



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## MANIFESTAÇÕES LÚDICAS NOS ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO — LINGUAGENS QUE A ESCOLA NÃO DEVE PRESCINDIR

Camile de Araujo Aguiar – SME/PPGE/UFMT  
Ellen Cristine Campos de Souza Coelho – SEDUC/PPGE/UFMT  
Eva Laura Fortes Ferreira Gomes – CNPQ/PPGE/UFMT  
Jaqueline Aparecida Falco Walderrama – SMECEL/PPGE/UFMT  
Leilane dos Santos Rohleder – SME/PPGE/UFMT  
Cléo Ferreira Gomes – PPGE/UFMT

### RESUMO

A proposta do Painel une três textos que propõem uma reflexão sobre a metáfora lúdica nos espaços de escolarização, incluindo o grau ou a finalidade dessa formação. O primeiro texto é fruto de uma pesquisa que numa análise de dissertações e teses do GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade — é possível identificar os jogos e as brincadeiras em seus aspectos formativos, recreativos, curativos e educativos. O método de eleição, o etnográfico permite-nos apontar as possibilidades que veem o *outro* além do *passe-partout* da vida cotidiana. O segundo texto resenha as experiências e percepções de professores e TDI's, a partir das narrativas que arrimam os discursos e práticas de educadores, durante encontros formativos na Educação Infantil, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação em Várzea Grande-MT. O terceiro texto investiga as propostas de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem através do comportamento lúdico, entendendo a influência da formação inicial na vida profissional dos professores que trabalham com a Educação Infantil. O brincar para a criança é uma atividade social na inserção da cultura humana. Os trabalhos revelam que no cotidiano das instituições, a ludicidade, enquanto linguagem do corpo, interpretada, às vezes, como estorvo aos ritos do ensinar e do aprender, que a escola tenta silenciar, ainda vige como expressão de comunicação social entre alunos e professores. Conclui-se a necessidade de reflexão e apontamentos para qualificação dos espaços de escolarização, na adoção de uma linguagem lúdica que auxilie nas investigações de fenômenos educativos.

**Palavras-chave:** Comportamento Lúdico, Educação Escolar, Formação humana.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## AS TESSITURAS DO JOGO NO TRAJETO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS DO GEPCOL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Eva Laura Fortes Ferreira Gomes – CNPQ/PPGE/UFMT  
Cléo Ferreira Gomes – PPGE/UFMT

### RESUMO

O texto apresenta a palavra “jogo” nas pesquisas acadêmicas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corporeidade e a Ludicidade — GEPCOL. Grupo este inscrito na Linha de pesquisa “Culturas Escolares e Linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O vocábulo se define conforme o antropólogo francês Roger Caillois (2017) que dentre outros se dispôs a investigar o jogo no seio da cultura, assumindo as atividades lúdicas endereçadas às crianças, *paidia*, assim também como os jogos dedicados aos adultos, *ludus*, por exemplo, os jogos de azar. Num apanhado das dissertações e teses do GEPCOL é possível identificar o jogo em seus aspectos formativos, recreativos, curativos e educativos. O método de eleição, o etnográfico, permite apontar as possibilidades que veem o *outro* além do *passé-partout* da vida cotidiana, em que o jogo é jogado. Os resultados das pesquisas nos mostram uma oportunidade para pensar as instituições acadêmicas como espaço privilegiado de discussão e reflexões acerca do termo, desmistificando seus aspectos nefastos e coroando as suas virtudes de diversão, entretenimento e pesquisa.

**Palavras-chave:** GEPCOL, Jogo, Pesquisas acadêmicas, Formação.

### INTRODUÇÃO

É possível observar uma caracterização do jogo por diferentes autores como uma atividade inerente à cultura humana. Os jogos, no plural, provêm de um vocábulo que abriga vários significados. Num mundo de “gigantes” Benjamin (1984) diz que as crianças usam a brincadeira com uma semântica mais próxima daquilo que expressaria uma piada, uma troça, um deboche, um gracejo... bem afeito à ideia que Sutton-Smith (2017) enquadraria na retórica da frivolidade. Essas atividades se traduzem por brincadeiras. A qualidade que tem um brinquedo, um objeto lúdico e uma atividade — a brincadeira —, tomando emprestado de Néelson Rosamilha (1979), pode despertar um estado lúdico, a espontaneidade, a alegria.

Herbert Marcuse (1999) responde à angústia freudiana, quando a realidade sufocar o desejo, emerge o princípio lúdico que com seu impulso equilibra ou afasta o mal-estar. Por isso, brasileiros que somos, brincamos, fazemos paródia e piadas com tudo que vivemos, sobremaneira em momentos de agruras.

O jogo, por possuir uma riqueza polissêmica, será tratado aqui, diferente de outros autores, como um *upgrade* da brincadeira. A brincadeira no primeiro piso, o jogo no segundo

plano e os esportes no terceiro andar desse edifício imaginário que pode nos ajudar a separar, didaticamente uma atividade, como as brincadeiras voltadas para as crianças menores, os jogos para os jovens e os esportes endereçados aos adultos. Desse modo podemos usar a mesma atividade, o futebol por exemplo e dizer que brincamos de futebol no pátio, que jogamos futebol na quadra da escola e que disputamos o campeonato de futebol no certame estadual.

Quem primeiro ousou a sua definição de jogo foi o historiador e filósofo holandês Johan Huizinga (1990), que tratou de considerá-lo como um elemento da cultura humana. O antropólogo francês Roger Caillois (2017, p. 23-24) leitor de Huizinga, tratou logo de definir o jogo sob o ponto de vista da forma como uma ação livre, fictícia, improdutiva, incerta, delimitada e regrada.

Para Manson (2002) a palavra *ludibrium*, proveniente de *ludus* ou jogo, também não apresenta uma ligação com a infância, utilizada apenas com a licença da metáfora. Costuma-se dizer que o navio é um “joguete” dos ventos, assim como a pobreza é um “joguete” da fortuna, porque cada um depende de seu *destino*, a retórica do jogo para Sutton-Smith (2017), mas que para Caillois (1990, 2017) prefere chamar de rubrica da *Alea*.

Para a infância, tanto autores gregos como latinos oferecem-nos reflexões sobre brinquedos que ocupam uma participação efetiva na vida das crianças. Na Educação Física clássica, os jogos pré-desportivos fazem a entrada da criança no mundo dos esportes pela via didática do **jogo**. Com eles aprendemos os fundamentos dos esportes, o gesto mecânico e estereotipado dos esportes de quadra e a fadiga renitente dos esportes de pistas.

Para os anos finais do ensino fundamental, os jogos podem ser substituídos pelos esportes. O pré-adolescente nessa fase já tem uma estrutura psicológica, física, intelectual e social para trabalhar com essas práticas que requerem um esforço físico-motor, uma carga emocional e certo grau de inteligência para resolver os problemas que esse esporte oferece. Quando chegarem às perdas e aos ganhos, já demonstrarão uma inteligência refinada para decifrar a engenharia técnico-tática dos jogos, além de uma educação social para traduzir as aprendizagens derivadas do uso das regras, da disciplina de repetições, de pequenos treinamentos e do modo gentil que deve se escoar do *fair-play* cotidiano.

Entre uns e outros encontramos muitas categorias que os pesquisadores do GEPCOL propuseram pesquisar, numa tentativa de desmistificar o jogo nas subdivisões existentes em suas pesquisas. Com isso o jogo simbólico de Piaget (1946), jogo social de Eifferman (1971), jogo ficção de Garvey (1977), dentre outros... expuseram possibilidades de estudos científico

do jogo além dos que os culturalistas como Johan Huizinga e Brian Sutton-Smith já haviam ousado definir.

Apresentaremos mais à frente as possibilidades terminológicas do jogo utilizadas nas pesquisas, a fim de correlacionar as semióticas teóricas apresentadas no Grupo. Este texto faz parte de uma tese de doutorado que está em andamento do GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade do PPGE/UFMT que busca encontrar as retóricas lúdicas que entremeiam as pesquisas do Grupo.

## **METODOLOGIA**

Há 20 anos, o GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade — tem por princípio cardinal investigar/compreender os conteúdos e as etiquetas do saber corporal que se apresentam por questões objetivas e intersubjetivas de uma “gramática corporal”. No solo paradigmático do Grupo, podemos supor uma “encarnação” ininterrupta de construção teórico-metodológica estabelecida nas dissertações, teses, artigos e demais escritos que interconectam o bio-psíquico-simbólico dos indivíduos que se vocacionam pesquisar sobre algo que os angustiam. Supomos que seja como Humberto Maturana e Gerda Verde-Zöller (2003) que decretam ser “por que somos produtores de linguagens.”

Um dos caminhos metodológicos do Grupo mais utilizados nas pesquisas que ambicionaram pesquisar sobre jogo, brinquedo e brincadeira, foi o Etnográfico. O antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1993, p. 14) define o etnógrafo como aquele cientista que se encontra sempre distante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados, experiências e vivências múltiplas ao leitor. Achamos preciso, portanto, expôr aqui o que o pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2002, p. 123) escreve sobre que o importante na experiência, não é nem a “posição nem a o-posição, nem a imposição, nem a proposição, mas a exposição, nossa maneira de expormos”. O sujeito se ex-põe numa situação de vulnerabilidade e risco.

Suspeitamos ser de grande valia perceber como os jogos, brincadeiras e brinquedos podem ser essenciais para a vida do *Homo sapiens*. Isso ficou mais evidente nas pesquisas de Juliani (2019, p. 35-36) sobre espaço-tempo de recreio em que “o jogo é essencialmente uma ocupação separada e, cuidadosamente isolada do resto da existência e, realizada em geral, dentro dos limites precisos de tempo e lugar” e para tanto foi preciso lançar mão da pesquisa

Etnográfica. Segundo ele a pesquisa etnográfica constrói uma descrição detalhada e coincidente com a realidade do contexto estudado. No âmbito da antropologia cultural e social torna-se mais significativo o produto pesquisado, Juliani (2019, p. 67).

Souza (2021, p. 65) na esteira da “Ambiguidade da brincadeira” de Brian Sutton-Smith (2017) constatou em sua tese a retórica da *ausência*. Ao analisar os tipos de jogos e brincadeiras que poderia encontrar em seu lócus de pesquisa, se surpreendeu com aquilo que a pesquisa sugeriu chamar de ausência, do que uma fatura de jogos nesse espaço educativo. As retóricas lúdicas da obra de Sutton-Smith não se revelaram nesse espaço de formação. Mas foi preciso a pesquisa etnográfica a etnografia em si, para compreender a realidade escolar como um construto e resultados de um tempo histórico e social. (Souza, 2021, p. 88).

Oliveira (2014, p. 81) realizou um estudo etnográfico numa instituição de acolhimento de crianças, citando uma dificuldade de conceituação da palavra jogo devido os seus vários sinônimos, e suscita que em espaços de convivência com crianças, que a etnografia produz uma relação com objetivo da pesquisa. Para a pesquisadora que investigou o brincar em um abrigo, saber de que maneira foram organizadas as brincadeiras, os espaços e significados desvelados com o brincar, considerou a perspectiva etnográfica, sem agregar juízo de valores (Oliveira, 2014, p. 81).

Contudo, o método etnográfico na visão do GEPCOL, é o caminho mais preciso pois, garante e confirma a identidade do Grupo. E é nesta perspectiva que temos o privilégio de ver como o *Homo ludens* se apresenta em seus tempos de ociosidade criativa; é assim com o *welcome* do *Homo hostel*; pelo apetite de brincar, jogar ou fabricar artefatos lúdicos do *Homo faber*, seja pela fantasmagoria do *Homo symbolicus* que aprecia as imagens se formam com as brincadeiras.

### **REFERENCIAL TEÓRICO: a importância dos grupos de pesquisa**

É evidente a importância dos grupos de pesquisas nos espaços de formação em programas de pós-graduação, mormente quando essas pesquisas têm sido enfatizadas internacionalmente. De acordo com Mainardes (2022), os dados do censo dos grupos de pesquisa do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), somaram número total de 37.640 grupos, 3.595 eram da área da educação (9,6%) até 2022. Isto destaca a importância deste espaço de



formação de pesquisadores no desenvolvimento das pesquisas no ramo educacional. Mainardes (2022) exemplifica que:

Os autores destacam também que uma quantidade crescente de estudos tem enfatizado a importância dos grupos de pesquisa como uma unidade de análise. Eles apontam que a maioria dos estudos se concentra no nível macro (institucional) ou micro (individual), com poucos estudos sobre o âmbito *meso* (condições de trabalho para os grupos, dinâmica social dos grupos, relações estabelecidas entre os participantes) (Mainardes, 2022, p. 4).

Na obra “Memória, Pesquisa e Impacto Social: o percurso formativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (2021)”, discorreremos um pouco sobre história que sublinha a memória do Programa dedicado ao processo de formação de profissionais da Educação, expondo as contribuições dos Grupos de pesquisa, na construção de conhecimentos e inovações que têm contribuído significativamente para o seu desenvolvimento.

Neste livro-memória, podemos observar o trajeto de seus herdeiros intelectuais nas narrativas que os engendram. O GEPCOL expõe sua trajetória como sendo o grupo que faz uma investigação para entender como os jogos e as brincadeiras podem fazer parte do cotidiano de crianças: sejam aquelas de instituições totais (GOFFMAN, 1987) como as dos abrigos e lar de crianças; as acamadas em algum leito de hospital com doença terminal (hospital do câncer, por exemplo), sejam aquelas das escolas comuns públicas e privadas. É inevitável esse desejo *prometeico*, por mais que a crença já venha embutida na alma do futuro pesquisador.

Estudar os jogos, brinquedos, brincadeiras e a ludicidade só foi possível pela dedicação de seu líder pesquisador que em seus estudos mais aprofundados no período de doutoramento sanduíche e, especialização em Ciências do Jogo pela *Université de Paris-Nord em Villetaneuse* em Paris, França em 1999, sob a orientação do estudioso do Jogo Gilles Brougère. Estes estudos se tornaram basilares na construção do GEPCOL e na formação que se ocorre a longo prazo para aqueles que se interessam seguir os mesmos passos do Prof. Dr. Cléo Gomes e do GEPCOL.

Hoje, no ano de 2024 foi computado no GEPCOL 40 (quarenta) dissertações de mestrado e 10 (dez) teses de doutorado e 4 (quatro) dissertações de mestrado profissional em Educação Física-PROEF já defendidas, além de outros tipos de pesquisas que se sucederam de estudos do Grupo. E assim permearam os caminhos deste Grupo com seus 20 anos de formação.

## O OBJETO DE ESTUDO: O jogo

A história do jogo é tão antiga quanto o próprio homem, embora a sua origem não pode ser reconhecida nem datada, pois ficaram presentes na memória em diversas sociedades e de épocas bem distintas. De acordo com o historiador e filósofo holandês Johan Huizinga (1990), o jogo está presente na vida dos seres humanos há muito tempo, principalmente pelo seu aspecto lúdico que sempre manifestou como um instinto para o jogo<sup>1</sup>. Visamos conhecer um pouco sobre a história e a evolução do jogo.

A base de realizações na área filosófica se desencadeou quando a cultura surge sob a forma de jogo como forma lúdica para o ser humano. Com isso não se quer dizer que o jogo se transforme em cultura, mas que se modifica em suas fases mais primitivas no seu caráter lúdico, sendo assim, o historiador holandês Johan Huizinga cita na obra *Homo ludens* que:

O jogo é aqui tomado como fenômeno cultural e não biológico [...] e o fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana [...] mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. [...] Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano (Huizinga, 1990, p. 1-3).

Vários autores fazem relação às definições de jogos e brincadeiras como jogar e brincar, pois a ludicidade pode ter a mesma definição que Huizinga (1990) faz, quando diz que, o jogar e o brincar pode ter o mesmo significado em várias línguas a exemplo do inglês (*to play*), do francês (*jouer*), no espanhol (*jugar*). O importante é o que ele produz nos seus brincadores/jogadores. O jogo era visto como possibilidades esportivas, culturais e recreativas como critério de relaxamento sem esforço físico. Hoje nós acatamos a polissemia e a polimorfia que jogo engendra.

---

<sup>1</sup> O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito do jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social (Huizinga, 1993, p. 10).

Não é possível falar de ludicidade, de jogos e de brincadeiras sem trazer a origem de quando tudo começou. As palavras de Tizuko Kishimoto (1997) trazem um frescor sobre a história dos jogos e brincadeiras, quando diz:

Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provém de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através dos conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestações espontâneas da cultura popular, as brincadeiras tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar (Kishimoto, 1997, p. 38-39).

O jogo como atividade lúdica implica em passagens marcantes na história, por exemplo: o *Homo sapiens*, por meio da pesca e da caça sobrevivia protegendo-se de outros animais; o *Homo faber* evoluiu e começou a fabricar utensílios para armazenar alimentos se prevenindo do frio, enquanto o *Homo ludens* que se dedica às atividades espontâneas que ocupem seu tempo livre, sempre esteve a serviço do prazer e da alegria que essas atividades podem lhe oferecer. A terminologia *ludens* está diretamente ligada à sensação daquilo que é jocoso, prazeroso, divertido ou com as palavras de Huizinga (1990) elemento da cultura que produz distração, alegria e prazer.

O jogo vem do latim *jocu*, que significa gracejo, zombaria. É uma das expressões do homem em verdadeiro extinto como dito anteriormente por Huizinga (1990) que toda ação humana é jogo.

É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. [...] à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade [...], todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador (Huizinga, 1990, p. 11).

Definir a palavra “jogo” não é fácil, pois sua definição pode levar a entendê-la de modo diferente, existe muita profusão a respeito dos termos brinquedo, brincadeira, jogos e lúdico, as definições na língua portuguesa pouco se diferenciam, ou seja, brincadeira, brinquedos e jogo, significando a mesma coisa.



Os jogos são classificados diferentemente, de acordo com critérios adotados por diversos autores, que preferem classificá-los e separá-los pela sua função, temporalidade ou mesmo por sua escatologia.

- **Jogos Motores** que exigem a participação ativa do corpo. Como exemplo: pega-pega, depende de velocidade, agilidade, visão.
- **Jogos Sensoriais** que ajudam a desenvolver os órgãos dos sentidos. Como exemplo: cobra-cega, pois a criança depende do tato e da audição para “enxergar” o colega.
- **Jogos recreativos** são aqueles que têm apenas o objetivo de recrear ou distrair por meio de uma atividade integradora. Como exemplo: batata quente, vai passando um objeto pelas mãos dos participantes da brincadeira até alguém dizer que *queimou!*

Podemos observar os teóricos que pesquisaram “jogo” como sendo os basilares citados nas pesquisas do Grupo. *The Ambiguity of Play* (1997) está ao lado de *Homo Ludens* (1938) de Johan Huizinga e *Man Play and Games* de Roger Caillois (1961) como uma pedra de toque da teoria do jogo. Por mais de meio século, em mais de 350 livros e artigos, Sutton-Smith liderou ou sintetizou todos os principais avanços nos estudos das brincadeiras.

Considerando que o conceito de retórica empregado no livro tem o significado de “discurso persuasivo, ou de uma narrativa implícita, intencionalmente ou não adotada pelos membros de uma afiliação particular para persuadir outros de suas crenças”. Com o objetivo de dar coerência à ambiguidade do jogar e do brincar, Sutton-Smith (2017, p. 35-37) concentra-se nas em sete possíveis retóricas: **destino, identidade, frivolidade e poder** sendo da idade antiga e **imaginário, progresso e self** como retóricas da modernidade.

Quando Souza (2021) analisou as retóricas do poder e da identidade, acabou por descobrir aquilo que seria para ela a retórica da *ausência*. Observando os jogos no lócus da pesquisa, usados com estratégia pedagógica sob o pretexto de tornar a aprendizagem mais prazerosa, o que se viu foram atividades que não atendem aos princípios pedagógicos: não ensinam e tampouco produzem divertimento. Isto nos revela que o caráter “livre” do jogo em escolas, vai bem além do que analisamos, ele acaba tornando-se uma preza utilizada em sala de aula que não condiz com a sua ética exposta:

A brincadeira que possibilita a aprendizagem está relacionada a aspectos que não se limitam a um jogo didatizado, se refere a um brincar na condição de expressão cultural que desenvolve o sujeito, no contato com os bens culturais produzidos pela humanidade, sobretudo a partir da mediação de eventos e objetos culturais e com a experiência do outro. Nesse contexto, a escola se coloca na posição privilegiada de espaço que fornece os instrumentos para que essa criança se aproprie e se



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

humanize. Ou seja, brincando de casinha, desenvolvendo o faz de conta, há ganhos significativos de competências e de habilidades que se refinarão em aprendizagens e possibilitarão seu desenvolvimento. É este o brincar livre, criativo e inventivo que deve estar presente na rotina da Educação Infantil (Souza, 2021, p. 154).

As ausências citadas no trabalho de Souza (2021), indicaram a necessidade de investigar os contextos educacionais apresentados e suas perspectivas teóricas que construam concepções de outras retóricas do brincar/jogar. Limitações foram observadas na pesquisa: ausência do espaço-tempo de recreio; organização de momentos de estudos com pesquisas sobre a realidade da professora do espaço escolar com mais profundidade teórica sobre assuntos condizentes com seu dia a dia na escola.

Juliani (2019) quando aborda o recreio em sua tese, faz a descrição de comportamentos lúdicos ao apresentar em sua pesquisa “a diversidade das formas e experiência da brincadeira”. Cita também que a criança ao entrar em contato com o brinquedo, constrói representações mentais atribuindo-lhe, significados, desvendando o jogo dizendo que o “discurso é construído pelo adulto acerca do brinquedo e do jogo”.

Gilles Brougère (2010, p. 12) cita que o jogo é descrito segundo a função do objeto e o seu regramento que norteia as ações que com este jogo serão realizados. Encaixar, construir, montar. Esta antítese se apresenta ora brincadeira, ora jogo como livre e não delimitada, mas podendo ser suporte de relações afetivas e de aprendizagens.

Oliveira (2014) quando cita Huizinga em sua tese sugere um diálogo quando ele aborda que as brincadeiras e os jogos podem ser vistos nos espaços de acautelamento como “qualidade fundamental, mas com uma significação diferente, o jogo é atemporal e se repete no tempo e no espaço.”, assim numa perspectiva histórica, entende-se que o jogo é um fenômeno biológico e cultural estudado historicamente assim como as pesquisas que temos observado no GEPCOL e no mundo.

O jogo é um campo rico para integrar as diferentes áreas, principalmente a infantil dentro de um processo individual. Consiste numa simples assimilação funcional. É uma atividade que tem valor educacional intrínseco, assim, sendo usado como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem, com função educativa jogando e ensinando seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Daniil Elkonin (1998) ao escrever sobre a psicologia do jogo, sugere “haver muitos fenômenos distintos a que nos referimos com a terminologia jogo”. Elkonin enfatiza que segundo a tese do teórico marxista russo Georgi Plekhanov “o jogo se apresenta como uma

atividade que responde à demanda da sociedade em que vivem as crianças e da qual devem chegar a serem membros ativos”. Esta concepção surge devido a necessidade de elucidar a investigação sob as condições apresentadas pelo teórico. Para apresentar uma psicologia sobre o jogo, o pioneirismo soviético atende pelo nome de Arkin<sup>2</sup> que de acordo com Elkonin (1998, p. 40) “somente com fatos extraídos do passado e cotejados com o presente é possível formar uma teoria científica correta sobre o jogo e do brincar, e somente uma teoria como essa pode produzir uma prática pedagógica sã, fecunda e estável”.

Nestas investigações Elkonin observa também que “Arkin apenas fala da origem histórica do jogo e, mais do que ao jogo protagonizado refere-se aos brinquedos e sua história”, e que foi preciso afirmar a imutabilidade histórica do brincar com o aparecimento do *Homo sapiens*. Melhor dizendo, o *Homo sapiens* é antes tudo um *Homo ludens*. Isso nos remete naquilo que Walter Benjamin (1984) diz significar sobre a reprodução miniaturizada infantil libertando-se dos horrores do mundo adulto.

Há muito que dizer sobre as teorias gerais do jogo, porque esse tema parece não se esgotar. Essa terminologia ainda é motivo de muitas pesquisas que despertaram interesses de filósofos, psicólogos, etólogos, antropólogos, linguistas... Ousamos sistematizar um pouco dos estudos de Karl Groos (1898) que no final do século XIX realizou uma investigação sobre os jogos infantis e jogos dos animais. A teoria de Groos fala sobre a transcendência, mas não do jogo em si, e sim de seu caráter prévio do exercício biológico.

Do ponto de vista de Elkonin (1998) podemos dizer, a partir dos estudos de Karl Groos que o “jogo é precisamente a atividade em que ocorre a formação da superestrutura necessária sobre a base das reações congênitas, em que se formam os hábitos adquiridos e, antes de tudo, as novas reações habituais”. Isto é, o jogo se apresenta como de suma importância para o desenvolvimento humano.

O suíço neurologista e psicólogo Édouard Claparède (1934) diria que “o fundamento do jogo não está na forma exterior do comportamento, mas na atitude interna do sujeito diante da realidade que se apresenta”, daí que uma ilação primeira nos chega para dizer que o jogo sempre será polimorfo e polissêmico. Suas formas e seus sentidos podem estar à disposição daqueles que ousam entrar na sua arena.

Nas pesquisas do GEPCOL muito se ousou alegorizar o jogo nos *loci* de pesquisas. Outros teóricos mais renomados se arriscaram entrar no campo do jogo e ver como poderia ser

---

<sup>2</sup> ARKIN, E. A. El niño y su juguete em las condiciones de la cultura primitiva. Moscou, 1935.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

definido aprisionando-o com definições e sentidos diferentes. O que se chega a essa empreitada é a uma renitente ambiguidade (Sutton-Smith, 2017) que não cessa de tinir, para dizer que todos estão certos, mas que nenhum tem razão. Daí uma atitude que não combina com o fenômeno jogo enquanto “presa”, qualquer racionalidade diante de um sujeito que é livre, incerto, impreciso, fictício, improdutivo e regrado, para ser jus à teoria de Roger Caillois (2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo, presente no objeto deste estudo, torna-se em pesquisas e tentativas de definições, cuja ação de ser o “dono de...”, “o pai de...” siga em vão no aprisionamento de quaisquer definições.

O ato de jogar está presente em nosso dia a dia desapercebidamente. Jogamos o tempo todo, na melhor metáfora, jogamos com a nossa vida, sobretudo pela sua incerteza, ficção e regramento, e quem joga jura sempre que há uma escatologia à espreita. O principal foco de estudiosos e pesquisadores que buscam o significado e as funções do jogar/brincar, excepcionalmente na infância, têm como pano de fundo, à imagem de um *passé-partout*, a retórica do *progresso* (Sutton-Smith, 2017): a biológica para crescer, a psicogênica para se desenvolver e a cognitiva para resolver equações ou problemas.

Jogar e brincar pode ser uma prática de habilidades cujo objetivo é alcançar formas de adaptação e de sobrevivência. Suponha-se que jogar e brincar sejam atividades compensatórias, que podem assegurar a sensação de domínio e a competência através da resolução de conflitos na psicogênese. A ênfase cognitiva suspeita-se que o ato de jogar e brincar servem para o desenvolvimento da cognição auxiliando no aprendizado de alguma coisa. O fato de ajudar, auxiliar ou mesmo estimular o sujeito na resolução de problemas pode ser definido como uma ação progressiva, assim como as pesquisas que o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corporeidade e a Ludicidade-GEPCOL se propõe fazer e pesquisar.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. 176 p.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017. 304 p.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

- ELKONIN, Daniil. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 464 p.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 215 p.
- GROOS, Karl. **The play of animals**. New York: D. Appleton and Company, 1898. 374 p.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990. 304 p.
- JULIANI, Moacir. **As crianças e o seu recreio escolar: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância**. 2019. 188 p. Tese (Doutoramento em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997. 208 p.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 19 de jun. 2024.
- MAINARDES, J. **Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo**. Cadernos de Pesquisa, 52, Artigo e08532. <https://doi.org/10.1590/198053148532>. 2022.
- MATURANA, Humberto R. VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athenas, 2004. 264 p.
- OLIVEIRA, Sonia. **Brincadeiras de crianças abrigadas estudo etnográfico em instituição de acolhimento**. 2014. 267 p. Tese (Doutoramento em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2014.
- SÁ, Elizabeth. ANDRADE, Daniela. RIBEIRO, Marcel. **Memória, pesquisa e impacto social: O percurso formativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT**. 1ª Ed. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2021. 328 p.
- SOUZA, Flora. **As Retóricas do brincar no cotidiano escolar: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. 2021. 183 p. Tese (Doutoramento em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2021.
- SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017. 488 p.





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E TDI's EM FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONVERSA COM QUEM GOSTA DE BRINCAR

Ellen Cristine Campos de Souza Coelho – SEDUC/PPGE/UFMT  
Jaqueline Aparecida Falco Walderrama – SMECEL/PPGE/UFMT  
Cléo Ferreira Gomes – PPGE/UFMT

### RESUMO

Este texto tem por objetivo evidenciar as experiências e percepções de professores e Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI's), a partir das narrativas que permeiam os discursos e práticas de educadores, durante encontros formativos na Educação Infantil, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Várzea Grande-MT. As temáticas abordadas se fundamentam em noções apresentadas por autores específicos do tema jogo, recreação, brinquedo, brincadeira e ludicidade. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, inserida em processo formativo dos profissionais participantes. Através das narrativas dos educadores, realizadas por questionários (*Google Forms*), durante e ao final da formação, como instrumento de produção de dados que indicam os avanços teórico-metodológicos, atinentes ao currículo da Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a formação continuada contribui para o compartilhamento de espaços e saberes que ressaltam a autonomia e potencializam a promoção de experiências exitosas dos educadores da primeira infância.

**Palavras-chave:** Processos formativos, Brincadeira, Lúdico.

### INTRODUÇÃO

Este estudo intitulado *“Percepções de professores e Técnicos de Desenvolvimento infantil em formação na Educação Infantil: uma conversa com quem gosta de brincar”*, tem por objetivo evidenciar as percepções dos professores e TDI's, da rede municipal da Educação Infantil em Várzea Grande-MT, a partir das narrativas que permeiam os discursos e práticas de educadores durante encontros formativos na Educação Infantil. Ações formativas, propostas pela equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, pela lente das políticas públicas, viabilizaram no primeiro semestre de 2023, um importante espaço colaborativo de trocas de saberes, experiências e de desenvolvimento profissional para os professores e TDI's. Os encontros formativos foram desenvolvidos na modalidade híbrida, quando a equipe de formação atendeu cerca de 300 profissionais no primeiro semestre, que atuam com crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) das EMEBs (Escolas Municipais de Educação Básica). A formação foi ministrada por nós professoras formadoras, pertencentes à Superintendência Pedagógica de Várzea Grande-MT.

O estudo em tela pretende realizar uma bricolagem sobre as experiências formativas vivenciadas nos encontros. Inúmeras temáticas foram planejadas para tal. A rotina, a musicalização, os documentos norteadores, a literatura, foram um dos assuntos escolhidos, no entanto as brincadeiras e as atividades lúdicas são as temáticas que nomeamos para dialogar, por tratar-se da vivência recreativa escolar que contempla momentos livres de diversão, prazer e alegria.

**Foto 1:** Momento formativo presencial<sup>3</sup>



Fonte: arquivo de Jaqueline Falco. Data da foto: 16-08-2023

A defesa desses momentos lúdicos não deve ser limitada à sala de aula, mas também aos pátios ou a quaisquer espaços que se disponibilizam para este público. O brincar apresenta-se como atividade indispensável e integrante do dia a dia dos contextos educativos da Educação Infantil.

É durante as brincadeiras, que as crianças exploram o contexto em que vivem guiadas por sua imaginação, constroem situações a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica, dos papéis sociais e das regras da vida social.

Ao brincar, as crianças podem perceber seu comportamento e dos colegas, respeitando a participação deles, podem prescindir o preconceito de gênero, étnico-racial ou em relação a colegas com deficiência, adotar atitudes de negociação em situações de disputas e refletir sobre questões que envolvam amizade e convivência.

O pedagogo francês Jean Château enfatiza que criança é um ser brincante.

<sup>3</sup> As fotos expostas neste trabalho têm autorização da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer-SMECEL.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que de repente nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas o mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma (Château, 1987, p. 14).

Para esse pesquisador da “criança pequena”, a infância o estágio da vida em que o indivisível pode ser experimentado, somente a criança é testemunha de uma experiência que não é mais acessível aos adultos, ainda que todos já tenham passado por ela. Para o ensaísta alemão Walter Benjamin (2002, p. 49) “culpa e felicidade manifestam-se na vida da criança com mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais”.

A pesquisa que se apresenta, adota o olhar dos educadores sobre o lúdico e as brincadeiras na infância, desvelando significações às falas dos profissionais, como uma estratégia de produção de dados, ao passo que oportuniza situações de reflexões, sobre a organização e a execução de práticas pedagógicas no solo das escolas. Um espaço, portanto, aberto à interlocução dos educadores, considerando a importância de espaços formativos para a Educação Infantil.

## **METODOLOGIA**

No período de março a julho de 2023, realizamos 10 encontros formativos para professores(as) e TDI's da Educação Infantil, com a duração cada de 4 horas. A formação ocorreu a partir de encontros presenciais no Anexo II – Marajoara e *on-line* pela (Plataforma *Meet*), com o objetivo de promover a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil deste município, visando a reflexão sobre o currículo da Educação Infantil e o fomento de práticas metodológicas que promovam uma aprendizagem significativa às crianças pequenas do grupo etário de quatro a cinco anos e onze meses.

Os encontros formativos, com suas temáticas próprias, ocorreram e apoiaram-se através dos seguintes objetivos:

- Entender e refletir sobre os desdobramentos da prática pedagógica mediados pelos princípios e conceitos apontados pela BNCC;
- Conhecer e refletir sobre a Cultura da Infância e a Cultura Infantil para promover ações pedagógicas que fomentem o desenvolvimento e a aprendizagem infantil;

- Refletir sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para que se oportunize às crianças o contato com o outro, apresentando a elas os cuidados pessoais e do grupo, bem como as atitudes, os costumes, e as narrativas de vidas diferentes, o que proporcionará a valorização de sua identidade, o respeito ao outro e o reconhecimento das diferenças;
- Conhecer e refletir sobre as múltiplas formas de linguagem que potencializam o processo cognitivo e criativo da criança;
- Possibilitar e promover repertórios para o desenvolvimento do vocabulário da leitura e escrita, possibilitando o acesso aos mais diversos tipos de leitura na escola e fora dela, através de processos lúdicos reconhecendo a cultura escrita como prática social desde a Educação Infantil;
- Refletir e repensar sobre as possibilidades de promover experiências às crianças mediada pelos princípios da ludicidade, continuidade e contexto significativo;
- Instigar a música como prática cotidiana nas interações e brincadeiras;
- Propor uma reflexão sobre a natureza da atividade lúdica através de noções apresentadas por autores específicos do tema jogo, recreação, brinquedo, brincadeira e ludicidade;
- Incentivar a ampliação do repertório literário de professores e por consequência, dos estudantes.

Para o estudo em pauta utilizamos a metodologia de abordagem qualitativa, com foco na pesquisa participativa, a partir da técnica de questionários no âmbito das formações, realizando um trabalho de interação, que envolveu constante questionamento e teorização sobre as práticas dos profissionais presentes durante os encontros formativos. Bogdan e Biklen (1994) associam este método como:

[...] modo de preservar os dados a analisar, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos. A investigação educacional possui muitos exemplos deste tipo. As observações em escolas deram origem, por exemplo, a estudos sobre integração racial (Metz, 1978; Rist, 1978), a vida de um director de escola (Wolcott, 1973), a experiência de professores em escolas rurais (McPherson, 1972) e inovações na escola (Sussmann, 1977; Wolcott, 1977). Os investigadores educacionais também utilizaram a entrevista em profundidade para estudar as crianças excluídas da escola (Cottle, 1976a), o sistema de transportes escolares (Coule, 1976b), e os papéis das mulheres como dirigentes educativos (Schmuck, 1975) (Bogdan, Biklen, 1994, p. 40).

Foram destinados momentos para refletir sobre os temas abordados ao final dos encontros *on-line*, para o qual os participantes respondiam um questionário, com perguntas pertinentes ao tema.

Deste modo, o uso da técnica de questionários, ao final dos encontros teve a preocupação em contribuir com os seus profissionais para a reflexão sobre a prática pedagógica com a criança pequena e no direcionamento de respostas às dificuldades nelas intrínsecas. Mais



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

adiante, abordaremos a trajetória dos momentos de reflexão ao final dos encontros de estudo com a seleção das perguntas mais relevantes ao este trabalho.

O questionário foi utilizado com o propósito de levantar maiores informações iniciais sobre os sujeitos e suas concepções. As perguntas foram pensadas de modo que nos auxiliassem a perceber quais eram as percepções sobre infância, jogo, ludicidade, brincadeira e recreação das cursistas. As questões nos permitiram identificar aspectos pessoais e profissionais, servindo, portanto, como uma reflexão da prática exercida.

**A) Reflita sobre a importância de uma infância bem vivida pelas crianças para a vida adulta:**

- *Quando a criança tem seus direitos enquanto indivíduos respeitados e praticados a chance de se tornar um adulto mais seguro é maior;*
- *Para que a criança tenha uma infância agradável, que tenha sua própria imaginação através da leitura;*
- *As primeiras experiências de vida em sociedade são cruciais para o alcance de todo o potencial do indivíduo, seja nos aspectos social, cognitivo e emocional;*
- *Ser criança é viver em um mundo de fantasias, nele tudo é possível, tudo é lindo e colorido.*

Em análise as respostas dos participantes dos encontros formativos, por meio de um questionário que utilizamos como um instrumento na obtenção de informações notou-se que o conceito de infância apresentado pelos cursistas, compreende a infância como um período e etapa de vida de maior relação experiencial. Nesta fase, o desenvolvimento nas áreas físicas, psíquicas e cognitivas alcançam tamanha amplitude se forem oportunizados estímulos e vivências socioculturais. Assim na fase adulta reverberam os contributos de determinados processos.

**B) Para você, qual a importância da brincadeira na vida da criança?**

- *Um adulto sem brincar quando criança, se torna um adulto sem sonhos;*
- *A criança que brinca na infância se torna um adulto melhor;*
- *O brincar proporciona à criança ser livre e voa nas asas da imaginação.*
- *É extremamente importante a vivência das crianças com as brincadeiras, é primordial resgatar as brincadeiras antigas;*
- *O brincar é essencial no desenvolvimento pleno das nossas crianças, se expressar livremente, ter esse contato de fato com meio em que participa.*



Com base nos relatos, o brincar é uma experiência que envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. A importância da brincadeira é registrada ao reforçar o contexto do brincar como registro e linguagem da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Para o pesquisador lusitano Manoel Sarmiento (2003, p. 62), o brincar embora não seja exclusividade das crianças é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Uma diferença importante, porém, é que as crianças brincam, contínua e devotadamente que ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção. O brincar é muito mais sério para aquilo que as crianças fazem.

No mundo de hoje, ao contrário, o envolvimento do adulto com jogos e/ou com o lazer tendem a se assemelhar às atividades de trabalho, associadas às ideias de rendimento e produção. Sendo que o brincar é uma atividade humana percebida desde os primeiros anos de vida.

### C) Qual o papel da ludicidade no ambiente da Educação Infantil?

- *Ao estimular a imaginação, as crianças vivenciam o mundo através de brincadeiras. Onde as palavras, gestos e o brincar ganham um significado próprio para a criança;*
- *O adulto precisa ouvir a criança, adentrando no mundo dela, trazendo à tona a criança que habita dentro de cada um de nós, somente assim poderemos compreender a criança;*
- *A criança tem que ter uma infância lúdica de brincadeiras e faz de conta usar a imaginação ser criança.*
- *A infância bem vivida é aquela que foi respeitada, os seus tempos, o imaginário da criança;*
- *Uma criança que teve na infância a ludicidade bem vivida, se torna um adulto com muitas experiências;*

Em consonância às respostas, percebemos que o entendimento sobre **ludicidade** pelos participantes denota o sentido de imaginação, que por meio desta as crianças externam o modo como veem e interpretam a realidade por meio da brincadeira. Neste âmbito, a ludicidade é considerada um dos atributos principais das culturas infantis. Trazemos aqui a definição de culturas infantis pelo sociólogo, antropólogo, escritor, político e professor brasileiro Florestan Fernandes, que a compreende como um processo de socialização da criança a partir de seu próprio grupo social.

Para o sociólogo da infância, o professor Manuel Sarmiento (2004) salienta que a **ludicidade** é uma característica essencial das culturas infantis. Nós a entendemos assim como ele como uma substância fenomenológica. Brincar é uma atividade social universalmente compartilhada pelos povos em seus mais diversos contextos e formações. O brincar encontra nas crianças um modo quase contínuo de existência e demarca o formato das relações sociais. Brincando a criança recria o mundo e se socializa, porque “o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmiento, 2004, p. 16).

Para Sutton-Smith (2017, p. 50-51) as brincadeiras infantis e as dos adultos são também bastante diferentes, as das crianças sendo abertas ou criativas, enquanto as dos adultos sendo fechadas ou recreativas. Essa diferença mostram um ludicidade que representa processos recreativos para os mais velhos, aquilo que se passa nos homens e mulheres com o fim de relaxar simplesmente depois de uma semana exaustiva, quando para as crianças servem de rituais que põem em baila a sua força criadora. Como me disse uma criança certa vez numa praia do nordeste brasileiro “enquanto meu pai tenta pescar um peixe eu já fiz o meu castelo”.

**D) A temática “Recreação e Jogos na Educação Infantil” foi relevante para sua prática?**

*- Por meio de uma situação imaginária a criança tem oportunidade de desenvolver sua autonomia, frente às situações impostas pelo meio que a rodeia. A brincadeira auxilia nesse processo, fazendo com que de forma espontânea e lúdica a criança aprenda a obedecer às regras;*

*- Na minha opinião é uma forma lúdica que contribui muito a forma da criança interagir se apropriando ainda mais do seu desenvolver em todos os aspectos, ajudando a criança a compreender, analisar e elaborar situações em que possam resolver problemas elaborados pelo professor;*

*- As brincadeiras e interações são eixos estruturantes da proposta da BNCC para a Educação Infantil. É brincando e interagindo com seus pares, com adultos, com objetos e com a natureza que as crianças constroem conhecimentos, se desenvolvem e socializam;*

*- As interações e brincadeiras são de suma importância, pois elas permitem aos alunos construir significados aos conceitos em aula, contribuindo nos processos de ensino e de aprendizagem, auxiliando na formação do senso crítico e na capacidade de argumentar.*

Para os cursistas, a importância da recreação e dos jogos na Educação Infantil é apresentada por sua capacidade de socialização e interação entre seus pares e os adultos. Nesse aspecto a recreação está muito próxima do lúdico, que por sua vez é intimamente relacionado aos aspectos do jogo, já a recreação surge em busca do prazer por meio da diversão, pelas

atividades espontâneas, prazerosas e recreadoras. Isso possibilita espaços apropriados à vivência do lúdico com exploração do corpo em sua real essência.

Para Kishimoto (1994, p. 52) “o jogo acontece em um tempo e espaço com uma sequência própria da brincadeira e têm um papel fundante na construção da representação mental e da realidade”, aspectos evidenciados também na fala dos participantes. Diante das observações realizadas por meio das respostas dos cursistas, evidenciou que os encontros formativos coletivos são essenciais para a desenvolver diversos tipos de reflexões e autorreflexões, sempre com o intuito de potencializar o ensino e a aprendizagem.

Ao correlacionar os conceitos teóricos e a prática pedagógica, os profissionais apreendem princípios fundantes para uma ação pedagógica que fomentem os direitos das crianças, espaços de vivências e processos formativos para os profissionais que atuam com a primeira infância.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Rocha (2017) a origem da palavra lúdico advém de um adjetivo da língua portuguesa da derivação latina de *ludus* e que se alude a toda atividade relacionada a jogos, brincadeiras, divertimento num todo. Sendo assim uma maneira que possibilite propiciar às crianças momentos de recreação e de desenvolvimento. São atividades que permitem uma experiência de integridade, ações vividas e com significado em sua essência. A autora pontua que desde os primórdios, as atividades lúdicas, acabam estimulando a curiosidade e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem das crianças

Foto 2: Momento formativo presencial



Fonte: arquivo de Jaqueline Falco. Data da foto: 21-08-2023

O lúdico, conforme Garcia (2019) é uma estratégia importante entre o docente e o discente na Educação Infantil, porque além de proporcionar ao aluno uma forma diferente e divertida de aprender, esse brincar se configura como a linguagem cardeal na faixa etária da criança da Educação Infantil. Os professores devem e podem adaptar ao seu plano de aula e incluir o brincar como um ato atrativo e satisfatório na aprendizagem da criança, pois desta forma haverá uma contribuição à formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, relação social e interação.

O psicanalista britânico Donald Winnicott (1975, p. 79) enfatiza em seus estudos sobre a importância das brincadeiras ao desenvolvimento das crianças que é “no brincar, e talvez apenas no brincar, que criança ou adulto fruem sua liberdade de criação”. Os jogos e as brincadeiras são importantes na vivência das crianças. Por isso, é necessário que elas tenham um espaço e tempo para brincar. Para compreendermos o termo infância é necessário revisitar certos lugares como se fossem a primeira visita. É uma dimensão do humano e que muito se faz presente quando se é criança. Podemos dizer, então, que por meio dos jogos e das brincadeiras, as crianças exercem suas fantasias, vivem suas emoções, seus encantamentos, suas descobertas, compreendem o meio social, desenvolvem habilidades, conhecimentos e criatividade, dando ênfase a sua imaginação, revelando o brincar como elemento essencial e peculiarmente formado nas rotinas do brincar das crianças.

O pedagogo francês Jean Château (1987) enfatiza que o jogo para a criança tem um caráter sério, quando brinca ela mergulha fundo em seu jogo, porquê esse jogo é coisa séria. Essa seriedade do jogo<sup>4</sup> implica um distanciamento do ambiente real. Para compreender a natureza do jogo infantil é necessário, portanto, precisar essa atitude lúdica tão misteriosa e tão cheia de encantos. Quem nunca se encontrou observando e admirando ao mesmo tempo, uma criança que ao brincar se encontra inerte à realidade que se passa à sua volta. O nível de concentração e envolvimento da criança ao jogo é tão grande que nos passa a impressão de que ela não está em outra dimensão.

De acordo Château (1987, p. 29) “O jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto”. O adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer com suas proezas lúdicas. Daí a importância do jogo de nossas crianças. Segundo Jean Château (1987, p. 29), “uma criança que não quer brincar/jogar, é uma criança cuja

---

<sup>4</sup> Convém ao leitor ter sempre em mente que o termo *jogo* usado aqui por Jean Château, representa a palavra brincar e representar, atividades típicas da infância.

personalidade não se afirma, que se contenta com ser pequena e fraca, um ser sem determinação, sem futuro.” A infância serve para brincar e para imitar, não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Para ele uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta.

As experiências das crianças no cotidiano da educação infantil acontecem através da organização de contextos que possibilitam evidenciar e significar conhecimentos, os quais muitas vezes ficam implícitos para as crianças, embora devam ser conscientes para o professor e sedimentados em propostas de intervenção pedagógica. Conhecer e refletir sobre o brincar, as brincadeiras e a ludicidade têm papel fundamental nos processos formativos dos educadores de crianças pequenas. Pois, ampliam possibilidades de promover ações pedagógicas que fomentem o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Dialogamos com Teixeira e Araújo (2016, p. 112), que afirmam ser primordial o fomento da “implementação de uma concepção de Educação Infantil que possibilite às crianças a formação de suas máximas qualidades humanas”.

Para Marcelo Garcia (2009), a busca em garantir tais preceitos educacionais ao trabalho docente, deve ser resguardada pelo processo de aprendizagem processual e pelo desenvolvimento profissional. Para este autor a formação ganha conotação processual, tanto pela influência da experiência pessoal, quanto profissional que abarca diferentes tipos de oportunidades e experiências.

Hoje a educação em nosso país enfrenta o processo de atender à exigência posta pela “Lei de Diretrizes e Bases de elaboração de uma Base Nacional Comum” em cada etapa da Educação Básica, de modo a assegurar o atendimento do direito das crianças a significativas aprendizagens. Ela deve orientar a concepção de currículo como ações que procuram articular os conhecimentos que todos os cidadãos têm direito a acessar em seu percurso formativo na educação escolar, isto é, que compõem uma base comum curricular, com as vivências que os bebês, as crianças, os adolescentes têm desde o momento em que chegam à unidade educacional.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à

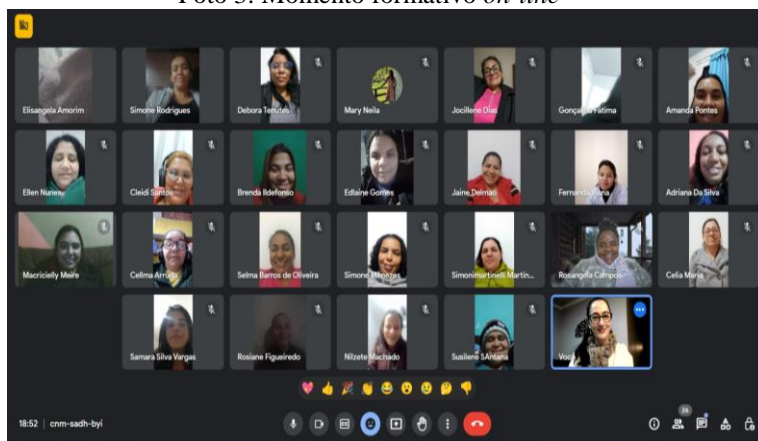


interação com outras crianças. O importante é oferecer às crianças um contexto que lhes seja acolhedor e lhes possibilite significar a cultura do seu entorno e ampliar o olhar infantil para outros contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a formação continuada do professor da Educação Infantil apresenta especificidades que exigem um fundamento teórico-prático que venha ao encontro de seu contexto de atuação. As experiências formativas do primeiro semestre, na organização híbrida teve uma boa avaliação e aceitação pelos cursistas. A proposta da formação trouxe novas possibilidades, contribuíram para que o docente repensasse sua prática educativa e ampliasse seu repertório visando o fomento de práticas metodológicas que promovam uma aprendizagem significativa às crianças pequenas do grupo etário de quatro a cinco anos e onze meses.

Foto 3: Momento formativo *on-line*



Fonte: arquivo de Jaqueline Falco. Data da foto: 15-06-2023

O envolvimento dos cursistas nos encontros formativos que evidenciaram o lúdico, o brincar e a brincadeira como norteadores do processo de ensinar e aprender foi de grande relevância e entusiasmo. A maioria dos professores relatou nos encontros pedagógicos o momento de resgate de memórias, que as brincadeiras de faz de conta, regras e jogos de construção fizeram parte da sua infância e se lembrarem dessa fase de suas vidas como algo prazeroso e criativo.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Assim, identificamos nas narrativas das educadoras a importância de considerar as interações durante as brincadeiras como fundamentais para a criança, tendo em vista que nas trocas desenvolvem as linguagens e expressões de uma cultura, tendo possibilidades de reproduzi-las ou reinventá-las.

As brincadeiras instigam a interação, ao passo que a imitação ganha força, possibilitando o compartilhamento de significados, expressões e compreensões. Neste sentido, o faz de conta permitirá a percepção dos papéis sociais e suas atribuições, além da recriação de suas funções. É importante destacar que para um bom desenvolvimento profissional é necessário contextos e espaços de formação capazes de possibilitar aos seus profissionais a aquisição de novos conhecimentos a partir das discussões e análises das próprias ações educativas, que possam levar a reflexões significativas à prática do dia a dia.

Desta forma, o professor que atua na Educação Infantil corrobora a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil e do papel fundamental que exerce nesse processo de ensino e aprendizagem. Isto é, a partir das atividades lúdicas o professor se configura como mediador desse processo, a criança tem a chance de, a partir de suas vivências, construir seu conhecimento por meio das propostas de experiências e de acordo com o seu tempo e necessidade.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002. 176 p.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. 432 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987. 512 p.
- GARCIA, G. A. O lúdico da matemática na educação infantil. In: SANTOS, C. H. M. (org.). **Novas perspectivas em educação**. São Paulo: Editora WI, 2019. 158 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 40 p.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994. 63 p.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan. /abr. 2009.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ROCHA, P. S. V. S. **A importância do lúdico na educação infantil: uma análise a partir da concepção de professores.** 2017. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). UFPB — Centro de Educação, Alagoa Grande, 2017.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, 2003. 200 p.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira.** Petrópolis: Vozes, 2017. 488 p.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ARAÚJO, Ana Paula Melo. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil.** Textura, Canoas, v. 18, p. 111-132, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/174> Acesso em: 21 de mai. 2024.

WINNICOTT, D. **O brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. 256 p.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **A FORMAÇÃO INICIAL: QUAL O PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Camile de Araujo Aguiar (SME/PPGE/UFMT)  
Leilane dos Santos Rohleder (SME/PPGE/UFMT)  
Cléo Ferreira Gomes (PPGE/UFMT)

### **RESUMO**

O texto em tela se apresenta como algumas reflexões construídas a partir das leituras realizadas nas aulas da disciplina de Seminário Avançado II, do curso de doutorado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. A partir dos estudos sobre a Formação Docente no Ensino Superior e o Perfil do Professor no espaço educativo. O objetivo deste ensaio é entender a influência da formação inicial na vida profissional dos professores que trabalham com a Educação Infantil. Elegemos alguns teóricos que dissertam e contribuem para a compreensão do fenômeno educação, como Gilles Brougère (1998), Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou (2002), Boaventura de Sousa Santos (2011), Cléo Gomes (2016). O brincar para a criança é uma atividade social na inserção da cultura humana. Um professor comprometido respeita essa singularidade, planeja ações integrativas que transmitem as representações cotidianas no processo histórico, entre o pensamento filosófico e a educação, oportuniza a utilização em espaços diferentes com ideias inovadoras, estimulam emoções e ideias que fortalece o afeto, relações interpessoais e sociais de forma integrada nesta sociedade. A formação inicial tem a responsabilidade de favorecer e oferecer meios para esse profissional desenvolver suas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Perfil do Professor. Educação Infantil.

### **Palavras Iniciais**

Em seus estudos, Selma Garrido Pimenta (2002) observou que nos anos 70 a universidade era valorizada socialmente que possibilitava um prestígio e ascensão social. Nesta década o cidadão que possuía ensino superior era logo inserido no mercado de trabalho, resultado da reformulação curricular que objetivava o profissional graduado neste setor. Nos anos de 1980 houve uma expansão da rede privada do ensino superior e a parceria entre universidade e empresa por meio do financiamento.

Já nos anos de 1990, chamada de universidade operacional, se caracteriza como entidade administrativa, deixa o foco no conhecimento para o mercado de trabalho e volta a si mesma, como a avaliação de índices de produtividade. A formação de profissionais nesta universidade operacional resume-se a transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para entrar rapidamente no mercado de trabalho, ou seja, a universidade de treinamento. Nos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

anos 2000 houve uma grande expansão das universidades ampliação do acesso e a permanência do ensino superior.

Desde as origens da universidade, percebemos o distanciamento enquanto instituição social e ascensão das necessidades neoliberais do estado que sempre busca a estabilidade monetária, baixo investimento na área social, alta taxa de desemprego, inúmeras reformas fiscais e influenciam diretamente na ação docente e discente. Atualmente, a universidade trabalha com a característica administrativa seguindo um conjunto de regras e normativas, com ideias de gestão e planejamento como a previsão controle, oposto do perfil de instituição social de referência e muito distante da sua função social. Desse modo:

Por outro lado, os especialistas do devir assinalam uma intensificação do ambiente hipercompetitivo, o que já hoje é manifesto. Este fenómeno gera transformações avassaladoras, às quais nenhuma instituição consegue escapar, seja ela uma empresa, a Universidade e a ciência. A sociedade da cultura, do conhecimento e da tecnologia desenha-se no confronto com os ditames de uma nova era, afirmando, entre outras exigências, a supremacia do saber e a criação e inovação de correspondentes padrões de trabalho. Nesta conformidade a formação, a ciência e a pesquisa ou investigação são desafiadoras a reformular o seu objecto e a assumir as suas obrigações num quadro deveras complexo (Bento, 2008, p. 170).

Estas pesquisas também assinalam que as universidades brasileiras estão envoltas por barreiras que as inibem de um trabalho mais consistente as necessidades culturais locais. Envolve uma competência docente que venha refletir a própria prática tanto no meio acadêmico como nos espaços que desenvolvem os trabalhos de ensino. Uma formação a ser alicerçada em bases filosóficas, sociológicas e antropológicas nas quais os objetivos sejam para além desses pacotes emergenciais adotadas pelas instituições. Para além disso, um plano que exterioriza um compromisso com a sociedade e rompe conceitos cristalizados de ensino e aprendizagem transmitidos por esses produtos de conhecimento.

Assim, é preciso deixar a ideia que a formação docente termina no final da graduação, o processo formativo é contínuo e inacabado, aprendemos de diversas formas e preparados para romper os desafios impostos pelo sistema educativo e enfrentar as adversidades. Assim o texto trará algumas reflexões sobre a docência no ensino superior, a formação inicial do professor e o perfil do profissional que atuará na Educação Infantil.

**As tendências na construção do conhecimento e suas influências na formação docente**



Ao considerar o percurso histórico sobre o capital cultural e das representações sociais sobre educação no Brasil, observamos uma forte influência das tendências educacionais na construção do conhecimento no decorrer do tempo. Vivenciamos a tendência formalista clássica, considerada passiva, pautava na memorização, imitação do raciocínio e procedimentos do professor.

Tivemos também uma influência Empírico Ativista, que foi uma mudança sobre essa Escola Clássica e Tradicional, no qual o desenvolvimento do aluno não era relevante, e a partir de então era o centro do aprendizado e o professor o facilitador que proporcionava a criatividade e a potencialidade individual de cada indivíduo na sociedade.

A outra tendência é a Formalista Moderna, que surge após a Segunda Guerra Mundial para suprir o descompasso do progresso científico e tecnológico. Houve grande avanço nas áreas das exatas. A tendência Tecnicista vem para tornar a escola mais eficiente, é pautada no modelo americano que acentua a racionalização do sistema de produção capitalista, uma pedagogia do período militar após 64. O aluno desenvolve habilidades envolvidas com sistemas computacionais.

Em seguida surge a tendência Construtivista baseadas nos estudos de Jean Piaget, no qual investiga como o aluno aprende e constrói determinados conceitos. Uma tendência muito falada e utilizada atualmente é a Interacionista, embasada na troca de experiências entre aluno e professor, porque todo saber é válido, existe uma escuta sensível e o conhecimento se dá pela relação entre eles.

Ao abordar de forma resumida sobre algumas tendências educacionais que influenciaram o país, o capital cultural e as representações sociais que imprime o nosso sistema educativo, podemos considerar as predisposições que atuaram diretamente essa relação na construção do conhecimento na atualidade. A cultura não atua com a economia ela é a economia que funciona como capital cultural.

O filósofo e professor Tomaz Tadeu Silva (2005) diz que:

É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: os seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólica ela se constitui como *capital* cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada (Silva, 2005, p. 34).

Assim, uma definição clássica sobre o conhecimento se origina de Platão que consiste em três tópicos na crença que é o estado mental, o conhecimento subjetivo de que se tem certeza de algo; a verdade que significa o possível real que envolve um sistema de valores e a justificativa que é um elemento fundamental e sua crença é o conhecimento.

Nessa perspectiva, a universidade é incumbida como instrumento de produção do conhecimento e não deve ser influenciada pelas variações do mercado capitalista e sim observar, compreender a complexidade desses fenômenos, produzir respostas desta visão educacional que carregamos desde as missões jesuíticas. Para tanto, é muito importante produzir um Projeto Político Pedagógico institucional que envolva a formação inicial de professores na construção da cidadania, é um posicionamento político diante aos desafios que a universidade enfrenta na transformação social e nas relações da construção do conhecimento.

Segundo as autoras Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou (2002) o professor que exerce a docência no ensino superior precisa atuar na postura reflexiva, crítica, competente, ter uma atitude transformadora da sociedade, de seus valores, nas suas formas de organização do trabalho, na condução da ciência que possibilita a todos o acesso de saberes elaborados no campo da pedagogia.

Esse aperfeiçoamento demanda uma composição de saberes complementares, melhores salários, envolve a formação inicial e continuada no processo de valorização identitárias que constitui a visibilidade profissional dentro da sociedade.

Nesse viés, temos que considerar as diferentes manifestações para as mudanças nas diversas frentes de trabalho no que se discute o papel da universidade na sociedade, são contradições que refletem no papel que a universidade tem como instituição social. Há também universidades privadas que negam as discussões sobre reflexões sistematizadas como a finalidade da graduação, a organização curricular, a visão de conhecimento ensino e da aprendizagem e a relação do professor, uma forma de romper paradigmas e trilhar novos caminhos para o fortalecimento social. Pois:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida estiver imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes parece algo estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores no sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso ficando pelo caminho (Silva, 2005, p. 35).

Desse modo, o sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos (2011) faz uma crítica da sociedade atual, quando o neoliberalismo que invade e fragiliza a democracia, se fortalece em nome dos direitos sociais e humano. É uma estratégia da elite neoliberal e o objetivo é de longo prazo, uma maneira de tornar a educação como mercadoria. Uma forma de desestabilizar o ensino superior diante das exigências divergentes da mercantilização do conhecimento afastando a universidade de produzir conhecimento.

Também destaca que as universidades rejeitam os ataques sofridos nas dimensões política, orçamentárias, na liberdade de expressão, na precarização do patrimônio público, na terceirização de serviços prestados dentre outros. Boaventura em seus posicionamentos políticos, insinua a possibilidade de surgir uma nova esquerda para ouvir e dar voz aos desfavorecidos e para que funcione tem que ser representado por cidadãos.

Uma alternativa de contraposição neoliberal emancipatório seria refletir com todos os segmentos da sociedade um projeto político educacional que espelha o perfil do país, que traz equidade social, que ressignifique o objetivo da universidade pública principalmente no que tange a formação inicial de professores, que poderão protagonizar seus papéis nas unidades educacionais.

Neste contexto, um dos paradigmas a ser superado na formação inicial de professores é encontrar uma via adequada na qual possam teorizar, ouvir, falar e exercitar a prática reflexiva com a finalidade de desenvolver habilidades críticas, assim poderão praticar em suas futuras experiências pedagógicas. Uma visão analítica no fazer pedagógico, seria a autoavaliação que envolve o aluno na responsabilidade mútua e colaborativa de sua aprendizagem junto com o professor. O ensino superior não pode ser reduzido somente à instrução, voltado aos conhecimentos gerais ou na capacitação profissional. Mas além, uma instituição que ensina futuros professores a pensar por si mesmo, serem críticos, incentivar descobertas e perceber a forma das conduções do condicionamento em massa, muito comum na atualidade.

Em seus estudos, Schön (2000) fundamenta-se na teoria investigativa em John Dewey, na qual a aprendizagem é realizada através do fazer, portanto não posso ensinar o estudante

aquilo que é preciso ele saber e sim instruí-lo. O estudante tem que ver à sua maneira essas relações entre métodos que são empregados e resultados atingidos. As práticas são únicas, incertas, conflituosa e demanda arte do tempo no desenvolvimento da competência de aprender, é um fenômeno que é parcialmente produzido por ele mesmo e está na situação que procura aprender, na medida que vivencia suas experiências das ações por meio da reflexão e constrói significados.

Garrido e Pimenta (2010) em suas investigações postulam que:

Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracteriza-se pelo papel condutor do professor pela autoatividade do aluno, em que o ensino existe para provocar aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Este une, assim, o aluno à matéria, e ambos, alunos e conteúdos, ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. Destaca-se, assim, o princípio didático do papel condutor do professor e da autoatividade dos alunos (Garrido, Pimenta 2012, p. 208).

Aprendizagem exige uma competência do aluno em descobrir a compreensão de um novo sistema de relações inserido por ele como criar ou modificado uma trama de vias construída socialmente ou individualmente. O aluno reflete ativamente e se apropria dos conhecimentos que o professor pensou e planejou dentro do currículo. Aprender não é uma ação passiva, envolve acertar, errar, exercitar, informar envolve uma ação motora e reflexiva. Assim:

Aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea e mágico. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos. Exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, *a competência para uma docência da melhor qualidade* (Garrido, Pimenta, 2010, p. 211).

O professor tem um papel importante de competência docente em planejar ações no processo contínuo para que os alunos consigam construir um percurso do conhecimento e o grande desafio é romper com o modelo centrado no professor, o aluno reproduzindo como ato de aprendizagem. As trocas entre professor e aluno, mobiliza o conhecimento, ele conduzirá os conteúdos potencializadores que provoque discussões em sala e estabeleça articulações interativas.

O ensino exige qualidades específicas desse professor como o de comunicação, simpatia na relação construída, que por muitas vezes, demanda tempo para revelar seus segredos e é uma forma de reconhecer as limitações. A capacidade de ressignificar os caminhos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

percorridos e que serão trilhados, ter empatia, capaz de perceber avanços e até mesmo reconhecer a lentidão do percurso desta aprendizagem repleta de intuições que revela meios fecundos de descoberta.

Bento (2008) anuncia que a missão das instituições de formação e investigação as obriga ir para além da ciência, da difusão do saber, de integrar esforços instrumentos de modelação de vida, no caminho de um comprometimento ético e cultural, a universidade não é somente uma instituição para os estudantes, tem que formar com o saber que se releva do humano, do cultural, do ético e do moral.

A universidade é a instituição educativa que sustenta a pesquisa, o ensino, a extensão, que promove a produção de conhecimento construídos na história, resultado da produção da sociedade que sempre encontra novos caminhos e desafios.

## **O PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Cada fase que o ser humano vive possui suas especificidades. Na idade de zero a seis anos, a criança é inscrita num espaço institucional formal, feito de creches e pré-escolas, e inicia ali o desenvolvimento e a ampliação do seu repertório cognitivo, emocional, psicológico, social, simbólico e cultural. A compreensão de criança transcende as particularidades biológicas específicas na fase do desenvolvimento humano.

Nesse momento, a criança é apresentada para um universo repleto de novidades que pode interagir com outras crianças, exercitar sua fala, explorar, descobrir, desenvolver seu pensamento. Se torna mais ousada, cria suas próprias teorias, interpreta suas hipóteses e impressões do mundo a sua volta. A infância, então, é uma das várias fases da constituição do ser humano, que envolve desenvolvimento psicológico e físico importantes que “[...] permite a formação de novos níveis de compreensão da realidade pela criança e acarreta transformações significativas em sua personalidade” (Mello, 2007, p. 92).

Dessa forma, a cada idade que a criança vive é condicionada pelo desenvolvimento orgânico e o conjunto das mesclas dessas vivências que afloram novas elaborações auxiliando compor o repertório de experiências vividas ocorridas ao longo do tempo de desenvolvimento, que constitui cada idade da criança, em novos contextos, lugares e novas situações sociais na infância.





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A infância é considerada uma fase única do ser humano, o tempo da curiosidade, abertura aos novos sentidos, conhecimentos, aprendizagem, um momento de apropriação de diferentes experiências naturais e sociais [...] desde que nascem e por toda a vida, os homens desenvolvem suas capacidades ao se apropriarem das experiências sociais objetivadas na cultura (Nascimento; Araújo; Migueis, 2010, p. 113-114).

Para a criança sentir e compreender o mundo a sua volta, ela se manifesta de diversas formas: por meio verbal, não verbal, utiliza aparatos brincantes, por expressões gestuais, jogos de papéis através da brincadeira. É uma forma que imprimem suas representações simbólicas da realidade interpretando o mundo, se expressando espontaneamente no contexto social vivido. É por meio das brincadeiras e as interações que as crianças constroem hipóteses, elaboram impressões por meio dos espaços vividos, interagem com seus pares ou grupos de brincadeiras em situações interpessoais.

O brincar propicia circunstâncias que o impossível se torna possível, suas vontades e desejos se transformam em realidade brincando a criança recria simbolicamente a realidade e revela a criatividade a imaginação e o simbólico. Para o sociólogo francês Gilles Brougère (1998) o brincar não produz bem algum, é frívolo e se opõe às atividades sérias, aquelas que exigem um esforço intelectual. De acordo com o antropólogo do brincar Cléo Gomes (2016) há uma imagem de que criança vive em um “ócio eterno”, onde brinca com tudo o tempo todo, e vive isso porque tem a prerrogativa de poder brincar. Bem como o educador Jean Château (1987) destaca que a criança é um ser que brinca e nada mais. O brincar para a criança é uma atividade social para inserção na cultura humana.

Para realizar o trabalho institucional educativo, é necessário práticas pedagógicas diferenciadas que respeite o tempo de cada criança, que possa mobilizar seus conhecimentos e atribuir sentido, requer um profissional que seu perfil não se limite apenas aos afazeres diários pré estabelecidos e fórmulas administrativas, é essencial que tenha um olhar competente, com autonomia e criatividade, tenha boa formação inicial, a compreensão que o processo é contínuo e que respeite as especificidade dessas etapas.

O cotidiano escolar é complexo e as teorias sozinhas não conseguem explicar a necessidade da integração pesquisa e prática. A formação inicial do professor precisa englobar a investigação e esse momento seria um caminho alinhado ao novo perfil profissional. Às vezes a pesquisa se limita apenas no levantamento de dados, aprendizagem, o cotidiano das atividades

da infância, é um desafio de romper antigos modelos e entrar no campo da prática como de aplicação. Assim:

A metáfora do funil aponta as razões de a prática pedagógica ficar restrita ao final do curso, pois trata-se de uma ponta, de um funil, de uma aplicação. Perceber o problema, o fenômeno desde seu início, com instrumentos científicos de observação e avaliação, requer ação direta desde o início dos cursos de formação. Estes devem levar os alunos às escolas, para iniciar o diálogo com a realidade, mas não na forma usual de *laissez-faire*, na qual cada um olha o que pode ver. É necessário dispor de quadros teóricos comuns para diagnosticar concepções de infância, instituição infantil, propostas curriculares, e utilizar instrumentos de observação (Machado, 2005, p. 112).

Para um professor que trabalha na infância é preciso ter um olhar reflexivo, pesquisador, e ter conhecimento da realidade, habilidade de refletir para além do conhecimento, entender que o processo de ensinar e aprender é uma atividade integrada à investigação e se realiza coletivamente.

Envolve também atitudes morais e éticas, relacionamento interpessoal, dedicação, criatividade, manejo de informações, habilidade de atendimento extraclasse, comprometido com as crianças, ser um profissional envolvido com sua própria aprendizagem e contínua, um professor alegre e que goste de brincar com as crianças. A autora Graziela Giusti Pachane (2012) escreve que o perfil de um professor desejável, perpassa nas dimensões: cognitiva que é o nível do pensamento dos alunos, socioemocional que envolve crítica, elogios, iniciação, resposta; a substantiva que são os conteúdos das aulas; a comunicativa que é a linguagem a clareza, fluidez e expressividade e a habilidade de conduta e cognitiva é a capacidade de resolver conflitos, além da compreensão, nos aspectos do currículo oculto.

Na sala de aula a relação interpessoal entre professor e aluno ocorre de maneira constante quando professores se comunicam com os alunos e vice-versa, há um sistema criado com a linguagem corporal que se vincula à comunicação verbal e não verbal. Conforme a convivência na sala de aula se estreita o relacionamento que é construído e que se vislumbra novos horizontes que influenciam no aprendizado, na realização pessoal, profissional e no processo de ensino aprendizagem.

Para Gil (2012), baseado em Carl Rogers (1902-1987), favorecer a aprendizagem o professor precisa ser autêntico, sem máscaras ou fachadas. É um meio de abertura para o relacionamento com as crianças. Outra característica é ter o carinho, a escuta sensível para aceitar as abordagens o que acontece no ambiente de sala e o último elemento é a compreensão empática no qual o professor compreende internamente as reações do estudante. O professor



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

que se preocupa com o estudante cria um laço de segurança e amizade que favorece a aprendizagem.

Portanto, o pressuposto do perfil do professor em sala de aula na Educação Infantil é assumir o papel de mediador entre o estudante e o conhecimento, e para tal empreitada precisa ser alegre, gostar de brincar com as crianças, deixar as crianças brincarem à sua maneira, despertar a curiosidade, encorajar a dialogar, assumir responsabilidades, já que o centro de toda atividade é a criança e promover o desenvolvimento livre e espontâneo, mobilizado pelo professor.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À TEMÁTICA DISCUTIDA**

Durante a história, a universidade se afasta gradativamente de seus objetivos de formação, ensino e extensão, pois, segundo os pensadores do assunto, ela vem sendo cada vez mais engolida pelo sistema neoliberal que promove uma disputa desigual nas instituições efetuando um efeito cascata nas dimensões: federal, estadual e municipal.

Esta postura impacta diretamente na formação inicial de professores, que é embasada em conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos além do compromisso com a sociedade, envolve a competência docente de reflexão da sua própria prática nos espaços que desenvolve os trabalhos de ensino superior.

O sistema econômico de cada período histórico, vivenciado pela humanidade, carrega o perfil curricular em que as instituições desenvolvem os trabalhos. Essas tendências formam pessoas, profissionais e criam conceitos em que algum momento da vida profissional se cristaliza e são difíceis de rompê-los.

Ultimamente, a universidade adquiriu um caráter mais administrativo, lembrando que o ensino superior não pode ser reduzido somente à instrução, é uma instituição que forma futuros professores que trabalharão com seres humanos e precisam ter conhecimentos para promover o pensamento crítico, incentivar descobertas e encontrar meios de resolução de problemas diários.

A sociedade precisa se posicionar diante dessas situações, precisa enxergar nas entrelinhas esse controle de massa que acontece há anos. Precisamos de representantes que realmente reformulem as leis, pensar no coletivo, de políticas públicas com equidade refletir na diversidade do nosso país, um plano educacional que atenda todas as crianças e todas as pessoas nas suas etnias e singularidades e que estão à margem dessa ética capitalista.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## REFERÊNCIAS

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

BENTO, Jorge Olímpio. **Formação de mestres e doutores: exigências e competências.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Portugal: Porto, 2008. 167 p.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994. 432 p.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218 p.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem.** Edições Lisboa: Cotovia, 1990. 304 p.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987. 144 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como se relacionam professores e estudantes.** In: GIL, Antonio Carlos. Didática do ensino superior. 1. Ed. 7. Reimp. São Paulo: Atlas, 2012. 148 p.

GOMES, Cleomar. F. A Ludicidade Assentida — **Algumas reflexões sobre a importância do brinco, logo existo, na vida escolar.** São Paulo, Revista Hospitalidade. 2016. 11 p.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez. 2002. 304 p.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva, Florianópolis, 2007. 104 p.

NASCIMENTO, C.P., ARAÚJO, E.S., MIGUEIS, M.R. **O Conteúdo e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o Papel do Jogo.** (2010). In: MOURA, M.O. (coord.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Líber. 2010. 243 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino Superior.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 2º parte. Cap.4, p. 201-243

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Ensino Superior: finalidades.** In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino Superior. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010. 2º parte. Cap.4, p. 201-243

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 120 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 158 p.