

O BRINCAR E A CRIANÇA QUE MORA EM MIM: (RE) SIGNIFICANDO O PAPEL DA BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eunice Andrade de Oliveira Menezes¹
Iany Bessa Silva Menezes²

Resumo

Relata-se uma experiência desenvolvida com discentes de um curso de licenciatura em uma instituição pública de ensino superior, localizada na região do Cariri, no Ceará. Teve como objetivo difundir a essencialidade do brincar no contexto da formação e da prática docente, tendo em vista um educador atento à relevância do lúdico no desenvolvimento humano. O aporte teórico baseou-se, sobretudo, nos pressupostos de Vygotsky (1998) e Leontiev (1988) acerca dos diversos papéis do brincar na constituição do psiquismo. Igualmente apoiou-se no estudo de Gimenes (2009) sobre o valor da ludicidade na formação de professores, assim como em Laterman e Schilindwein (2017) a propósito de rompimento com a ideia de incompatibilidade entre brincadeira e prática docente. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo ancorado na abordagem qualitativa, no qual se valeu de um questionário estruturado em função da produção dos dados. Em relação à análise dos mesmos, utilizou-se a técnica da análise temática (BARDIN, 2016) que, por sua vez, contribuiu para que se pudessem elencar as categorias que emergiriam do material analisado. Considerando os resultados, bem como sua discussão, conclui-se que a vivência O brincar e a criança que mora em mim trouxe implicações importantes para a formação dos que nela se envolveram, haja vista que estes puderam ressignificar suas impressões e concepções sobre o lugar do brincar em sua formação, assim como em sua futura prática profissional. Nesse sentido, evidencia-se a relevância da investigação para a pesquisa educacional, mormente no que tange ao campo da formação docente, assim como se sugere novos estudos que investiguem o papel do brincar nesse âmbito.

Palavras-chave: Formação docente; Prática docente; Brincadeira; Lúdico

Introdução

A formação docente, sobretudo a de caráter inicial, é um campo da pesquisa educacional para o qual é preciso, mais do que nunca, lançar diversos esforços coletivos, tendo em vista avanços em vários aspectos. Entende-se que um deles é a superação da racionalidade técnica que tem contornado práticas docentes na universidade, muito embora não se esteja afirmando que tais práticas se manifestam de maneira generalizante na docência do ensino superior.

¹ Universidade Federal do Cariri-UFCA
eunice.menezes@ufca.edu.br

² Centro Universitário Chistus- UNICHISTUS
ianybessa@gmail.com

Pelo fato de se reconhecer, assim como Freire (2011), que são necessários diversos saberes para o desempenho da prática educativa, esta investigação parte da compreensão de que, para além dos conteúdos formalmente incorporados no ementário das disciplinas comuns às licenciaturas, a formação de futuros docentes requer investimentos em projetos, ações e outras estratégias que contemplem o campo da personalidade (NÓVOA, 2009), já que, como afirma esse autor, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, e inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

Nesse sentido, utilizou-se de algumas estratégias didáticas que, simultaneamente, ratificaram conceitos cruciais trabalhados na disciplina Psicologia da Aprendizagem, bem como suscitaram reflexões acerca da constituição identitária dos discentes enquanto futuros professores.

A referida disciplina foi ofertada no curso³ de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e Matemática do Instituto de Formação de Educadores- IFE da Universidade Federal do Cariri-UFCA. É sobre uma dessas estratégias que este escrito trata, ou seja, de uma vivência que teve como principal aporte teórico as proposições de Vygotsky (1998) e Leontiev (1988) acerca da relevância da brincadeira na formação humana.

Assim, o encadeamento do artigo adota a seguinte organização: Na primeira seção discute-se a conceituação teórica do brincar com âncora nos autores da psicologia russa, há pouco referidos. Além disso, justifica-se a necessária adoção do lúdico na formação de professores, tendo como referência os estudos de Gimenes (2009) e Laterman e Schindwein (2017).

A seção posterior versa sobre o relato propriamente dito da experiência, momento em que se apresentam também aspectos teórico-práticos que contornaram a atividade, bem como se ratifica a necessidade do lúdico na formação de professores. E isso não apenas considerando sua futura prática profissional, mas, da mesma forma, atendendo a aspectos essenciais para sua formação pessoal, por exemplo, o pensamento reflexivo e a afetividade.

³ O curso tem duração mínima de seis semestres, com formação geral nas denominadas Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), bem como no campo da Matemática, o que torna seus egressos aptos a ministrarem essas disciplinas nas séries finais do Ensino Fundamental. A partir do quarto semestre, o curso possibilita aos estudantes o ingresso em um segundo ciclo, para o aprofundamento dos estudos em uma das quatro áreas contempladas pelo curso geral. Assim, os egressos, caso tenham o desejo, podem obter dois diplomas: um em Licenciatura Interdisciplinar e outro, também como licenciado, em Química, Física, Biologia ou Matemática.

Em tópico posterior trata-se do percurso metodológico da investigação, apresentando-se detalhes da produção dos dados, bem como de sua análise, ocasião em que se discutem, igualmente, os resultados e apresenta-se a relevância do estudo para o campo da formação docente.

O brincar em Vygotsky e Leontiev: a atividade principal da criança

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979) são expoentes da psicologia histórico-cultural que trouxeram grandes contribuições para o campo educacional pelo fato de terem desenvolvido construtos teóricos que inegavelmente têm marcado a educação e a formação docente, por exemplo, zona de desenvolvimento proximal, processos psicológicos superiores, mediação simbólica, sentidos e significados, dentre outros.

Sabe-se que Vygotsky era o par mais experiente desse trio de pensadores, e que Luria e Leontiev foram seus dedicados discípulos, acompanhando-o em suas pesquisas até a sua prematura morte, aos 38 anos de idade.

Luria passou a perseguir, por toda a sua vida, as grandes linhas de pesquisa levantadas por Vygotsky, dedicando-se, mormente, a temáticas como processos psicológicos superiores, atividade consciente e desenvolvimento da escrita na criança.

Leontiev, por seu turno, dá continuidade aos estudos de Vygotsky delimitando seu olhar investigativo principalmente para as relações entre o desenvolvimento psíquico humano e a cultura. O campo de atuação de Leontiev abrangeu, além da psicologia, a pedagogia, áreas por meio das quais dedicou-se a temas diversos, como a psique infantil e a categoria da brincadeira, definindo-a como construto teórico que denominou atividade principal.

Muito embora o escopo deste estudo não seja o de discutir a vida e a obra dos três teóricos, fez-se necessária essa breve contextualização, uma vez que se passa a discutir nesta seção a brincadeira como uma atividade, sendo esta última um conceito estruturante da teoria histórico-cultural. Toma-se, contudo, apenas as elaborações teóricas de Vygotsky e Leontiev acerca da brincadeira e suas implicações no psiquismo da criança, pelo fato de que Luria não dedicou-se especificamente a essa temática.

De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira⁴ não apenas resulta em prazer para as crianças, visto que ela favorece também seu desenvolvimento, ajudando-as a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando igualmente o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. Do mesmo modo, conforme o autor, a brincadeira age como estímulo propulsor para a ação, além de ser uma estratégia de a criança superar impossibilidades, já que por meio do que Vygotsky chamou de jogo simbólico, ela pode realizar atividades que são convencionalmente permitidas apenas para adultos, por exemplo, dirigir, comercializar etc.

Logo, Vygotsky (1998) nos faz entender que o mundo ilusório e imaginário do brincar fornece às crianças possibilidades de realizar desejos que temporariamente lhe são impraticáveis, ajudando assim a reduzir suas frustrações e tensões quando não são atendidas prontamente. Portanto, para o autor não existe brinquedo sem regras, pois a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém em si regras de comportamento, mesmo implícitas. Contudo, no final do desenvolvimento infantil, já chegando à adolescência, prevalecerão as regras explícitas nas brincadeiras.

Por sua vez, Leontiev (1988), como discípulo de Vygotsky, aprofundou seus estudos sobre a categoria atividade humana, realizando pesquisas sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento psicológico infantil. Esse autor investigou as principais conquistas da criança por meio da brincadeira em cada período do desenvolvimento do psiquismo, dando destaque especial à capacidade de formação de conceitos, que pode ser obtida também mediante a atividade da brincadeira. Leontiev, inclusive, dá ênfase à intervenção do professor/da professora na ocorrência do brinquedo, defendendo, entretanto, a importância de brincadeiras livres de interferências dos adultos.

Assim, em um pormenorizado estudo sobre as implicações da brincadeira na formação do psiquismo humano, Leontiev (1988) chega a uma categorização a qual denomina atividade principal, construto este assim explicado pelo autor:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1988, p. 122)

⁴ A acepção utilizada por Vygotsky e Leontiev é brinquedo, contudo, o termo apresenta o mesmo significado que o dessa palavra.

Ou seja, com essa categorização Leontiev (1988) define uma forma de brincar mais intelectualizada, por assim dizer, haja vista que na atividade principal a criança já estabelece a relação entre atividade e ação. Nessa fase se verifica também o aparecimento de motivos para se brincar, o que reporta aos objetivos para fazê-lo, e, ainda, de acordo com o autor, nesse processo a atividade lúdica tende a um resultado.

Assim, muito embora o período no qual a brincadeira se configura para a criança como atividade principal ocorra entre 5 e 7 anos, Leontiev (1988, p.142) nos lembra que “as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes”.

Foi precisamente este excerto do texto de Leontiev que motivou à realização da vivência O brincar e a criança que mora em mim, que será desenvolvida na próxima seção do escrito. Isso porque os discentes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e Matemática estão se formando para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, etapa essa na qual se tem verificado cada vez mais a inserção de alunos que ainda são considerados crianças, visto que muitos têm iniciado a sexta série ainda com 10 anos de idade.

Nesse momento, considera-se pertinente acenar à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018), que chama a atenção para o fato de que, sendo o Ensino Fundamental a etapa mais longa da Educação Básica, este admite crianças e jovens entre 6 e 14 anos. Assim, o documento recomenda atenção especial ao período em que se cursa as séries finais do Ensino Fundamental, haja vista que

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida [...] ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. (BRASIL, 2018, p. 60)

Desse modo, muito embora se esteja formando professores que desempenharão a prática docente nas séries que encerram o Ensino Fundamental, considerou-se pertinente apresentar as elaborações teóricas de Vygotsky (1998) e Leontiev (1988) tendo em vista o que já se discutiu acerca da entrada de alunos cada vez mais novos nesse período do Ensino Fundamental.

Portanto, considerando a necessidade de inclusão do lúdico na formação docente, e tendo como contexto a disciplina Psicologia da Aprendizagem, na qual uma das autoras do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

presente escrito atua como docente, explorou-se o referencial dos dois teóricos já acenados, principalmente tendo em vista fundamentar os futuros docentes quanto ao reconhecimento do brincar como atividade que desenvolve o psiquismo, além de conferir alegria e prazer.

Além disso, por meio do referencial teórico explorado na disciplina e, mais ainda, através da vivência ora relatada, almejou-se também provocar a reflexão dos discentes acerca de sua constituição identitária como futuros docentes, momentos em que se evocou lembranças de brinquedos e brincadeiras da infância.

Buscou-se com isso, igualmente, sensibilizar esses sujeitos para a compreensão de que a construção de sua identidade docente passa inevitavelmente pelo campo da personalidade (NÓVOA, 2009) e que este, por sua vez, compreende o tempo histórico da infância, que, conseqüentemente, envolve memórias afetivas sobre brinquedos, brincadeiras, bem como vínculos interações e aprendizagens permitidas por meio do brincar.

Assim, por se entender que a universidade precisa romper com “um modelo normativo baseado na aquisição de conteúdos e de destrezas fragmentadas” (ALMEIDA, 2004. p. 178-188), por meio da mencionada vivência buscou-se modificar o entendimento dos discentes sobre a concepção de que “brincar não é sério, e que a escola é o espaço para a seriedade” (LATERMAN; SCHILINDWEIN, 2017, p. 120).

Por outro lado, empreenderam-se esforços para que os discentes captassem a essência do brincar, tanto para sua formação quanto para sua futura prática docente. Para isso, buscou-se evidenciar a interdependência da teoria e da prática por meio dos referenciais de Leontiev (1988) e Vygotsky (1998) sobre a brincadeira como atividade principal da criança, conectando tal aporte teórico com a vivência que será descrita na próxima seção.

O brincar e a criança que mora em mim: aspectos teórico-práticos sobre o lúdico na formação docente

Conforme já se referiu anteriormente, a vivência em questão teve como objetivo difundir a relevância do brincar na formação e na prática docente, tendo em vista um educador atento à relevância do lúdico no processo ensino-aprendizagem. Portanto, nesta seção brevemente se descreverá essa atividade, desde seu planejamento até sua consecução, bem como a reação dos discentes ao participar da mesma.

Importa destacar que, durante a disciplina Psicologia da Aprendizagem, ao abordar conceitos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, por exemplo, planos genéticos do

desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e mediação simbólica, verificou-se a atenção, o interesse e a concentração da maioria dos discentes, porém, ao se apresentar o brincar como um dos conceitos estruturantes de Vygotsky e Leontiev, deparou-se, inicialmente, com a admiração dos discentes, como se considerassem o tema descontextualizado para um curso de formação de educadores que atuarão com crianças “grandes”, assim como com adolescentes.

Fortaleceu-se, portanto, a motivação da docente para a realização da atividade, tendo também como intuito desconstruir a ideia de que brincar é uma atividade menos importante que estudar, ideia que parecia contornar a mente dos alunos.

Nesse caso, a docente redimensionou algumas atividades propostas no plano de ensino, tendo em vista fomentar a reflexão crítica dos discentes acerca da brincadeira como artefato cultural, atividade essa altamente fértil para significar as aprendizagens. Nesse sentido, considerando também a constituição identitária dos discentes quanto ao processo de aprender a ser professor/professora, a vivência delineou-se, além disso, consoante com o que defende Gimenes (2009)

O educador, aliado à formação teórica, deve interagir com objetos lúdicos e significativos, através de atividades em ambientes que lhe evoquem o conteúdo preterido da infância, o que o facilitará na abstração de conhecimentos da realidade presente; pois, quando vivencia brincadeiras, percebe e se percebe, externando comportamentos dinâmicos, reflexivos e criativos semelhantes àqueles dos tempos de outrora, que, provavelmente, o farão capaz de facilitar o brincar em seus alunos. (GIMENES, 2009, p. 96)

Assim, teve-se o cuidado de associar a vivência em questão com a teoria da atividade principal, formulada por Vygotsky e Leontiev, mormente no que concerne ao brincar ou, nos moldes dos autores, ao brinquedo. Por isso, nas duas aulas que antecederam a vivência, provocou-se a reflexão e a livre expressão dos discentes com questões problematizadoras que evocavam o seu “conteúdo preterido da infância” (GIMENES, 2009, p. 96), ou seja, as memórias afetivas sobre brinquedos e brincadeiras, os afetos e as interações vividas nessa fase tão marcante da existência humana.

É válido destacar que desde o planejamento dessa vivência envolveu-se os discentes em ações que culminariam na atividade propriamente dita. Logo, tendo em vista criar um ambiente que favorecesse o convite à brincadeira e que, ao mesmo tempo, garantisse a tranquilidade necessária ao diálogo e à reflexão sobre essa experiência, escolheu-se como

espaço físico para a realização da mesma o local onde futuramente será instalada a brinquedoteca do IFE/UFCA.

Figura 1: Cenário externo do local da vivência

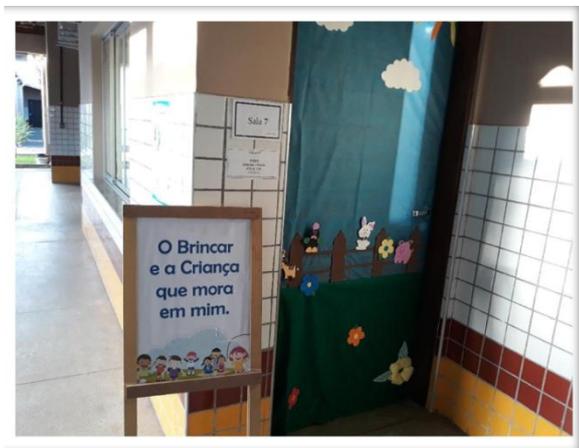


Foto registrada pela docente responsável pela vivência

Com o lugar da vivência definido, partiu-se para a ornamentação, que foi realizada de forma bastante artesanal, principalmente com materiais recicláveis, contando com a colaboração de oito discentes e uma professora da instituição.

Solicitou-se então que no dia da vivência os discentes trouxessem um brinquedo de sua infância ou, caso não mais o tivessem, poderiam trazer um que representasse essa época de sua vida.

Tal atividade foi realizada no dia 4 de julho de 2019, contando com a presença de 30 discentes e da professora da disciplina Psicologia da Aprendizagem. Nesse dia, na medida em que chegavam, os alunos depositavam o brinquedo trazido de casa em determinado local da sala, onde, sobre um tapete, já se encontravam alguns brinquedos trazidos pela docente com a intenção de que nenhum participante se sentisse excluído ou, mesmo, constrangido, no caso de não ter conseguido trazer esse artefato. Ainda havia na sala um varal com diversos gibis trazidos por alguns alunos.

Figura 2: Cenário interno do local da vivência



Foto registrada pela docente responsável pela vivência

Desse modo, diante de um ambiente acolhedor e favorável ao ato de brincar, foi proposto, de início, que os alunos experimentassem livremente os brinquedos à sua disposição: jogos diversos, bonecas, carrinhos, bolas de gude, piões, fantoches, pelúcias e até um móvel de quando um dos discentes ainda era bebê.

Nesse primeiro momento, ainda se percebia um pouco de timidez de alguns, bem como certa defesa de outros ao se manifestarem com comportamentos estigmatizados diante dos brinquedos e dos colegas, por exemplo, ao simularem conflitos por determinado brinquedo, ou, mesmo, ao se expressarem com falas infantilizadas.

Decorrida essa parte preliminar, que teve o intento de ambientar os discentes no espaço bem como conectá-los à atividade da brincadeira, prosseguiu-se com a vivência, que ganhou o contorno de uma roda de conversa, na qual a docente lançou alguns questionamentos com o intuito de fomentar nos participantes o retorno à criança que morava em cada um. Tais questionamentos resultaram em relatos ricos em emoção que, por seu caráter contagioso, como defende Wallon (2008), impregnou a todos os presentes com um clima de cumplicidade, sensibilidade e afetividade.

De tais perguntas problematizadoras, destacam-se três, que foram prontamente acolhidas pelos discentes, haja vista suas exposições sobre fatos e memórias acerca do brincar na infância: I) Quais suas melhores recordações de infância relacionadas ao brincar? II) Qual o lugar do brincar em sua vida, hoje? III) Qual o valor do brincar em um curso de formação de educadores?

Essas questões foram debatidas por meio de uma conversa livre e descontraída, muitas vezes acompanhada de embargo na voz, devido à emoção, assim como de risos e gargalhadas. Solicitou-se também que os discentes registrassem, por meio de desenhos, palavras ou pequenos textos, o que a atividade significou para cada um, tanto no que concernia à formação pessoal quanto no que tangia a sua formação docente.

Muito embora essas manifestações sinalizassem repercussão positiva dos discentes quanto à importância da vivência, sentiu-se a necessidade de se tratar metodologicamente a experiência ocorrida com esses discentes. Portanto, empreendeu-se a uma investigação na qual, por meio da produção de dados, foi possível conhecer as reais implicações da vivência e, principalmente, se ela atingiu o objetivo proposto. É disso que se trata a próxima seção do texto.

O brincar na formação docente: recompondo o percurso metodológico do estudo

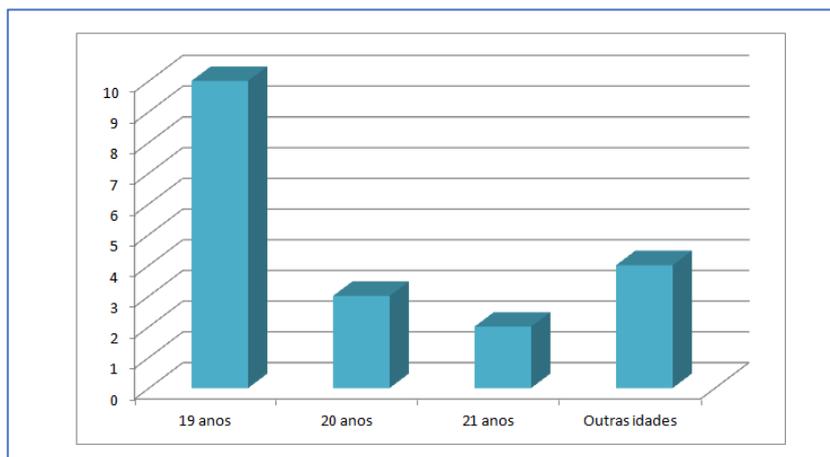
Tendo em vista que a rede mundial de computadores (internet) cada vez mais se mostra como um suporte tecnológico que muito contribui para encurtar distâncias, bem como para ajudar a recolher e organizar informações, elegeu-se a mesma para obter os dados necessários à avaliação do alcance do objetivo da vivência referida, especificamente valendo-se da ferramenta Google Form.

Elaborou-se o questionário com duas perguntas que serviriam à caracterização dos discentes, bem como com quatro perguntas estruturadas que questionavam sobre: os sentimentos experimentados durante a vivência; a opinião acerca da metodologia utilizada; a contribuição da vivência para a formação e futura atuação profissional dos participantes e, por fim, se objetivo de destacar a importância do brincar na formação de professores foi alcançado.

Em respeito ao que consideram Bogdan e Biklen (1994) sobre os indispensáveis aspectos éticos que devem contornar a pesquisa, e considerando que a proteção da identidade dos sujeitos remete diretamente à informação que o investigador recolhe, assegurou-se aos discentes que seus nomes se manteriam em anonimato, esclarecendo-os igualmente, que os dados seriam utilizados unicamente para a produção deste estudo.

O questionário foi enviado aos 30 discentes que participaram da atividade, contudo, apenas 19 destes responderam o instrumento, o que corresponde a um percentual de 63,3% de respondentes, tornando, portanto, a amostra significativa. A figura 3 ilustra a faixa etária dos que responderam o questionário.

Figura 3: Idade dos discentes

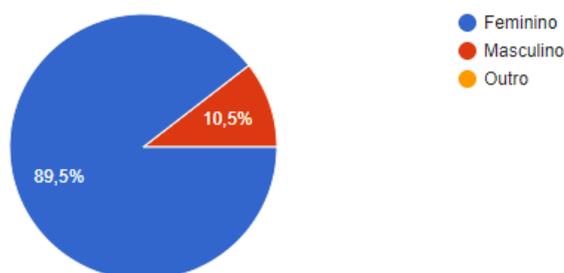


Elaborado pelas autoras

Pelo que se pode verificar no gráfico acima, a amostra se constituiu de licenciandos com idades variadas, tendo, a maioria 19 anos (52,6%), porém, apresentou também discentes com 20 anos (15,7%), 21 anos (10,5%) e outras idades. Esta última definição engloba sujeitos com 23, 24, 32 e 33 anos (21,2%).

Quanto à segunda pergunta, isto é, sobre o sexo dos respondentes, a análise dos resultados evidenciou a prevalência feminina, conforme se verifica na figura 4.

Figura 4: Sexo dos discentes participantes da vivência



Elaborado pelo Google Forms

Os dados foram tratados a partir da técnica da análise temática (BARDIN, 2016), na qual a autora orienta que sejam seguidas três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e a interpretação dos resultados. A primeira fase refere-se à organização propriamente dita dos dados. É o momento de conhecer o conteúdo e de nele buscar suas significações; A fase da exploração exige do pesquisador um verdadeiro esmiuçar do material, pois é a ocasião em que se aplicam regras de quantificação (codificação). Após esta, chega-se ao tratamento e interpretação dos resultados, zelando-se para que as interpretações do

pesquisador traduzam os objetivos da investigação e demonstrem descobertas feitas no decorrer da análise.

Conforme já se referiu, a primeira pergunta teve como alvo os sentimentos dos discentes quando de sua participação na vivência. Portanto, guiou-se pela recorrência de palavras e expressões curtas, momento no qual se codificou as palavras mais referidas, chegando-se a uma categoria central que, por sua vez, remeteu a quatro subcategorias, conforme se exhibe na figura 5.

Figura 5: Sentimentos experimentados no decorrer na vivência



Elaborado pelas autoras a partir da ferramenta SmartArt do Word

Como se pode constatar pela figura, os sentimentos de alegria ou felicidade foram os mais recorrentes, formando, assim, a categoria principal decorrente das respostas dos discentes. Porém, ao externarem tais sentimentos, percebeu-se sua associação com sensações ou considerações que concorreram para a definição das quatro subcategorias supracitadas.

Em análise às respostas à primeira pergunta, perceberam-se outras enunciações relacionadas às categorias e subcategorias já acenadas, por exemplo, o contentamento em poder conhecer um pouco acerca da infância dos colegas e a sensação de “revitalização, alento, aconchego”, relatada pelo/a discente identificado pelo número 18.

No que concerne à segunda pergunta, esta teve o intuito de captar a avaliação dos participantes quanto à metodologia utilizada na vivência. Foram diversos os posicionamentos dos discentes sobre a atividade, porém, manteve-se unânime a apreciação positiva da metodologia, haja vista que nenhum participante demonstrou insatisfação com algo. Pelo contrário, todas as etapas e ações que constituíram a metodologia, estas já acenadas em seção

anterior, causaram ressonância positiva nos que participaram. A análise a esta pergunta, assim como à anterior, considerou a recorrência de palavras, guiada pela análise temática, o que resultou, igualmente em categorização, como se anuncia na figura 6.

Figura 6: Avaliação dos participantes quanto à metodologia da vivência



Elaborado pelas autoras a partir da ferramenta SmartArt do Word

Pelo que se vê na figura, os alunos deram ênfase à participação ativa de todos na atividade. Desta categoria decorreram duas, quais sejam: a aproximação com os colegas e a liberdade que experimentaram durante a vivência. Por sua vez, quanto ao ganho pela aproximação aos colegas foram mencionados, ainda, os benefícios de conhecer um pouco da infância de cada um e também de encontrar semelhanças entre sua infância e a de alguns colegas. Quanto à subcategoria liberdade, esta esteve intimamente ligada ao clima de descontração que preponderou na vivência, assim como o bom-humor ressaltado por um/a participante, quando pronunciou que “todos interagiram dando risadas das histórias de infância” (Discente identificado pelo número 1).

Ainda algumas enunciações dos sujeitos podem complementar sua apreciação em relação à metodologia da vivência. Nesse sentido, destacam-se excertos de dois participantes.

[...] todos os presentes se sentiram bem livres para relatar as suas principais e mais satisfatórias experiências como crianças, permitindo que todos conhecessem melhor o passado do próximo e pudessem refletir sobre uma possível associação com a personalidade e o caráter que a pessoa apresenta hoje. Além disso, forneceu um pequeno repouso em relação ao contexto

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

professores, o valor de vivências, como a que se relata neste escrito, o aperfeiçoamento das relações interpessoais tangíveis à prática docente, o respeito às fases da vida humana, sobretudo, a infância, e os benefícios do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Isso se pode conferir nos seguintes excertos de algumas falas:

[...] como futura docente me fez ver quanto é importante buscar alternativas que façam cada discente viver essa bela etapa da vida sem que haja pressa para chegar à vida adulta, e mostrar para eles como é importante vivenciar essa infância. (Discente identificada pelo número 2)

[...] mostrando que a aprendizagem poder ser feita de diversas formas, até mesmo brincando. (Discente identificado/a pelo número 5)

Houve uma contribuição grandiosa e impactante em todos os presentes [...], pois, além de permitir o resgate de um momento que era cotidiano na infância, estimulou a compreensão da importância da infância para o desenvolvimento biológico e comportamental do sujeito, de maneira que a imagem da infância reflete bastante a imagem do sujeito atual. [...] (Discente identificado/a pelo número 6)

A pergunta final teve em vista saber se o objetivo da vivência foi alcançado. Ratifica-se que tal objetivo foi destacar a importância do brincar na formação de professores.

As ideias que se sobressaíram do conteúdo relativo à questão final evidenciaram que 100% dos respondentes consideram que o objetivo foi atingido. Assim, de suas afirmativas definiu-se uma categoria principal, pelo fato da recorrência de temas: a que atribui ao brincar um papel mais voltado à formação humana. Nessa categoria enfocaram-se aspectos de cunho mnemônicos, afetivos, intelectuais, sociais e culturais, assim como proveitos do brincar relativos à interação entre os pares, à descontração e ao bem-estar. No quadro 1 apresenta-se uma súmula de tais ideias.

Quadro 1: Considerações dos discentes acerca do alcance do objetivo da vivência (categoria 1)

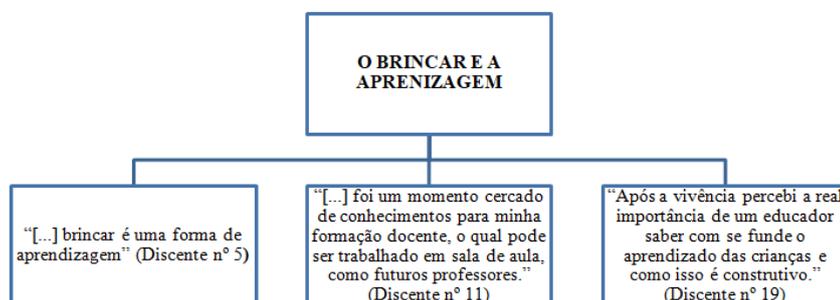
O BRINCAR NA FORMAÇÃO HUMANA
“[...] através dessa vivência o vínculo entre todos nós aumentou de uma forma inexplicável. Foi um momento de reviver a infância, ou seja, reviver nossas saudades”. (Discente nº 1)
“[...] na minha opinião, é muito bom utilizar brincadeiras [...] pra descontrair as aulas.” (Discente nº 4)
“Sim, pois a compreensão de que a brincadeira possui uma grande importância na construção do caráter de uma pessoa, além do desenvolvimento de habilidades, do físico, do psicológico, do intelecto e das relações sociais, pode ser uma ferramenta importante para que o docente retome sentimentos próprios que passaram muito tempo inativos em seu subconsciente [...]”(Discente nº 6)
[...] tivemos a oportunidade de nos conhecer mais uns aos outros. (Discente nº 7)
[...] através da vivência foi possível perceber que o brincar contribui muito para [...] o desenvolvimento no aspecto pessoal, social e cultural. (Discente nº 8)
[...] foi possível vivermos um pouco da emoção de ser criança e a importância desta, no meu caso me fez repensar sobre o papel do/a professor/a na formação do ser humano. (Discente nº 9)

[...] despertar a criança que mora em mim foi reviver, sem dúvidas, um pouco da infância (Discente nº 10)
“Sim, pois tem que ter interação com os professores em formação para que eles possam dar opinião e participar.” (Discente nº 13)
“ Creio que sim. É de suma importância conhecer o passado para que assim possa compreender o presente; nada mais justo do que retornar a infância para compreender a adolescência ou até mesmo a fase adulta.” (Discente nº 14)
“Sim [...] o professor tem que entender o lado infantil, procurar interagir com as crianças [...]” (Discente nº 16)
“Sim, foi alcançado. Fazia algum tempo que eu não me sentia tão bem e acolhida. O brincar na formação de professores torna-se importante e indispensável pelo fato de aliviar, de certa forma, as sobrecargas diárias, além do mais, reflete a relevância desta ação para que possamos reproduzi-la ao longo da nossa vida profissional e acadêmica.” (Discente nº 18)

Elaborado pelas autoras

Além disso, foi possível constatar a existência de outra categoria relativa à opinião dos discentes sobre o alcance do objetivo da vivência. Retrata-se tal categoria na figura seguinte.

Figura 8: Considerações dos discentes acerca do alcance do objetivo da vivência (categoria 2)



Elaborado pelas autoras a partir da ferramenta SmartArt do Word

Além da discussão erguida acerca das duas categorias há pouco referidas, faz-se necessário elucidar que os docentes identificados pelos números 2, 3, 12 e 15 responderam que o objetivo da vivência foi alcançado, já que contribuiu para sua formação docente, porém, não explanaram de que maneira. Da mesma forma, a fala do/da discente de número 17, não se ajustou a nenhuma das duas categorias, pois, muito embora tenha afirmado que “[...] a professora soube abordar sobre todo o conteúdo dado”, não deixou claro se e como o objetivo da vivência foi atingido.

O arremate: considerações e reflexões acerca do estudo

No artigo descreveu-se a vivência O brincar e a criança que mora em mim, realizada com discentes de licenciatura, tendo como objetivo difundir a essencialidade da brincadeira na

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

formação e na prática docente. Obtiveram-se os dados por meio da aplicação de um questionário estruturado, cujas respostas foram submetidas à técnica da análise temática. Das quatro perguntas relativas à vivência, todas evidenciaram implicações positivas da mesma, com enunciações que remeterem à reflexão sobre a necessidade de se permitir momentos de descontração no processo formativo, bem como de sua relevância para o futuro exercício profissional docente.

Notadamente a vivência descrita ressignificou as impressões e concepções dos discentes sobre o lugar do brincar em sua formação e futura prática docente, haja vista que o entendimento sobre a brincadeira como construto teórico foi apropriado pelos mesmos, levando-os a entender que esta não é menos importante que as demais atividades previstas na rotina escolar, nem muito menos estranha a esta.

Outro proveito decorrente da vivência discutida foi a descoberta, pelos discentes, de motivos para se brincar, o que reportou a memórias afetivas de sua infância, bem como concorreu para que admitissem a brincadeira como uma atividade possível de ser praticada por crianças maiores, assim como também por adultos.

Portanto, pelo que se expôs ao longo do estudo, destaca-se a relevância do mesmo para a pesquisa educacional, mormente no que tange ao campo da formação docente. Oportunamente, tendo em vista a projeção de esforços coletivos no sentido de avanços na formação docente, sugerem-se novos estudos que investiguem o papel do brincar nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas- ciências e políticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. V. 1, p. 177-178.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIMENES, Beatriz Picollo. O resgate do brincar na formação de educador. Boletim Academia Paulista de Psicologia - Ano XXIX, nº 01/09: 81-99, São Paulo, 2009.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. In; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. P. 119-142.

LATERMAN, I.; SCHILINDWEIN, L. M. Que os professores perguntem, testem e brinquem. In: SCHILINDWEIN, L. M; LATERMAN, I.; PETERS, L. (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2017. P. 117-135.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.