDB (Brasil, 1996), ainda temos um percentual assustador de crianças que não estão na Educação Infantil e, na maioria dos casos, por não terem vagas nas instituições. Isso se torna ainda mais relevante quando tratamos de vagas destinadas às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos no atendimento em creches.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, tinha como meta universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência desse PNE. Dados do Senado Federal, de 17/02/2023, revelam que não atingimos as metas estabelecidas para o decênio. Quanto à universalização da Educação Infantil, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, conseguimos atingir 94,1%, ficando uma população de 5,9% excluída de exercer

seu direito ao acesso à Educação Infantil. Sem dúvidas avançamos significativamente, mas há ainda o que avançar no quesito acessibilidade.

Como mencionado, a situação se agrava quando tratamos de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. A meta estipulada é de atendermos, pelo menos, 50% desse público nas instituições de Educação Infantil/Creche. Porém, desse percentual, conseguimos atingir apenas 37%, considerando a mesma fonte de dados, o Senado Federal. Ou seja, também evoluímos, porém, sem alcançar a meta estipulada.

Outras questões e desafios surgem com a LDB (Brasil, 1996), como a formação docente, qualidade do atendimento, espaços, avaliação, enfim. A partir da LDB, outros documentos importantes (inaugurados por essa lei) foram essenciais para dar conta da amplitude de fatores necessário a uma educação de qualidade e equidade. Dentre eles podemos citar Resoluções, o Plano Nacional de Educação e Parâmetros de Qualidade, Diretrizes. Documentos que fortaleceram o que previa a LDB (Brasil, 1996) e a Constituição Federal (Brasil, 1988). Nos deteremos a seguir em alguns desses documentos, por reconhecermos sua importância e por nos instigar a pensar sobre o ideal e o real.

O Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, define metas e estratégias a serem alcançadas durante esse período. No que tange à Educação Infantil, temos para esse PNE a proposta de: universalização da Educação Infantil; melhoria da qualidade; investir na formação inicial e continuada dos professores; ampliar o atendimento para o tempo integral; atendimento às populações vulneráveis; monitoramento e avaliação.

Como não é nosso interesse de pesquisa, não iremos nos deter nas questões de efetivação ou não dessas metas, porém, o alcance ou não delas recai diretamente sobre os professores, influenciando a qualidade da educação ofertada. Conforme visto, por exemplo, a meta da universalização não está garantida e nem atrelada a essa acessibilidade. Por isso, temos inherentemente outras questões como a permanência, a qualidade dessa permanência, a formação dos professores, dentre outras pautas.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009, por sua vez, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecendo princípios, procedimentos e fundamentos para essa etapa da Educação Básica a serem observadas através das Propostas Pedagógicas (PP). Ou seja, trata-se de um documento norteador das práticas pedagógicas da Educação Infantil, fundamentado nos princípios éticos, estéticos e políticos.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, aponta competências gerais para a primeira etapa da Educação Básica, elencando seis direitos

necessários ao desenvolvimento e aprendizagem que são: conviver, participar, brincar, explorar, expressar e conhecer-se. Consequentemente, sua estrutura fundamenta-se em cinco campos de experiências que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ao longo da pesquisa pretendemos nos deter de forma mais aprofundada nesses direitos de aprendizagem, bem como nos princípios que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a fim de compreendê-los com maior profundidade.

O Estado do Ceará – em regime de colaboração com os seus 184 municípios, respaldado nos documentos legais elencados – homologou, no ano de 2019, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ceará, 2019). Esse documento foi estruturado a partir da BNCC (Brasil, 2017), com o objetivo de assegurar oportunidades iguais aos estudantes do estado do Ceará, e busca apontar caminhos para que as redes públicas e privadas do Ceará estruturem seus currículos em práticas prazerosas e vivas, assegurando as aprendizagens essenciais e indispensáveis para todas as crianças e jovens, ratificando o compromisso ao direito de todos aprenderem na idade certa.

Quanto à parte que nos interessa – Educação Infantil, Formação de Professor e Ludicidade –, podemos destacar que o documento enfatiza as interações e brincadeiras como eixos norteadores das propostas pedagógicas, pois reconhece esses eixos como meios que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e bebês⁶. O documento especifica detalhadamente e por faixa de idade, os direitos de aprendizagem, os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem, a organização e integração das experiências.

Quanto à formação docente, na segunda parte do documento que versa sobre os pressupostos teóricos, metodológicos e políticos, temos um subitem destinado à essa formação. Abre-se o assunto, tecendo uma crítica a formação inicial e vinculando o professor ao ator principal do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, continuamos formando professores para serem os transmissores do conhecimento e da cultura. A sociedade adultocêntrica perdura e a formação tem contribuído para isso. Por isso, necessitamos abrir espaço para saberes tecnológicos, para a filosofia e para uma didática que almeje a práxis pedagógica, na qual o aluno seja agente na construção do conhecimento. Isto é:

⁶ Compreende-se por bebês os que estão na faixa etária de 0 (zero) a 18 meses; crianças bem pequenas os que possuem 19 meses até 3 (três) anos e 11 meses; e crianças pequenas os que estão com 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11 meses.

É necessária a reformulação dos currículos e uma discussão de Didática nesses cursos de Licenciatura. Com a proposta pedagógica que apresentamos, de que a escola desenvolva no aluno as competências e habilidades do século XXI, faz-se necessário romper com o modelo predominante de ensino centralizado na docência (Ceará, 2019, p. 62).

Esse rompimento permite, portanto, um processo de ensino e aprendizagem pautado em uma relação mais dialógica e interativa entre os principais atores desse processo: professor e aluno. O professor a partir dessa perspectiva torna-se também aprendente. Além disso, conforme frisa o documento, as escolas precisam de profissionais não apenas habilitados legalmente, mas, principalmente, que tenham firmeza de suas concepções de educação, infância, criança, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. Portanto, o DCRC (Ceará, 2019) deixa claro a necessidade e a urgência na reformulação da formação docente inicial, embora reconheça avanços.

Quanto à formação continuada, esta ressalta a sua importância e vê na escola o *lócus* mais propício para que ela se dê de forma significativa, pois é na escola que podemos vivenciar experiências concretas, refletir sobre as práticas, com os pares, outros professores e coordenadores, criando estratégias para ressignificar a formação docente.

Nóvoa (2002 *apud* Ceará, 2019, p. 63) salienta que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Essa formação *in loco*, também chamada de formação em contexto, contribui para o fortalecimento do próprio processo da formação continuada, que se quer crítica, reflexiva, significante e formadora de um profissional que valoriza o desenvolvimento profissional.

Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles, complementa Imbernón (2010, p. 26), quebrando o paradigma de que a formação para ter qualidade precisa estar atrelada a profissionais das secretarias de educação, às vezes técnicos ou às vezes terceirizados, esvaziando a formação de experiências concretas e significativas. Necessitamos, então, valorizar o potencial do professor na formação, ressignificando as relações entre os professores, as atitudes, emoções, medos e a autoformação.

Assim, ao abordar a ludicidade, o DCRC (Ceará, 2019) o faz ao explicar o princípio estético, que está relacionado às possibilidades que oportunizamos às crianças de expressarem sua criatividade e sua ludicidade, por meio de experiências que valorizam as múltiplas linguagens da criança e suas singularidades. As práticas pedagógicas devem se originar a partir da escuta, dos interesses e curiosidades. Práticas que respeitem as culturas

infantis e valorizem os princípios da didática do fazer: ludicidade, continuidade e significatividade (Bondioli; Mantavoni, 1998).

Já com base no que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) em seus incisos e campos de experiências, as práticas pedagógicas devem contemplar o protagonismo infantil por meio das interações e brincadeiras, valorizando as múltiplas linguagens. Esse é um exercício cotidiano dos docentes, no qual devemos insistir e ampliar essas práticas de forma a nos distanciarmos de atos mecânicos, repetitivos, acumulativos e centrados exclusivamente no professor em prol de um produto. Portanto, ao considerarmos as interações e brincadeiras como eixos norteadores do processo ensino e aprendizagem, estaremos contemplando a ludicidade.

Dentro de um panorama mais local, podemos dizer que a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), no âmbito da legislação, é subsidiada por todos esses documentos legais e possui suas diretrizes, considerando o contexto e peculiaridades da nossa realidade.

A título de informação, a PMF vinha, desde agosto de 2023, construindo o Documento Referencial de Fortaleza (DCRFor) – Incluir, Educar e Transformar, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Esse documento está respaldado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019), com o objetivo de promover uma educação eficaz, valorizando o estudante, sua formação integral, equidade e práticas pedagógicas inovadoras.

Em março de 2024, a versão preliminar do DCRFor foi disponibilizada para consulta pública (SME, 2024), na qual tivemos a oportunidade de dar opiniões e sugestões sobre o documento. A versão final foi disponibilizada para todos os servidores da rede municipal de Fortaleza de forma impressa em agosto de 2024. Trata-se de um material substancial, publicado em nove volumes: Caderno Introdutório – Volume 1; A Cotidianidade na Educação Infantil – Volume 2; Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza – Volume 2; Linguagens – Volume 3; Matemática – Volume 4; Ciências da Natureza – Volume 5; Ciências Humanas – Volume 6; Modalidades – Volume 7; Educação em Tempo Integral – Volume 8; Cidadania, Diversidade e Inclusão – Volume 9.

Ao acessarmos o Volume 2, que aborda a Educação Infantil em 92 páginas, o documento nos oferece à primeira vista um convite ao belo, à poesia, à escuta, ao lúdico e às múltiplas linguagens da criança. A Cotidianidade na Educação Infantil, como assim está denominado, aborda temas pertinentes e urgentes para a Educação Infantil. A escuta destaca-se como fio condutor das práticas docentes, sobressaindo dessa perspectiva um profissional

que comprehende a escuta como um saber docente. Daí exige-se uma formação continuada, que prime por compreender essa complexidade do ato de escutar, porque escutar exige decisão pessoal, mudança de concepção, abertura ao outro, reconhecimento do potencial do outro, humildade para aceitar a própria incompletude e ignorância, além da capacidade de se autoescutar e experienciar ser escutado (SME, 2024).

Além da escuta como fio condutor do cotidiano da Educação Infantil, o DCRFor (SME, 2024) fomenta a importância do tempo e nos convida a pensar sobre o mesmo. Que tempo é esse destinado às crianças e bebês? Quais os tempos que não podem faltar? É o tempo do “tic-tac”, o *chrónos* ou é o tempo da infância, o *aiônico*? Declaradamente o DCRFor (SME, 2024) faz opção por um tempo que respeite as singularidades, as culturas infantis, as brincadeiras e as interações, logo, prioriza o tempo da infância.

Um ponto de destaque desse documento é que, ao tratar das materialidades e espaços, ressalta a urgência de espaços naturalizados. Em outras palavras, nossas escolas e creches possuem muito concreto e cimento. Essa é uma preocupação abordada e nos desperta para a valorização da natureza como elemento constitutivo do cotidiano da Educação Infantil, aumentando as possibilidades de interação criança-natureza, criança-criança, adulto-criança e o brincar heurístico, bem como potencializando as práticas lúdicas no ambiente escolar e enriquecendo os contextos de aprendizagem.

O DCRFor (SME, 2024) ocupa-se também dos contextos de aprendizagem e abre espaços para aprendermos com as inovações tecnológicas. As crianças e os adultos aprendem de diferentes formas e a tecnologia é um recurso atual, no qual faz parte do cotidiano das crianças e podemos utilizá-la a favor das interações, das brincadeiras, do ensino e da aprendizagem. Desse modo, trata-se de um documento de suma importância para o município de Fortaleza e esperamos efetivamente que ele se concretize para fortalecermos nossas práticas, nossa formação e que contribua para uma Educação Infantil mais alegre, feliz, lúdica e prazerosa.

Fato é que o DCRFor (SME, 2024) é um documento recente e ainda estamos nos apropriando de tudo que ele nos propõe. A respeito dos documentos que nos subsidiam na rede municipal de Fortaleza temos também nos respaldado em outros já existentes como a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que, desde o ano de 2020, vem amparando os trabalhos dos docentes atuantes na Educação Infantil. Inclusive, essa proposta está presente no composto do DCRFor (SME, 2024), sendo contabilizado como Volume 2, junto com a Cotidianidade na Educação Infantil, também Volume 2. Este documento aborda a ludicidade, relacionando-a diretamente com o eixo

norteador da brincadeira, possibilitando ao professor “uma didática da exploração e do fazer”. Significa pensar e agir a partir de uma ação lúdica contínua, no qual o professor organize espaços, tempos, materiais e situações, valorizando os processos de exploração, hipóteses e descobertas das crianças.

Quanto à formação, a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2020) reconhece a deficiência da formação inicial e salienta a necessidade de uma formação continuada. Prima, então, por uma formação colaborativa entre coordenação pedagógica, professores e formadores de rede⁷. Os formadores têm o papel de acompanhar as formações realizadas no espaço escolar como também podem contribuir para que o coordenador pedagógico enxergue as necessidades formativas da instituição, sugerindo possíveis caminhos para a viabilização de momentos formativos.

Observamos também a relevância que a PMF dá ao salientar a formação no *lócus* escolar. Embora disponha e reconheça a necessidade de espaços de caráter mais formal é a partir da junção dessa formação informal (do cotidiano entre coordenação pedagógica e professores na escola) com a formação formal (formadores de rede, em local específico) que podemos subverter a formação transmissiva e efetivar uma cultura reflexiva sobre a prática docente e ressignificá-la.

Embora seja necessário organizar espaços formais, para que as formações aconteçam, é preciso que seja compreendido que espaços de caráter mais informal também podem ser potencializadores de reflexões, ou seja, o somatório de espaços formais e informais são fundamentais para efetivar uma cultura reflexiva sobre a prática docente (Fortaleza, 2020, p. 98).

Dentre as estratégias formativas elencadas no documento (Fortaleza, 2020) podemos citar: encontro pedagógico; tempo de planejamento; reuniões coletivas e individuais com os professores; observação da prática pedagógica do professor; devolutiva da observação realizada; leitura e devolutivas do planejamento e dos registros elaborados pelo professor; utilização de aplicativo *online* para a troca de experiências entre os profissionais e a escola; partilha de materiais de estudo e reflexões; estudos de textos que interessam ao grupo e reflexões sobre as práticas pedagógicas etc.

Outro documento que consideramos oportuno salientar, em nível de PMF, são as Orientações para Organização de Rotinas na Educação Infantil (Fortaleza, 2023). Neste documento constam os objetivos e o que é preciso considerar na rotina da EI, além dos

⁷ Grupo de profissionais ligados à Secretaria Municipal de Educação (SME) e Distritos de Educação, que realizam a formação nos polos, tanto de professores quanto de coordenadores, bem como acompanham os processos pedagógicos das instituições.

tempos que não podem faltar (permanentes e diversificados) e sugestões de rotinas. Esse documento busca ainda dar um apoio aos coordenadores e professores, no sentido de suscitar outras formas de pensar a rotina, de forma a acolher, respeitar e garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

Portanto, no quesito marcos legais e considerando o que prevê a legislação nacional, estadual e municipal, temos um respaldo para a efetivação de um trabalho de qualidade aqui entendida como algo subjetivo, dinâmico, contínuo e relativo. Pensar numa Educação Infantil de qualidade significa ficar atento a ela, escutá-la, mantê-la viva e não deixar que ela morra em nós. Dahlberg (2019) nos chama a pensar constantemente sobre essa qualidade que está a todo instante rondando nossa vida, quando declara que:

A ‘era da qualidade’ está atualmente bem diante de nós e não apenas em relação às instituições dedicadas à primeira infância, como também a todo tipo imaginável de produto e serviço. Não passa um dia sem que a palavra apareça em inúmeros lugares, ligada a inúmeras atividades e instituições, bens e serviços. É o que todos querem oferecer e todos querem ter. Nós nos sentimos bem quando escolhemos um item de ‘qualidade’, um item que nos diferencie como um consumidor judicioso e desenvolto, um item que fizemos o melhor para nós mesmos e para aqueles a quem amamos, um item no qual podemos confiar sem precisar entendê-lo (Dahlberg, 2019, p.13).

A autora nos instiga a pensar sobre essa qualidade de forma cuidadosa e reflexiva para que não nos enganemos e nem estejamos alimentando o discurso da qualidade, que se faz sem sentido e que na verdade esconde o consumismo, a produtividade, o excesso de trabalho e acaba por se tornar um problema. Estejamos vigilantes, atentos e resistentes.

Percebemos, então, que as concepções de infância, currículo, criança têm sido ressignificadas ao longo da sua trajetória no Brasil. Podemos atribuir essa evolução a variados fatores, dentre os quais podemos citar os movimentos sociais e as produções acadêmicas, que reivindicam – através de estudos, pesquisas e lutas – o reconhecimento da criança e da infância em suas especificidades.

Algo também pertinente à nossa pesquisa é sabermos como a ludicidade é tratada dentro dos documentos legais. No campo educacional o lúdico tem seu espaço e já é notória a convicção que através dos jogos, brinquedos e brincadeiras a criança interage com o meio, relaciona-se, desenvolve-se cognitiva, social e emocionalmente e apropria-se da cultura. Em contrapartida, também temos os que ainda acreditam que esse viés da ludicidade, é dispensável em detrimento de conteúdos que não podem sair da sistematização tradicional ou padronizada. Daí nossa insistência em creditar à ludicidade o poder transformador da ação pedagógica na contemporaneidade.

A criança como um sujeito de direitos não é algo antigo. Esse reconhecimento passou a ser visto a partir da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96. Antes dessa compreensão o direito não era da criança, mas da família. A partir desse marco legal, fomos aperfeiçoando nossa compreensão e novos documentos legais entraram em vigor.

Aqui queremos mencionar três documentos formulados pelo Ministério da Educação, que também trazem em seu bojo melhorias para a Educação Infantil e enfatizam a brincadeira e a ludicidade como um conhecimento análogo à profissionalidade docente. São eles: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013).

Os RCNEI (Brasil, 1998) não possuem caráter mandatório e chega aos docentes como um documento inspirador dividido em três volumes. O primeiro volume trata de contextualizar as creches e pré-escolas do Brasil e as ações inerentes a essa etapa da educação: cuidar, educar, objetivos da Educação Infantil, a instituição e projetos educativos. O segundo volume, denominado “Formação Pessoal e Social”, relaciona-se aos processos de construção da identidade e autonomia. Por fim, o terceiro volume, intitulado de “Conhecimento de Mundo”, relaciona-se às práticas de linguagem oral e escrita, ao corpo, às artes, ao movimento, à natureza, sociedade e matemática.

No que tange à ludicidade/brincadeira, o primeiro volume aborda essa temática com maior profundidade, caracterizando-a como um dos princípios fundamentais da prática pedagógica, valorizando a brincadeira como atividade essencial ao desenvolvimento integral da criança e como prática inerente à docência na Educação Infantil. A abordagem se dá reconhecendo o brincar como um direito da criança, pois, através da brincadeira, a criança aprende de forma significativa. Esse volume traz ainda o educador como mediador e facilitador da brincadeira e fomenta a importância de espaço lúdicos, bem como inter-relaciona às áreas do conhecimento, na qual:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1998, p. 27).

As DCENEI (Brasil, 2010), por sua vez, fundamentada nos princípios éticos, estéticos e políticos, preconiza o direito de a criança viver a infância, trazendo como eixos norteadores a brincadeira e movimento. Já as DCNEB (Brasil, 2013) visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação. De forma genérica, podemos dizer que ambos os documentos abordam que o espaço da Educação Infantil deve possibilitar experiências, que contemplem as formas de agir, sentir, relacionar-se e pensar, aguçando a sensibilização e estesias fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças. É dessa forma que a ludicidade se apresenta nas diretrizes e nos referenciais:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais (Brasil, 2010, p. 25-26).

Ainda sobre as DCNEB (Brasil, 2013), estas asseveram a importância de o professor pensar e planejar ações para as crianças poderem expressar sua criatividade e imaginação. Isso porque organizar espaços, materiais, tempo para as crianças desfrutarem do potencial lúdico presente na Educação Infantil é condição indispensável para uma educação de qualidade. Dado esse contexto adentramos a questão de uma formação inicial e continuada, que possibilite ao professor acreditar também no seu potencial mediador, que abre caminhos para as crianças adquirirem novos conhecimentos através do jogo e da brincadeira.

Tudo o que foi dito até aqui só é possível diante de um profissional comprometido, reflexivo, crítico e consciente da sua formação inicial e continuada. Obviamente que o professor não é o único responsável por esse processo formativo: os órgãos federativos possuem a primazia em garantir uma formação eficiente e de qualidade aos docentes.

Assim, considerarmos a multiplicidade de significados que o termo “formação” carrega, é pertinente esclarecer a concepção assumida nesse contexto. Em oposição à abordagem tecnicista, a concepção de formação defendida por Nóvoa (2002) se traduz no reconhecimento de que o professor “tem que possuir certos saberes, mas sobretudo tem que os

compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os” (Nóvoa, 2002, p. 36).

Longe de uma concepção tecnicista, a formação é compreendida como o caminho que acontece em um *continuum* não necessariamente linear, de experiências e atualizações, mas está ligada à ideia de desenvolvimento profissional e pessoal. É, sem dúvida, um espaço de aquisição de conhecimentos e de constituição de saberes em que serão colocados em pauta saberes pessoais, coletivos, cotidianos e confrontá-los ou conectá-los com teorias educacionais.

Em artigo intitulado “A formação docente e o processo de construção do saber”, Magalhães e Porto (2021) discutem a formação docente como um espaço privilegiado de constituição de saberes docentes. Esse estudo nos convida a refletir à luz de diferentes autores o conceito de formação. Fundamentado nesse artigo, trazemos um recorte expresso por Veiga (2012 *apud* Magalhães; Porto, 2021) de duas grandes tendências formativas, na qual concebem o professor como agente social e outra como tecnólogo do ensino.

A primeira, a formação do professor como agente social, objetiva a emancipação do professor; parafraseando Rancière (2015), emancipação considerada como sinônimo de liberdade, aprendizagem e autonomia. Essa formação também fomenta os caminhos ou descaminhos que devemos percorrer, os contrapontos que devemos traçar entre nossas errâncias educativas na busca dessa emancipação nos faz acreditar na abertura para o novo, para o fazer, o pensar, o praticar, o experienciar, delineando relações mais potentes e carinhosas entre o professor e o aluno, entre nós e os outros, entre o aprender e o ensinar.

Em contrapartida, a formação como um tecnólogo limita-se a um saber-fazer, que busca uma produtividade em prol da lógica neoliberal, reproduтивista e mercadológica, que produz competências e não saberes. Reduzir à formação dos docentes a essa racionalidade técnica é transformá-los em monitores da aprendizagem.

Ao corroborarmos com a ideia de formação como um processo singular – que se dá no campo pessoal, sendo também constituída por dimensões coletivas, portanto, considerando o professor como agente social –, significa pensar a formação docente em um contexto que considera a história de vida pessoal e profissional, em que se abre espaço para as narrativas de vida e para a realidade da escola. Nas palavras de Paulo Freire (1997, p. 1) “não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano [...] que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros.”

Esse panorama da formação docente, conectado à ludicidade, apresenta-se como encantador e urgente. Urgente porque estamos vivendo em mundo cada vez mais frenético no

qual a escola está focada mais em dados estatísticos do que em aprendizagens significativas. Isso nos impede de enxergar nossos alunos, nossos pares, de desenvolver uma escuta sensível e de criar vínculos. Encantador porque nos toca, nos atravessa, nos humaniza e nos inspira a criar e recriar conhecimento.

Dessa forma, une-se a *práxis* com o comprometimento, com uma ciência viva, humana, emaranhada de sentimentos e significados, sem perder o rigor da pesquisa, que tem um viés de valorização da dimensão estética, da linguagem poética, do lúdico e que pressupõe um olhar de descoberta, admiração e encantamento. Uma pesquisa que acredita em uma escola da infância (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2008), ou seja, uma escola acolhedora, que tenha uma prática sensível às linguagens poéticas e estéticas, que respeite os direitos das crianças e consequentemente das famílias, professores, ofertando a todos a possibilidade de viver, aprender, conviver e singularizar-se.

Nesse sentido, estamos nos referindo a *scholé*, que nos liberta das metodologias pedagogizantes e nos suspende em um espaço e em um tempo para o estudo feito com amor, pois “Cuidar do estudo é cuidar do amor” (Larrosa, 2018, p. 300), é cuidar do desejo, é criar linhas de fugas, abrindo caminhos onde o amor, o conhecimento e o desejo possam florescer.

3 BRINCADEIRA E LUDICIDADE: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Sobre importâncias: [...] Me disse mais: Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a metodologia utilizada para construir os dados desta pesquisa. Recorremos novamente ao poeta Manuel de Barros para enfatizar que se trata de uma pesquisa qualitativa, na qual sua importância se faz no contexto da descrição das informações obtidas de forma não quantificável, mas em que os fenômenos são analisados e observados a partir da subjetividade humana ou, como nos diz o poeta, a partir do encantamento produzido em nós.

É importante lembrar que os saberes construídos durante o percurso docente, envolvendo a história pessoal e profissional, vão entrelaçando-se e constituindo o contexto formativo de forma intersubjetiva, sendo internalizados por cada sujeito, num movimento de construção, reconstrução de conhecimento e aprendizagem. Ou seja, o outro nesse processo torna-se imprescindível, porque é nessa relação do eu com o outro que propicia a construção de experiências e as internaliza, na medida em que esse processo de internalização é uma reconstrução interna de uma atividade externa (Vygotsky, 1991, p. 40).

Esse processo de reconstrução e construção do saber – caracterizado inicialmente pela relação interpessoal, que, posteriormente, vem a ser intrapessoal, ou seja, passa do nível social para o individual – fortalece a ideia de que “todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 1991, p. 40), reafirmando a relevância da teoria histórico-cultural para a Educação. Obviamente que essa transformação não ocorre de forma instantânea, pois requer processos de vivências ao longo do desenvolvimento.

Tardif (2014, p. 166), por sua vez, sugere que o conceito de interação se refere “a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros”, algo que alude à teoria histórico-cultural. Isto é, esse entrelaçamento entre pesquisadora, sujeitos da pesquisa e contexto sociocultural foi e tem sido algo constante em nossa trajetória. Por isso, reforçamos nossa compreensão a despeito da metodologia e do método quando nos alinhamos com Hoyuelos (2019), que evidencia uma diferenciação entre metodologia e método:

Eu gosto de diferenciar método de metodologia. A metodologia didática é um recurso ordenado de passos a seguir para que os meninos e as meninas adquiram uma série de conhecimentos por meio de um processo de ensino-aprendizagem. O

método, em contrapartida, é um ensaio prolongado de um caminho que se constrói ao caminhar. Trata-se de uma viagem, um desafio, uma travessia misteriosa. Uma estratégia que se ensaiava para chegar a um final imaginado, insólito, imprevisto e errante. No método, não existem receitas eficazes. Ele emerge onde emerge a incerteza (Hoyuelos, 2019, p. 57-58).

Outro sim, traçamos a nossa metodologia, porém, nosso método foi se configurando durante o processo da pesquisa, perpassando previsões, imprevistos, incertezas e inacabamentos. Por isso, diante dessa compreensão na construção metodológica desta dissertação, consideramos alguns princípios que possibilitaram uma concordância entre o objeto de pesquisa e a forma de abordá-lo. Dessa forma, corroboramos com a premissa de que os saberes docentes percorrem esse processo social e histórico, no qual esses saberes não são fixos e nem inertes, mas estão em constante transformação.

Em função dessa escolha teórica e da natureza do objeto, buscamos um caminho metodológico que se alinhasse à essa proposição. Isto posto, apresentaremos o tipo de pesquisa, como se deu a investigação do objeto, o *lócus* da pesquisa, os sujeitos, a caracterização geral desses sujeitos, trançando um perfil geral deles e os instrumentos de pesquisa utilizados.

3.1 O tipo de pesquisa

O poema de Manoel de Barros, na introdução deste capítulo, motiva-nos a pensar que “diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal” (Minayo, 1994, p. 25). Nesse sentido, a autora recorda o quanto árdua e rigorosa deve ser uma investigação, etapa na qual devemos nos apropriar de conceitos, métodos, técnicas e proposições, que se iniciam com uma pergunta, uma dúvida enquanto um ciclo vai se constituindo em espiral, buscando por uma resposta ou resultado, que nunca é definitivo. Isso porque, a partir desse resultado, acredita-se que outras questões se originarão, até porque:

As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais (Minayo, 1994, p. 17-18).

Dadas essas considerações, a questão que nutre, intriga, encanta e impulsiona a buscarmos melhores procedimentos metodológicos, técnicas e teorias para seguirmos adiante

está evidenciada nos objetivos gerais e específicos, bem como nas implicações dos resultados da pesquisa no campo da Educação Infantil, que acreditamos ser de grande valor.

Portanto, esta pesquisa enfatiza a brincadeira e a ludicidade como saberes fundamentais da profissionalidade docente na Educação Infantil no município de Fortaleza. O estudo é de abordagem qualitativa, conforme mencionado, e tem como objetivo geral investigar as concepções de ludicidade construídas ao longo do processo de formação do professor e suas implicações na prática docente em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza. Em outras palavras, podemos dizer que as questões principais é saber como os professores – lotados na Educação Infantil no município de Fortaleza – estão se apropriando da brincadeira e da ludicidade; se eles reconhecem a brincadeira e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente; e, por fim, como a formação tem contribuído com a trajetória profissional deles sob a perspectiva desses mesmos professores.

Já os objetivos específicos pautados foram: compreender as concepções de ludicidade dos professores do Infantil V; identificar práticas de ludicidade no contexto do Infantil V; analisar as contribuições da formação continuada, sob o viés dos professores, para o desenvolvimento de uma práxis lúdica.

Frente à natureza da questão a ser investigada e visando atingir os objetivos propostos, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa por compreender que esse tipo de pesquisa focaliza a compreensão e a interpretação da realidade em que os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, com fenômenos humanos que fazem parte da realidade social (Minayo, 1994, p. 21-22).

Dentre outras características do enfoque qualitativo, podemos também considerar sua natureza descritiva, pois considera o contexto em que sujeitos estão inseridos, e a interação e relação entre pesquisador e participante em que o conhecimento é construído de forma colaborativa, valorizando a subjetividade na perspectiva dos participantes.

Definimos ainda a abordagem qualitativa de cunho histórico-dialético alinhado aos autores que fundamentam esta pesquisa, configurando-se para além de um método, pois traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis, como salienta Sanfelice (2004 *apud* Costa, 2017) quando afirma que:

Se um pesquisador da educação se propõe a realizar uma pesquisa dialética da educação de base materialista-histórica (marxiana e/ou marxista), isso implica mais do que escolher um método de pesquisa, pois esse método traduz uma postura ontológica, epistemológica e uma práxis (Sanfelice, 2004 *apud* Costa, 2017, p. 62).

Assim, nesta concepção de pesquisa os fatos se revelam ao pesquisador de forma incompleta, haja vista que o caminho é construído e reconstruído numa perspectiva de extrema vigilância epistemológica e o conhecimento que emerge será uma resposta aproximada da realidade Bachelard (1989 *apud* Costa, 2017). Tudo isso nos permite conhecer nossas relações pessoais e sociais, vivenciando as contradições e as tensões que estão ao nosso redor, favorecendo um aprofundamento da prática social.

3.2 Investigação do objeto

Quanto às formas de investigar nosso objeto, elencamos a pesquisa de campo, porque acreditamos que esse modelo abre uma lente maior para a realidade e para o problema em análise, uma vez que o pesquisador estará no *lócus* da pesquisa, observando, ouvindo e refletindo sobre a realidade com os participantes. Isso porque,

[...] tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (Minayo, 1994, p. 51).

Por sua vez, apresentamos como técnica para a coleta de dados a realização de entrevistas abertas, semiestruturadas, a observação participante e ainda, como forma de registro, optamos por vídeos, fotografias e notas de campo.

Vale frisar que a entrevista semiestruturada alinhou-se à abordagem da pesquisa, porque esse tipo de entrevista detém uma flexibilidade, permitindo ao pesquisador explorar tópicos relevantes ao longo da conversa com o entrevistado e abrindo possibilidades tanto para o pesquisador quanto para o entrevistado adicionar ou não questões pertinentes ao assunto pesquisado. Dessa forma, essa interação dinâmica, natural e fluida, que vai se estabelecendo entre entrevistador e entrevistado, ajuda este a construir laços de confiança, envolvendo a pesquisa num clima de empatia e de escuta ativa sem perder o rigor e a seriedade. Além disso, esse tipo de coleta favorece ao entrevistador flexibilidade na elaboração de um roteiro ou “guia”, porque o entrevistador não se prende rigidamente a um roteiro, uma vez que faz uso dele por meio de um olhar atento e sensível tanto em relação à linguagem oral como gestual, eximindo-se de julgamentos (Zanella, 2013).

Já a observação participante pode ser considerada uma técnica “pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo, a partir do interior dele mesmo.” (Gil, 2008, p. 103). Significa dizer que o pesquisador adentra o ambiente, o espaço, participando da rotina dos que lá estão, observa e coleta dados. Ou seja, o pesquisador possui o privilégio de obter uma compreensão mais rica e detalhada da realidade, com essa imersão no contexto de forma flexível, reflexível e ética. Soma-se o fato de que:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real (Cruz Neto, 1994, p. 59-60).

Para ressaltar a relevância da observação participante, antecipamos um recorte da pesquisa, tratando dessa técnica como essencial na investigação do nosso objeto.

3.3 Da observação participante

A técnica da observação participante revela-se imprescindível na pesquisa qualitativa, pois:

A observação participante, ou observação ativa consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 2008, p. 103).

Ou seja, esse tipo de técnica permite observar o fenômeno em seu contexto, interagindo de forma direta e indireta com todos os movimentos e ações dos sujeitos da pesquisa e aguçando os sentidos do pesquisador frente à realidade do sujeito. Essa dinâmica envolve as relações, as falas, as expressões faciais e as corporais, adentrando o contexto histórico, o social e o atual.

Assim, na observação-participante não nos detivemos apenas às quatro professoras, mas também ao contexto em que elas estavam inseridas, dando-nos a vantagem de fácil e rápido acesso sobre as situações habituais. Vale ressaltar que, especificamente nesta pesquisa, a observação participante foi responsável pela proximidade entre a pesquisadora e as professoras e, também, o fenômeno investigado e intitulado como “As concepções e práticas docentes das professoras do Infantil V sobre brincadeira e ludicidade”.

A exemplo dessa aproximação, tivemos a oportunidade de participar de períodos de intervalos junto às professoras, em que as conversas destacavam desde situações peculiares de algumas crianças às combinações e reflexões sobre propostas de vivências até a discussão de lutas sindicais, tudo isso regado a um cafezinho oferecido pelo CEI. Consideramos essa flexibilidade importante, porque é nesse cotidiano, nessas falas e atitudes, que endossamos as concepções elencadas na PP.

O CEI mostrou que tem um grupo coeso, unido, dialético, democrático e que considera a fala do outro. Esses pontos foram notados pela pesquisadora-autora deste trabalho, na medida em que foram realizadas observações *in loco* sobre o processo de planejamento das professoras, quando ocorriam trocas e sugestões de propostas a serem oferecidas às crianças. Outro ponto observado presencialmente foi um momento em que as professoras precisaram se reunir para tomarem uma decisão frente ao planejamento, que tinham realizado para o encerramento do ano letivo junto às crianças e às famílias.

Durante a pesquisa de campo, no mês de dezembro, os casos de Covid 19 aumentaram consideravelmente. Diante disso, as professoras se reuniram no intervalo na sala dos professores, junto com a coordenação, para decidirem se iriam ou não reunir as crianças e famílias para as apresentações organizadas pelas professoras e crianças.

Frente a essa nova conjuntura, que envolvia medo, cuidado e zelo, várias foram as falas das professoras, justificando a vontade de permanecerem com o planejamento inicial, de reunir todos e de considerar uma nova formatação de término de ano letivo sugerido por outras docentes. Como esse momento envolvia todas as professoras do CEI, destacamos a seguir um diálogo entre elas, a fim de ilustrar essa passagem. Essas profissionais não faziam parte da pesquisa e, portanto, para melhor orientar a dinâmica de leitura, nomeamos cada professora participante da conversa com uma letra diferente:

Professora A: *Gente precisa decidir como será o encerramento das crianças diante desse aumento de casos de Covid-19 em nossa cidade. Permanecemos com as apresentações e festinha?*

Professora B: *As notícias mostram o agravante aumento de casos, inclusive com mortes e nós precisamos ter esse cuidado.*

Professora C: *Então não vai ter mais apresentação das crianças?*

Professora Luíza: *Ah gente, nós passamos o mês inteiro conversando com elas, decorando o CEI com elas e ensaiando as apresentações para agora dizermos que não vai ter mais?! É frustrante isso.*

Professora D: *Sobre essa questão da frustração, acho que as crianças precisam desde cedo aprenderem a lidar com a frustração. Isso faz parte da vida e é sobre algo que está fora do nosso controle. Vamos sentar na rodinha e conversarmos com elas sobre isso.*

Professora C: *Acho que o melhor é cada um fazer na sua própria sala, somente com seus alunos.*

Professora Fernanda: *Poderíamos não chamar mais as famílias e fazermos as apresentações entre as salas, porque as crianças ensaiaram e não vão apresentar pra ninguém, só pra elas mesmas? Não faz sentido. [...]*

(Falas das professoras do CEI Arco-íris).

A discussão e os argumentos foram colocados e o grupo chegou à conclusão que iriam fazer cada uma na sua sala com sua respectiva turma. Desse modo, cada professora ficou encarregada de conscientizar sua turma e as famílias e, também, trazer uma nova roupagem para o encerramento de fim de ano. Ainda assim, tudo aconteceu conforme o planejado com apoio das crianças e famílias.

Agora – adentrando o universo de cada participante da pesquisa e com a lente direcionada para o nosso objeto de pesquisa que foi investigar as concepções e práticas docentes das professoras do Infantil V na rede municipal de Fortaleza – trazemos as narrativas das professoras entrelaçadas por seus processos de formação e através das observações da prática, escutas e registros capturados no processo da pesquisa, dialogando com os autores que fundamentam esse nosso estudo, a fim de respondermos as questões da pesquisa.

Sobre as falas ou narrativas das professoras, adiantamos o fato de essas histórias narradas pelas professoras por vezes se identificar com a história de vida da pesquisadora-autora, deste trabalho, porque “quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro” (Larrosa, 1998, p. 38). Dessa forma, esses enredos e a relação de narrador e ouvinte possibilitam a convergência entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, abrindo espaço para que o pesquisador possa reinterpretar ou recriar o que já foi dito, porém, a partir do seu percurso formativo e da sua forma de sentir, pensar e agir, com o cuidado e zelo para não distorcer o que foi narrado e apreendido.

Assim, conforme a observação participante, entrevistas semiestruturadas (roteiro em anexo) e registros fotográficos, enfatizamos as categorias da ludicidade, da brincadeira e da formação docente continuada envolvidas com as concepções das professoras e suas práticas. Somado a isso, reiteramos que não é nosso objetivo fazer um confronto de concepções e práticas docentes, mas buscar evidências que nos fortaleçam sobre a necessidade de reivindicarmos a brincadeiras e a ludicidade como constituintes da profissionalidade docente e de uma Educação Infantil de valorização da infância.

Embora nada substitua o olhar atento de um pesquisador, aludindo ao que nos lembra Cruz Neto (1994, p. 63), quanto às técnicas de registro ou documentação, as fotografias e filmagens apresentaram-se como recursos que nos permitiram ampliar nossa

observação no sentido de captar pessoas, estrutura, ações espontâneas, bem como nos dar a possibilidade de revisitá-los para novas análises ou mesmo para rememorar alguma situação vivenciada durante a pesquisa.

Já em relação às notas de campo ou o diário de campo, este foi um instrumento pessoal e intransferível por meio do qual a pesquisadora-autora deste trabalho recorreu a ele a todo momento. Isso porque foram essas notas que registraram as percepções, angústias, dúvidas, ao longo de cada imersão presencial, e que ao final contribuiu com um somatório de detalhes, que permitiram o enriquecimento deste trabalho, junto a outros dados e a triangulação dos mesmos, aumentando a validade e credibilidade das conclusões.

Portanto, acreditamos que ao escolher para análise as categorias da Educação Infantil, ludicidade e formação, estamos nos alinhando à metodologia escolhida, pois estas categorias têm íntima relação com o materialismo histórico-dialético. Ou seja, as tensões e questões levantadas são tão importantes quanto às respostas, correspondendo ao que o materialismo histórico-dialético nos ofereceu: uma lente crítica para entendermos as condições políticas, sociais e econômicas, nas quais estamos inseridos, com ênfase na transformação social.

A revisão de literatura para esta pesquisa, por sua vez, foi uma iniciativa que serviu de apoio uma vez que teve como objetivo “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (Alves, 1992, p. 55). Resultados esses que serviram de suporte para a fundamentação, contribuindo para refutar ou confirmar os dados da pesquisa. Dessa forma, e com esse aparato teórico, pudemos definir mais precisamente o objetivo da investigação e afinar suas questões em um processo gradual, pois:

[...] é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas (Alves-Mazzotti, 1992, p. 55).

3.4 O *lócus* da pesquisa

A cidade na qual ocorreu a pesquisa foi o município de Fortaleza, no Estado do Ceará. O critério utilizado para essa escolha foi o de ser funcionária pública nesse município e porque este possui em suas diretrizes para a Educação Infantil documentos legais, que

preconizam a brincadeira e as interações como eixos do trabalho pedagógico. Outra referência foi o fato de ser um município que dispõe de formação continuada para os seus docentes.

Sob o *lócus* da pesquisa, partimos de um marco situacional macro (Fortaleza) para micro (escola), no qual temos o seguinte panorama: atualmente a Prefeitura Municipal de Fortaleza divide-se em 12 regionais, situadas geograficamente no município em questão. Cada regional responsabiliza-se por um quantitativo de escolas situadas na sua respectiva demarcação. A regional escolhida para esta pesquisa foi a Regional 6, na qual temos 15 bairros. O número de escolas que atendem esses bairros é de 38 escolas, 22 Centros de Educação Infantil (CEI) e 8 (oito) creches. Deste universo, foi campo para esta pesquisa um CEI, localizado no Bairro Guajerú. A escolha geográfica deu-se pelo fato de estarmos situados nessa área. É um bairro que abriga comunidades carentes, de muitos conflitos sociais e acreditamos que nesses espaços existem um grande potencial docente, que tem na ludicidade uma parceria para um trabalho de valorização da cultura e protagonismo infantil.

Para adentrarmos no universo do CEI, ficamos atentos às recomendações do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, bem como providenciamos as devidas autorizações⁸ expedidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), ratificadas pela direção e coordenação da escola, em que o CEI pertence e, sobretudo, pelos professores e crianças das salas do Infantil V. Esse consentimento dos professores e crianças foi pautado por cuidado, respeito e ética.

As crianças e os professores possuem essa capacidade de decisão em aceitar ou não “um estranho” em seu meio. Daí a importância de esclarecermos inicialmente o percurso, os objetivos, os procedimentos e implicações da pesquisa, para contarmos com uma participação ativa e sem imposições. Essa postura frente aos sujeitos da pesquisa colaborou para uma pesquisa ética e de valorização da voz dos sujeitos da pesquisa, fortalecendo a relação pesquisador e sujeitos da pesquisa. Quanto a essa questão ética Bogdan e Biklen (1994) alertam que:

Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte: 1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir (Bogdan; Biklen, 1994, p. 75).

⁸ As cópias dos documentos expedidos, com as autorizações, estão ao final a parte Anexos.

Munidos das devidas autorizações e cientes do nosso compromisso ético, elegemos os sujeitos da pesquisa no qual veremos a seguir.

3.5 Os sujeitos da pesquisa

Delimitado o local da pesquisa, CEI Arco-íris, buscamos compreender o contexto em que o CEI está inserido, sua história, sua estrutura, sua proposta pedagógica e sua clientela para assim nos aproximarmos dos atores da pesquisa: os professores efetivos lotados nas salas do Infantil V.

Escolhemos o Infantil V por ser essa a última etapa da Educação Infantil. Os professores lotados nessas salas de aula, com crianças de 5 (cinco) anos, são responsáveis pela transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e não é preciso ir muito longe para entender que existe uma espécie de fosso nessa transição, principalmente, nas práticas pedagógicas. Isso porque, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não temos mais a brincadeira e as interações como eixos norteadores. Ou seja, de forma abrupta, as crianças saem do Infantil V e vão para o primeiro ano e são inseridas em um universo de alfabetização, que prima por testes e avaliações sistemáticos, impedindo ou privando as crianças de momentos lúdicos e felizes. Só resta para elas o recreio.

Há uma ruptura de realidades e obrigações da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, embora saibamos que existe todo um aparato de orientações para que essa transição aconteça de forma leve e segura para as crianças. Efetivamente ainda é um momento que precisa de muita atenção e reflexão.

Outra questão – talvez a de maior interesse nessa pesquisa para essa etapa da Educação Infantil na sala do Infantil V – é que se estipulam metas. Um exemplo é a meta da escrita do nome próprio. Soma-se ao fato de que os documentos norteadores do município estão com a seguinte denominação: “A criança e seu nome: Identidade, Expressão e Escrita na Educação Infantil”. Como as professoras estão conseguindo conciliar ou desempenhar o papel da ludicidade nesse contexto de exigências?

Reafirmamos, assim, que defendemos a relevância de a criança interagir com a cultura letrada, com o seu nome em todo o seu percurso na Educação Infantil, mas que isso não se trata de incitarmos uma crítica ao documento, mas de pensarmos como essa questão tem sido cobrada aos professores e como estes têm recebido e efetivado essa demanda. Ouvir o que as professoras tinham a dizer sobre essas questões foi basilar para alcançarmos os

objetivos propostos e abrirmos espaço para outras discussões essenciais no campo da Educação Infantil.

A ideia inicial de escolha das professoras efetivas caiu por terra ao chegarmos no CEI Arco-íris. Justificamos no projeto de qualificação o porquê de fazermos a opção por professores efetivos e que seria pelo fato de uma maior estabilidade nos sujeitos da pesquisa. O risco de começarmos a pesquisa com um grupo de professores e terminar com outro, pelo menos parcialmente, era uma realidade. Porém, acreditávamos que com professores efetivos esse risco poderia ser mitigado. Entretanto, nos deparamos com um quadro misto de professoras em que 50% eram efetivas e os outros 50% temporárias⁹. De todo modo, isso não interferiu em nada no desenvolvimento da pesquisa. Ficou claro que esse critério foi facilmente ignorado, considerando o objetivo da pesquisa, que visava práticas lúdicas no contexto da Educação Infantil independente de o professor ser efetivo ou não.

A seguir, faremos uma demonstração dos perfis das professoras lotadas no Infantil V, do CEI Arco-íris, a fim de nos aproximarmos dos sujeitos da pesquisa e reforçar a relevância delas para o estudo.

3.5.1 Caracterização geral dos sujeitos da pesquisa

Em um estudo no qual o objetivo foi investigar as concepções de ludicidade construídas ao longo do processo de formação do professor e suas implicações na prática docente – em que o outro se destina a sujeito, mas também passa a ser objeto do ponto de vista do pesquisador –, conscientizar esse sujeito sobre os objetivos da pesquisa e suas implicações foi fundamental para que esses sujeitos se sentissem instigados e motivados a participar. Isto é, essa cumplicidade e esse consentimento inicial entre pesquisador e sujeito foi imprescindível, para que o sujeito da pesquisa dessa autorização ao pesquisador para adentrar em seu território.

A despeito dessa relação pesquisador e objeto de estudo, Alves-Mazzoti (1998, p. 79) a caracteriza como uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, deixando claro a subjetividade inerente à pesquisa por considerar fatores que não podem ser apreendidos na perspectiva quantitativa como valores,

⁹ Professores que não pertencem ao quadro efetivo da rede municipal de Fortaleza.

crenças, aspirações e atitudes. Dessa forma, percebemos como o cenário dialético se instaura através dessa subjetividade em que pesquisador e pesquisado vão estreitando os laços.

Inicialmente, tivemos a preocupação em conscientizar as professoras do que se tratava a pesquisa, os objetivos, como seriam as visitas, observações, entrevistas e devolutivas. Após esse momento, foi oferecido às professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰, ratificando o aceite delas como sujeitos da pesquisa.

Assim, de acordo com as entrevistas realizadas, as professoras lotadas no CEI Arco-íris possuem as seguintes caracterizações:

Quadro 1 – Perfil geral das professoras do CEI Arco-íris (Infantil V)

Nº	Nome	Situação na SME/ PMF	Idade em 2024	Formação – Instituição	Especialização – Instituição	Experiência na EI – 2024
01	Fernanda	Efetiva	29	Pedagogia – Centro Universitário 7 de Setembro	Gestão e Coordenação Escolar - Centro Universitário 7 de Setembro	11 anos
02	Luiza	Substituta	26	Pedagogia - Universidade Vale do Acaraú	Gestão Escolar – Faculdade Focus	7 anos
03	Joana	Efetiva	Não revelou	Pedagogia - Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Educação Infantil e Letramento - Faculdade (FACINE)	7 anos
04	Maria	Substituta	46	Pedagogia – Universidade Vale do Acaraú (UVA) e Psicologia (em curso) – (Uniateneu)	Educação Infantil: Psicopedagogia – (Unichristus)	8 anos

Fonte: Entrevista semiestruturada realizada pela autora.

O Quadro 1 apresenta uma “fotografia” dos sujeitos participantes, suas idades, formação, experiência, situação funcional na rede municipal de Fortaleza e especializações. Quantitativamente foram quatro professoras e a seleção dessas docentes se justifica, inicialmente, pelo fato de elas estarem lotadas nas turmas do Infantil V e, posteriormente, pela disponibilidade de cada uma ter aceito o convite para participar da pesquisa.

¹⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está disponível, ao final, nos Anexos.

O CEI Arco-íris tinha, no ano de 2024, três turmas do Infantil V, duas no turno da manhã e uma no turno da tarde. A organização dos períodos pedagógicos das turmas do Infantil V necessita de três educadoras, no mínimo, por cada sala, conforme orientação da rede municipal: uma com maior carga horária (14h/a), outra com menor carga horária¹¹ (4 h/a) e um(a) professor(a) recreador(a) (2h/a), totalizando a carga horária semanal dos alunos (20h/a).

A princípio o contato com os professores que participaram da pesquisa foi feito: de forma indireta e por intermédio da coordenadora, que sinalizou para as professoras a vontade de a pesquisadora-autora, deste trabalho, realizar a pesquisa no CEI; e, depois, de forma direta e pessoal pela pesquisadora, intermediada pela coordenação do CEI e mediante autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME).

Inicialmente queríamos nos concentrar nas professoras de maior carga horária, totalizando duas docentes, Fernanda e Luíza, com maior tempo de sala de aula. Entretanto, imprevistos acontecem e, em um dos dias que ocorreria observação presencial na sala da professora Fernanda, ela faltou e a sala foi assumida pela professora Maria, com menor carga horária, na turma do Infantil VA (manhã). Conversamos, estendi o convite à professora e ela prontamente aceitou. A professora Maria passou a integrar a pesquisa e o convite também foi feito para a professora Joana, que de igual modo estava lotada como professora de menor carga horária no turno da tarde no Infantil VA e que, na sequência, aceitou o convite.

Dessa forma, tivemos a participação de quatro professoras na pesquisa: duas docentes com maior carga horária e duas com menor carga horária, conforme o Quadro 2 ilustra, a seguir, favorecendo uma melhor visualização da atuação das professoras envolvidas na pesquisa e suas respectivas turmas.

Quadro 2 – Professoras e respectivas turmas do CEI Arco-íris

Nº	Professoras	Turma	Turno	Carga Horária Semanal por turma
01	Fernanda	Infantil VA	Manhã	14h/a
		Infantil VA	Tarde	
02	Joana	Infantil VB	Tarde	4h/a
03	Luíza	Infantil VB	Manhã	14h/a
		Infantil VA	Manhã	
04	Maria	Infantil VB	4h/a	

Fonte: Diário de campo da autora.

¹¹ Na rede municipal de Fortaleza o professor de maior carga horária corresponde ao profissional que destina 14h/a semanais na mesma sala. Já o de menor carga horária é o profissional que passa por mais de uma sala, estimando 4h/a semanais para cada sala. As 2h/a que faltam para completar as 20h/a semanais do aluno, fica sob a responsabilidade do professor recreador ou de Educação Física.

Ainda considerando o Quadro 1, que demonstra o perfil geral das professoras, observamos que duas são efetivas e duas são substitutas. Há que se esclarecer que as professoras substitutas estavam lotadas no CEI – uma desde o início do ano de 2024 (Maria) e a outra (Luíza) desde o ano de 2023 –, deflagrando, assim, que temos carência de professores efetivos para a Educação Infantil.

É importante dizer que o fato de destacarmos essa situação funcional, entre professoras efetivas e substitutas, evidencia que isso não implicou em momento algum no olhar da pesquisadora frente à prática dessas professoras. Tal aspecto veio à tona para dimensionarmos a situação de carência de professores na Educação Infantil.

Como é possível observar ainda no Quadro 1, as professoras que participaram possuem faixa etária distribuídas entre 26 a 46 anos aproximadamente. Usamos este último termo intencionalmente, porque uma das professoras não se sentiu à vontade para revelar sua idade. Outros pontos a destacar: todas são formadas em Pedagogia e têm especialização; as graduações dessas docentes foram realizadas, em sua maioria, três em rede particular e uma na universidade pública. Quanto às especializações, duas professoras possuem especialidade na Educação Infantil e duas em Gestão Escolar. Um ponto curioso foi notar que todas as especializações foram cursadas em instituições particulares, mesmo frente à oferta de cursos e vagas das instituições ou universidades públicas para esse público.

Não é nossa pretensão comparar as instituições públicas e privadas e sua respectiva qualidade, mas nos preocupa que a pequena amostra quanto a esse aspecto possa ser também uma realidade local, estadual e nacional. Em relação a esse contexto, defendemos e reivindicamos a escola e a universidade pública para todos. Quanto às universidades públicas, consideramos que são pilares fundamentais na garantia da democracia do ensino, para o desenvolvimento social, cultural, científico e econômico de um país. Diante da conjuntura de ofensiva neoliberal e de desmonte de direitos, os desafios que se apresentam à universidade pública atualmente são grandes e precisamos ter força, resiliência e criticidade para resistirmos, buscando e lutando para que o desenvolvimento dos processos educativos contribua para a emancipação da educação no sentido de não nos rendermos a essa lógica cruel, que tenta a todo custo desqualificar a escola e a universidade pública.

Finda essa breve digressão, e retomando a formação inicial e continuada das professoras, observamos um CEI que possui um quadro de professoras qualificadas para atuarem na Educação Infantil, considerando não somente suas trajetórias de formação, mas também o tempo de experiência das professoras que varia de 7 (sete) a 11 anos. Porém, não basta ter o título e o tempo para associarmos o trabalho docente à qualidade, pois o que define

bons profissionais são as concepções e práticas alinhadas e coerentes, a forma de ser e de estar na instituição, o envolvimento e comprometimento com as causas inerentes à profissão e a Educação Infantil.

3.6 Os instrumentos da pesquisa

Delimitado o CEI a ser pesquisado e os sujeitos da pesquisa, fizemos uso de variados instrumentos em busca de respostas às nossas inquietações e à nossa questão em análise. Investigação de documentos/bibliografia/proposta pedagógica do CEI, entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de campo foram os nossos instrumentos para a coleta de dados, conforme elencados anteriormente.

Em relação aos questionários fizemos uso com o intuito de coletar dados. Dentre suas vantagens, vimos que eles detêm maior abrangência de pessoas e espaços, possuem características de respostas precisas e geraram mais segurança, pois cada um pôde ser respondido no momento oportuno e sem uma obrigatoriedade de identificação (Zanella, 2013). Dessa forma, por meio deles coletamos informações sobre a formação acadêmica desses profissionais e outros dados complementares como idade, sexo, tempo de atuação na Educação Infantil, bem como questões subjetivas inerentes a cada profissional, a fim de compreendermos o perfil dos professores atuantes no Infantil V do CEI Arco-íris.

Quanto à análise dos dados obtidos, realizamos um estudo descritivo dos registros colhidos em campo e das narrativas das professoras, vinculando essas falas com a nossa fundamentação e com as impressões da pesquisadora para atingirmos os objetivos propostos e chegarmos aos resultados. Dessa maneira, desenvolvemos a análise, visando responder a questão da pesquisa, que foi compreender as concepções docentes de brincadeira e de ludicidade ao longo de processo formativo desses professores em um centro de Educação Infantil do município de Fortaleza, lotados nas turmas do Infantil V.

Nessa perspectiva, percorremos os seguintes passos de operacionalização: ordenação dos dados, classificação dos dados e análise final. Na ordenação dos dados, consideramos tudo o que foi investigado, a exemplo das entrevistas, dados estatísticos, registros e diário de campo. Também recorremos à fundamentação teórica e ao problema de pesquisa, estabelecendo conexões e interrogações para identificar o que surgiria de relevante.

Na análise final, procuramos estabelecer as relações entre teoria e prática, articulando os referenciais teóricos e os dados coletados e respondendo à questão da pesquisa com base nos objetivos traçados. Salientamos que, mesmo se tratando de uma análise final, a

pesquisa deverá ser vista como provisória e não absoluta, pois, se tratando de Ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras.

Com destaque aos cuidados éticos, esta pesquisa se caracterizou também pelo livre consentimento dos sujeitos envolvidos, sobretudo, respeitando a autonomia, formação e opinião sobre o assunto em pauta (Zanella, 2013), com o intuito de estabelecer uma relação interpessoal de segurança, ética e com o propósito de darmos a devolutiva das informações obtidas aos envolvidos e a quem interessar.

4 OS SENTIDOS DA BRINCADEIRA E DA LUDICIDADE: A PRÁXIS DOCENTE

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Paulo Freire).

Iniciamos esse capítulo falando de sentido e da nossa condição de seres aprendentes. Ao trazermos o termo “sentido”, queremos, antes de prosseguir, referir a que tipo de que sentido(s) estamos falando. Isso porque, quando recorremos ao dicionário, encontramos vinte e um significados para essa palavra, que corresponde desde a tristeza à assuntos militares. Portanto, chamamos atenção para o propósito da palavra “sentido” fazer-se presente neste estudo.

A partir dessa magnitude de significados, optamos pelo significado do “sentido”, que correspondente à nossa capacidade de compreender a realidade de modo sensível, consciente, intencional e reflexivo. Uma vez que sentido tem a ver com o que se passa aos nossos sentidos – visão, audição, paladar, olfato e tato –, trata-se, portanto, da educação da estética, do sensível e da criatividade, buscando a cada dia o seu refinamento. Paulo Freire e demais autores, citados ao longo desse estudo, comungam desse sentido a que nos referimos, pois defendem uma educação estética, rica em possibilidades lúdicas, criativas, construtoras e transformadoras.

Relacionado a esse panorama, nas linhas que se seguem, nos depararemos com uma realidade caracterizada por um CEI, que se mostrou potente, rico em pluralidades, singularidades, concepções e desafios. Salientamos ainda que a pesquisa foi realizada em novembro e dezembro de 2024, contabilizando desde os primeiros contatos com a diretora e com a coordenadora do CEI até os momentos de observação, entrevistas e retorno ao CEI para tirar dúvidas.

4.1 Adentrando o CEI Arco-íris

A instituição fica localizada no bairro Guajeru e a escola/patrimonial na qual pertence ou é anexa fica localizada no bairro Curió. Ambas pertencem a Regional 6, que contempla 15 bairros de Fortaleza e dentre estes, os já citados, onde o CEI e a patrimonial estão localizadas (conforme ilustrado na Figura 1 a seguir):

Figura 1 – Entrada do CEI Arco-íris



Fonte: Registro de campo da autora.

O bairro Guajerú apresenta um contexto socioeconômico desafiador. Com um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é de 0,288 (Ceará, 2022), nele ainda há muito o que avançar no sentido de que o IDH que se vislumbra é o que mais se aproxima de 1. Ou seja, quanto mais próximo do número 1, melhor o desenvolvimento humano. Esse levantamento realizado no ano de 2022, pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) e Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), envolve as dimensões de educação, longevidade e renda. Logo, tal posição do bairro nos faz perceber uma fragilidade nos serviços educacionais, de saúde e trabalho, impactando na qualidade de vida da comunidade.

Algo que afeta bastante o bairro, segundo informações colhidas, são os problemas gerados pela quadra chuvosa, que alaga as ruas e casas, dificultando inclusive o acesso ao CEI. Outras dificuldades perpassam a carência de escolas e creches, área de lazer, cultura e o alto índice de violência que afeta o todo o entorno; contexto esse que também está situado na Proposta Pedagógica do CEI, evidenciando a necessidade de políticas públicas efetivas para essa comunidade.

O CEI funciona em um espaço agradável e bem arborizado, considerando os terrenos da lateral, que não possuem área construída, com residências próximas e com acesso de transporte público. Embora o transporte público seja acessível, observamos a chegada das crianças com suas famílias através de carros particulares, bicicletas, motos ou a pé. Ratificando ainda a questão de que o CEI está em uma área de alagamento, verificamos a

existência de uma cratera na entrada do estacionamento, que estava cheia de água, dificultando a entrada e a saída das pessoas de seus transportes.

Em relação ao quadro de funcionários do CEI, em 2024, estava distribuído da seguinte forma:

Quadro 3 – Profissionais do CEI Arco-íris e grau de escolaridade

QUANTIDADE	FUNÇÃO	GRAU DE ESCOLARIDADE
01	Diretora	Especialização
01	Coordenação Pedagógica	Especialização
01	Apoio à gestão	Mestrado
17	Professoras	2 professoras com Mestrado; 12 com Especialização; 3 Ensino Superior
06	Assistentes	3 assistentes com Especialização; 2 com Ensino Superior; 1 Superior incompleto.
02	Agentes escolares	1 com Ensino Médio e 1 com Ensino Superior.
03	Assistentes de inclusão	1 Técnico e dois com Ensino Médio.
03	Professores de apoio	2 com Ensino Médio e 1 com Especialização.
02	Manipuladoras de alimento	2 com Ensino Médio.
02	Zeladoras	1 com Ensino Fundamental e 1 com Ensino Fundamental incompleto.
02	Porteiros	1 com Ensino Fundamental e 1 com Ensino Médio.
02	Vigilantes noturno	1 com Ensino Fundamental e 1 com Ensino Fundamental incompleto

Fonte: Proposta Pedagógica do CEI Mundo Fantástico (2024).

Conforme o Quadro 3, observamos um quantitativo de 42 profissionais trabalhando no CEI. A direção e coordenação são profissionais efetivos da rede. A diretora da escola elege um dia na semana (quinta-feira) para ficar os dois turnos no CEI, já que a escola patrimonial e o CEI não ficam no mesmo bairro.

O quadro de professoras, por sua vez, divide-se entre efetivas e substitutas. Os demais funcionários enquadram-se em empresas terceirizadas, seleções provisórias da SME e voluntariado também sob o aval da SME. São profissionais que possuem grau de escolaridade que do Ensino Fundamental incompleto à Pós-graduação, caracterizando um CEI “alfabetizado” dado o grau de instrução dos profissionais que atuam nesse espaço.

No que concerne às impressões da pesquisadora-autora, partiremos para uma narrativa mais pessoal, atravessada por muitos sentimentos e sensações, porém, tentando manter o rigor que a pesquisa exige.

A chegada ao CEI Arco-íris foi um momento muito significativo, despertando na pesquisadora-autora memórias e saudades do tempo em que atuava em uma coordenação de CEI. Logo na entrada, tornou-se evidente o cuidado e o zelo da instituição para recepcionar as famílias, crianças, visitantes e profissionais do CEI. Desde a simpatia do porteiro – dando “Bom dia!” a todos e saudando as crianças pelo nome próprio de cada uma – à higiene do espaço e o jardim bem cuidado, o cenário deu uma declaração das concepções de Educação Infantil dos que ali atuam. Sobre este acolhimento inicial, Horn (2017) assegura que:

O *hall* de entrada é o primeiro espaço que a criança e sua família vislumbram ao chegar à instituição. Ele passará uma mensagem de acolhimento se estiver marcado com elementos que lembrem o cotidiano por meio de fotos em painéis e murais, se permitir sentar-se em cadeiras e sofás, se estiver enfeitado com plantas, se permitir o convívio com os adultos que trazem as crianças e com aqueles que o recebem (Horn, 2017, p. 33-34).

Assim, essa primeira impressão física e humana já nos remeteu a um ambiente planejado, que transmite a sensação de acolhimento, segurança, de aspecto convidativo e agradável para os que ali frequentam.

Ao adentrar a portaria, me apresentei e fui encaminhada para a coordenação, que sabia da minha chegada, pois tínhamos combinado previamente esse encontro. De posse da autorização de pesquisa¹², concedida pela SME, eu e a coordenadora pedagógica conversamos bastante sobre a proposta da pesquisa, como se dariam minhas visitas ao CEI e, então, acertamos as possíveis datas e horários. A coordenadora me deixou bem à vontade para conhecer o espaço do CEI e se manteve à disposição ao longo da pesquisa para tirar dúvidas, esclarecimentos e disponibilizar o que fosse necessário para o desenvolvimento do trabalho.

Após esse momento com a coordenadora, conheci as dependências do CEI e me deparei com olhares curiosos, insinuando um questionamento como “Quem será essa?” tanto por parte dos adultos como por parte das crianças. No refeitório encontrei com uma criança na hora do almoço que falou: “Olha! uma ‘tia’ nova”¹³. Também me deparei com professoras conhecidas, quando tive a oportunidade de estar com elas enquanto coordenadora pedagógica, em anos anteriores, e ouvi de uma delas: “Só assim a gente se encontra e mata a saudade...”.

Senti, portanto, a necessidade de me apresentar não apenas para as professoras e crianças envolvidas diretamente na pesquisa, mas para todo o grupo e assim fiz: adentrei a sala dos professores na hora do primeiro e do segundo intervalos. Isso porque são dois

¹² Ver documento ao final na parte Anexos.

¹³ Nota de campo do dia: 25/11/24.

intervalos por turno, haja vista que os profissionais fazem um rodízio para decidir quem fica no recreio e quem vai para o intervalo. Na sequência, quando me apresentei, relatei o porquê da minha presença no CEI. Fui muito bem acolhida por todos, que colaboraram para a efetivação da pesquisa. Mesmo com essa inicial unanimidade, ainda senti – por parte de alguns profissionais e na medida em que os dias de convivência se seguiram – como se eu, grosso modo, fosse uma intrusa naquele espaço.

Para além dessa percepção, nesse primeiro contato com o CEI, detive-me nas apresentações e na proposta da pesquisa. Também aproveitei para solicitar a proposta pedagógica do CEI, instrumentais de planejamento, assuntos trabalhados nas formações e demais referências ou documentos, que subsidiam o trabalho pedagógico da unidade escolar, seguido do momento de fazer registros fotográficos dos espaços e ambientes do CEI.

Cheguei durante o mês de novembro, quando as professoras estavam em um movimento de escrita de relatórios e ensaios de encerramento de ano letivo, especificamente, no Infantil V; isto é, no momento de transição das crianças do Infantil V para o 1º ano. Ou seja, foi em um período considerado atribulado pelas professoras e coordenadora. Porém, mesmo diante desse cenário, todas as docentes não se opuseram em participar da pesquisa.

Dentre os fatores positivos desse recorte temporal, entre novembro e dezembro de 2024, podemos citar a íntima relação das professoras com os seus alunos e vice-versa, bem como das crianças com as outras crianças. Ou seja, professoras e crianças bem adaptadas à rotina e espaços do CEI.

Nos primeiros dias de presença e observação, o foco foi na compreensão das rotinas, na documentação que respalda as práticas pedagógicas e em conhecer os espaços físicos do CEI, considerando o Bogdan e Biklen (1994) exemplifica quando diz que:

A sua participação exata varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 125).

O CEI Arco-íris possui uma estrutura moderna e está caracterizado como um prédio que atende às atuais orientações arquitetônicas para a Educação Infantil, incluindo padrões sanitários de segurança, higiene, acessibilidade, dimensionamento, iluminação e ventilação. Acreditamos que a arquitetura e os espaços têm muito a contribuir com a temática da brincadeira e da ludicidade e, por isso, destacamos a necessidade de expor os espaços do CEI. Não se trata apenas de um cenário ou de uma construção, mas sim do entendimento de

que o espaço é parte integrante do currículo escolar e que é, portanto, um parceiro pedagógico que nos revela inclusive a concepção de infância que temos e que está para além da arquitetura, como nos informa Horn (2017):

[...] entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na Educação Infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam. A organização do espaço na Educação Infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil (Horn, 2017, p. 17).

Diante disso, percebemos elementos objetivos e subjetivos que se entrelaçam, compondo uma indissociabilidade entre espaço e ambiente que favorecem ou não o desenvolvimento, o protagonismo, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagem. Sobre essa diferenciação de espaço e ambiente, Horn (2017) nos esclarece que:

O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças (Horn, 2017, p. 18).

Dadas essas considerações, adiantamos o alerta de que devemos ter cuidado na hora de compor os brinquedos, especialmente os bonecos e bonecas, bem como a escolha e opções dos livros, músicas, do vocabulário diário e na autoestima. É preciso ter, sobretudo, cuidado em contemplar a diversidade racial, compondo um ambiente e um espaço que contribuam para o reconhecimento e para a valorização de identidades, a fim de combater estereótipos e preconceitos. Dessa forma, será possível que as crianças cresçam vendo e convivendo com a diversidade de forma natural; aspecto esse que perpassa não apenas uma questão de representatividade, mas de respeito às nossas origens. Para complementar esse pensamento, temos a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas.

Nesse sentido, não basta ter um prédio qualificado ou construído dentro do que prevê a legislação vigente: é necessário que sejamos conscientes da forma como esses espaços estão organizados com materiais (elementos objetivos) e como as relações que nele se estabelecem (elementos subjetivos) proporcionam interações, desafios, autonomia e aprendizagens. Desse modo, trabalhar sob a perspectiva do respeito à diversidade e da

inclusão faz-se necessário desde a Educação Infantil e, diariamente, percebemos que o CEI tem essa consciência. Isso porque, nas observações sobre os espaços e ambientes, registramos o cuidado e o zelo das educadoras na organização destes.

O mosaico de imagens, disposto na Figura 2 a seguir, por exemplo, demonstra uma proposição das educadoras para trabalhar a diversidade e a cultura-afro na Educação Infantil, projeto desenvolvido pelo CEI no mês de novembro:

Figura 2 – Mosaico expositor de trabalhos das crianças



Fonte: Registro de campo da autora.

Por isso pontuamos as reflexões anteriores: porque as composições e proposições apontadas também podem se fazer lúdicas ou não, no espaço do CEI, e envolver a brincadeira. Durante as visitas, notamos ainda que estruturalmente o CEI possui os seguintes espaços: 10 salas de aula; parquinho; brinquedoteca climatizada; ateliê; sala dos professores; sala da coordenação; secretaria; cozinha; refeitório; lactário; lavanderia; almoxarifado; depósito; pátio coberto; pátio naturalizado; banheiros infantis. Estes são espaços amplos, arejados e iluminados, com mobiliário adequado à faixa-etária e às necessidades de cada agrupamento, cuja descrição visual e quantitativa podemos conferir na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Dependências e quantitativos do CEI Arco-íris – 2024

Dependência	Quantidade
Sala de aula	10
Banheiro individual (adulto)	6
Banheiro infantil	6
Banheiro com acessibilidade	2
Sala dos professores	1
Coordenação	1
Secretaria	1
Parquinho	1
Pátio	2
Cozinha	1
Lactário	1
Refeitório	1
Lavanderia	1
Rouparia	1
Almoxarifado	1
Depósito	1
Brinquedoteca	1
Ateliê	1

Fonte: Proposta Pedagógica do CEI Arco-íris – 2024

Fisicamente, o CEI dispõe de espaços dignos e propícios para o desenvolvimento de vivências lúdicas. Nesses espaços, vimos e ouvimos as crianças interagindo por meio de brincadeiras como pega-pega, polícia e ladrão, esconde-esconde, amarelinha, além de elas explorarem os espaços do parquinho, pendurando-se nos galhos das árvores e se balançando ou apenas sentadas, conversando entre si ou com as professoras, resolvendo conflitos, dentre outras situações, que envolviam a brincadeira e a ludicidade.

Tal estrutura é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, garantindo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, contribuindo, sobremaneira, para a aprendizagem, a socialização, a interação, o bem-estar infantil e qualidade ao atendimento. Aspectos esses possíveis de se notar por meio dos registros fotográficos, que foram feitos nos espaços do CEI durante as visitas de campo, e que serão apresentados nas páginas a seguir.

Figura 3 – Parquinho do CEI Arco-íris.



Fonte: Registro de campo da autora.

A primeira imagem, na Figura 3, apresenta o parquinho, que fica do lado direito do CEI. Já a segunda imagem, na Figura 3, refere-se ao parquinho do lado esquerdo do CEI, no sentido de quem adentra o espaço. Ambos os parquinhos ficam no mesmo local, divididos por um pátio, conforme mostra a Figura 4 abaixo:

Figura 4 – Pátio central do CEI Arco-íris



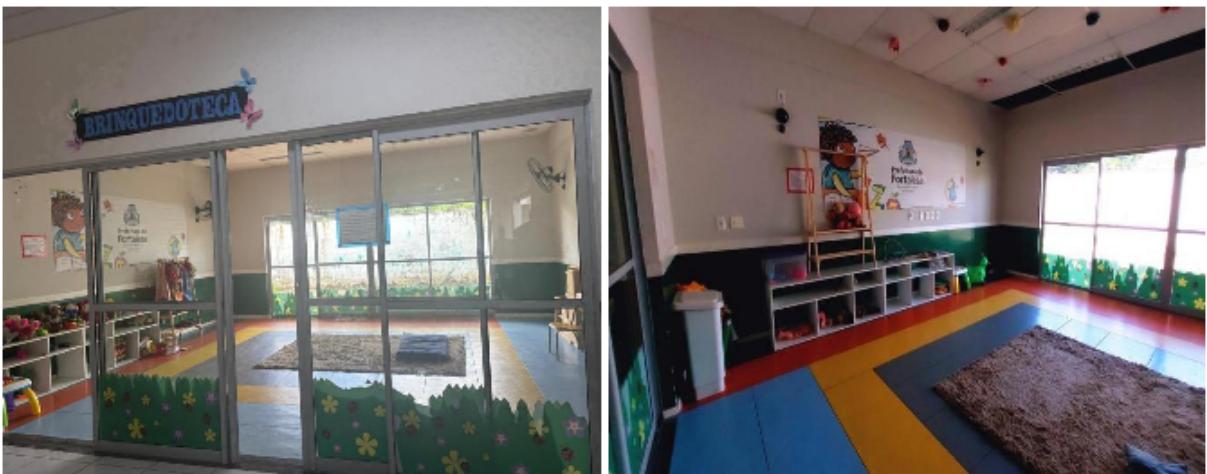
Fonte: Registro de campo da autora.

O pátio mostrado na Figura 4 possui brinquedos e possibilidades de outras brincadeiras, como amarelinha, circuito e brincadeira de faz-de-conta. Também é o espaço onde acontecem os encontros coletivos com as famílias, as crianças e profissionais.

Temos ainda o espaço da brinquedoteca, que é climatizado e onde “as crianças adoram ir”¹⁴, conforme ilustrado na Figura 5 a seguir:

¹⁴ Fala da professora Maria em conversa com a pesquisadora.

Figura 5 – Brinquedoteca do CEI Arco-íris



Fonte: Registro de campo da autora e PP do CEI

A brinquedoteca dispõe de móvel, que armazena os jogos e brinquedos para as crianças e, possui também uma arara-cabideiro, com fantasias e tapete bem fofinho, onde as crianças gostam de ficar deitadas e sentadas, junto a colchões e outros materiais estruturados.

Já sobre o espaço do ateliê no CEI (Figura 6), ele se destaca no município de Fortaleza como uma política pública, com a intencionalidade de tornar a Educação Infantil um espaço mais humano e acolhedor. Inspirado na Pedagogia de Reggio Emília, como foi comentado no Capítulo 2 desta dissertação, o espaço do ateliê tem como prioridade imbuir novas práticas e reflexões, favorecendo vivências significativas para que as crianças exerçam o protagonismo, a criatividade e a ludicidade, a fim de fomentar corresponsabilidades entre crianças, professores e comunidade escolar, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

Figura 6 – Ateliê do CEI Arco-íris



Fonte: Registro de campo da autora e PP do CEI.

Nessa perspectiva, o Projeto Ateliê surge para ressignificar a qualidade física, pedagógica e estética das instituições de Educação Infantil, possibilitando a missão de educar e cuidar com qualidade e humanismo. Esse projeto insere-se na iniciativa Fortaleza 2040: um planejamento participativo de curto, longo e médio prazo, com o intuito de implementar ações para que Fortaleza torne-se uma cidade mais acessível, equânime e acolhedora. Isto é, a ideia é que todas as instituições de Educação Infantil possuam esse espaço e, conforme já pontuamos, é algo que surge e que está para além de ser apenas um espaço. Conforme documento elaborado em 2020 pela Secretaria Municipal da Educação (SME), junto com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, podemos resumir o projeto da seguinte forma:

[...] O Projeto implementa ações e espaços norteados por valores que emergem do diálogo entre a prática e a teoria, como os valores da participação coletiva, da diferença, da subjetividade e do cuidado das relações, tendo como sustentáculo a triangulação escola, família e criança, que potencializa as múltiplas linguagens infantis, legitima a concepção de criança como protagonista em seu potencial criador e garante seus direitos de aprendizagem (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer e conviver) previstos na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (SME, 2016) e estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2017) (Fortaleza, 2020, p. 13).

Ou seja, a ideia do projeto ateliê no CEI é uma inovação, pois a coordenação pedagógica passa por formações específicas e nas formações em contexto e repassa para as professoras. Logo, é algo que vem amadurecendo e sendo reivindicado na realidade das instituições infantis. Nesse cenário, o CEI Arco-íris foi contemplado com o projeto e vem desenvolvendo e amadurecendo o projeto na coletividade.

Durante minha estadia no CEI, não presenciei nenhuma turma fazendo uso do ateliê de forma intencional ou planejada. Observei que o espaço fica livre para as crianças explorarem e muitas dessas crianças entravam no ateliê e ficavam lá brincando, criando e interagindo, especificamente, no tempo de brincar livre. Embora não tivesse nenhum direcionamento, naquele momento as crianças podiam entrar e sair do espaço de acordo com suas vontades. Não existia o controle por parte dos adultos que estavam acompanhando o tempo livre das crianças em não deixar as crianças explorarem o lugar.

O ateliê também se propõe à valorização e inclusão de objetos não estruturados, a fim de a criança aguçar sua sensibilidade e criatividade, apropriando-se de experienciar materiais como: folhas aromáticas; materiais com diferentes texturas, cores, sons e formas (tecidos, areias, conchinhas, pedrinhas, galhos, varetas); objetos domésticos da vida cotidiana (colher, panela, peneiras...); enfim, objetos e materiais que ajudem às crianças a adentrar o mundo da imaginação e da criatividade.

Ressaltamos que o fato de não ter presenciado uma proposta intencional do uso do ateliê não significa que seja algo desprezado ou pouco utilizado pelas educadoras. Isso porque o projeto ateliê está para além da delimitação de um espaço físico ou de um tempo cronológico para acontecer. Sua proposta exige um contexto que lhe permita existir, abrindo espaço para a criatividade e interações, independente de espaço físico ou uma “hora para a criatividade” (Rinaldi, 2020). Constamos essa evidência, porque:

O que desejamos é aprendizado criativo e educadores criativos e não somente uma hora da criatividade. É por isso que o ateliê deve apoiar todos os processos criativos que podem acontecer em qualquer ambiente da escola, da casa e da sociedade. Devemos lembrar que não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto: a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo (Rinaldi, 2020, p. 216).

O projeto, portanto, exige que todos que convivem com as crianças devem ter essa consciência da importância de ser criativo, algo que ocorre desde os professores às famílias e demais adultos que a cercam.

Para concluir os espaços do CEI, apresentaremos a seguir, na Figura 7, um compilado de imagens, representando outros espaços, como a sala dos professores, o refeitório, corredores que dão acesso às salas de referência, o solário (espaço incluso dentro de cada sala de referência), o banheiro e a cozinha.

Figura 7 – Mosaico dos espaços do CEI Arco-íris



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Uma observação: esses registros que integram o mosaico da Figura 7 foram feitos após as crianças e professores encerrarem o ano letivo de 2024. Isto é, os espaços estavam sendo revisados, limpos e preparados para um novo ano letivo de 2025. Nesse contexto,

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. [...] Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância e de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e a mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção (Barbosa, 2006, p. 122).

Significa que precisamos ficar atentos, pois os espaços e os ambientes não são estruturas neutras, conforme nos lembra Barbosa (2006): eles podem funcionar como um modelo que reproduza uma dinâmica pedagógica ou, inclusive, refletir um cenário controlador e à serviço das formas dominantes de poder. Ou seja, um mesmo espaço pode ser usado de diferentes formas, com variadas possibilidades de exploração e o que interfere é exatamente como o professor concebe esse espaço, fazendo uso a favor de quem transita ou utiliza esse espaço, bem como de em quais concepções ele se assenta.

No próximo item, daremos destaque à Proposta Pedagógica do CEI – entendendo que esse documento revela a identidade da instituição –, fazendo um recorte das concepções norteadoras das práticas pedagógicas.

4.2 A Proposta Pedagógica (PP) do CEI Arco-íris

O CEI Arco-íris é uma instituição recente, inaugurada no ano de 2021. É anexo de uma escola patrimonial da rede municipal, porém, ambas ficam em bairro vizinhos. Enquanto a patrimonial fica no bairro Curió, o CEI fica no bairro Guajerú. No mesmo ano de sua inauguração, o CEI Arco-íris elaborou sua Proposta Pedagógica (PP) e, desde então, vem revisando-a anualmente.

Fundamentada na LDB (Brasil, 1996), na BNCC (Brasil, 2017), no DCRC (Ceará, 2019) e na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2020), a instituição descreve desde a fundação do CEI as suas características estruturais, pessoais e pedagógicas. Elaborada na coletividade dos que fazem o CEI, a equipe vê na PP “a identidade da instituição”.

No ano de 2024, o CEI atendeu 223 crianças com turmas integrais (Infantil I, II, III) e turmas parciais/regulares (Infantil IV e V), assim distribuídas conforme tabela a seguir:

Tabela 5 – Turmas atendidas no CEI Arco-íris 2024

Turma	Quantidade de alunos		Regime funcional
	Nº de alunos	Nº de alunos NEE ¹⁵	
Infantil I	16	1	Integral
Infantil IIA	20	2	Integral
Infantil IIB	19	1	Integral
Infantil IIIA	18	2	Integral
Infantil IIIB	20	3	Integral
Infantil IIIC	19	2	Integral
Infantil IVA (manhã)	16	1	Regular
Infantil IVB (manhã)	16	2	Regular
Infantil IVA (tarde)	14	2	Regular
Infantil IVB (tarde)	14	1	Regular
Infantil VA (manhã)	16	2	Regular
Infantil VB (manhã)	18	2	Regular
Infantil VA (tarde)	17	3	Regular
Total	223	24	Integral e regular

Fonte: Secretaria do CEI Arco-íris

Resolvemos abrir esse parêntese para tratar da PP do CEI, porque nela estão registradas as fundamentações e concepções que norteiam as práticas pedagógicas e é de nosso interesse compreendê-la. Portanto, embora a PP seja um documento completo, que abrange dimensões estruturais, pessoais, contextuais, nesse item nos deteremos nas concepções que fundamentam o CEI Arco-íris.

A PP do CEI Arco-íris está estruturada da seguinte forma: Apresentação e História da Instituição; Dados da Instituição (funcionamento, organização dos grupos de crianças, diagnóstico socioeconômico e cultural da comunidade, espaço físico, instalações e equipamentos, profissionais da instituição); Concepções Norteadoras (criança, infância, sociedade, cidadão, educação, Educação Infantil, conhecimento, cultura, aprendizagem, desenvolvimento, currículo); Atendimento ao Público (crianças com deficiência ou transtornos globais, articulação da família com a comunidade); Processo de Planejamento Geral, Fins e Objetivos (intencionalidade pedagógica, as relações entre o saber fazer e o fazer

¹⁵ Denominação utilizada na rede municipal de Fortaleza para as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

pedagógico: um ato de planejar, projetos pedagógicos, sequências didáticas); Organização do Cotidiano do Trabalho Junto às Crianças (espaço, tempo, rotina); Avaliação na Educação Infantil (acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças); Reflexões sobre Relação com as Famílias no Contexto Escolar; Processo de Articulação de Transição na Educação Infantil (transição de casa para a creche, transição entre os agrupamentos, transição da creche para a pré-escola, transição da pré-escola para o Ensino Fundamental); Considerações Finais e Referências.

O CEI mantém uma sintonia com a nossa fundamentação teórica ao trazer as concepções de criança, infância, sociedade, cidadão, Educação, Educação Infantil, conhecimento, cultura, aprendizagem, desenvolvimento, currículo em sua proposta pedagógica. Entretanto, nos deteremos prioritariamente às concepções de criança, infância e Educação Infantil, porque faz parte do nosso foco.

4.2.1 Concepção de Educação Infantil, Infância e Criança do CEI Arco-íris

O CEI é uma unidade educacional subordinada a SME e suas concepções alinham-se aos documentos norteadores da rede municipal. Este, por sua vez, segue as orientações do estado no qual atua e do país. Vale dizer que insistimos em abrir esse parêntese por compreender que, embora necessite haver esse alinhamento, o CEI possui suas particularidades e possui autonomia para se adequar ao seu contexto. Por isso, quanto à concepção de Educação Infantil, o CEI elaborou da seguinte forma:

A Educação Infantil é a etapa inicial do processo educacional que contempla o público de zero a cinco anos de idade. Ela compreende as creches (ou centros de Educação Infantil) e as pré-escolas, e tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dentre os componentes da Educação Infantil, estão o desenvolvimento cognitivo, por meio do estímulo à curiosidade, à criatividade e ao pensamento crítico; motor, através de atividades que promovam a coordenação motora fina e grossa; socioemocional, com estímulo de atividades que explorem habilidades sociais, como empatia, cooperação, respeito e resolução de conflitos; e linguístico, por meio do incentivo à comunicação e expressão, utilizando diferentes linguagens, tais como a verbal, a corporal, a artística etc. (Proposta Pedagógica do CEI Arco-íris, 2024, p. 12-13).

Nesse entendimento do CEI sobre a Educação Infantil, ficam explícitos os objetivos nos quais se situam a Educação Infantil na legislação e os elementos que a compõe.

Lembramos também que nem sempre a Educação Infantil foi vista com valor. Para chegarmos a essa compreensão foram necessários muitos estudos, movimentos e lutas

para que a Educação Infantil não ficasse menosprezada ou não figurasse tão somente como um favor em relação às outras etapas da Educação. Por isso que hoje – tida como um direito, um campo de conhecimento, de atuação profissional e inserida em políticas públicas – a Educação Infantil tem a cada dia ganhado mais visibilidade e contornos mais nítidos.

Nesse panorama atual – que ainda não é o ideal, mas que possui uma legislação avançada –, trazemos à tona: a CF (Brasil, 1998); o ECA, que foi instituído em 1990 (Brasil, 2017); a LDB (Brasil, 1996); o RCNEI (Brasil, 1998) e tantos outros documentos normativos criados para colocar a Educação Infantil no patamar de igualdade e valorização que merece. Uma vez que, em linhas anteriores, enfatizamos as políticas públicas para a infância, agora brevemente retomamos essa pauta, uma vez que a concepção de infância elaborada pelo CEI nos diz:

Consideramos a infância como a fase primordial para o desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, visto que é marcada por ricas e intensas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. As relações construídas na infância deixam marcas que são levadas para vida adulta. Daí a importância de proporcionar às crianças experiências positivas e significativas, que auxiliem no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas (como atenção, memória e raciocínio), que promovam bem-estar, segurança e acolhimento, que assegurem e validem a pluralidade e que valorizem habilidades e potencialidades, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral da criança (Proposta Pedagógica do CEI Arco-íris, 2024, p. 14).

Nesse sentido, pensar sobre a infância durante essa trajetória de escrita gerou uma ruptura de barreiras conceituais, a ponto de nos suspender em um pensamento filosófico, que coloca a infância para além de uma cronologia ou fase da vida. Percebemos, pela concepção elaborada pelo CEI, que a infância está centrada em uma fase específica da vida e isso é inegável. Essa concepção também aborda o cuidado que devemos ter em relação às experiências vivenciadas nessa fase de forma cuidadosa e respeitosa.

Fato é que a infância que pleiteamos revela-se como uma maneira de estar no mundo e se mostra sempre que nos abrimos para a curiosidade, o questionamento, a admiração e a disposição, características essas que são comuns nas crianças e que podem e devem estar presentes também no adulto.

Kohan (2019) é quem nos inspira a pensar a infância nessa perspectiva. Ele argumenta que precisamos preservar a infância que nos habita, mantendo vivo esse espírito de inquietude, resistência, encantamento e liberdade. Isso corresponde a sair do convencional, abrir mãos das respostas prontas e construir sentidos próprios para o mundo, favorecendo o que Freire (2022) denominou de educação libertadora, emancipadora ou transformadora.

Ao pensarmos no espaço educacional e no contexto contemporâneo nos quais muitas escolas ainda sustentam o discurso de que “a criança é o futuro do país”, isto é, um vir a ser, tal perspectiva reforça posturas que desconsideram a infância e sua potência. Devido a isso, esse tempo da infância é muitas vezes negligenciado na escola e no CEI, porque está a favor de resultados alfabetizadores, que acabam por adotar práticas pedagogizantes, autoritárias e prescritivas. Tudo isso ao contrário do tempo da infância, como nos lembra Kohan (2019, p. 132), que é o *aiônico*, o tempo da experiência, de entrega, de arte.

Dessa forma, fica o convite para pensarmos a infância como territórios de experiências e que possamos, sim, dar conta das metas, mas de forma que isso não nos impeça de vivermos a infância; e que, em nossa micropolítica, sejamos capazes de driblar os fluxos do capitalismo, que se faz estruturalista e colonial em tempos tão modernos.

Por fim, o CEI nos apresenta sua concepção de criança, reportando-se ao contexto histórico, social, econômico e cultural como influências diretas dessa forma de conceber a criança. Perspectiva essa que remete à teoria histórico-social de Vygotsky, que afirma:

A concepção que se tem de criança é historicamente construída, isto significa dizer que, ao longo dos tempos, a criança foi vista e percebida de formas diferentes pela sociedade. Deste modo, a concepção de infância não se configura como um conceito universal. Não se pode pensar as infâncias a partir de condições socioculturais determinadas, já que cada criança vive sua infância em um dado tempo histórico, tornando-se necessário, portanto, considerar as variantes sociais, políticas, culturais, econômicas, étnicas, geográficas, entre outras que a constituem (Proposta Pedagógica do CEI Arco-íris, 2024, p. 12-13).

Em outras palavras, as imagens de criança construídas ao longo do tempo nos permitem compreender a infância do ponto de vista da História. Nesse sentido, Ariès (2022) afirma que a imagem da “criança como miniatura”, na verdade, correspondeu à inexistência da infância. Logo, infância e criança comungam de um mesmo contexto. Por outro lado, Ariès (2022), ao nos trazer a descoberta da infância, também está nos dizendo que a partir daí surge também uma criança.

Portanto, alcançar a atual compreensão que se tem sobre criança e infância foi um longo processo histórico, atravessado por feridas e avanços e que hoje favorece certo alívio, porque temos uma legislação que assegura os direitos da criança, as formações iniciais e permanentes e que justificam nossas práticas sobre teorias que advogam à favor da criança e da infância. Entretanto, não podemos nos acomodar, porque cada um de nós é responsável por essa construção de criança. Nós construímos a nossa própria imagem de criança e isso reflete em nossas práticas e discursos. Por isso, sejamos vigilantes e reflexivos sobre nossas posturas.

Que possamos, enfim, atuar como profissionais que considerem a criança não apenas na perspectiva do direito e da cidadania, mas que possamos compreendê-la capaz em sua potência inventiva, pois, como frisa Rinaldi (2020), “uma criança ou um ser humano ideal não existe. O que existe é uma criança, um ser humano, em relação com suas experiências, tempos e culturas.” (Rinaldi, 2020, p. 152). Então, que possamos pensar a criança a partir do que ela é no presente, valorizando seus saberes, culturas e abrindo possibilidades significativas para novas descobertas.

Esclarecidas essas concepções, queremos ainda enfocar uma especificidade que acontece no âmbito da rede municipal de Fortaleza e que vem compondo essa escrita ao longo do seu processo de maturação. Algo que, por um lado, é uma preocupação e, por outro, a ideia de que estamos garantindo direitos à criança.

Como mencionado, o CEI Arco-íris está subordinado às diretrizes de orientações da rede municipal de Fortaleza. Na descrição das entrevistas, veremos que as professoras percebem como um desafio – e não como uma impossibilidade – a incrementação de uma práxis lúdica ao mesmo tempo que se sentem na obrigação de cumprir metas.

Nesse sentido, no Apêndice desta dissertação, dispusemos a planilha que deve ser preenchida pelas professoras, a partir da avaliação feita com as crianças, considerando a escrita do nome, nomeação de letras do sistema alfabetico e as hipóteses de escrita. Já nas tabelas, que se seguem, traçamos uma demonstração quantitativa de como se consolidou a aprendizagem das crianças, baseado nessa planilha, sugerida pela SME, denominada de Acompanhamento Processual da Escrita/Leitura do Nome Próprio das Crianças da Pré-Escola – Infantil V. Essa avaliação, ou melhor, esses testes acontecem três vezes durante o ano letivo: no início, no meio e ao final do ano, conforme informação da coordenadora do CEI Arco-íris.

Tabela 6 – Consolidado do acompanhamento processual da leitura (Infantil V/2024)

LEITURA E IDENTIFICAÇÃO							
TOTAL	1. Reconhece o seu nome			2. Nomeia letras do sistema alfabetico			
	ST	SAP	NNP	ST	SA	NN ¹⁶	
51	40	11	0	37	14	0	

Fonte: Coordenação do CEI Arco-íris

¹⁶ Representação de cada sigla: ST = sim, todos; SAP = sim, algumas partes; NNP = não, nenhuma parte; SA = sim, alguns; NN = não, nenhum; SA = sim, algumas; NN = não nenhuma.

As crianças do CEI Arco-íris concluíram o ano letivo de 2024 com um percentual de quase 80% dos alunos reconhecendo o seu nome e 73% nomeando as letras do sistema alfabetico, conforme aponta a Tabela 6.

Nesse universo de 51 alunos, temos 6 (seis) alunos que possuem alguma deficiência (dado colhido na coordenação do CEI Arco-íris) comprovada via laudo médico. Não estamos fazendo uma analogia que essas crianças são as que estão nos percentuais menores de aprendizagem, mas para termos uma dimensão mais real da turma. Até porque qualquer criança pode ter alguma dificuldade, mesmo que provisoriamente.

A despeito dessa questão, pontuamos que as professoras lidam diariamente com situações estressantes e desafiadoras como: conflitos e agressões; mordidas; acessos de raiva; tristeza; hiperatividade; desobediência; dificuldade de alimentar-se; hipersensibilidade e tantos outros pontos, que demandam do professor atenção extra e que não necessariamente vêm de uma criança que tem deficiência. São muitas as questões que o professor precisa conhecer e saber como lidar para manter a sala um ambiente propício para a aprendizagem.

Nesse contexto, o olhar e a escuta são aliados da professora na busca de melhor compreender as reações de cada criança e, assim, intervir. Sobre essa questão Goldschmied (2006) nos fala que:

Muitas dificuldades comportamentais e emocionais em crianças dessa idade podem ser superadas, de maneira relativamente fácil, se lidarmos com elas com sensibilidade, enquanto outras podem diminuir ou desaparecer com o tempo, à medida que a criança adquire maior controle a respeito da sua situação. Entretanto, há sempre um risco de que os problemas que são ignorados nesse estágio possam a levar a dificuldades cada vez mais severas ao longo da infância, e às vezes até a adultez (Goldschmied, 2006, p 255).

Percebemos então que o CEI, principalmente na figura da professora, tem a capacidade de desempenhar um papel importantíssimo quando se depara com essas dificuldades, oferecendo cuidado, afeto e experiências estimuladoras para as crianças. Pode, inclusive, sinalizar para as famílias situações específicas, que tendem a comprometer o desempenho da criança. Uma vez que a dificuldade seja sinalizada, um diálogo amigável entre CEI e família poderá existir, a fim de que esta receba o suporte necessário para lidar com a situação.

A Tabela 7, a seguir, mostra por sua vez o consolidado da escrita do nome das crianças. Vemos que 57% das crianças terminaram o ano letivo escrevendo o nome completo e 31% escrevendo parcialmente o nome completo, considerando os níveis mais elevados para esse acompanhamento na PMF. Ou seja, quase 90% dos alunos conseguem escrever o seu

nome, demonstrando um trabalho de valorização da identidade da criança e abrindo caminhos para despertar o interesse pela leitura e escrita, o desenvolvimento da coordenação motora, bem como consciência fonológica e garantia do direito de conviver e aprender com a cultura letrada.

Tabela 7 – Consolidado do acompanhamento processual da escrita do nome – (Infantil V / 2024)

ESCRITA DO NOME INFANTIL							
TOTAL	Escritas iniciais (garatujas)	Escreve o nome utilizando letras aleatórias	Escreve o nome utilizando letras do próprio nome	Escreve o nome parcialmente (simples ou composto)	Escreve o nome conventionalmente (simples ou composto)	Escreve parcialmente o nome completo	Escreve o nome completo conventionalmente
51	1	0	1	1	5	16	27

Fonte: Coordenação do CEI Arco-íris.

O próximo demonstrativo (Tabela 8) do instrumental de acompanhamento processual da escrita/leitura do nome próprio das crianças refere-se às hipóteses de escrita. Constatamos que 62% das crianças terminaram o ano letivo na hipótese silábico-alfabética e 8%, aproximadamente, no nível alfabético, totalizando 70% das crianças em um nível favorável da escrita.

Tabela 8 – Consolidado do acompanhamento processual da escrita (Infantil V/2024)

HIPÓTESES DE ESCRITA				
TOTAL	1. Pré-silábico	2. Silábico	3. Silábico-alfabético	4. Alfabético
51	7	8	32	4

Fonte: Coordenação do CEI Arco-íris.

Mas há que se perguntar, considerando o objeto de estudo desta pesquisa: onde fica a brincadeira e a ludicidade nessa perspectiva de dados, resultados? De acordo com o que temos conversado, em lugar nenhum, se ficar restrito a uma prática mecanicista e insignificante para as crianças e docentes. Rinaldi (2020), inclusive, nos faz esse alerta quando nos reduzimos ou nos rendemos à lógica produtivista e capitalista:

A escola fica reduzida a um local de prática técnica, a ser avaliada de acordo com sua capacidade de reproduzir conhecimento e identidade e de atingir critérios uniformes e consistentes. A escola é transformada numa tecnologia de normatização (Rinaldi, 2020, p. 21).

Por outro lado, se tomarmos por base que a aprendizagem é acima de tudo um direito e que deve ser adquirida de forma prazerosa, atraente, empolgante e divertida, a ludicidade ganha um espaço extraordinário, porque alinha-se à dimensão estética. Esta, nas palavras de Hoyuelos (2020), não se limita à Arte e ao Belo, mas a tudo que compõe o espaço, os materiais e as relações promovidas nesse lugar. Isto é, as múltiplas linguagens, o espaço como terceiro educador, a relação entre arte e conhecimento, a documentação pedagógica e as materialidades são assuntos que o autor considera ao tratar da Estética.

Trazer essa demonstração quantitativa é relevante para a pesquisa, porque nos mostra o compromisso que o CEI tem em garantir o direito a aprendizagem da linguagem escrita e da leitura às crianças. Não estamos nos referindo a alfabetizar, mas focar nesse direito. A questão que se discute é como essas metas são coladas para as professoras, desenvolvendo, na maioria das vezes, uma sobrecarga de trabalho e obrigação, tornando esse momento algo puramente técnico, logo, enfadonho. Essa é uma possibilidade, pois, em outras palavras, antes de chegar às crianças, passa pelo professor.

Portanto, a conscientização ou esclarecimento desse direito de aprendizagem das crianças precisa ser objeto de estudo dos professores para que alcance as crianças de forma natural, tranquila, despertando a magia e fascinação que o mundo da leitura e da escrita nos proporciona e mostrando-nos outra possibilidade.

Ainda sobre o que destaca a BNCC (Brasil, 2017) – que estabeleceu os cinco campos de experiências para a Educação Infantil, com o intuito de enfatizar o pensamento e ações das crianças –, a leitura e a escrita se destacam no campo da escuta, fala, pensamento e imaginação com maior notoriedade. Nesse sentido, o DCRFor (SME, 2024), fundamentado na BNCC (Brasil, 2017), esclarece as competências e habilidades desse campo:

Escuta, fala, pensamento e imaginação: diz respeito às diferentes formas de comunicação da criança e à progressiva aquisição e ampliação das linguagens, vocabulários e formas de expressão. Práticas de escuta entre crianças e adultos, rodas de histórias e a imersão na cultura escrita se fazem presentes nesse campo (SME, 2024, p. 47).

É preciso, então, ensinar a linguagem, no sentido de ampliar esse universo da escrita e da leitura, que a criança previamente já possui, sem contanto, impor habilidades motoras, decorar as letras e copiar exaustivamente sem significado algum. Até porque a

aquisição da escrita e da leitura é um processo complexo, que exige um trabalho consciente e que requer conhecimento de como esse processo acontece, a fim de que não sejamos frustrados em nossas tentativas ou, o que é pior, deixar as crianças desacreditadas do seu potencial. Vygotsky (1991) chama a nossa atenção para esse processo, quando afirma que:

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (Vygotsky, 1991, p. 70)

Percebemos na citação de Vygotsky que a escrita é um processo complexo e que acontece de forma gradual, rechaçando o mecanicismo ou a técnica. Por isso, antes de escrever a palavra ou decodificá-la, a criança precisa entender que aquela palavra corresponde a um objeto, por exemplo, conhecendo a função social que a escrita possui, porque é nesse momento que pensamento e linguagem se inter-relacionam.

Vygotsky (1991) evidencia que a escrita não está separada da linguagem e constitui-se pela sua capacidade de atribuir significados (símbolos e signos), que determinam os sons e as palavras da oralidade. Na sequência, entram em ação as funções superiores para que a criança possa dominar esse sistema que perpassa pela abstração.

Dessa forma, não podemos negar à criança o direito de interagir com a cultura letrada. Insistimos na necessidade de isso ser feito de forma significativa para as crianças, respeitando os processos individuais e sociais de cada criança, porque somente assim esse processo se fará lúdico.

Assim, consideramos a proposta pedagógica do CEI Arco-íris um instrumento poderosíssimo de identidade, representatividade, democracia e autonomia, porque, quando sabemos para onde estamos indo, os ventos são favoráveis, já nos dizia Sêneca. Isto posto, torcemos para que o CEI continue avançando em suas metas e em seus sonhos.

Ao finalizarmos esta etapa e nos preparamos para a próxima, citaremos os versos de cordel de Ribeiro (2020), que traz um prenúncio do que vamos encontrar na escrita que se segue, cuja pauta será a realidade das professoras dentro e fora do CEI:

Criança gosta de história,
Professora vem contar.
Pode ir lendo num livro

Com figuras pra ilustrar.
 Isso é aula ou brincadeira?
 Não me pergunte besteira!
 É claro que é brincar.
 Um parque para brincar
 Eu gosto é do recreio.
 Merenda bem saborosa
 Na biblioteca eu leio.
 Meu caderno tem pintura
 Chuveiro pra alma pura
 E ler O patinho Feio
 Se essa rua fosse minha
 Eu mandava ladrilhar.
 O sapo lá na lagoa,
 Cigarra vive a cantar.
 A cobra que não tem pé.
 Cozinhar, fazer café.
 Lá vem o pato brincar
 [...]
 Pra criança professora
 É a melhor referência
 Desenhos e dar presentes
 Alegra sua existência.
 Abraços, flores lhe dar [...]
 (Ribeiro, 2020).

4.3 As concepções e práticas da professora Fernanda

Fernanda é uma professora de 29 anos, casada, possui um filho, natural de Fortaleza e considera-se parda. Ao se apresentar nos diz:

Sou uma mulher que ama minha família. Gosto de passeios ao ar livre, cinema, teatro, compras no centro da cidade e gosto de estar ao lado das pessoas que amo. Amo ser professora, cuido e educo minhas crianças para a vida social, sem abrir mão do conhecimento cognitivo, pois conhecimento é poder.

(Professora Fernanda. Entrevista do dia 04 de dezembro de 2024).

Quanto à sua formação, Fernanda é graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário 7 de Setembro, com Especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela mesma instituição.

Em nossas conversas, Fernanda revela que tem o desejo de ser coordenadora pedagógica da Educação Infantil e que, ao terminar o estágio probatório, em 2026, pretende participar de seleções. Falei sobre como a experiência é desafiadora e o quanto nos enriquece, pois passei boa parte na PMF na função de coordenação pedagógica, o que me deu uma maior compreensão do funcionamento da rede municipal e, especialmente, da Educação Infantil.

Fernanda já tem uma caminhada significativa na Educação Infantil, que iniciou no ano de 2013 e tem se construído durante 11 anos entre a rede particular e rede pública

municipal de Fortaleza. Nesta ela ingressou no ano de 2023 e ficou lotada na EI (que foi sua opção) por quase dois anos. Hoje ela sente-se satisfeita, com o público que trabalha, e não hesita em sorrir quando diz: “Gosto da liberdade de criar minhas aulas com as crianças.”

Após ter combinado com Fernanda em quais dias eu estaria em sua sala de aula (assim como foi feito com as demais professoras), as observações que presenciei foram feitas no turno da manhã; ao que, na sequência, descreverei como foi passar um dia na sala com a professora Fernanda e seus alunos.

Logo que cheguei fui muito bem acolhida por Fernanda e pelas crianças, que já estavam na sala. Sentei em um cantinho da sala. Era um dia chuvoso e fiquei observando a entrada das crianças. Essa é uma turma de dezesseis alunos, porém, nesse dia (04/12/2024), compareceram cinco: duas meninas e três meninos.

Figura 8 – Professora Fernanda e as crianças do Infantil VA (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Para receber as crianças, Fernanda disponibilizou nas mesas lápis-de-cor e diferentes símbolos de desenhos de Natal, como Papai Noel, árvore, presentes e outros. As crianças chegavam, olhavam para mim, algumas tiveram a curiosidade de vir ao meu encontro e perguntar meu nome ou saber se eu era uma nova “tia”. Com a curiosidade resolvida, seguiam para as mesas, a fim de pintar e conversar.

Enquanto as crianças pintavam, a professora olhava e fazia anotações nas agendas delas. Após esse momento, as crianças foram convidadas a guardarem os lápis-de-cor e a sentarem na rodinha. Cantaram a música “Bom dia, coleguinha, como vai?” e conversaram

sobre como estava o caminho até o CEI, se tinha muita poça d'água no caminho, se alguém tinha se molhado e outras questões que envolviam a chuva. Também ensaiaram a música “É tão lindo” (da turma do Balão Mágico), que iriam cantar no encerramento do ano letivo.

Na ocasião da roda de conversa, fui convidada a estar com elas, me apresentar e dizer o que estava fazendo na sala do Infantil VA, pedindo o consentimento deles. Na sequência, tivemos uma pausa, pois a manipuladora de alimento passou pela sala, oferecendo a primeira alimentação. Algumas crianças aceitaram, outras não. Depois as crianças foram orientadas a fazer a agenda. A professora escreveu pausadamente na lousa, explicando e perguntando às crianças a formação das palavras. Nesse dia, a agenda escrita pelas crianças foi: “Árvore de Natal / Não tem tarefa”.

Seguindo a rotina, as crianças foram convidadas a ir para o refeitório, pois era o momento do lanche. Ao chegarem no refeitório, lavaram as mãos, supervisionadas pela professora, e dirigiram-se a uma janela – que divide a cozinha do refeitório –, onde pegaram o lanche e se sentaram. Após esse momento, voltaram para sala e tiveram um tempo (10 minutos) de brincadeira livre: as crianças ficaram à vontade na sala de referência para brincarem do que elas quisessem. As meninas optaram por maquiagem, doadas pela professora, e ficaram dez minutos se maquiando e conversando entre si; já os meninos optaram por quebra-cabeça e carrinhos.

Uma fala inusitada e espontânea de um aluno para uma colega, que estava se maquiando, chamou a atenção: “Você está tão branca que está parecendo um fantasma!” (Marcos, 6 anos). As meninas apenas riram e continuaram a se maquiar, ou seja, elas não entenderam como algo ruim e, em seguida, o aluno saiu de perto delas espontaneamente e foi brincar com quebra-cabeça.

Após os dez minutos, as crianças foram para o recreio no parque. Nesse momento, enquanto a professora reserva esse período para lanchar, as crianças são supervisionadas por outros profissionais do CEI. Como nesse dia estava chovendo, as crianças ficaram na brinquedoteca.

De volta à sala de referência, pós-recreio, a professora e as crianças acolhem três alunos da turma do Infantil VB (porque a docente desta turma faltou) e na sequência sugere a brincadeira: “Eu vou fechar o olho e, quando eu abrir, eu quero todo mundo pulando...”; depois repetiu a frase e alternou os comandos (“sorrindo”, “abraçando”, “dançando” etc.). Todas as crianças participaram da proposta.

Concluído esse momento, a professora disse aos alunos que tinha chegado o dia de eles montarem a árvore de Natal (momento que descrevo detalhadamente mais à frente).

Após montarem a árvore, as crianças tiveram outro período livre e ficaram novamente com as maquiagens e com os brinquedos. Depois, foram para o tempo do almoço, seguindo o mesmo ritual do tempo de lanche, e voltaram para a sala, a fim de organizar o material e esperar seus familiares chegarem para irem para casa.

Durante a observação, notamos que a professora ratifica em sua prática os períodos de tempo, que não podem faltar, conforme elencados nas orientações (lançadas no ano de 2023) para organização das rotinas na EI.¹⁷

Agora nos detendo mais às extrações da entrevista com a professora Fernanda, quando questionada sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, a docente cita nessa etapa da educação os eixos norteadores do trabalho pedagógico, as interações e brincadeiras, visando vincular suas propostas aos eixos norteadores e partilhando o que prevê as orientações da rede. Ela nos diz:

Brincar faz parte do mundo infantil. É uma forma de comunicação das crianças. Brincar e se desenvolver acontecem de forma mútua. Acredito que precisamos aceitar essa realidade e inserir a ludicidade em nosso cotidiano escolar.

(Professora Fernanda. Entrevista do dia 04 de dezembro de 2024).

A fala da professora quando diz “Precisamos aceitar essa realidade” suscita algo que nos leva a pensar que a brincadeira se faz impositiva para ela. No entanto, nas observações de sua rotina, Fernanda inclui em suas propostas a brincadeira e a ludicidade como algo indispensável à rotina infantil.

Percebemos também a autonomia que Fernanda possui para elaborar seus planejamentos, não ficando escrava de determinações, mas, ao mesmo tempo, cumprindo sua rotina junto às crianças. De igual modo é notório a validação da brincadeira para Fernanda, quando afirma que “A brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil”. Ela relata ainda que costuma integrar a brincadeira à sua rotina por meio de ações que integram ludicidade e os conteúdos – “Busco ações lúdicas que englobam os temas e conteúdos abordados nas aulas.” –, fazendo uso da brincadeira para trabalhar conteúdos específicos (ela usa o jogo da amarelinha, por exemplo, para trabalhar os numerais).

Assim, a proposta que a professora oferece para as crianças se faz lúdica não somente porque é a intencionalidade da docente, mas porque notamos as reações das crianças, que acolheram, participaram e reagiram positivamente à atividade; e é por meio dessas reações dos alunos que a professora dimensiona o lúdico na atividade.

¹⁷ No anexo deste estudo, encontra-se uma proposta de organização de rotina para as crianças do Infantil V sugerida pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A ludicidade é algo subjetivo e pessoal, pois cada criança vai sentir e agir de uma forma e é aí onde está o caráter lúdico ou não da proposta. Isso porque:

Assumir uma atividade como ‘lúdica’, à medida que há uma suposição de quem dela participa vivencia uma experiência com essa qualidade, pode gerar um engano epistemológico frente ao fato de que uma atividade, como atividade, por si, não é lúdica nem não lúdica. Do ponto de vista objetivo e, pois, descriptivo, uma atividade adjetivada de lúdica é simplesmente uma atividade que pode ser descrita de modo objetivo. A sensação de ludicidade, por sua vez, é uma experiência interna de quem a vivencia (Luckesi, 2022, p. 17).

Já sobre suas concepções a respeito da brincadeira e ludicidade, a professora Fernanda alinha-se à prerrogativa de Luckesi (2022), quando nos relata que a ludicidade pode estar na brincadeira, mas não somente nela:

Percebo que a ação lúdica funciona quando simplesmente não percebemos o tempo passar; quando nos desconectamos de tudo ao nosso redor e por fim, temos um prazer de estarmos ali. Então, quando a aula tem algum momento com essas características, percebo que o lúdico realmente aconteceu. Por isso, para mim, ludicidade não é sinônimo de brincadeira, embora a brincadeira faça parte da ludicidade (Professora Fernanda. Entrevista do dia 04 de dezembro de 2024).

O que a docente Fernanda cita alude muito ao que Larrosa (2011) postula sobre experiência, pois, quando existe experiência, existe ludicidade. Isto é, assim como na ludicidade, a experiência é algo que não podemos prever, nem antecipar, mas apenas sentir e isso se dá no tempo do agora, no presente, porque:

A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez (Larrosa, 2011, p. 19).

Dentro dessa perspectiva de ludicidade, a professora acredita que o lúdico se faz mais presente na rotina nos tempos diversificados e utiliza mais os espaços do CEI – como o parquinho, o ateliê, a brinquedoteca – para favorecer esses momentos, pois os recursos são escassos. Fernanda relata que, na maioria das vezes, quando quer trazer um recurso diversificado ou novo, geralmente ela compra e cita exemplos como: corda, jogos, quebra-cabeça, bumbolês, bolas, tintas etc. Diz ainda que usa bastante material não-estruturado em suas proposições (como latas, caixas, rolos de papel higiênico, esponjas e afins).

Enquanto pesquisadora, verifiquei a presença de sacos plásticos presentes nos banheiros dos adultos para o recolhimento desses rolos de papel higiênico utilizados nas atividades propostas (também vistas no mosaico expositor de trabalhos das crianças, conforme ilustrado na Figura 2).

Diante da fala da professora sobre a escassez de materiais temos duas colocações: de um lado, a importância de trabalharmos a reciclagem e a reutilização de materiais, promovendo a preservação e a educação ambiental; de outro lado, essa realidade revela a precariedade do trabalho docente, em que os professores precisam tirar do seu salário para comprar materiais se quiserem propor algo que vá além do papel A4.

Figura 9 – Montando uma árvore de Natal – Infantil VA (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Já a Figura 9, acima, foi registrada no dia 04 de dezembro de 2024. Nesse dia, as crianças sentaram na rodinha, cantaram, conversaram sobre assuntos do cotidiano deles e a seguir a professora apresentou a proposta de atividade para elas.

Fernanda teve todo o cuidado de fazer uma retomada, pois o que as crianças iriam fazer era dar continuidade à decoração da sala, montando uma árvore de Natal. Por isso, a docente perguntou: “Vocês lembram o dia em que a gente pintou os CDs?”. As crianças responderam “Sim!” e a docente continuou: “Pois é, estão sequinhos e lindos e agora a gente vai montar nossa árvore para deixar nossa sala bem linda, pode ser?”. As crianças: “Sim!”.

Na sequência, a professora apresentou às crianças os CDs que elas já tinham pintado e colocado glitter, pois estavam secos e prontos para integrar a árvore. Fernanda foi chamando as crianças uma a uma, entregando o CD e ajudando a fixa-los na parede.

Ao conversarmos com a professora, Fernanda disse que comprou a tinta acrílica e o glitter, evidenciando o que ela já havia dito sobre sempre precisar comprar materiais para as suas proposições. Quando tocamos na questão da formação continuada, sobre sua importância e impacto na vida profissional, Fernanda relatou:

É importante porque a formação continuada contribui para nos mantermos atualizados e para enriquecermos ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. O que mais gosto é de compartilhar experiências com as colegas, pois partilhamos de realidades semelhantes e geralmente é possível praticarmos as mesmas vivências.

(Professora Fernanda. Entrevista do dia 04 de dezembro de 2024).

Ainda sobre o tema da formação continuada, a professora assegurou que a formação contribui com uma práxis lúdica: “Quando são abordadas ações que se encaixam com a nossa realidade, sim, a formação continuada pode contribuir bastante para nossa prática pedagógica”.¹⁸ Já sobre os desafios que a profissão docente impõe, Fernanda cita que o seu principal desafio “[...] é realizar vivências lúdicas com tantas crianças com deficiência em sala. Algumas nem laudo possuem, não tenho pessoas que me deem suporte para incluí-las nas atividades”.¹⁹

Questionada sobre as metas estipuladas para as turmas do Infantil V pela rede municipal de Fortaleza, especificamente sobre a escrita do nome completo, a professora não considera desafiador incorporar o lúdico a essas metas de aprendizagem sugeridas pela PMF, pois já faz isso em seu cotidiano e as crianças se engajam ainda mais nas vivências.

Ao observarmos o acompanhamento processual da escrita do nome próprio na sua turma, as crianças concluíram o Infantil V da seguinte forma: 8 (oito) crianças escrevem o nome completo parcialmente; 6 (seis) escrevem o nome completo convencionalmente; uma escreve o nome convencionalmente (simples ou composto); uma escreve utilizando letras do próprio nome. Recordamos que não é nosso foco fazer análise desse resultado: o intuito é percebermos o comprometimento da professora em cumprir uma determinação da SME e fazê-la de forma natural, significativa e lúdica para as crianças.

Antes de concluirmos nossa entrevista, perguntamos a Fernanda como ela avalia sua prática e ela nos responde em forma de música:

Como diz Raul Seixas ‘eu prefiro ser essa metamorfose ambulante’. Me vejo como uma professora em constante transformação e aperfeiçoamento, pois sempre tem algo a mais para aprender e crescer. Busco continuamente melhorar como

¹⁸ Professora Fernanda. Entrevista do dia 04 de dezembro de 2024.

¹⁹ Professora Fernanda. Entrevista do dia 04 de dezembro de 2024.

profissional, e vejo as crianças como meu espelho, elas me mostram onde estou acertando e onde ainda preciso evoluir.

(Professora Fernanda. Entrevista do dia 04 de dezembro de 2024).

Assim, o sentido do inacabamento postulado por Freire (2022) fica claro na fala da professora, que se configura como um saber fundante da prática educativa e da formação docente. Termos a consciência que essa incompletude é necessária para prosseguirmos aprendendo e ensinando é vital para a profissionalidade docente. Por fim, pedimos para que Fernanda avaliasse essa entrevista e ela disse ter sido algo “tranquilo” e que não teve dificuldade em responder às questões levantadas, embora [a entrevista] tenha sido “extensa”.

4.4 As concepções e práticas da professora Luíza

Luiza é uma professora de 26 anos, solteira, natural de Fortaleza e denomina-se branca. Ao pedirmos para que fizesse uma rápida apresentação, Luíza apresenta-se, mostrando o seu lado profissional dessa forma:

Sou professora de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza e apesar dos desafios, me sinto feliz pelas minhas escolhas profissionais e pessoais, mesmo sabendo que ainda posso melhorar e crescer ainda mais. Gosto de me comunicar e adoro música, dois pontos fortes e presentes na minha vida.

(Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024).

Formada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e com Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade FOCUS, Luiza trabalha na Educação Infantil há sete anos e na PMF há quase dois anos, 1 ano e 11 meses.

Figura 10 – Professora Luíza e as crianças do Infantil VB (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Luiza é professora do quadro de substitutas da rede municipal e reforça que sempre foi uma opção estar na EI. Ela sente-se satisfeita, “porém, também diria que me adaptando no sentido de que a Educação Infantil é complexa e se modifica com as novas gerações, exigindo de nós uma readaptação constante nas abordagens”.²⁰ Ou seja, ela reflete a necessidade de sempre se atualizar para conseguir lidar com “as novas gerações”.

Sobre essa a atualização permanente acreditamos ser algo fundamental para garantirmos um ensino de qualidade e um desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação. Afinal, no contexto atual não basta apenas estar atualizados frente às teorias e legislações, mas também saber integrar as novas tecnologias às habilidades para lidar com as competências socioemocionais.

Quanto a esse aspecto, Tardif (2014) emerge uma preocupação ao nos convidar para fugirmos do “mentalismo” (ficarmos atentos para não associar o saber exclusivamente a processo mentais) e do “sociologismo”. Para o autor o saber docente se constitui como um saber social, porque partilhado, adquirido no contexto. Quanto ao sociologismo, diz que:

O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independe dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica etc. (Tardif, 2014, p. 14-15).

Dessa forma, podemos deduzir que o saber dos professores não pode ser extremista, sustentado por relações estritamente cognitivas ou subsidiadas a algo externo, pois é nas relações mediadas pelo trabalho que encontramos meios para compreender e efetivar o nosso fazer docente intercalado por saberes teóricos e práticos.

Dadas essas considerações e retomando a rotina, os dias de observações na sala da Luíza foram combinados previamente com a professora e, na sequência, realizadas no turno da manhã. Destacamos a seguir um relato do dia 03 de dezembro de 2024.

No referido dia, cheguei às 7h ao CEI Arco-íris para dar início as observações diretamente na sala de referência. Estava um dia bem ensolarado, pedi com licença à professora e adentrei a sala, que estava toda organizada para recepcionar as crianças, com diferentes brinquedos dispostos sobre as mesas e cadernos de desenho. Notei também que a sala possui mesas e cadeiras, armário e estante, uma caixa com brinquedos estruturados e nas

²⁰ Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024.

paredes tinha: alfabeto; números; cores; lista de meninos e meninas (“Quantos somos?”); porta-mochilas; lousa da professora e uma lousa menor para os alunos.

As crianças foram chegando, cumprimentando a professora com bom dia, abraços e flores colhidas no caminho de casa para a escola. A professora, bem atenciosa a essa entrada, pedia às crianças que colocassem a agenda na mesa dela e, ao som de variadas músicas, deixavam-nas livres para escolherem em qual local sentariam. Vale ressaltar que no dia dessa observação, em uma turma composta por 18 crianças, 13 delas compareceram: 5 (cinco) meninos e 8 (oito) meninas.

Quando as crianças me viram, demonstraram estranhamento com a minha presença. Confesso que senti certo nervosismo e ansiedade (me perguntei se as crianças iriam ou não me aceitar na sala). Algumas tiveram a iniciativa de perguntar meu nome, outras ficaram me olhando e até perguntaram à professora quem eu era ou teceram comentários entre si como “Ela está espiando a gente” (João Manoel, 6 anos), ao que a professora respondeu: “É uma professora que veio ficar aqui conosco hoje, já já ela vai se apresentar.”

Figura 11 – Mosaico do acolhimento às crianças do Infantil VB (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

O mosaico da Figura 11 compõe o registro do momento de acolhida. Algumas crianças optaram em ficar desenhando e compartilhando sua produção com o(a) colega do lado. Outro grupo optou por ficar na lousa, desenhando com giz. Alguns preferiram criar personagens e objetos, com brinquedos de montar; e teve até quem preferiu ficar quietinho só olhando, embora a professora tivesse motivado e perguntado o que ele gostaria de fazer. Dessa forma, percebemos que esse foi um momento planejado pela professora, valorizando as interações, autonomia e escuta genuína às falas das crianças.

Após o momento de chegada, a professora orientou os alunos a guardarem os objetos, que estavam usando e os convidou para sentarem em uma rodinha, toda preparada com toalha e uma lata decorada ao meio, conforme mostra a Figura 12 a seguir:

Figura 12 – Roda de conversa e apresentações – Infantil VB (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Nesse momento da rodinha fui convidada para fazer parte e, então, apresentei-me e falei o que eu iria fazer na sala. Também perguntei se as crianças me aceitariam ali e elas prontamente me acolheram. Perguntei o nome de cada um e, ao final, indaguei se eles lembravam o meu nome. Como ninguém acertou, passei a soletrar o meu nome – sem deixar o som sair – e eles atentamente foram descobrindo, com um sorriso no rosto.

Ainda durante o momento da rodinha, a professora Luíza fez uma fala sobre a despedida deles no CEI e perguntou qual o sentimento que eles tinham sobre isso. Dentre as várias colocações, as mais citadas foram “saudade” e “amigos”. A professora continuou reforçando que a conversa deles na rodinha seria sobre tudo isso, inclusive, sobre a saudade, ao que ela então perguntou: “O que é saudade?”. Muitas foram as respostas das crianças como: “Saudade da minha avó que está no céu”; “Saudade é amor”; “Saudade da professora e dos amigos”.

Ainda sob o fio condutor a respeito do que as crianças falaram sobre saudade, a professora conduziu esse tempo, concluindo com a dinâmica do abraço. Na lata, que estava no centro da roda, tinha um número. Cada número correspondia a um tipo de abraço. Ao som da música, a lata ia passando e, quando a música parava, a pessoa que estava com a lata tinha que abraçar um colega conforme especificava o número. Por exemplo: o Número 1 era o “abraço de frente”; o Número 2 era o “abraço-sanduíche” e assim prosseguiu a brincadeira. Por fim, todos ficaram de pé (Figura 13 a seguir) e cantaram a música do abraço, fazendo o que

solicitava a música: “Levantar um braço, levantar o outro, fazer bamboleio e mexer o pescoço. Olhar para o teto, olhar pro sapato, escolher um amigo e dar um abraço.”

Figura 13 – Dinâmica do abraço – Infantil VB (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

A professora Luíza teve a atenção para que todas as crianças fossem contempladas na dinâmica, incentivando e sugerindo aos alunos que quem ainda não tivesse participado se integrasse. Foi uma proposta em que os alunos ficaram bem envolvidos.

Chegado o momento do lanche, as crianças foram para o refeitório junto com a professora, higienizaram as mãos e pegavam o lanche com a manipuladora de alimento se assim quisessem. Observamos que alguns alunos trouxeram seu próprio lanche de casa. Nesse intervalo, a professora incentivava as crianças a comerem, falava da comida e também sentou à mesa junto às crianças, saboreando um delicioso pedaço de melancia, conforme dito por ela. Depois voltaram para sala, guardaram as agendas e se organizaram para o recreio.

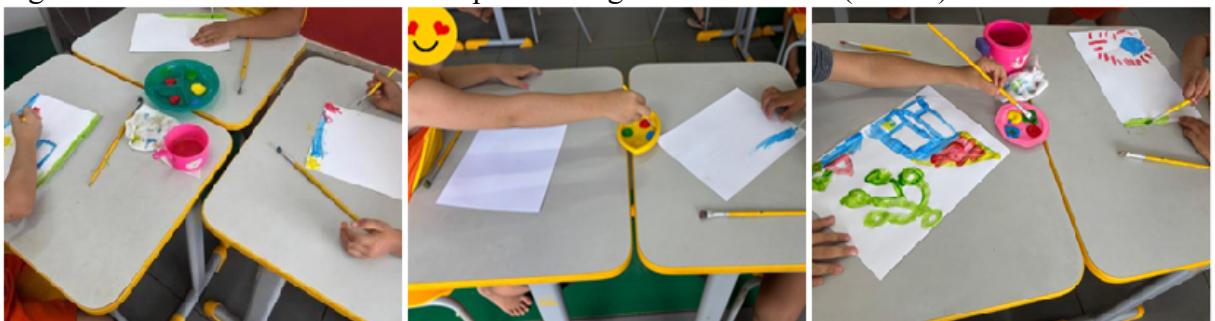
Após o recreio, as crianças foram recebidas na sala de referência com músicas calmas e relaxantes. A professora chamou aluno por aluno, entregou as agendas e eles as guardaram nas mochilas. Na sequência, Luíza novamente conversou com as crianças sobre o fim do ano letivo e começou a instigar as crianças a lembrarem da música que iriam apresentar ao final do ano. Algumas crianças começam a cantar e a professora disse “Nossa música fala de amigos, né isso, gente?” e continuou: “Então agora nós vamos produzir uma obra de arte para entregar a um amigo.”

Para a atividade, a professora agrupou as crianças, mostrando a lata que tinham usado no início da manhã e disse que ali constava o nome de todos os alunos da turma. Em

seguida, cada um tirou um nome e fez uma obra de arte para presentear esse amigo. As crianças foram tirando os nomes e algumas, já com o domínio da leitura, conseguiram por si só descobrir qual amigo iria receber sua obra de arte. As demais crianças a professora iam ajudando, fazendo perguntas e incentivos sobre o nome que estava escrito, até a criança descobrir de quem se tratava. Por exemplo: “Olha a primeira letra: quem aqui na sala tem o nome que inicia com essa letra?” e assim prosseguiu.

Em seguida, as crianças receberam: dois tipos de pincéis, um mais grosso e outro mais fino; um prato com tinta de cores variadas; um copo com água para lavar o pincel; papel toalha para secar o pincel; e uma folha em branco. Enquanto criavam sua obra de arte, tocava ao fundo, como som ambiente, a música “É tão lindo” (Balão Mágico) que as crianças apresentariam no encerramento do ano letivo. As crianças iam pintando e cantando e, inclusive, brincando com as palavras, como fez João com a amiga Eloá, cantando a música assim: “Se tem bigode de foca nariz de Eloá” (João, 6 anos).

Figura 14 – Mosaico de obra de arte para o amigo do Infantil VB (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Nessa proposição verificamos o quanto uma proposta de atividade pode ser interdisciplinar. A professora ofereceu às crianças múltiplas possibilidades de aprendizagem, conhecimentos e experiências, que foram desde o trabalho com o conteúdo em si até à leitura e a escrita, bem como o uso dos numerais, quantidades, cores e a música para o despertar da sensibilidade e da estética.

Podemos dizer que a professora começou com uma proposta interdisciplinar, mas alcançou algo maior: a transdisciplinaridade, quando “as barreiras entre as disciplinas desaparecem, já que cada uma reconhece – em sua estrutura – o caráter de todas a demais” Hoyuelos (2019, p. 28). Ainda sobre essa distinção entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, Hoyuelos (2019) reforça citando Morin e Piattelli-Palmarini, dizendo que:

A interdisciplinaridade forma um campo constituído ou facilmente constituível, visto que conduz a negociações ‘diplomáticas’ com o que já coexiste em um contexto fechado. Por sua vez, a transdisciplinaridade não pode construir seu próprio campo de investigação, sobretudo depois que a problemática e a teoria da auto-organização foram definidas (Morin; Piattelli-Palmarini *apud* HOYUELOS, 2019, p. 28).

Esse caráter transdisciplinar acarreta uma nova forma de aprender e conhecer, porque vai além da disciplina curricular. Isso porque estende-se para a criatividade e se interessa pelo potencial humano, aproximando-se muito mais da Estética e desprendendo-se da competitividade muitas vezes impostas pelas disciplinas. Embora na Educação Infantil não tenhamos essa nomeação disciplinar, e a Língua Portuguesa e da Matemática historicamente se destaquem como as disciplinas “mais importantes”, a transdisciplinaridade consegue romper com essa visão ou importância suprema.

Dando continuidade à rotina da professora Luiza, à medida que as crianças concluíam sua arte e escreviam seu nome, colocavam seus trabalhos em uma mesa para secar e depois lavavam os pincéis para guardar.

Sobre esse processo de escrita do nome próprio, conforme instrumental de acompanhamento do nome da SME, a turma de Luíza concluiu o ano letivo da seguinte forma: 11 alunos escrevem o nome completo convencionalmente; 3 (três) escrevem parcialmente o nome completo; 3 (três) escreve o nome convencionalmente (simples ou composto); e um aluno escreve o nome, utilizando letras do próprio nome. Luíza sente-se orgulhosa com esse resultado, porque conhece os processos evolutivos de cada criança e sabe o quanto cada um aprendeu e se desenvolveu, embora deixe claro na sua entrevista uma crítica à Educação Infantil, que tem se mostrado muito “conteudista”.

Chegada a hora do almoço, as crianças seguiram para o refeitório, higienizaram as mãos e foram para a fila do almoço. A manipuladora disse o que tinha e a criança respondia, dizendo o que queria comer. Um adendo necessário de se fazer: o período das refeições é um momento extraordinário para ouvir e observar as crianças, pois aborda questões não somente de sobrevivência, mas também de prazer e companheirismo (Goldschmied, 2006, p. 183). As crianças conversam sobre diferentes assuntos, desde o que estão comendo, se está gostoso, se vão repetir, e até falam sobre situações das suas vidas.

Após o almoço, as crianças beberam água e seguiram para a sua sala para esperarem seus familiares. Essa espera se deu com a autonomia das crianças, pois pegar o que estava disponível na sala para elas: algumas foram para a lousa, outras ficaram lendo livros, outras jogaram quebra-cabeça. Na medida em que as famílias foram chegando, as crianças se despediram da professora e seguiram para as suas casas.

Uma vez observada e mapeada essa manhã de trabalho da professora Luíza, nossa atenção se volta agora para as questões da entrevista realizada com essa docente.

Após conversarmos sobre sua formação e identificação, passamos para as categorias da pesquisa: brincadeira, ludicidade e formação continuada. Sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, Luiza declarou:

Vejo a brincadeira como uma ferramenta multifuncional no aprendizado da criança. O que para um leigo pode parecer nada de interessante, para o professor de Educação Infantil e, em especial, para a criança, o brincar oportuniza um leque de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades de forma natural e prazerosa sem muitas vezes transparecer que isso está acontecendo.

(Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024)

Luíza ao se reportar à brincadeira, colocando-se como uma pessoa que a valoriza e sabe da sua importância para a criança, a docente também nos revela o que muitos ainda pensam sobre a brincadeira, quando menciona a frase “O que para um leigo pode parecer nada de interessante”. Hoje temos muitas frases nessa conotação, a exemplo de que “Na creche as crianças só brincam”, percepção essa que anula todo potencial do brincar e demonstra um desconhecimento sobre sua relevância. Por isso, também é importante a formação não apenas para os professores, mas para todos os funcionários do CEI, familiares das crianças que lá estudam e para a comunidade escolar: para que entendam que a brincadeira é algo sério e relevante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Quando perguntada sobre a integração das brincadeiras na rotina do CEI, Luíza coloca da seguinte forma:

Dentro de minhas aulas a brincadeira é integrada de duas maneiras: direcionada (quando eu estabeleço as regras e a mediação do momento complementando uma temática que está sendo abordada ou para desenvolver habilidades necessárias) e livre (Quando disponibilizo para as crianças um momento de autonomia sobre: como? Com o que? ou de que irão brincar?)

(Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024).

Luíza relata que para trabalhar temas ou conteúdos específicos sempre faz uso das “brincadeiras direcionadas”, conforme ela citou anteriormente. Quando perguntada sobre como ela consegue integrar as brincadeiras aos conteúdos específicos, a professora diz que faz uso de brinquedos, jogos, fantasias, fantoches, instrumentos, materiais não estruturados, riscantes e elementos do espaço como recurso lúdico para o assunto proposto:

Dentro dos temas abordados utilizo sempre que possível brincadeiras que complementem o assunto como forma de fixação. Na maioria das vezes crio brincadeiras ou apenas faço a readaptação para caber dentro da proposta tornando-a mais significativa.

(Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024).

Percebemos que, para a professora Luiza, o lúdico se destaca com maior notoriedade na rotina do CEI, como “nos momentos de acolhida, rodas de conversas e contextualização de temas”²¹. Nesses momentos da rotina, na acolhida e nas rodas de conversa, notamos também que as crianças possuem mais liberdade para falar, se expressar, cantar, trazer fatos do seu cotidiano, a fim de socializar com a professora e colegas. Já nos momentos de contextualização de temas, a professora faz a mediação do assunto proposto através de algumas propostas de teor lúdico. Sobre os recursos disponibilizados para execução das suas propostas, Luíza nos diz:

Acredito que existe a necessidade de uma melhora nesses recursos, grande parte daquilo que utilizo vem do meu próprio acervo por entender que não posso me privar ou privar minhas crianças de novas experiências por falta de materiais. Mas o que está presente na escola, está sempre disponível sem muitas restrições de acesso, o que é positivo para mim.

(Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024).

Percebemos por um lado a preocupação da professora de efetivar suas proposições nem que para isso tenha que arcar com recursos financeiros para não privar as crianças de realizarem a atividade. Por outro lado, a professora denuncia a ausência de material no CEI, mostrando que o recurso que chega não é suficiente para a manutenção desse aparato de consumo. Algo a se frisar é o fato de que, quando o recurso chega, todos são convocados pela direção e coordenação para elegerem o que vão priorizar com aquele material; entretanto, dada as prioridades, sempre haverá algo faltando ou em pouca quantidade.

A professora relata também que costuma utilizar materiais não-estruturados – como embalagens vazias de produtos do cotidiano, encartes, materiais da própria natureza, caixas de papelão, rolos de papel e utensílios domésticos – para incrementar suas aulas e oportunizar outras formas de as crianças interagirem, brincarem e aprenderem.

Sobre suas concepções de brincadeira e ludicidade a professora argumenta: “Ludicidade na minha concepção é o aprender através da satisfação, diversão e criatividade sem a percepção de que este processo de aprendizagem e desenvolvimento está de fato

²¹ Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024.

acontecendo”²². Ou seja, para Luíza brincadeira e ludicidade não coisas iguais. Ela nos dá sua concepção da seguinte forma:

Dianete dessa ideia, não, eu não acho que a brincadeira seja um sinônimo de ludicidade ou vice-versa, apesar de ambas se correlacionarem. Enquanto uma é um conceito de uma metodologia mais complexa, a outra é um recurso de aprendizagem presente na nossa vida de forma natural e pelo qual a ludicidade pode acontecer.

(Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024)

Ao trazer a ludicidade associada a uma “metodologia mais complexa”, provavelmente, a professora está correlacionando ludicidade às suas propostas de atividades, ficando restrita a isso. Lembramos que a concepção de ludicidade associada à subjetividade, à estética, ao “estado pleno” (Luckesi, 2022) está em processo de amadurecimento e acreditamos que esse estudo dará essa contribuição. Ao mesmo tempo, a professora deixa claro que brincadeira e ludicidade são coisas diferentes, mas que na brincadeira pode existir ludicidade. Já em relação à formação continuada, sua importância e seus impactos na sua prática, Luíza relata:

A formação continuada para mim é um dos melhores métodos de nos mantermos sempre informados sobre as mudanças necessárias e os novos desafios da nossa profissão, que está em constante transformação e exige a readaptação de metodologias e pensamentos. Ajuda minha prática pedagógica com o conhecimento de novas ideias, novas abordagens, discussões de temáticas que fazem parte da construção das minhas concepções enquanto professora e na readaptação perante as novas realidades da atualidade. Porém, ainda que ajude no trabalho pedagógico, não é segredo que existe sim um grande distanciamento entre o que é estudado e discutido nas formações com realidade das instituições, exigindo do professor uma maior capacidade de filtrar as informações e se reinventar diariamente, é o que tenho tentado. A formação continuada está aí para desconstruir aquilo que não cabe mais na realidade atual e ressignificar o que aprendemos até agora, porém, ela também reforça o que é indispensável para formação de qualquer sujeito. A ludicidade é um pilar de grande importância na formação integral da criança, e que é e deve continuar sendo ponto chave nas discussões sobre educação.

(Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024).

A narrativa da professora quanto à formação continuada vem repleta de significados, mas também aponta fragilidades do modelo de formação. O fato hoje de termos uma formação configura-se como uma conquista. Em contrapartida, a visão e valorização que os professores têm e dão à formação precisam ser consideradas, pois há ainda muitas queixas, incluindo a que a professora Luíza traz: “Não é segredo que existe sim um grande distanciamento entre o que é estudado e discutido nas formações com a realidade das

²² Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024.

instituições, exigindo do professor uma maior capacidade de filtrar as informações e se reinventar diariamente”.²³

Embora não seja fácil solucionar essa insatisfação do caráter transmissor e de uma teoria descontextualizada, que se distanciam dos problemas práticos presentes na formação, Imbernón (2009) nos dá uma pista:

Pode-se pensar que a solução é fácil: rever os processos de formação que não provocam inovação, como já se sabe e pronto; mas não é tão fácil. A solução não está em somente aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a formação com a comunidade... (Imbernón, 2009, p. 35-36).

Ou seja, o autor sugere uma reestruturação moral, intelectual e profissional, com o intuito de ressignificar o protagonismo dos professores, tornando-os sujeitos ativos dos seus processos formativos e desbanquando a terceirização das formações dos últimos tempos. Algo que é desafiador e exige do professorado compromisso, criticidade, reflexão, posicionamento e atitude. Nesse sentido, ainda como desafio, Luiza aponta:

A falta de alguns recursos, em algumas situações, o comportamento das crianças naquele momento, e as exigências de todo um sistema em resultados conteudistas sem a preocupação com o que a fase da Educação Infantil de fato necessita.

(Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024).

A fala da professora Luíza nos revela que a práxis ainda é um desafio. Percebemos que toda orientação da rede municipal está pautada no respeito à infância, nos direitos de aprendizagem e nos eixos norteadores da brincadeira e das interações. Porém, se contradiz quando sobrepõe os resultados quantitativos às aprendizagens significativas, embora percebemos que as professoras se desdobram: por um lado, tentam dar conta do burocrático, dos testes avaliativos, da escrita, da leitura e outras demandas constantes; por outro, buscam essa práxis lúdica, ao que Luíza reforça: “É um desafio, mas acredito que é possível conciliar o entretenimento e as metas de aprendizagem se entendermos os nossos objetivos dentro do processo educacional e estivermos dispostos a se readaptar.²⁴ Quanto ao quesito avaliação ou autoavaliação, Luíza vê seu processo formativo como:

²³ Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024.

²⁴ Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024.

Uma prática rica de possibilidades e que busca atender as necessidades na formação das crianças, porém, que ainda pode ter grandes melhorias e se desprender de algumas amarras impostas por todo um sistema educacional ainda falho (Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024).

Portanto, a narrativa da professora Luíza nos lembra Nóvoa (2022) ao defender uma docência que se sobressaia de um ato puramente técnico e se amplie para um processo de construção identitário, levando em consideração as experiências pessoais, coletivas e institucionais, pautando-se em um modelo de formação integrada e baseada na prática reflexiva, contínua e colaborativa, pois:

A compreensão do conhecimento profissional docente é central para pensar a formação de professores, nomeadamente nas suas dimensões institucionais, profissionais e públicas. [...] um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público) (Nóvoa, 2022, p. 8).

Sobre a epistemologia da prática docente, percebemos a necessidade de lançar um olhar mais cuidadoso sobre a formação do professor, considerando as narrativas da professora Luíza e o que nos confirma Nóvoa. Isso porque, a complexidade que permeia o campo da formação pode ser entendida como um processo, que, embora coletivo e institucional, é também subjetivo, porque não ocorre da mesma forma para todos e associar-se à ludicidade. Já sobre as questões trazidas pela pesquisadora, Luíza diz:

Senti dificuldade em responder de forma sintetizada assuntos tão complexos e que exigem de nós uma reflexão e autoavaliação. Porém, foi gratificante participar e poder pensar um pouco mais sobre o meu trabalho (Professora Luíza. Entrevista do dia 03 de dezembro de 2024).

Diante das questões suscitadas por Luíza, que são relevantes e urgentes, ficamos esperançosos de que algo seja feito. “Esperançar”, de Freire (2022), que é antônimo de passividade, mas sinônimo de acreditar e construir possibilidades, mesmo diante das dificuldades, para que tenhamos no espaço da formação um lugar de ludicidade, em que os professores se sintam instigados, alegres e motivados a estarem lá e a fazerem desse momento uma poderosa aliança para construirmos uma educação com qualidade, criticidade e transformação.

4.5 As concepções e práticas da professora Maria

Maria é uma professora de 46 anos, natural de Fortaleza-CE, divorciada, possui um filho e considera-se parda. Sua apresentação foi breve e deteve-se à questão profissional: disse ser professora, atualmente trabalhando no CEI como substituta; possui oito anos de experiência na Educação Infantil, mas, na rede municipal de Fortaleza, está há três anos atuando na EI.

Maria relatou que, ao ingressar na rede municipal de Fortaleza, lotou-se na EI, porque não tinha outra opção. Porém, hoje sente-se satisfeita onde está, mesmo com os desafios cotidianos. Ela declara: “Apesar dos desafios fico encantada com as descobertas e o raciocínio das crianças”.²⁵

Figura 15 – Professora Maria e as crianças do Infantil VA (manhã)



Fonte: Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Quanto à sua formação, Maria é graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e está cursando sua segunda graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Ateneu (UNIATENEU). Ela também possui Especialização em Educação Infantil e em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS).

²⁵ Professora Luíza. Entrevista do dia 05 de dezembro de 2024.

Descreveremos a seguir um momento da professora Maria e sua turma. O dia relatado refere-se ao dia 05 de dezembro de 2024. Essa turma, Infantil VA (manhã), é compartilhada com a professora Fernanda. Dessa forma, eu já conhecia a turma e as crianças também já me conheciam. Nesse dia, compareceram 8 (oito) crianças, 3 (três) meninas e 5 (cinco) meninos em um total de 16 crianças.

Inicio dizendo que a professora Maria foi a professora que mais senti abertura para conversar fora do que tínhamos combinado. Ela se mostrou sempre disposta e receptível aos meus questionamentos e dúvidas. Não significa dizer que senti dificuldade com as outras, mas foi com quem senti uma maior intimidade.

Para acolher as crianças, Maria disponibilizou diversos livros nas mesas. As crianças chegavam dando “Bom dia！”, colocando as mochilas no local indicado e seguindo em direção às mesas para folhear e ler os livros. Enquanto isso, a professora organizava as agendas das crianças, colocando na página do dia sobre sua mesa.

Hora do desjejum. Algumas aceitam, outras dizem que não estão com fome, porque comeram em casa e, mesmo a professora incentivando para que a criança aceitasse, a maioria não quis. Na sequência, teve uma roda de conversa em que o assunto foi sobre o Natal e sobre o 1º ano.

Maria conduziu a conversa de forma que todos participassem, perguntando se os alunos sabiam onde iriam estudar no próximo ano e se sentiriam saudade do CEI. A professora também aproveitou o momento da roda para enfatizar minha presença e as crianças disseram que já me conheciam: alguns lembraram meu nome, outros confundiram e tinha criança que, por ter faltado antes, ainda não me conhecia. Por isso, apresentei-me novamente, disse porque estava na sala e se perguntei se permitiam minha presença. O aceite veio em falas como a de Kaio (5 anos): “A gente já te viu aqui e até cantamos.”

A professora Maria prosseguiu o tempo da roda, mostrando um vídeo às crianças sobre o Natal. O vídeo foi demonstrado através de um tablet e percebi que todos estavam atentos ao que vídeo apresentava, embora também tenha ficado claro a dificuldade de algumas crianças em ver as imagens com nitidez. A própria professora percebeu isso, mas, como foi um vídeo rápido, explicando o significado do Natal, foi possível passar mais de uma vez para quem não conseguiu ver na primeira vez.

No período de lanche, as crianças foram para o refeitório, higienizaram as mãos e, quem quis, pegou o seu lanche. Os alunos prosseguiram conversando e a professora ficou observando e incentivando as crianças a comerem e sentarem corretamente. A docente também se sentou à mesa, junto com as crianças, e fez degustação das frutas oferecidas, como

melão, banana e laranja. Ela teceu comentários junto às crianças – “O melão está docinho” –, tendo a concordância de algumas crianças. Ao fim do lanche, as crianças se dirigiram para o parque; a professora Maria, por sua vez, segui para a sala dos professores, pois estavam atrasados para o tempo do recreio.

Após o recreio, crianças e professora voltaram para a sala de referência. Foi oferecido para as crianças potes com as letras do alfabeto, conforme mostra Figura 16 a seguir:

Figura 16 – Mosaico das crianças do Infantil VA (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

As crianças ficaram agrupadas por si só e começaram a segmentar letras, formando palavras, inclusive, o seu próprio nome, demonstrando intimidade com as letras do alfabeto e um processo de apropriação do mundo da leitura e da escrita.

Maria disse que, em todas as suas propostas, a leitura e a escrita fazem-se presentes e que tenta trazer isso para o mundo da criança de forma espontânea, uma vez que a criança já possui esse contanto antes mesmo de chegar ao CEI: “Elas já chegam ao CEI com uma bagagem de mundo, onde a escrita e a leitura já fazem parte do seu universo, seja através de rótulos, placas, símbolos, revistas, livros”.²⁶

Portanto, reconhecer que a Educação Infantil pode sim contribuir com esse conhecimento (sem ser algo prescritivo e enfadonho), conforme vimos no testemunho da docente, alia-se ao que defende Ostetto (2012) sobre o ensino da linguagem escrita e da

²⁶ Professora Maria. Entrevista do dia 05 de dezembro de 2024.

leitura na Educação Infantil, quando diz que “podemos sim promover o contato das crianças com o mundo letrado. Afinal, o fato de não saberem ler e escrever, não quer dizer que não interajam e não perguntem sobre esse mundo” (Ostetto, 2012, p. 99). Na verdade, é nossa missão, enquanto educadores, garantir que as crianças tenham acesso ao mundo da leitura e da escrita. O desafio é que isso seja realizado de forma significativa, natural e prazerosa, sem imposição de ritmos de aprendizagem e sem discriminação ou segregação entre os que sabem e os que ainda não sabem.

Ainda a despeito dessa questão, retomamos a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como forte aliada dos professores, para compreendermos que não é respeitoso homogeneizar os saberes, pois cada um vive e convive em contextos diferentes e trazem histórias peculiares, que influenciam o desenvolvimento. Dessa forma, o professor, tendo essa compreensão da importância da sua mediação, dará a cada criança o impulso necessário para que a criança alcance degraus cada vez mais altos na conquista da aprendizagem.

De volta à proposta de Maria e o pote de letras móveis, outro ponto que levantamos é sobre a especificidade da turma do Infantil V, que ainda carrega o estereótipo do caráter preparatório, endossando o discurso de que as crianças precisam se preparar para a alfabetização ou até mesmo já saírem alfabetizadas. Porém, lembremos que, segundo Ostetto (2012, p. 99), “a escrita não deve ser explorada como uma habilidade motora, que tem como objetivo fazer com que as crianças decorem alfabetos e copiem nomes e palavras sem significados.” Por isso, acreditamos que está claro nossa defesa da inclusão da leitura e da escrita na Educação Infantil, não como alfabetização, mas através do seu caráter de múltiplas linguagens e, inclusive, da brincadeira e da ludicidade, pois:

É seu dever deixar a criança experimentar as diversas linguagens, inclusive a linguagem escrita, e suas possibilidades, e propor, no cotidiano, variadas formas de representação, expressão e leitura do mundo: colorir, brincar, pular, desenhar, recortar e – por que não – escrever (Ostetto, 2012, p. 100).

Dadas essas reflexões, seguimos, então, com o nosso relato. Na medida em que a professora Maria deu continuidade à rotina, ela convidou as crianças a guardarem as letras e a pegarem suas agendas, dizendo “É hora da gente fazer a agenda!”. As crianças pegaram seus lápis e a professora pediu a atenção delas, explicando o que teriam na agenda. Ela começou a escrever na lousa, pausadamente, e lendo em voz alta o que estava escrevendo. Uma vez que a agenda estava concluída, a professora incentivou os alunos a lerem ou a compreenderem o que ela tinha escrito: “Filme do Natal / Tarefa na Folha”.

Recordamos que essa turma do Infantil VA (manhã) é compartilhada com Fernanda, que é a professora com maior carga horária. Sobre o acompanhamento de aquisição dos processos de leitura e escrita, Maria diz dar sua contribuição, pois sempre em suas propostas ela fomenta a escrita e a leitura, buscando naturalidade e ludicidade.

Figura 17 – Hora da agenda – Infantil VA (manhã)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Após as crianças concluírem a agenda (Figura 17), ela foi revisada e assinada pela professora. Na sequência as crianças aguardaram seus familiares com quebra-cabeças, livros e conversas entre elas. Na medida em que foram chegando, alguns familiares perguntaram como foi a manhã, despediram-se e as crianças seguiram para suas casas repetidos “Até amanhã, ‘tia’!”, concluindo, assim, essa manhã de observação na sala do Infantil VA. Nas descrições que se seguem, voltaremos para as questões da entrevista realizada com a professora Maria no dia 12 de dezembro de 2024.

Após uma breve e amistosa conversa informal com Maria, pudemos conhecer um pouco mais uma da outra, fato que nos deixou mais próximas. Quando perguntada sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças na EI, Maria foi enfática ao dizer que: “É através da brincadeira que a criança faz grandes descobertas, desenvolve a imaginação, se relaciona com outras crianças”²⁷. Maria também disse integrar a brincadeira em suas atividades diárias, “usando atividades lúdicas com bonecos, contação de histórias,

²⁷ Professora Maria. Entrevista do dia 12 de dezembro de 2024.

fazendo a mediação e a aprendizagem na prática”²⁸. Ela ponderou ainda que usa bastante a brincadeira para trabalhar conteúdos específicos, até como desafio, e que isso torna a aula mais atrativa e dinâmica, pois, na opinião de Maria, “o lúdico se faz mais presente na rotina do CEI geralmente no começo e no fim da aula para ajudar na concentração e agitação”.²⁹

A professora Maria também observou que os tempos em há mais possibilidade de existir ludicidade são nesses dois momentos (no começo e no fim da aula). Acreditamos, porém, que, diante desse estudo, Maria perceberá que a ludicidade pode estar presente em todos os tempos da rotina do CEI, desde que possibilitemos às crianças vivências alegres, prazerosas e significativas.

Na observação da sala de Maria, enquanto pesquisadora, constatamos que nos momentos em que a professora disponibilizou jogos, livros e brinquedos, para as crianças ficarem sozinhas ou agrupadas com outras crianças, foi o período em que a professora realizava outras demandas. Já quanto aos recursos que costuma usar, e que são considerados lúdicos, a professora Maria relatou utilizar brinquedos, figuras e tablet: “improvismos com o que temos.” No entanto, a professora alertou: “Ainda precisamos muito de material, porém nosso desafio é sempre trabalhar com o que temos.” Sobre as propostas com material não-estruturado, Maria disse: “Sempre que possível utilizo caixas, cones, garrafas, rolos de papel.”

Percebe-se que novamente nos deparamos com a queixa de que os recursos são escassos, reafirmando a necessidade de maiores investimentos para o CEI. Quando Maria disque “improvisa”, ela não está referindo-se à ausência de um planejamento, mas a uma readequação deste ao descobrir que não há o material ou objeto no CEI.

Quanto à(s) sua(s) concepção(ões) de ludicidade, Maria pontua que “acima de tudo, considero como forma de aprendizagem”³⁰. Aprender através do lúdico é uma proposta sempre presente nos planejamentos docentes, mas reiteramos que atividades lúdicas não é o mesmo que ludicidade (Luckesi, 2022), embora possa existir ludicidade em atividades propostas como lúdicas pelas professoras. Em outras palavras, “as atividades lúdicas possibilitam esse contato com a essência de cada um de nós” (Luckesi, 2022, p. 82).

Sobre a formação continuada e o impacto que essa formação tem em sua prática, a professora considera de extrema relevância:

Enquanto pedagogos, precisamos estar sempre atualizados e informados, essas trocas são enriquecedoras. Infelizmente a formação deixa a desejar, pois nos

²⁸ Professora Maria. Entrevista do dia 12 de dezembro de 2024.

²⁹ Professora Maria. Entrevista do dia 12 de dezembro de 2024.

³⁰ Professora Maria. Entrevista do dia 12 de dezembro de 2024.

deparamos com muitos desafios, mas mesmo assim as formações ajudam bastante, sempre procuro adaptar a realidade da sala.

(Professora Maria. Entrevista do dia 12 de dezembro de 2024).

Algo que Maria destacou sobre a formação continuada, que ela adora, são as trocas entre seus pares. Maria relata: “As professoras são maravilhosas, maravilhosas, todas elas, não posso me queixar de nada, muito boas, uma relação de ida e volta, eu ajudo no que posso e elas me ajudam também.”³¹ Nessa fala de Maria, destacamos a formação em contexto, isto é, a que se realiza no próprio CEI. A professora também se refere aos momentos de partilha entre a professora Fernanda e ela e com as demais professoras.

O que Maria nos apresenta é uma postura que nos alegra e nos entusiasma. Nos tempos atuais é notório o quanto o professor está ficando cada vez mais sozinho. As trocas entre os pares estão escassas. Em tempos de “celularismo” e inteligência artificial, planejar com o outro, conversar sobre as dificuldades, repensar a prática, o que deu certo e o que não deu está cada vez mais distante. Imbernón (2009) chama atenção para esse assunto:

Nessa formação institucional colaborativa, deve ser evitado um dos grandes malefícios da docência: o isolamento, o funcionamento celularista ou ‘celularismo escolar’, em que os membros da comunidade educativa assumem condutas e hábitos de trabalho nos quais primam o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal entendida, a privacidade (Imbernón, 2009, 63-64).

Logo, uma prática social, como é a Educação, não pode se dar no isolamento ou no individualismo. Por isso, a formação colaborativa é um caminho para tornar o processo de ensinar e aprender menos exaustivo e angustiante. Imbernón (2009) acredita que para romper essa cultura individualista é necessário implantar a “cultura do professorado”. Significa que precisamos lutar por uma formação na qual os professores sejam protagonistas dessa formação e não meros escutadores. É preciso potencializar a autoestima coletiva, o desenvolvimento pessoal e nossas emoções, a fim de considerar atitudes, dar condições de trabalho e salários dignos, favorecendo uma cultura de empoderamento do professor.

Maria também alertou sobre o desafio de a formação continuada ainda não ficar dentro das suas expectativas, alegando que “deixa a desejar”. Vemos aí a necessidade que Maria traz da correlação entre o que se diz na formação e os desafios cotidianos que a professora se depara, fato também encontrado nas falas das professoras Fernanda e Luíza. Parece que a formação teria quer dar de conta das peculiaridades inerentes a cada professor e nós sabemos que, historicamente, a formação se ocupa com problemas genéricos. O que

³¹ Professora Maria. Entrevista do dia 12 de dezembro de 2024.

podemos apontar como possibilidade para a resolução dessa complexidade está presente nos estudos de Imbernón (2009), quando declara que:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança (Imbernón, 2009, p. 53).

Imbernón (2009) também dá o respaldo à formação em contexto ou *lócus* da prática docente, favorecendo a autonomia e o exercício da ação-reflexão-ação pelos próprios professores e envolvidos diretamente com os problemas inerentes naquele lugar.

Outros desafios enfrentados pela professora Maria reportam-se às questões práticas da rotina. Ela cita: “[quando a] criança precisa ir ao banheiro, ou você acompanha a criança e o restante fica só ou o contrário, por exemplo. Outro fator desafiador relaciona-se às crianças que apresentam dificuldades e não possuem laudo, nem acompanhamento”.

De igual modo é desafiador garantir que o lúdico vá além do entretenimento e associe-se às metas de aprendizado. Para Maria “sempre é, afinal, lidamos com crianças e elas são imprevisíveis”, declara a professora, referindo-se ao fato de associar a ludicidade às metas estabelecidas, ponto de convergência entre as professoras entrevistadas nesse estudo. Esse aspecto, portanto, merece nossa atenção, porque se coloca como algo que vai na contramão da ludicidade. Todavia, as professoras colocam a situação como “desafiadora” e até “desgastante”, embora priorizem cumprir as demandas da SME, planejando alternativas que torne esse momento lúdico viável e factível.

Quanto à avaliação da sua prática, Maria diz que está sempre em busca de conhecer e de se aprimorar e que não encontrou dificuldade nas questões trazidas pela pesquisadora: “Foram tranquilas de responder”, ela finalizou.³²

4.6 As concepções e práticas da professora Joana

Joana é natural de Fortaleza-CE, casada, possui dois filhos, declara-se parda e não achou interessante revelar sua idade. Quando solicitada a fazer uma breve descrição sobre sua pessoa, optou em deter-se em questões profissionais: relata que é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e que ingressou na rede municipal de Fortaleza, no ano de 2017, como professora substituta.

³² Professora Maria. Entrevista do dia 12 de dezembro de 2024.

Aprovada no concurso de 2022, está em processo de efetivação. Diz-se apaixonada pela Educação Infantil. Para complementar sua formação a professora possui Especialização em Educação Infantil e letramento pela Faculdade de Ciências e Tecnologias do Nordeste (FACINE). Sua experiência na Educação Infantil coincide com o tempo de lotação na rede municipal de Fortaleza (sete anos) e diz estar na Educação Infantil por opção, por que ama a Educação Infantil e diz-se satisfeita com esse público.

Figura 18 – Professora Joana e as crianças do Infantil VA (tarde)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Seguindo a sistemática das demais professoras, descreveremos a seguir um dia na rotina da professora Joana e seus alunos. Como foi feito com as demais docentes, combinamos com antecedência os dias de observação, que aconteceu no dia 06 de dezembro de 2024 e na qual a descrição a seguir se pautará.

A sala da professora Joana possui 17 alunos matriculados e, no dia da observação, compareceram 10 alunos: 6 (seis) meninas e 4 (quatro) meninos. No dia da participação presencial, entrei junto à Joana na sala e arranjei um lugar para ficar e observar. Enquanto conversávamos sobre questões de saúde – pois Joana precisou se ausentar do CEI por uns dias porque tinha adoecido –, a professora organizava alguns brinquedos, desenhos impressos de Natal, lápis-de-cor e livros sobre as mesas das crianças para acolhê-las. As crianças foram chegando, cumprimentando a professora e buscando um lugar para sentarem-se à mesa. Enquanto isso, a professora continuou a organizar as agendas e os livros das crianças, conforme podemos ver na Figura 19 a seguir:

Figura 19 – Mosaico do acolhimento às crianças do Infantil VA (tarde)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Na sequência, a professora Joana pediu um momento de atenção para que eu pudesse falar. As crianças ficaram em seus próprios lugares, me apresentei, falei o que estava fazendo na sala e eles rapidamente deram o aceite para que eu ficasse na sala.

Às 07:45h, chegou a manipuladora de alimento, oferecendo o desjejum: algumas crianças aceitaram, outras não. Enquanto as crianças lanchavam, apareceu no solário um passarinho e uma criança, que não quis o lanche, foi até o solário tentar pegar o passarinho. O passarinho voou e ficou em um espaço logo após o solário. A aluna que tentou pegar o passarinho falou “Gente o passarinho está na areia!” (Maria, 6 anos) e isso foi o suficiente para atiçar a curiosidade das demais crianças: a maioria foi para o solário ver o passarinho.

Figura 20 – Mosaico das crianças no solário para ver o passarinho – Infantil VA (tarde)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Após esse momento, as crianças ficaram no solário por um bom tempo. Elas começaram a brincar de subir e descer uma pequena mureta e correr no solário, brincando de pega-pega, tecendo comentários sobre o que conseguiam fazer, como: “Olha eu consigo segurar só com um braço!” (Otávio, 6 anos). As crianças olhavam as árvores, cantavam música, enfim, foi um momento prazeroso para elas. Apenas uma criança não quis participar desse momento, pois preferiu dar continuidade à sua pintura.

Conforme está ilustrado, na Figura 20, a professora se rendeu àquele momento, que estava sendo mais interessante para as crianças. Notamos que Joana se deteve não apenas às questões de segurança física das crianças – quanto a não deixar as crianças se submeterem a algum risco maior –, mas participou da conversa com elas, colocando-se de igual para igual. Depois, fez um combinado com as crianças de que elas ficariam ali por “dez minutinhos”.

Sobre essa postura da docente Joana, de envolver-se na proposta sugerida pela criança, é algo que nos faz pensar sobre o quanto importante é não deixarmos morrer a criança que existe em nós ou a infância que nos habita. A respeito dessa perspectiva – de não engessar a infância a um tempo cronológico – Kohan (2020) denominou de:

Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. Infanciar: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (Kohan, 2020, p. 8).

Frente a isso, destacamos que muitas professoras ainda se negam a adentrar nesse universo infantil por acreditarem que estarão perdendo a autoridade, respeito ou deixando as crianças “fazerem o que elas quiserem”. Tal postura revela que o docente tem concepções tradicionais e positivistas quanto ao ato de educar.

Essa posição controladora ainda é uma realidade e precisa ser combatida, não no sentido de as professoras perderem a autoridade da sala, mas no sentido da compreender que esse “infanciar” é uma porta de entrada para a experiência, a transformação e a ludicidade de ambos os lados, professora e crianças. Todavia, essa (re)construção é recente e é imperioso que as formações estejam atentas a isso, ponto esse para ser pensado nas formações em contexto e de rede e que, como nos lembra Bondioli e Mantovani (1998), ainda precisa ser bastante refletida e estudada:

A capacidade do adulto de entrar no jogo infantil como um companheiro que deixa a criança livre na escolha dos temas, na distribuição dos papéis, no controle do andamento e, ao mesmo tempo, participa desenvolvendo um papel ativo de co-autor foi pouco estudada (Bondioli; Mantovani, 1998, p. 226).

Devemos, portanto, admitir que nem tudo que planejamos está garantido e compreender a flexibilidade do planejamento. É preciso planejar para que as crianças possam ser coparticipantes do que devem fazer, porque esse é outro ponto também a ser considerado. Logo, acreditar que adentrar nesse universo do adulto que brinca é instaurar uma dialética do encantamento, que enriquece a experiência lúdica do professor e da criança. Bondioli e Mantovani (1998) confirmam esse aspecto, quando afirmam que:

A cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite o adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida. A redescoberta, a compreensão, o reconciliar-se com a própria infância talvez seja um dos aspectos do profissionalismo dos educadores mais descuidado, menos estudado que, no controle do jogo, possui um papel central, pois sem a identificação da realidade infantil torna-se difícil, se não impossível, permitir, facilitar, potencializar também nas crianças aquele relacionamento satisfatório e criativo com o mundo que é ativado pela dimensão lúdica (Bondioli; Mantovani, 1998, p. 227).

Que possamos, então, ficar atentos à criança que nos habita e, sempre que possível, deixá-la brincar junto às crianças.

De volta ao relato de observação da rotina da professora Joana, e sem nos afastarmos do que os autores tem a nos dizer, seguiremos com o entrelaçamento entre sujeito da pesquisa, pesquisadora e autores, a fim de tecer nossas certezas e incertezas.

Uma vez que Joana falou para as crianças que o tempo no solário estava acabando, ela já antecipou às crianças o que iria fazer, dizendo: “Olha só, nós vamos para o tempo da história e depois vamos fazer a brincadeira das vogais. Combinado?”³³. Na sequência, a professora convidou os alunos a se dirigirem para outro espaço, que ficava do lado de fora da brinquedoteca (vizinho à sala de referência do Infantil VA (tarde). A Figura 21, a seguir, mostra esse momento de Joana com os seus alunos.

³³ Professora Joana. Observação do dia 06 de dezembro de 2024.

Figura 21 – Tempo de história – Infantil VA (tarde)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Na rodinha, como podemos ver na Figura 21, as crianças cantaram música, gesticularam e ouviram a história contada por Joana, cujo título era: “Como Vou?”. Após, a contação de história, a professora começou uma conversa com as crianças sobre como elas voltariam para casa, oportunizando, incentivando e respeitando a fala de todos.

Joana também aproveitou a roda de conversa para introduzir o assunto que trabalhariam depois do recreio. Para isso, ela disse aos alunos que eles iriam escrever a palavra “Rádio”, fazendo uma retomada da aula anterior. Na sequência, a professora entregou um cartão para cada criança: umas receberam letras e outras receberam gravuras. De acordo com a gravura, as crianças tentaram montar a palavra demonstrada pela gravura. As gravuras e as palavras estavam relacionadas ao campo semântico dos meios de comunicação, assunto que a turma vinha estudando.

Esse foi um momento bem descontraído e enriquecedor para as crianças. Verificamos as tentativas de erros e acertos delas, bem como as hipóteses formuladas, interações, diálogos e aprendizagens. Percebemos também a valorização às falas das crianças, os elos estabelecidos pela professora entre uma fala e outra, o apoio e o diálogo entre as

crianças, potencializando os saberes construídos e incentivando novos saberes intermediados pela professora Joana.

Uma criança na rodinha perguntou à professora se podia ir para o tanque de areia e Joana percebeu que as demais crianças também ficaram com essa vontade, pois começaram a incentivar a professora a deixar. Dessa forma, as crianças saíram da roda de história e foram para o tanque de areia, como podemos ver na Figura 22 abaixo:

Figura 22 – Mosaico das crianças no tanque de areia – Infantil VA (tarde)



Fonte: Registro de campo da pesquisadora.

Dada as condições geográficas do nosso país, essa relação com a terra e com o chão remete-nos a uma ancestralidade e a uma conexão com a natureza. Quando alegamos que essa é uma questão ancestral, queremos dizer que a terra é um elemento que sempre

esteve presente na vida humana desde os primórdios, pois é da terra que vem boa parte da nossa alimentação e onde criamos nossas moradias. Significa dizer que, ao brincar com a terra, ativamos memórias profundas e nos conectamos com a natureza de forma simples e sem exigências financeiras. Além disso, é também uma forma de se distanciar do mundo tecnológico, que ultimamente tanto tem nos preocupado devido ao uso excessivo de telas, tornando-nos seres extremamente consumistas, antissociais, estéreis, sem criatividade e, muitas vezes, doentes.

Nesse sentido, o tanque de areia não está no CEI por acaso. Existe uma intencionalidade para a sua existência e o sentido dela se justifica pela necessidade de as crianças terem contato com ambientes diversificados, ao ar livre, garantido o direito de brincar, interagir, relacionar-se com os outros, consigo e com a natureza. Portanto, é um lugar de produção de cultura infantil, de experiências e de ludicidade.

Joana, ao abrir espaço para essa possibilidade, comunga dessa visão e diz que sempre planeja momentos nas áreas externas por compreender que cada espaço abre um leque enorme de possibilidades para as crianças aprenderem. Explorar junto às crianças todos os espaços que a instituição oferece, não se limitando à sala de referência, nos remete a Horn (2017), quando diz que:

[...] uma importante reflexão remete-nos a considerar que a organização dos espaços não se restringe à sala de atividades. Entende-se que todos os espaços da instituição de Educação Infantil educam, e os postulados teóricos até aqui apontados são válidos para a sua organização (Horn, 2017, p 33).

Portanto, o princípio norteador da fala de Joana encontra-se exatamente no fato de ela considerar o que as crianças querem e gostariam em suas proposições. Percebemos a professora ceder, em um mesmo dia, a duas situações geradas espontaneamente pelas crianças, algo que não comprometeu o seu planejamento, mas apenas o ampliou.

Após finalizar o período no tanque de areia, as crianças foram convidadas para ir ao refeitório, lavar as mãos e servirem-se com o lanche, que estava sendo ofertado. Depois desse momento, começou o tempo do recreio: as crianças ficaram sob a supervisão de outros profissionais no parque e a professora Joana foi para o seu intervalo.

Ao regressarem para sala, as crianças voltaram a brincar com brinquedos de encaixe, pintar e desenhar, enquanto a professora organizava o livro para as crianças, até que começou a chamá-las uma a uma pelo nome e a entregar o livro. Joana fez uma recapitulação do que as crianças fizeram antes do recreio e explicou a atividade, dando o seguinte comando:

Nós iremos agora descobrir a palavra ‘surpresa’: está faltando apenas uma letra pra gente descobrir. Vocês lembram qual o meio de comunicação que a gente conversou? Pois é nós já temos aqui essa letra que começa a palavra, que é a letra...? (Professora Joana. Observação do dia 06 de dezembro de 2024).

A professora perguntou a letra e as crianças responderam. Ela também mostrou no livro e escreveu na lousa. No livro já estavam escritas as letras RÁDI____, faltando apenas a última para completar a palavra “rádio”. Completada a palavra, lida, explorada letra por letra, sílaba a sílaba, Joana estabeleceu uma série de questionamentos às crianças – perguntou se na casa delas tinha rádio ou que tipo de música elas costumavam ouvir em casa –; as crianças falaram e também levantaram questões como: “Esse rádio ainda existe? Lá em casa tem uma Alexa, a gente fala com ela.” (Flor, 6 anos). Outra disse: “Tem rádio no carro do meu pai” (Carlos, 6 anos). E, assim, foram conversando sobre o meio de comunicação rádio.

Concluída essa atividade, mas ainda utilizando o livro, a professora pediu às crianças que escrevessem seus nomes na linha, bem embaixo da página trabalhada. Alguns conseguiram escrever com autonomia; outros necessitaram da ajuda da ficha do nome. Nas palavras de Joana, “Como é uma exigência da rede, todos os dias eles fazem o nome deles, mas eu acho importante eles saberem disso.”³⁴

Ainda sobre essa questão da escrita do nome próprio, a sala de Joana, com 17 alunos no total, concluiu o ano de 2024 com os seguintes rendimentos, conforme instrumental de acompanhamento da leitura, escrita e da escrita do nome: 10 alunos escreveram o nome completo convencionalmente; 4 (quatro) escreveram parcialmente o nome completo; um aluno escreveu o nome convencionalmente (simples ou composto); um aluno escreveu o nome parcialmente (simples ou composto); e um aluno escreveu escritas iniciais (garatujas).

Joana sentiu-se satisfeita e realizada com esse resultado, mesmo não passando a maior parte do tempo na sala com as crianças, já que atua como professora com uma menor carga horária nessa sala. Ela acredita que deu sua contribuição, pois, essa sala do Infantil VA (tarde) é compartilhada com a professora Fernanda.

Sobre a importância de favorecermos o direito à cultura letrada às crianças, embora não sejamos à favor de metas, conforme já nos posicionamos em vários momentos nesse texto, as metas dão um tom de obrigatoriedade e podem repercutir em processos alfabetizadores através de cópias e destreza motora, tornando esse momento desgastante, insignificante e suprimindo os tempos de ludicidade que podem existir nesse processo.

³⁴ Professora Joana. Observação do dia 06 de dezembro de 2024.

Ao observarmos os assuntos trabalhados na formação continuada³⁵ de 2024, percebemos o quanto a leitura e a escrita se fizeram presentes nas reflexões docentes. É por isso que acreditamos no potencial conscientizador da formação continuada e em favorecer contextos para que esses processos sucedam de forma natural, tranquila e repleta de ludicidade. As professoras do CEI, por exemplo, possuem essa conscientização da importância da brincadeira e da ludicidade relacionadas às práticas de leitura e escrita e buscam em suas propostas incorporar tentativas de causar nas crianças um “estado lúdico”, preservando o direito das crianças à cultura letrada.

Uma vez chegada a hora do almoço, as crianças foram orientadas a guardarem o material e a se dirigirem para o refeitório. Lá higienizaram as mãos, foram até a manipuladora de alimentos e disseram o que queriam e a profissional as serviu. Nesse momento, a professora orientou e incentivou as crianças a comerem tudo. Na sequência, como já estava próximo o momento de ir para casa, as crianças voltaram para salas, fizeram os últimos ajustes de organização das mochilas e na sala e despediram-se da professora, levando suas mochilas e saindo com seus familiares.

A partir de agora, nosso foco serão as questões vinculadas à entrevista realizada com a professora Joana, que aconteceu no dia 03 de dezembro de 2024. Nesse dia, Joana demonstrou muita objetividade em suas respostas, não se prolongando em respondê-las e refletindo falas bem enxutas e diretas. Como “entre uma pergunta e uma resposta habita tanto algo da ordem do entendimento quanto da do sentimento” (Kohan, 2010, p. 43), respeitamos o momento da professora e ficamos satisfeitos com suas respostas.

Sobre as concepções de brincadeira e ludicidade na Educação Infantil, a professora Joana destaca que “o espaço e o tempo lúdico são de extrema importância para o desenvolvimento nesta fase da educação”³⁶, ressaltando a importância da brincadeira e da ludicidade nessa etapa. Quando questionada sobre a integração das brincadeiras em suas atividades diárias, Joana trouxe um “Sim！”, concordando que faz essa integração, porém, sem mais detalhes. Disse ainda que costuma usar a brincadeira para ensinar conteúdos específicos através de constantes brincadeiras, como roda, imaginação e jogos.

Para Joana o lúdico destaca-se com maior frequência na acolhida e no brincar livre, pois, nas palavras dela, “nesses momentos temos mais abertura para conversas, diálogos, música, histórias e espaço para ser livre”³⁷ A professora também utiliza como

³⁵ Essa formação está disponível, ao final deste trabalho, no Anexo D.

³⁶ Professora Joana. Entrevista no dia 03 de dezembro de 2024.

³⁷ Professora Joana. Entrevista no dia 03 de dezembro de 2024.

recursos lúdicos o corpo, a música, jogos, brinquedos, espaço ao ar livre, o parque e isso foi perceptível, pois observamos o quanto Joana valoriza os diferentes espaços do CEI durante a sua rotina.

Sobre o acesso aos materiais, Joana enfatizou que os recursos ou materiais disponibilizados para os momentos de brincadeira ou ludicidade são elaborados pelas próprias professoras, ratificando o que já foi dito pelas outras docentes quanto à escassez de material. Já quando foi questionada se costuma usar materiais não-estruturados em suas proposições, a professora foi afirmativa e citou exemplos como papelão, rolos, garrafas, tampinhas. Sobre sua(s) concepção(ões) de ludicidade, Joana foi categórica em afirmar que “ludicidade é a brincadeira pensada e livre”³⁸.

Acreditamos que quando Joana se reportou à ludicidade como uma “brincadeira pensada”, ela se referiu ao planejamento, logo, às tão faladas atividades lúdicas. Quando a professora se propõe a uma atividade planejada como lúdica, não estamos nos questionando se é ou se deixa de ser lúdica, pois o “estado lúdico – ludicidade – tem a ver com um estado interno para além das atividades em si.” (Luckesi, 2022, p .78). Ainda sobre esse contexto, é claro que as atividades lúdicas podem nos colocar em contato com o estado lúdico, de ânimo, mas só quem vive a experiência poderá fazer esse relato da ludicidade, pois, assim como a experiência, a ludicidade é interna, pessoal, subjetiva, singular e irrepetível.

Fato é que ludicidade e experiência caminham juntos e comungam de princípios como o da reflexibilidade, subjetividade, transformação, linguagem, pensamento, sensibilidade, singularidade, irrepetibilidade, pluralidade, incerteza e liberdade. Perspectiva essa que nos faz lembrar de Larrosa (2011), quando alude que a experiência que buscamos alcançar e vivenciar, na vida e na escola, tem a ver com:

A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade (Larrosa, 2011, p. 19).

Essa reflexão do autor comunga também com a ideia defendida nesta dissertação sobre a ludicidade e, por esse motivo, reforçamos que ludicidade e experiência bebem da mesma fonte.

³⁸ Professora Joana. Entrevista no dia 03 de dezembro de 2024.

Quanto à formação continuada, Joana reconheceu sua importância, mas não se estendeu em justificar. Disse ainda que existe coerência entre o que se propõe na formação e a sua prática e destacou como relevante a troca de experiências e vivências, que é um espaço de conhecimento.

No que concerne à formação, esta, segundo Joana, contribui com uma práxis lúdica, voltando-se para as atividades que são propostas às crianças. Isso porque, nas palavras da professora, “considerando os eixos norteadores do nosso trabalho, as interações e a brincadeira, que são sempre pontuados nas formações, buscamos sempre propor atividades que as crianças gostem”.³⁹ Quanto aos desafios, Joana relatou que um dos maiores que encontra, para realizar uma práxis lúdica, é a grande quantidade de alunos e como incluir crianças atípicas nessa proposta.

Verificamos que na sala do Infantil VA (tarde) há três alunos com laudo, algo possível de se conferir na Tabela 5. A professora Joana relatou que provavelmente existem mais alunos nessa condição, algo que está em investigação. Ou seja, envolver e contemplar alunos atípicos nas propostas de práxis lúdica é algo desafiador, mas não impossível, pois “merecem adequações e atenção redobrada da professora”, desabafa Joana.

Outro ponto considerado desafiador por Joana “é garantir a ludicidade em um contexto que valoriza muito as metas de aprendizagem”.⁴⁰ Nesse momento, Joana diz sentir certa pressão para alcançar essas metas – como escrita do nome e leitura simples –, embora não seja a professora efetiva que fique mais tempo com as crianças, pois é professora com menor carga horária que se sente no dever de, em meio às suas propostas didáticas, ressaltar a questão da leitura e da escrita.

Por fim, quanto à avaliação da sua prática, Joana considera desafiadora e inspiradora. De modo geral, a docente foi objetiva em seus apontamentos, porém, não demonstrou dificuldades ao responder as questões suscitadas pela pesquisadora.

4.7 Práxis lúdica: reflexões sobre a pesquisa

Relatamos desde o início deste capítulo nossas impressões investigativas conectadas à realidade que nos foi apresentada e junto aos discursos proferidos pelas professoras. É indiscutível que a pesquisa em campo, no CEI Arco-íris, e a receptividade dos

³⁹ Professora Joana. Entrevista no dia 03 de dezembro de 2024.

⁴⁰ Professora Joana. Entrevista no dia 03 de dezembro de 2024.

profissionais e das crianças nesse espaço, bem a estadia com as professoras e os alunos do Infantil V, tornaram-nos mais aprendizes.

Nesta jornada, inspiramo-nos em Paulo Freire (2022) para descrever esses momentos, em que aprender foi algo que se fez e se faz imperioso na busca pela brincadeira e ludicidade como saberes da profissionalidade docente, atravessados pelos processos formativos que nos constituem. Algo que exige disposição dos docentes para constantemente: revisar o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (Tardif, 2014); ser corajoso para mudar diante de posturas que descharacterizem a infância; ter espírito aventureiro para estar aberto ao novo, transformando o processo de ensino e aprendizagem em algo vivo, inspirador e encantador.

Costumeiramente pensamos na práxis como a junção da teoria com a prática. Isso porque, o materialismo histórico-dialético fomentou a crença de que, para que a práxis se efetivar, ela precisa ser transformadora. Nesse sentido, consideramos que a educação não pode ser neutra e que deve estar voltada para a emancipação das pessoas, contribuindo para a superação de desigualdades e de uma sociedade mais justa.

Fato é que essa convergência entre teoria e prática é composta por processos contínuos de reflexão, dinamismo, interações e contextualização, capacitando-nos a compreender e a agir contra as opressões cotidianas impostas pelo sistema capitalista em busca de uma sociedade mais democrática e justa. Logo, práxis é teoria, prática e transformação.

Na jornada pela busca rumo aos objetivos desta pesquisa, lançamo-nos em uma aventura desafiadora e reflexiva, que precisou de um olhar e de uma escuta sensíveis sem abrir mão da sistematização e do rigor que a pesquisa exige. Algo que nos fez sair da zona de conforto, fomentando, ao mesmo tempo, picos de ansiedade e de curiosidade.

Diante da prática das perguntas através das entrevistas semiestruturadas, interessou-nos “também pensar a nossa relação com o perguntar, o sentido que lhe damos, em nosso pensamento, no encontro com o pensamento do outro, com o outro pensamento” (Kohan, 2007, p. 130). Não à toa, ao longo do percurso da pesquisa, redesenhamos e reconfiguramos nossa percepção, embora tivéssemos questões pré-estabelecidas.

Já analisar as respostas das professoras, retomando angústias, satisfação e desafios apontados por elas, também nos fez refletir sobre nossos processos pessoais e profissionais, muitas vezes coincidindo nosso pensamento de pesquisadora com as respostas dos sujeitos. Razão e emoção se encontraram constantemente e, por alguns momentos, essa dinâmica gerou angústia frente ao ímpeto de querer atuar somente por meio da razão. Por outro lado,

percebemos que essa separação, entre a emoção e a razão, era impossível dada a nossa condição de ser humano. Isso porque, imersos nessa complexidade cerebral, “Tudo está misturado. Razão e emoção não se encontram separadas. A emoção interfere na razão, e a razão modifica a emoção. As emoções estão na base dos sentimentos, da consciência dos projetos pessoais e coletivos” (Hoyuelos, 2019, p. 55).

Assim, foi por meio dessa dinâmica contínua que passamos a conhecer as particularidades do CEI, através da sua proposta pedagógica e pela observação participante, que também foi imprescindível para fundamentarmos e nos aproximarmos melhor do CEI Arco-íris. Já ouvir e ver o que as professoras compreendem sobre a brincadeira e ludicidade foi sem dúvida o momento ímpar dessa trajetória. Isso porque foi nessa etapa que trouxemos um apanhado geral sobre as concepções e práticas das professoras Fernanda, Luísa, Maria e Joana, buscando respostas para as questões elaboradas nesse percurso investigativo, que também se fez formativo.

Como averiguamos, as professoras posicionaram-se favoráveis à brincadeira, argumentando como algo fundamental para o desenvolvimento infantil. Percebemos que a presença da brincadeira e da ludicidade no CEI tem a ver com o desenvolvimento e com aprendizagem, aspecto importante para o ensino, mas, sobretudo, importante para as crianças. Em suas práticas, observamos que as docentes sempre procuraram conciliar a brincadeira como ferramenta na busca por novos conhecimentos e valorização da infância.

Notamos de igual modo que houve uma convergência desafiadora ao se conciliar práticas lúdicas e com as demandas, que exigem resultados, como o acompanhamento processual da escrita do nome, as hipóteses de escrita e a leitura ao longo do ano letivo. Embora não seja algo impossível e as professoras sejam conscientes dos direitos da criança à cultura letrada, elas sentem uma sobrecarga e tentam alcançar esses resultados, priorizando a brincadeira e a ludicidade como aliadas desse processo.

Outra situação que foi citada pelas professoras, e que merece atenção, são as crianças com necessidade educativas especiais, contexto esse que as docentes destacaram como um desafio diário. Sobre esse ponto, argumentamos há pouco que não entra em questão o direito das crianças, mas o fato de as professoras lidarem com muitas especificidades, exigindo delas maior atenção, adequação de atividade, acompanhamento individualizado, estudo sobre a deficiência da criança, requerendo tempo e estudo para melhor atendê-la.

Foi consensual entre as professoras que as formações permanentes ou em contexto colaboraram para que elas desenvolvessem uma práxis lúdica. As docentes citaram os eixos estruturantes da Educação Infantil, as brincadeiras e as interações, como pontos presentes nas

reflexões trazidas pelas formações, reverberando-se na prática. Porém, o que se tem de mais rico nas formações, conforme elencado pelas professoras, são as partilhas e as escutas entre seus pares, reconhecendo que as práticas educativas possuem um saber original, que vem do exercício cotidiano, do chão da escola e, no caso, do chão do CEI. Partilhas essas que podemos enquadrar, segundo expressou Tardif (2014, p. 297), como um “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico” e “saber da ação pedagógica.” Ou seja, muitas são as denominações para dizer que as formações precisam ter esse olhar e escuta sobre o que os professores têm a dizer, constituindo um momento significativo e não meramente instrutivo ou informativo.

Sobre os recursos para que a práxis lúdica se efetivasse, as professoras reivindicaram maiores condições materiais, pois sempre precisam arcar com o custo e compra de materiais para aplicarem as vivências planejadas. Já quanto aos espaços, as docentes consideram que o CEI possui uma estrutura favorável à brincadeira livre e direcionada, pois as crianças não ficam restritas apenas às salas de referência para desenvolverem suas práticas.

Quando questionadas se ludicidade é sinônimo de brincadeira, as professoras Maria e Joana consideraram que a ludicidade perpassa a brincadeira e a aprendizagem. Já as professoras Fernanda e Maria foram categóricas ao afirmar que não necessariamente isso ocorre. Tal perspectiva está relacionada ao fato de que o lúdico pode estar relacionado à brincadeira, mas, grosso modo, o lúdico atua em um campo mais abrangente e subjetivo, que pode estar em muitos lugares, inclusive nas brincadeiras, mas, sobretudo, em cada um de nós.

O que as docentes Fernanda e Maria apontaram relaciona-se diretamente com a nossa compreensão de ludicidade, pensada reiteradamente nas linhas desta dissertação, na medida em que “a experiência lúdica – a ludicidade, afinal – é interna ao sujeito que a vivencia, por isso só pode ser percebida e expressa por ele, por ninguém mais.” (Luckesi, 2022, p. 20).

Foi, portanto, sobre essas concepções de ludicidade que se desenharam nossas hipóteses, sendo confirmadas pelas professoras Fernanda, Luísa, Maria e Joana ao buscarem sempre em suas propostas fomentar o viés lúdico. Em termos conceituais, as professoras Fernanda e Luíza confirmam nossa proposta de concepção e nossa vontade de expandi-la na Educação.

Observamos que todas as docentes planejam para que suas atividades sejam lúdicas, mas, diante do que apresentamos até então, foi possível perceber que metade das professoras ainda não possuem essa concepção teórica de que a ludicidade está para além da

atividade proposta e que não se restringe à criança, pois a ludicidade deve estar presente na vida do ser humano por toda sua existência.

Assim sendo, essa concepção de ludicidade precisa ser refletida e estudada na Educação, porque envolve, acima de tudo, uma relação de alteridade, de respeito ao outro e ao que ele sente. Por isso, compreender que existem diferentes perspectivas e contextos, que influenciam nossa forma de sentir e estar, é essencial para que possamos contribuir com uma educação mais rica em ludicidade.

Nesse percurso investigativo, foi importante constatar que o brincar e a ludicidade ocupam lugar de destaque no CEI Arco-íris e que, nesse espaço, é algo é permitido em todos os períodos nos quais as crianças estão no CEI e que, inclusive, é algo que se faz desejado não apenas pelas crianças, mas pelo corpo docente. Esse reconhecimento e efetivação da brincadeira no CEI ratificam as concepções aqui referenciadas sobre a infância, a criança e a Educação Infantil presentes na proposta pedagógica desta instituição. Somado a isso, fortalece a atual percepção sobre as imagens da criança e da infância, que, ao longo da História, tem se ressignificado e se constituído com a ajuda de estudiosos, como Ariès (2022), e tantos outros autores citados neste trabalho; incluindo as professoras participantes desta pesquisa, que, indiretamente, também são “autoras” através das suas narrativas e práticas.

Observamos ainda, através da rotina estabelecida pela SME e estampada nos planejamentos das professoras, uma maior atenção dada às questões mentais do que aos cuidados corporais. Como se a atenção saísse do corpo e passasse para o que as crianças precisassem aprender, aproximando-se de um “modelo escolar”. Um exemplo observado: enquanto as crianças que são do integral almoçam e escovam os dentes, as crianças do turno parcial almoçam e vão para casa sem escovar os dentes. Ou seja, uma menor parcela de tempo é dedicada às questões dos cuidados para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. Somente quando elas adquirem a idade de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos os tempos ficam mais rígidos e mais voltados para questões que favoreçam a aprendizagem. Barbosa (2006) ratifica que:

Na pré-escola, as ‘horas de’ privilegiam o jogo, as atividades diversificadas, como casinha, marcenaria, marionetes, biblioteca, música, estudos da natureza, experiências, teatro, calendário etc. Existe uma variedade de atividades pedagógicas a ser desenvolvidas pelas crianças. Entre as crianças maiores, há uma diversificação da sequência temporal das atividades; a duração dessas é menor, havendo também uma maior tolerância à diversidade das atividades, mas uma maior rigidez nos tempos de execução das tarefas (Barbosa, 2006, p. 171).

Outrossim, a análise dos dados nos revelou o quanto as professoras estão disponíveis para novas aprendizagens, configurando-se como uma vontade de fazer o melhor,

ancorando-se nas reflexões em contexto e dentro da própria instituição ou através das formações continuadas ofertadas pela rede municipal de Fortaleza. Mesmo com fragilidades apontadas, as professoras reforçaram que as formações são imprescindíveis a profissão docente.

Dadas essas considerações sobre essa rotina desafiante, vamos nos (re)construindo, (re)aprendendo e nos retroalimentando com a possibilidade de sermos aprendentes e ensinantes, “permitindo [estarmos] abertos ao novo, aos riscos e à aventura do espírito, como Freire (2022) nos anima.

Fato é que tudo fez e faz sentido. Desde as conexões entre as narrativas das professoras e suas atitudes na rotina do CEI, até o peso na formação continuada, cada processo se fez imperioso (e o é) para continuarmos melhorando nossas concepções e atitudes. Por isso que nossa fundamentação se alinhou aos discursos das professoras, ora comungando da mesma acepção teórica e prática, ora ampliando o nosso saber como requisito necessário à consciência da nossa incompletude e necessidade de continuarmos estudando.

Tudo fez e faz sentido, porque trilhamos um caminho que se fez crítico, mas também poético, estético e ético e porque este estudo nos revelou que a práxis lúdica, que transcende a mera atividade recreativa, configura-se como elemento indispensável à infância, à profissionalidade docente e aos seres humanos, a fim de não sucumbirmos a essa lógica capitalista, que tenta nos aprisionar e nos distanciar do “estado lúdico”.

Tudo fez e faz sentido, porque cada leitura e observação em campo foi consciente, abrindo possibilidades para outras formas de estarmos no mundo e projetarmos novas experiências, com o intuito de nos transformarmos e vermos, a partir deste estudo, possibilidades para contribuir com a práxis lúdica, tão sonhada e defendida por nós.

5 CONCLUSÃO

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./ Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa./ Era uma enseada./ Acho que o nome empobreceu a imagem. (Manoel de Barros)

Esta pesquisa tem em sua origem um desejo primordial, que despontou há muito tempo: na verdade, a vontade de ser professora foi o ponto pé inicial para chegarmos até aqui. Longos anos se passaram e atuar na Educação só me fez mais desejosa, pois “o maior apetite do homem é desejar ser. Se os olhos vêem com amor o que não é, tem ser” (Barros, 2010).

Nesse processo, a poesia foi um elo que se fez presente ao longo dessa caminhada por ser lúdica e por nos suspender de forma estética e reflexiva para experiências de atravessamento e transformações. Todavia, tinha chegado a hora de instituir um “Até já!”. Não se tratava de colocar um ponto final, mas de sabermos da nossa condição de incompletude, que nos motivava a uma continuidade. Isso porque, nessa caminhada, se voltássemos a refazer o caminho, certamente encontrariamos outras possibilidades sobre a realidade investigada, dada a dinamicidade dos contextos e da nossa subjetividade. Algo que se relaciona com o que Heráclito já nos disse (e que por ora parafraseamos), sobre a impossibilidade de tomarmos banho duas vezes no mesmo rio, porque o rio não terá as mesmas águas e o próprio ser já se modificou.

Assim, diante dessa subjetividade que nos caracteriza e da complexidade que envolve a pesquisa nas Ciências Humanas – algo que requer coerência e cuidado com a epistemologia, entrelaçada aos achados da pesquisa – acreditamos ter alcançado a um lugar significativo.

Até este momento da investigação foi preciso persistência, resiliência, solidão. Foi preciso entrega, para mergulhamos na pesquisa em busca de atingir o principal objetivo proposto: analisar as concepções de ludicidade construídas ao longo do processo de formação do professor e suas implicações na prática em um Centro de Educação Infantil (CEI Arco-íris), da rede municipal de Fortaleza, nas turmas do Infantil V. A partir desta etapa, desdobramos outros três objetivos específicos: compreender as concepções de ludicidade dos professores do Infantil V; identificar práticas de ludicidade no contexto do Infantil V; analisar as contribuições da formação continuada, sob o viés dos professores, para o desenvolvimento de uma práxis lúdica.

Educação Infantil, brincadeira, ludicidade e formação docente configuraram-se como palavras-chave deste estudo, com relevância para a ludicidade, dada nossa vontade de estender uma visão mais ampla sobre essa temática.

Para atingir os objetivos designados, nosso estudo buscou a cada momento apurar os sentidos para um olhar e uma escuta à procura de respostas sobre a questão norteadora da pesquisa: quais as concepções de ludicidade construídas ao longo do processo de formação do professor e suas implicações na prática docente em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza? Em outras palavras, queríamos entender como as professoras do Infantil V, da rede municipal de Fortaleza, compreendiam o diálogo entre ludicidade e brincadeira e qual seria o impacto da formação continuada para uma práxis lúdica.

A intenção desta investigação foi justificada do ponto de vista pessoal, profissional e acadêmico, cuja imersão nos conduziu a memórias e trajetórias, que se configuraram como um processo formativo. Para isso, apoiamo-nos nos estudos de autores que militam no campo da Educação Infantil e da formação docente, para que suas percepções nos acompanhassem nessa caminhada e amparassem a compreensão das questões da pesquisa, bem como inquietações e dúvidas dela advindas; e que nos desse orientação, inclusive, na perspectiva legal quanto às leis e documentos que regem a Educação Infantil.

A imersão na pesquisa atravessou também estudos já desenvolvidos em nível nacional e local. Ao fazermos o estudo da arte, por exemplo, constatamos que esse é um tema de interesse de muitas áreas e que, na Educação, tem extrema importância por se fazer imprescindível na Educação Infantil e na profissionalização docente.

Mesmo contando com os referidos estudos, nada superou a experiência de adentrar o Centro de Educação Infantil pesquisado. Foi nele que encontramos respostas e constatações ao que estávamos à procura. Melhor do que encontrar respostas, foi sair do CEI munida de inquietações e outros questionamentos, que nos motivou a novas experiências investigativas. Ou seja, o desejo de entrar no CEI, e de realizar a pesquisa, atrelou-se ao desejo de voltar com novas perspectivas.

Como mencionado, a pesquisa ocorreu em um CEI do município de Fortaleza, espaço ao qual demos o nome de “Arco-íris”. Os sujeitos dessa pesquisa foram as professoras lotadas nas turmas do Infantil V. Utilizamos como metodologia para a construção dos dados: a observação participante para conhecermos as práticas docentes; a entrevista semiestruturada para compreender as concepções das professoras sobre brincadeira, ludicidade e formação docente; e o diário de campo, que serviu para registrar emoções, angústias, constatações e alegrias frente ao contexto encontrado e à subjetividade humana.

Sobre a observação participante temos algo a ponderar, porque falar de observação é falar da complexidade dos microprocessos educativos. Logo, é falar sobre incertezas, pois trata-se de um universo enorme, que não damos conta de abranger tudo, embora tenhamos tentado não ficar apenas na superficialidade do que foi visto e do que foi ouvido, a fim de manter o foco no objeto da pesquisa.

Assim, esse tipo de observação é um ato que exige de nós atitudes e processos de atenção, memória, comparação, discernimento ou reflexão (Hoyuelos, 2019). Exige tempo, disponibilidade e, sobretudo, respeito. Ou seja, para fazer um uso adequado da observação participante, para aplicá-la nesta pesquisa, foi preciso um esvaziamento e uma libertação do contexto para não sermos cooptados meramente pela empatia aos sujeitos da pesquisa. Isso porque, enquanto observadora, também trazemos um contexto sócio histórico, que poderia interferir na análise por meio de julgamentos ou teorizações precipitadas.

Diante desse cenário, foi preciso exercitar o estranhamento e olhar como um estrangeiro, para se distanciar daquilo que estava e ainda está estabelecido; ler as situações ao invés de cristalizá-las como “certas” (Montes, 2020). Foi preciso um exercício diário para desenvolvermos uma prática observacional desvinculada de julgamentos e desenvolvermos uma sensibilidade que se fez alteridade, sem perder de vista o rigor da pesquisa.

Portanto, investigar o tema proposto foi um processo formativo, que permitiu (e motivou) uma receptividade ao que estava diante dos nossos olhos e ouvidos. Tal dinâmica favoreceu o processamento e a compreensão de informações, para interpretá-las de modo que essa experiência, segundo a percepção de Larrosa (2011), resultasse em uma transformação, em que o observado pôde transformar o observador. Por isso, essa oportunidade de conviver com as professoras e as crianças, buscando uma práxis lúdica, foi singular e transformadora.

Portanto, a realidade que nos foi apresentada mostrou-nos aspectos singulares: que a brincadeira e a ludicidade são imprescindíveis no contexto da Educação Infantil; que os ambientes, os espaços e os materiais estruturados e não-estruturados aliam-se à promoção dessa brincadeira e dessa ludicidade; que as professoras sempre incluem o fator lúdico em suas propostas, inclusive, para o ensino de conteúdos específicos; que a ludicidade perpassa um estado de bem-estar, somado aos fatos de que ela é subjetiva, particular e que deve estar na brincadeira, mas não somente nela; que os desafios apontados acentuaram, de forma unânime, que as crianças NEE precisam de uma atenção mais individualizada; que a docentes do contexto em questão têm trabalhado com poucos recursos, sendo necessário algumas vezes arcarem com os custos de materiais, evidenciando, também, que o CEI precisa de mais investimento; e, por fim, a realidade que se mostrou durante o nosso período de observação

em campo, denotou que nas turmas do Infantil V, no espaço CEI Arco-íris, há uma associação da ludicidade às questões conteudistas e de resultados sugeridos pela SME.

Quanto à formação, as professoras acreditam na sua importância, mas possuem ressalvas por ainda não encontrarem uma coerência entre o que é dito e o que é proposto efetivamente. Nesse ínterim, as formações são necessárias, porque contribuem para reciclagens profissionais e, sobretudo, porque é na escuta e na troca de experiências entre os pares que ela, a formação, apresenta-se mais potente.

Nesta investigação, salientamos a importância de o professor ser protagonista no processo da formação, sem eximir da responsabilidade dos órgãos federativos, que devem garantir e nutrir a formação de forma democrática, significativa e transformadora.

Acreditamos também que o contexto da formação é um poderoso espaço para a tematização da brincadeira e da ludicidade numa perspectiva epistemológica, porém, filosófica. Afinal, é através da formação que podemos compreender que a ludicidade não está limitada apenas ao jogo, ao brincar ou às atividades livres.

A ludicidade faz-se útil no contexto pedagógico, porque está a favor de um produto. Podemos aludir ao *Homo Ludens* (Huizinga, 2019), em que o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas está presente na cultura, relacionando-se à Arte e à Estética essenciais para o desenvolvimento humano. Nesse cenário, o jogo não apenas reflete a realidade, mas a reinventa, abrindo caminhos para a liberdade e para a criatividade.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado à concepção de infância. Acreditamos que devemos expandi-la – para não limitar essa concepção a uma cronologia estruturalista e colonialista, que nos anestesia –, com o intuito de elevar a infância para o verdadeiro tempo dela, o *aiônico* (Kohan, 2020), porque esse é o tempo no qual deve habitar a infância: o tempo do encontro, da experiência significativa e da beleza, permitindo momentos de criatividade e descoberta.

Por se pautar no materialismo histórico-dialético, este estudo também abriu outro parêntese, a fim de pontuar algumas questões sobre o exercício da docência no contexto da ludicidade. Reforçamos a prerrogativa de que, para o exercício da docência se fazer lúdico, essa prática precisa estar associada ao prazer, à alegria e à satisfação.

Constatamos por meio das falas das professoras que elas se sentem satisfeitas em trabalhar com o público da Educação Infantil, mesmo diante dos desafios impostos, conforme mencionado. Em contrapartida, estamos inseridos em um contexto capitalista, que está a serviço de um produto, do lucro e que, portanto, faz-se alienante. Isto é, trabalhamos para gerar lucro, e não para criar condições satisfatórias de vida. Logo, nesse panorama – em que

tudo é determinado em conformidade com a sociedade do capital –, não há como ter ludicidade.

Entretanto, precisamos de vieses possíveis para não sucumbirmos e é aqui que a formação novamente entra como uma importante ferramenta nesse resgate para trabalharmos em prol da vida, pois é ela que nos ajudará a resistir e a persistir, tornando o nosso trabalho lúdico mesmo em meio à sociedade do capital. Investida essa que se caracteriza como mais um desafio, a fim de criarmos modos lúdicos de agir (Luckesi, 2022), porque, nessa sociedade – que luta pela inibição da criticidade e do conhecimento científico –, voltar a experimentar o tempo pode configurar-se como um comportamento revolucionário.

Por essas razões, apreender as concepções e práticas docentes das professoras sobre a brincadeira e a ludicidade, com contribuições da formação, consistiu em uma aventura desafiadora e reflexiva. A partir desse exercício, lançamos o convite para que nós possamos creditar à formação continuada essa função de refletirmos sobre os nossos fazeres, protagonizando as falas e as trocas dos docentes como essenciais para uma formação significativa. Desse modo, essa postura e consciência nos aproximarão, cada vez mais, de uma práxis lúdica e indômita, no sentido de nos libertarmos de contextos pedagogizantes e (re)produtivistas, inspirando-nos, sobretudo, nas crianças que são as nossas maiores ensinantes, com sua naturalidade e espírito aventureiro, encantador, brincante e lúdico.

Por ora, caminhamos alguns passos, porém, outros serão necessários. Acima de tudo, que continuemos desejosos e sonhadores, primeiro porque não demos por encerrado este estudo, frente a sua relevância no contexto docente e no esteio da Educação Infantil. Segundo, porque, a partir desses passos dados, reforçamos a possibilidade de despertar outros desejos e novas possibilidades de estudo e pesquisa sobre o tema.

Portanto, o caminho continua. Desejamos, assim, que esta leitura possa ter contribuído para uma docência e uma práxis mais lúdica no contexto da Educação, especificamente, na Educação Infantil. Parafraseando Manoel de Barros, que a docência não seja apenas o homem que disse ao menino que o rio que fazia a volta por trás da casa do menino não era uma cobra de vidro e sim uma enseada. Que a docência seja, sobretudo, a certeza de que acreditarmos que podemos valorizar a imaginação e a criação infantil a favor de uma educação mais alegre, significativa, brincante e lúdica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil – gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio de 1992.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**: Manoel de Barros. São Paulo: Editora Leya, 2010.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazarri. Prefácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002. 176 p. (Coleção Espírito Crítico).

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Tradutora: Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/1992 a 105/2019, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. 55. ed. Brasília, DF. 187p. (Série Legislação).

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases (LDB).** Lei nº 9.394.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para a formação de professores.** Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso: 13 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125).

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990).** Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.site.pdf, Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Avaliação do Plano Nacional de Educação.** 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em: 6 jun. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil (OCEI).** Fortaleza: SEDUC, 2011.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).** Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por Bairro de Fortaleza.** Fortaleza: SDE, 2022. Disponível em: https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/desenvolvimento_humano_bairro/resource/f7cf7081-b0e3-4c9c-b89e-0ee1b3755437. Acesso em: 27 jan. 2025.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ludicidade, estética e formação em contexto:** as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Kátia de Souza Amorim. Porto Alegre: Penso, 2019.

D'ÁVILA, Maria Cristina (org.). **Ser professor na contemporaneidade:** desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba: CERV., 2013.

D'ÁVILA, Maria Cristina; RABELLO, Roberto Sanches. Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é. In: D'ÁVILA, Maria Cristina (org). **Ser professor na contemporaneidade:** desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba - PR: CERV., 2013.

DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 1997. (Ebook). ISBN 9788572447546. In: ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução Dora Flaksman. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

FOCHI, Paulo Sérgio. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 49, out-dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experiencia. Acesso em: 27 jan. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Aprendizagem e Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 6, n. 7, p. 1-7, jan./jun. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRÖBEL, Friedrich Wilhelm August. **A Educação do homem.** Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDSCHMIED, Elionor. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antônia. **Complexidade e relações na Educação Infantil.** Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Tradução Bruna Heringer de Souza Vilar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro, revisão de tradução Niwton Cunha. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Estudos; 4).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KOHAN, Walter Oman. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Oman (org.). **Devir-criança da filosofia:** infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KOHAN, Walter Oman. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica.** 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Oman. **Tempos da infância:** entre um poeta, um filósofo, um educador. Seção Temática: Infância, Política e Educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa; compreensões contextuais e proposições.** São Paulo: Cortez, 2022.

MÄE, Walter Hugo. **As mais belas coisas do mundo.** 1. ed., Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete de Sousa. A formação docente e o processo de construção do ser professor. **Revista Intersaber**, [s. l.], v. 16, n. 38, p. 732-750, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i38.1956. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaber/index.php/revista/article/view/1956>. Acesso em: 12 fev. 2025.

MALAGUZZI, Loris. La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2001. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antônia. **Complexidade e relações na Educação Infantil.** Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Capítulo 1: A mercadoria. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, p. 113-158, 2013. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa; compreensões contextuais e proposições.** São Paulo: Cortez, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos.** Tradução: Cícero Oliveira. 1. ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo.; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. A creche entre a poesia e a ludicidade: diálogos com Manoel de Barros. **Educação em Foco**, Brasília, DF, v. 23 n. 41, p. 209-234, 2020. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEMG2_ca40da28b445bb954b5573163f8db334. Acesso em: 21 jul. 2024.

MORIN, Edgar; PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. A unidade do homem – Volume 2: o cérebro humano e seus universais. Edgar Morin / Massimo Piattelli-Palmarini (Orgs.). São Paulo: Cultrix: USP, 1983. *In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antônia. Complexidade e relações na Educação Infantil.* Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019, p. 28.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Educa, 2002. *In: Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).* Fortaleza: SEDUC, 2019.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 2 fev. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida e.; PINAZZA, Mônica Apezzatto. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Luciana Esmeralda Ostetto (org). 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

PORTO, Bernadete de Sousa; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. *In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLLANDA, Mônica Petralanda (org.). Linguagem e educação da criança.* Fortaleza: Edições UFC, 2003, p. 213-231.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CEI ARCO-ÍRIS. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lílian do Valle. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REGGIO EMILIA. **Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune de Reggio Emilia.** [s.l.]: Comune de Reggio Emilia: Scuole e Nida D'infanzia istituzione Del Comune de Reggio Emilia, 2009. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/> .

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Pedagogia do mundo em cordel.** Cordelaria Flor da Serra; Xilo: Jeferson Campos. Fortaleza: Editora, 2020.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Paulo Freire:** vida, obra e cartas pedagógicas em literatura de cordel. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Edições Rima, 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Réggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vânia Cury. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SANFELICE, José Luis. **Dialética e pesquisa em educação: Marxismo e Educação.** São Paulo: Summus, 2004.

SARMENTO, Maria José; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME). **Projeto ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME). **Orientações para a organização de rotinas na Educação Infantil**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME). **Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor. A Cotidianidade na Educação Infantil**. Organização de Robson Montegomeri Ribeiro Lustosa *et al.*; coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marlúcia Delfino Amaral. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2024.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: Gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. (org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 06 jun. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. In: MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete de Sousa. A formação docente e o processo de construção do ser professor. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 16, n. 38, p. 732-750, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i38.1956. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1956>. Acesso em: 12 fev. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição Eletrônica de Ridendo Castigat Mores. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância; ensaio psicológico – livro para professores**. Tradução e revisão técnica Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS(AS) PROFESSORES (AS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor(a)

Convidamos-lhe a participar da pesquisa intitulada **“Brincadeira e Ludicidade na Educação Infantil: concepções e práticas docentes na rede municipal de Fortaleza”**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A referida pesquisa será conduzida pela pesquisadora **Janaína Paula de Sousa**, mestrandona Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, UFC, sob orientação do professor **Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro**. O objetivo dessa pesquisa é investigar as concepções de ludicidade construídas ao longo do processo de formação do professor e suas implicações na prática docente em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, Infantil V. Consideramos a realização dessa pesquisa de grande relevância, pois possibilitará uma reflexão sobre o tema da brincadeira, da ludicidade e suas implicações na prática docente, ao longo do processo formativo do professor. O benefício de sua participação nos ajudará repensar nas possibilidades lúdicas ofertadas no cotidiano da Educação Infantil e como a formação tem contribuído para a efetivação dessas práticas na perspectiva do professor, o que constitui um campo bastante inovador.

Na metodologia dessa pesquisa os dados serão construídos a partir da observação participante e de entrevistas semiestruturadas com os professores lotados no Infantil V, gravação de áudio e fotografias, sendo a produção e posterior publicação dos mesmos utilizados somente para fins científicos.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que será resguardada a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa. Ressaltamos que a participação será de caráter voluntário, não incidirá em despesas para os envolvidos e que tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação como desconforto ou constrangimento.

Durante a realização da pesquisa, se por qualquer motivo resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar o seu consentimento de participação.

Em caso de dúvidas, favor contatar a pesquisadora Janaína Paula de Sousa por meio do telefone (85) 9 9965.1643 ou email: janasousa@gmail.com.

Asseguramos que você receberá uma via deste termo, devidamente assinado por você e a pesquisadora responsável, contendo todos os contatos da mesma. Desde já, nos colocamos à disposição para esclarecer possíveis dúvidas, agora, ou a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Eu, _____, _____ anos, portador(a) do CPF de nº _____, declaro que fui devidamente informado(a) de todos os acordos e aspectos sobre as condições da pesquisa. Sendo assim, declaro que aceito participar nesse estudo, comprehendo as informações prestadas pela pesquisadora responsável e DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Fortaleza, _____ de _____ de 2024.



Assinatura do(a) professor(a)



Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade Federal do Ceará
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação – FACED

Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Ensino – LECE

Eixo: Formação Docente

Mestrado em Educação

Instrumental de Entrevista

BRINCADEIRA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

As perguntas a seguir compõem questões relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa. Fique à vontade para respondê-las ou não.

1. DADOS PESSOAIS

Nome completo: _____

Idade: _____ Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Estado civil: _____

Identidade racial: () Branco () Preto () Pardo () Amarelo () Indígena

Filhos? () Sim () Não Se sim, quantos? _____

Telefone: () _____

E-mail: _____

Escolha um nome fictício para ser chamada/citada: _____

2. APRESENTAÇÃO

- De forma breve, quem é você?

3. FORMAÇÃO

- Graduação: _____

Instituição: _____

- Especialização: () Sim () Não

Caso sim, especificar: _____

Instituição: _____

- Mestrado? () Sim () Não

Caso sim, especificar: _____

Instituição: _____

- Doutorado? () Sim () Não

Caso sim, especificar: _____

Instituição: _____

4. EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

- Na rede municipal de Fortaleza, quanto tempo você atua na Educação Infantil?

- Está na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza foi uma opção sua ou não tinha opção no período da lotação?
-

- Atualmente, como você se sente trabalhando na Educação Infantil, pensando exclusivamente nesse público?
() Satisfeita () Insatisfeita () Ainda me adaptando

Esclarecimentos:

5. BRINCADEIRA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Qual é a importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?
-
-
-
-

- Como você integra as brincadeiras em suas atividades diárias?
-
-
-
-

- Você costuma usar brincadeiras para ensinar conteúdos específicos? Como faz essa integração?
-
-
-
-

- Em sua opinião, em quais momentos da rotina o lúdico apresenta-se com maior frequência?
-
-
-

-
-
- Quais materiais ou recursos lúdicos você utiliza ou estão disponíveis para as crianças na rotina do CEI?

- Quanto ao acesso aos materiais disponibilizados para momentos de brincadeira ou ludicidade, o que você tem a dizer?

- Você costuma utilizar material não-estruturado em suas proposições? Quais?

- Qual(is) sua(s) concepção(ões) de ludicidade? Você considera ludicidade, sinônimo de brincadeira?

6. FORMAÇÃO CONTINUADA

- Qual a importância que a formação continuada tem para você?

- Qual o impacto que a formação continuada tem em sua prática? Existe uma coerência entre o que se estuda na formação e sua prática?

- Em sua opinião, como a formação continuada pode contribuir para uma práxis lúdica?

7. DESAFIOS

- Que desafios você encontra para realizar uma prática lúdica com seus alunos?

- É um desafio garantir que o lúdico vá além do entretenimento, incorporando metas de aprendizado?

8. AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

- Em linhas gerais, como você avalia sua prática?

- Sobre este instrumental, o que tem a dizer? Sentiu dificuldade em responder as questões?

Fortaleza, ____ de _____ de 20____.

Agradecemos imensamente sua participação e colaboração em nossa pesquisa. Sua contribuição é essencial para o desenvolvimento deste estudo, e suas respostas serão de grande valor para compreendermos melhor o tema em estudo.

Obrigada por sua disponibilidade e contribuição!

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada pela Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390 SSP/CE, e CPF nº 510.472.503-06, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o (a) aluno (a): **Janaína Paula De Sousa**, aluna da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**, do curso de () graduação ou (x) pós-graduação sendo () especialização; (x) mestrado; () doutorado, no programa de pós-graduação em educação Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº P473352/2024, a qual pretende pesquisar, com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado “Brincadeira e Ludicidade na Educação Infantil: concepções e práticas docentes na rede municipal de Fortaleza”, com início previsto para **Dezembro de 2024** e finalização em **junho de 2025**, conforme as cláusulas e condições que seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluna realizar o trabalho acadêmico, no **CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PADRE JOSÉ MARIA CAVALCANTE COSTA**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O aluno deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo da responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.



CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Antonia Dalila Saldanha de Freitas
CPF: 510.472.503-06

JANAÍNA PAULA DE SOUSA
794.384.153-00

Fortaleza-CE, 11 de Dezembro de 2024

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número VZZZXBYP
Para conferir a validade desse documento, informe o malote 3940678 e código VZZZXBYP
Para obter o link para download do documento, informe o malote 3940678 e código UUFAAVB
Para obter o link para download do documento, informe o malote 3940678 e código UUFAAVB



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número UUFBAAVB

Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3892250 e código UUFBAAVB

ASSINADO POR:

Assinado por: ANTONIA DALILA SALDANHA DE FREITAS em 22/11/2024

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número VZZZXBYP
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3940678 e código VZZZXBYP
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.iti.gov.br>

ANEXO B – FICHA DE ACOMPANHAMENTO PROCESSUAL DA ESCRITA/LEITURA DO NOME PRÓPRIO DAS CRIANÇAS DO INFANTIL V - 2024

ACOMPANHAMENTO PROCESSUAL DA ESCRITA/LEITURA DO NOME PRÓPRIO DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA - INFANTIL IV E INFANTIL V																
Caro(a) Professor(a), Este documento tem como objetivo registrar o acompanhamento da aprendizagem da escrita/leitura do nome próprio e de outras palavras pelas crianças da sua turma. O preenchimento poderá ser realizado tendo como referência as atividades que envolvem o nome de acordo com o planejamento que você construiu. As atividades devem ser vivenciadas no cotidiano do trabalho com as crianças, levando em consideração a identidade, a expressão e o processo de escrita delas, sem a necessidade de um momento exclusivo para isso. Lembramos que você deve considerar o registro mais recente da escrita/leitura para a criança.																
TURMA: _____		TURNO: _____		TOTAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS: _____			PROFESSORES(AS): _____									
INFORMAÇÕES GERAIS		CRIANÇA PARTICIPOU DO DIAGNÓSTICO		CRIANÇA NÃO PARTICIPOU DO DIAGNÓSTICO		CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA *		ESCRITA DO NOME			LEITURA E IDENTIFICAÇÃO			HIPÓTESES DE ESCRITA		
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
TOTAL																

* Crianças com laudo médico ou parecer pedagógico do AEE.

LEGENDA:

ESCRITA DO NOME

- 1 - Escreta inicias (garatujas) – usa rabiscos, desenhos com o objetivo de representar o nome
- 2 - Escreve o nome utilizando letras aleatórias – utiliza uma sequência de letras qualquer para escrever o próprio nome
- 3 - Escreve o nome utilizando letras do próprio nome – utiliza letras do seu nome na escrita de forma aleatória ou na sequência incorreta
- 4 - Escreve o nome parcialmente (simples ou composto) - escreve parte do seu nome utilizando as letras e na sequência correta
- 5 - Escreve o nome convencionalmente (simples ou composto) – escreve seu nome utilizando as letras e a ordem correta
- 6 - Escreve o nome completo parcialmente – escreve o nome convencionalmente e um ou mais sobrenome(s) mesmo que incompleto ou completo, mas faltou de sequência
- 7 - Escreve o nome completo – escreve o nome e os sobrenomes convencionalmente

DADOS GERAIS DA TURMA

- A) TOTAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS: _____
- B) TOTAL DE CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DO DIAGNÓSTICO: _____
- C) TOTAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: _____
- D) TOTAL DE CRIANÇAS QUE NÃO PARTICIPARAM DO DIAGNÓSTICO: _____
- E) MOTIVOS: MUDANÇA DE ENDEREÇO _____ BUSCA ATIVA _____

LEITURA E IDENTIFICAÇÃO DO NOME

- 1 - Reconhece e leitura seu nome - identifica a escrita do seu nome e sobrenomes em diferentes situações
- 2 - Nomeia as letras do sistema alfabetico - verbaliza as letras que constituem o sistema alfabetico em diversas

LEGENDA - SIGLAS

SIM, ALGUMAS PARTE(S)-SAP	NÃO, NENHUMA PARTE-NNP
SIM, ALGUNS - (SA)	NÃO, NENHUM - (NN)
SIM, ALGUMAS - (SA)	NÃO, NENHUMA - (NN)

HIPÓTESES DE ESCRITA / TURMAS DE INFANTIL V

- 1 - **Pré-silábico:** Escreta inicias (garatujas) – rabiscos que as crianças produzem com o objetivo de representar palavras ou usa o desenho para representar palavras - mistura letras, números e outros caracteres – utiliza letras, números, marcas, símbolos, signos, para escrever palavras sem *atribuir letras para as silabas*.
- 2 - **Silábico:** A criança escreve uma letra para representar a silaba com ou sem o valor sonoro correspondente ao som da silaba às vezes usa só vogais e outras vezes consonantes vogais.
- 3 - **Silábico - alfabetico:** A criança em alguns momentos escreve uma letra para representar a silaba, em outros, escreve a silaba completa.
- 4 - **Alfabético:** A criança já comprehende o sistema de escrita, escrevendo as silabas das palavras completas, fazendo apenas apropriar-se das convenções ortográficas.

**ANEXO C – POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA ROTINA PARA
CRIANÇAS PEQUENAS (INFANTIL IV E V) – 2023**

Possibilidades de organização da rotina para crianças pequenas (Infantil IV e V)
Manhã - 7h às 11h / Tarde - 13h às 17h

SEG	TER	QUA	QUI	SEX	MANHÃ	
					Acolhida	Alimentação
Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Brincar livre espaços externos	Roda de conversa	Brincar livre espaços externos	Brincar livre espaços externos	Brincar livre espaços externos	Tecnologias digitais	Tecnologias digitais
Conhecendo culturas e etnias	Registros pelas crianças	Registros pelas crianças	Registros pelas crianças	Movimentos amplos e gestos em jogos e brincadeiras	Teatro	Teatro
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
RECREIO						
Leitura de história pelo professor(a)	Brincar livre sala de referência	Roda de conversa	Roda de conversa	Registros pelas crianças	Registros pelas crianças	Brincar livre espaços externos
Investigações na e sobre a natureza	Artes visuals	Leitura de história pelo professor(a)	Leitura de história pelo professor(a)	Leitura de história pelo professor(a)	Leitura de história pelo professor(a)	Leitura de história pelo professor(a)
Roda de conversa	Leitura de história pelo professor(a)	Movimentos amplos e gestos em jogos e brincadeiras	Conhecendo culturas e etnias	Conhecendo culturas e etnias	Registros pelas crianças	Registros pelas crianças
Dança/música	Faz-de-conta	Música	Roda de conversa	Roda de conversa	Roda de conversa	Roda de conversa

**ANEXO D – DEMONSTRATIVO DOS ASSUNTOS TRABALHADOS
NA FORMAÇÃO DOCENTE DA SME FORTALEZA – 2024**

CARGA HORÁRIA	CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO	
	TEMAS	TEMAS GERAIS
56	JANEIRO	ENCONTRO PEDAGÓGICO - INCLUSÃO E EQUIDADE: CAMINHOS PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	MARÇO	AS ESPECIFIDADES DO SER DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE
	ABRIL	DIALOGO ENTRE CULTURA ESCRITA, INFÂNCIAS, INCLUSÃO E A DIVERSIDADE
	MAGO	A ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES COMO PROPULSORES PARA PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE
	JUNHO	PRÁTICAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE RELATO DE EXPERIÊNCIAS
	JULHO	ENCONTRO PEDAGÓGICO - DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA: INCLUIR, EDUCAR E TRANSFORMAR
	AGOSTO	PRÁTICAS DE ORALIDADE COM BEBÉS E CRIANÇAS E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE
	SETEMBRO	PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE
	OUTUBRO	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE
	NOVEMBRO	LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE
	Carga Horária Total: 56	

Este documento é válido para o certificado de conclusão da formação. Para validar o certificado, acesse o link: <https://certificados.sme.fortaleza.ce.gov.br/443/validar/validaCertificado.jst>