

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORIENTADA PARA UMA PRÁXIS LUDO-PEDAGÓGICA

CONTINUOUS TRAINING OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS ORIENTED FOR A LUDO-PEDAGOGICAL PRAXIS

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL ORIENTADA PARA UNA PRAXIS LUDO-PEDAGÓGICA

Tallita Gonçalves dos Santos Belo¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3947-3230>

Maria de Fátima Gomes da Silva²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7801-2939>

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer a percepção de professoras da educação infantil de uma creche de um município da Zona da Mata Norte de Pernambuco sobre a importância da oferta de formações continuadas orientadas para uma práxis ludo-pedagógica e sobre a elaboração de projetos voltados para essa perspectiva. Com relação aos procedimentos metodológicos, optou-se pela abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário de pergunta aberta. A pesquisa contou com seis professoras da creche que serviu de lócus à investigação. A análise foi realizada com base na análise de conteúdo temático-categorial. Os resultados indicaram que as percepções que as professoras de educação infantil possuem sobre a oferta de formações ludo-pedagógicas e a elaboração de projetos lúdicos convergem, principalmente, para a concepção de que tais processos formativos podem promover uma ampliação de habilidades a serem aplicadas na docência. Essa percepção liga-se, também, a aspectos que envolvem a indissociabilidade entre ludicidade e educação infantil e à visão da formação continuada, enquanto um processo que promove a inovação de conhecimentos e a socialização de experiências. Conclui-se que será necessário promover um contato maior dos(as) professores(as) de educação infantil, sujeitos desta pesquisa, com o lúdico e criar ambientes de formação continuada em que seja possível promover reflexões em torno dessa temática, para que ela ocupe uma posição real e viva na práxis dos(as) professores(as), dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Práxis ludo-pedagógica. Educação infantil. Formação de professores.

1 Universidade de Pernambuco (UPE). Nazaré da Mata – PE, Brasil.

2 Universidade de Pernambuco (UPE). Nazaré da Mata – PE, Brasil.

Abstract: This article presents the results of a research that aimed to know the perception of early childhood teachers from a daycare center in a municipality of the Northern Forest Zone of Pernambuco about the importance of offering continuous training oriented to a ludo-pedagogical praxis and about the development of projects focused on this perspective. With regard to methodological procedures, the qualitative approach was chosen. For data collection, an open-question survey was used. The research involved six teachers from the daycare center that served as *locus* for the investigation. The analysis was based on thematic-categorical content analysis. Results indicated that the perceptions of the early childhood teachers about the offer of ludo-pedagogical training and the elaboration of ludic projects mainly converge on the conception that these training processes can promote an expansion of skills to be applied in teaching. This perception is also connected to aspects that involve the inseparability between ludicity and early childhood education and the perspective of continuous training as a process that promotes the innovation of knowledge and socialization of experiences. It was concluded that is necessary to promote a greater contact of the early childhood teachers, subjects of this research, with ludic and the necessity to create environments for continuous training that can promote reflections around this theme, so that it occupies a real and alive position in the teachers' praxis, inside and outside the classroom.

Keywords: Ludo-pedagogical praxis. Child education. Teacher training.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo conocer la percepción de las profesoras de educación infantil de una guardería de un municipio de la región de la Zona de la Mata Norte de Pernambuco sobre la importancia de ofrecer formaciones continuas orientadas a una praxis ludo-pedagógica y sobre la elaboración de proyectos enfocados en esa perspectiva. Con relación a los procedimientos metodológicos, se eligió el abordaje cualitativo. Para la recopilación de datos se utilizó un cuestionario abierto. La investigación involucró a seis profesoras de la guardería que fue el locus de la investigación. El análisis se realizó a partir del análisis de contenido temático categórico. Los resultados indicaron que las percepciones que las profesoras de educación infantil tienen sobre la oferta de formaciones ludo-pedagógicas y el desenvolvimiento de proyectos lúdicos convergen, principalmente, por la concepción de que tales procesos formativos pueden promover una ampliación de las competencias a se aplicar en la docencia. Esta percepción también está vinculada a aspectos que involucran la inseparabilidad entre lo lúdico y la educación infantil y la visión de la formación continua como un proceso que promueve la innovación de conocimientos y la socialización de experiencias. Se concluye que será necesario promover un mayor contacto de las profesoras de educación infantil, sujetos de este estudio, con lo lúdico y que será necesario crear espacios de formación continua en los que se pueda promover la reflexión sobre este tema, para que ocupe una posición real y viva en la praxis de las profesoras, dentro y fuera de la clase.

Palabras clave: Praxis ludo-pedagógica. Educación Infantil. Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

O lúdico contribui de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, pois, além de promover a aprendizagem, ajuda nos âmbitos social, pessoal e cultural e facilita o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento entre os sujeitos socialmente constituídos. Diversas são as possibilidades de vivência do lúdico pelo ser humano. Portanto, trata-se de um conceito que não pode ser limitado apenas a determinadas atividades. Luckesi (2002) compreende o lúdico como um fenômeno que ocorre no interior do indivíduo, ou seja, constitui-se como uma vivência individual,

permeada por diversas subjetividades. Nesse sentido, a ludicidade constitui-se como algo que pode manifestar-se de maneiras diferentes, pois apresenta uma característica envolvente, capaz de gerar no ser humano o prazer e a emoção. Essa entrega proporcionada pela experiência lúdica pode ser propulsora de criatividade e habilidades, uma vez que o encontro consigo mesmo, proporcionado por essa experiência, pode ser gerador de um estado de completude e alegria.

Compreende-se que a ludicidade traz, em si, a capacidade de fazer o indivíduo avançar no conhecimento de suas possibilidades e formas de lidar com o mundo e com os diversos desafios que podem surgir. Para Magnani (2012), embora existam concepções diferentes em torno do lúdico, todas elas convergem para o desenvolvimento, em caráter integral, do ser humano.

Assim, considerando as diversas potencialidades possíveis de serem desencadeadas, a ludicidade pode ser uma fonte de diversas aprendizagens no contexto da educação infantil. Contudo, há entraves que impedem que o lúdico ocupe seu lugar dentro das escolas, pois o que predomina, muitas vezes, são práticas conteudistas que determinam uma série de atividades a serem realizadas. Areladas a essas práticas, há a necessidade de fornecer respostas aos anseios dos pais, no sentido de que a escola realize “tarefas” voltadas apenas para a aquisição de conteúdos por parte das crianças. Essas situações, por vezes, acontecem devido à visão que se tem do lúdico e das brincadeiras, como algo desnecessário e improdutivo, o que ratifica uma polarização existente entre a ludicidade e a aprendizagem.

Para que o lúdico seja evidenciado como algo de suma importância para o desenvolvimento infantil dentro do contexto escolar, é necessário que o(a) professor(a) tenha uma práxis ludo-pedagógica que direcione suas ações de maneira consciente e consistente. Magnani (2012) defende que essa práxis pressupõe uma formação contínua, baseada em uma reflexão teórico/prática sobre a brincadeira que se apoie na pesquisa e se sustente em projetos lúdicos. Desse modo, a práxis ludo-pedagógica denota uma tomada de consciência e a assunção de uma postura reflexiva e renovada por parte do(a) professor(a) (MAGNANI, 2012).

Com base nessas ideias, faz-se necessário ao(à) professor(a) da educação infantil uma formação continuada que considere a importância de se construir uma práxis ludo-pedagógica nessa modalidade de ensino. Para Luckesi (2002), esse encontro com o lúdico pode ser um elemento propulsor de criatividade, profundidade e restauração. Assim, diversas são as possibilidades que podem advir dessa construção.

Ressalta-se que as reflexões aqui esboçadas consideram a necessidade de que a formação continuada de professores(as) da educação infantil se oriente por uma práxis ludo-pedagógica. Nesse sentido, reverbera-se essa ideia no desenvolvimento deste artigo quando se reflete, após uma breve descrição do caminho metodológico percorrido, sobre a importância do lúdico, reiterando a relevância do ato de brincar e de formações conti-

nuadas que sejam direcionadas para uma práxis ludo-pedagógica. Por fim, são delineadas as considerações finais, em que se recorda o objetivo desta pesquisa e se apresentam as conclusões alcançadas.

A seguir, conforme foi enunciado, apresenta-se o caminho metodológico adotado nesta investigação.

O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa. Considera-se, tal como Bogdan e Biklen (2010), que ela permite uma melhor compreensão da problemática a ser investigada. Esse tipo de abordagem possibilita um entendimento sobre a realidade das pessoas e dos fatos em sua essência. Oliveira (2012, p. 37) entende a “pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade [...] em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Em outras palavras, esse tipo de pesquisa conduz o pesquisador ao cerne do objeto de estudo.

Desse modo, buscou-se conhecer a percepção de seis docentes da educação infantil de uma creche de um município da Zona da Mata Norte de Pernambuco sobre a importância da oferta de formações continuadas orientadas para uma práxis ludo-pedagógica e sobre a elaboração de projetos voltados para essa perspectiva. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário de pergunta aberta. Segundo Sudman e Bradburn (1982), as perguntas abertas em pesquisa qualitativa possuem três grandes vantagens: permitem ao respondente dar uma opinião completa, com todas as nuances possíveis; permitem fazer distinções que geralmente não são possíveis em perguntas fechadas; e permitem que o respondente se expresse em suas próprias palavras, ficando, portanto, mais à vontade. Nesta pesquisa, considerou-se fazer perguntas abertas aos(as) professores(as) devido a essas possibilidades.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2016). Ela passou pelas seguintes fases: organização do material; codificação; categorização; tratamento dos resultados obtidos; e interpretação.

PARA INICIAR A CONVERSA: UM POUCO SOBRE O LÚDICO

O lúdico constitui-se como aquilo que pode trazer prazer e envolvimento. Nessa perspectiva, ele é algo capaz de transportar o indivíduo de sua própria realidade para um lugar de êxtase e conhecimento de si. Faz, assim, o indivíduo “desligar-se” do mundo exterior, experimentando momentos de entrega e satisfação.

Está presente no ser humano em diversas das suas ações, voltadas ao bem-estar, ao relacionamento com o outro, ao divertimento ou até mesmo a atividades cotidianas nas quais o indivíduo se envolve e encontra prazer. Nesse sentido, o lúdico pode estar na

infância, na adolescência, na juventude, na fase adulta e na velhice. Diante disso, torna-se necessário destacar que não há conceitos fixos e rígidos em torno da ludicidade, sendo preciso compreendê-la como algo permeado de subjetividades e que possui uma miríade de formas de se manifestar. É necessário, portanto, que haja uma desconstrução de uma visão restrita atribuída ao lúdico (entendendo-o unicamente como alguma coisa ligada ao jogo ou a brincadeiras), para que ele possa ser compreendido como algo que pode estar presente em diversas ações e nos mais amplos contextos.

Dessa forma, o indivíduo pode ter contato com o lúdico ao realizar as mais variadas atividades, como: dançar, andar de bicicleta, confeccionar um material artístico, fazer um bolo, costurar ou envolver-se em uma roda de amigos para uma boa conversa. Todas essas ações e tantas outras que poderiam ser aqui mencionadas podem ser consideradas lúdicas, a depender do entendimento que o indivíduo tem do que lhe é prazeroso. Essa classificação constitui-se como algo que perpassa o âmbito pessoal, uma vez que está relacionada as vivências e experiências que o indivíduo adquiriu ao longo de sua vida. Nesse sentido, entende-se o lúdico como não apenas ligado aos jogos ou às brincadeiras, mas também como algo presente em variadas situações da vida cotidiana.

Com base nas ideias anteriormente referidas, cabe destacar que o lúdico está presente em diversos âmbitos sociais e pode ser visto até nos mais improváveis ambientes. Ao trazer algumas características de rituais sagrados, Huizinga (2007, p. 17) atenta para o fato de eles serem executados “no interior de um espaço circunscrito sob a forma de festa”, destacando a alegria e a liberdade existentes neles. Para esse historiador, os rituais sagrados conservam a característica do jogo e possuem elementos lúdicos. O ponto de vista desse autor permite que seja feita uma associação do lúdico com uma série de outras ações humanas.

Luckesi (2014, p. 17) aponta a ludicidade como “um estado interno ao sujeito”. Destaca que, mesmo que haja atividades externas denominadas como lúdicas, é no interior do indivíduo que a ludicidade acontece. Assim, atividades e brincadeiras consideradas lúdicas podem não ter esse caráter dependendo das experiências vivenciadas na individualidade. Luckesi (2014) ainda afirma que para que uma atividade seja lúdica não deve causar desconforto em quem a vivencia. Esse entendimento corrobora a visão de ludicidade enquanto geradora de prazer, alegria e satisfação, além de reiterar a subjetividade presente no conceito de ludicidade.

Para Luckesi (2014), há uma diferenciação epistemológica entre a ludicidade e as atividades lúdicas. No entanto, ressalta que ambas não são antagônicas e não precisam ser vistas e vivenciadas de forma isolada. Essa distinção permite a compreensão do lúdico como algo que depende da dimensão interior individual para acontecer, mas que, ao mesmo tempo, dialoga com o exterior, com os princípios subjacentes ao contexto social e com as ações coletivas externas.

Desse modo, é possível compreender que o lúdico interage e dialoga com o próprio eu, estabelece pontes com as experiências, vivências, frustrações e sonhos do indivíduo e pode estabelecer-se no contexto da coletividade, numa interação entre os aspectos pessoal e social. Silva (2017), ao rememorar a ligação da ludicidade com o âmbito interno do sujeito, aponta que as atividades cotidianas podem ser lúdicas quando promovem o divertimento. Com esse entendimento, essa a autora visualiza o lúdico como aquilo que desencadeia o melhor no ser humano.

Dallabona e Mendes (2004) explicitam que o lúdico pode propiciar o desenvolvimento global do indivíduo. Para as autoras, ele possibilita, na criança, o desenvolvimento da expressão, da criatividade, da capacidade de analisar, entre outras contribuições que podem ser provenientes da vivência lúdica. Moyles (2002), por sua vez, salienta que as situações lúdicas oportunizam a exploração do conceito de liberdade e permitem o desenvolvimento da independência.

Destarte, o lúdico pode promover importantes contribuições na formação humana, no desenvolvimento da socialização, na capacidade de criar e na possibilidade de fantasiar, viver outros papéis e conhecer a si mesmo. A ludicidade traz, ainda, grandes contribuições no contexto escolar, especialmente no espaço da educação infantil. Diversas são as possibilidades de trabalho docente que podem ser enriquecidas com a inserção de práticas lúdicas, brincantes e festivas. Desse modo, no tópico seguinte, apresentam-se algumas considerações sobre o lúdico na educação infantil, enfatizando o brincar enquanto caminho para vivências lúdicas.

O BRINCAR ENQUANTO CAMINHO PARA VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola, por si só, não pode garantir a vivência do lúdico de forma individual, pois a real vivência da ludicidade depende de uma “entrega” do indivíduo que o experimenta. Assim, destaca-se que essa vivência perpassa o âmbito das experiências anteriores do indivíduo, trazendo-lhe uma compreensão mais clarificada do que lhe é prazeroso. No entanto, a escola pode abrir caminhos para incentivar a experiência da ludicidade, na medida em que desperta o prazer e a busca individual por meio de propostas de ações que valorizam a entrega e o encontro que o lúdico proporciona consigo mesmo. Esse entendimento coaduna-se com a visão da escola enquanto espaço de aprendizagem, de construção social e de prazer.

Nessa perspectiva, considera-se a importância de uma práxis ludo-pedagógica a ser desenvolvida pelo(a) professor(a) como uma possibilidade de inserir no espaço escolar as diversas contribuições do lúdico, mediante as suas diversas formas de materialização. Entre outras, estas são: dança, música, jogos, contação de histórias, produção de materiais, experimentos, manipulação de objetos, atividades grupais, dinâmicas, brincadeiras e inú-

meras experiências que podem ser vivenciadas no âmbito escolar e que podem promover alegria e envolvimento.

As brincadeiras possibilitam ações lúdicas no contexto escolar, uma vez que podem constituir-se como atividades que envolvem habilidades, expressões e socialização. Brincar é uma forma de ser e estar no mundo, é comunicação, é relacionamento consigo mesmo e com o outro. A brincadeira é capaz de transportar o indivíduo para outras dimensões, de fazê-lo assumir novos papéis, por meio do faz de conta, e de fazê-lo vivenciar representações sociais, pois quando brinca é convidado a seguir determinadas regras. A própria manipulação de um brinquedo permite que a criança tenha contato com formas e texturas e conecte-se ao ambiente através desse objeto. O brincar é, então, um espaço de construção em que a criança se apropria do mundo, reelabora suas vivências e constrói novos significados, a partir das relações que ela estabelece com o brinquedo, com o outro e consigo mesma.

Nesse sentido, o brincar carrega consigo uma série de características capazes de associá-lo ao desenvolvimento infantil, pois, por meio dele, a criança pode estabelecer vínculos afetivos e sociais e desenvolver habilidades. Pode-se considerar que “as experiências das crianças com o brincar são compostas de sentidos e significados que, ao mesmo tempo, as constituem como sujeitos produzidos e produtores de cultura” (CANDA; SOARES; ZEN, 2018, p. 420). Fortuna (2000, p. 06) aponta o brincar como “um meio de compreender e relacionar-se com o meio”. Destarte, corrobora a visão da brincadeira como promotora da interação, seja com o ambiente, seja com outros indivíduos.

Winnicott (1975, p. 75) trata o brincar como “uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”. Para esse autor, a criança ao brincar desvenda uma área que não se adentra facilmente (WINNICOTT, 1975). Nessa perspectiva, pode-se compreender o brincar como uma ação promotora do lúdico, uma vez que se considera o lúdico como promotor de bem-estar.

Esse encontro consigo e essa compreensão de si proporcionados pelo brincar são aspectos que podem ser valiosos para o desenvolvimento infantil e potencializam uma formação integral, pautada no conhecimento da totalidade da criança. Então, ao considerar o papel da educação infantil e a faixa etária a que ela atende, percebe-se que o brincar pode constituir-se como um importante caminho para o desenvolvimento e a aprendizagem. Há, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), duas funções principais intimamente ligadas à educação infantil: educar e cuidar. Esses dois enfoques precisam estar concomitantemente entrelaçados para que a criança se desenvolva nos mais diversos aspectos, como físico, psíquico, cognitivo, social e motor. Oliveira (2016) evidencia que, no contexto das novas pesquisas na área da educação infantil, o foco não é apenas o educar e o cuidar, pois há uma tríade que fundamenta essa etapa, que é educar-cuidar-brincar. Para Oliveira (2016), essa tríade deve ser vista como um avanço na qualidade da educação infantil, uma vez que pressupõe a superação de prá-

ticas assistencialistas a serem desenvolvidas com as crianças. O brincar seria visto, então, como um direito da criança.

Nessa perspectiva, considera-se que garantir um espaço lúdico na educação infantil e o direito ao brincar são propostas que vão ao encontro das novas perspectivas da educação infantil. Pena (2017) salienta que as instituições brasileiras de educação infantil têm passado por uma transição e, dessa forma, caminham de um modelo assistencialista para um modelo pautado na garantia de direitos, o que converge na observação às propostas contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para Teixeira (2018, p. 42), “a construção de uma nova conceitualização sobre a infância está na ideia da criança cidadã, ou seja, da criança forte, competente, inteligente, com direito a voz e a ser ouvida, enfim, um sujeito de direitos”. O brincar, portanto, pode ser traduzido como um modo de garantia de direitos da criança e de respeitar a infância e as especificidades inerentes a ela.

Considera-se, então, que a escola, especificamente a educação infantil, precisa valorizar o brincar como chave para respeitar a própria forma como a criança aprende, apreende o mundo e se relaciona com o meio. Bordignon (2013, p. 04) destaca que “as atividades lúdicas não podem ser esquecidas no cotidiano escolar, pois por meio do brincar a criança desenvolve sua criatividade, estabelece vínculos e princípios de relacionamento social e aprimora as habilidades motoras”. Portanto, o brincar na escola pode ser a fonte de diversas aprendizagens. Por meio do jogo, pode-se “desenvolver a imaginação e o raciocínio, propiciando o exercício da função representativa, da cognição como um todo” (FORTUNA, 2000, p. 10). Esse brincar contribui não apenas com o aspecto cognitivo e a apreensão de conteúdos, mas também com a formação pessoal, a apropriação do próprio eu, a compreensão do lugar do outro, o entendimento da coletividade e uma gama de outros aspectos.

Para Winnicott (1975), o brincar, em si, atrela-se à satisfação. Ele explicita, ainda, que o brincar auxilia no crescimento, na saúde, na condução de relacionamentos grupais e na capacidade de criação. Dessa forma, abrange uma série de questões que envolvem o próprio desenvolvimento do corpo e das relações que se tecem no contexto social.

Luckesi (2002), em consonância com as ideias freudianas, destaca as forças regressivas e progressivas existentes no ser humano. As primeiras ligam-se ao passado (traumas, medos, neuroses), enquanto as últimas relacionam-se ao futuro e às novas possibilidades do que se pode vir a ser. Aponta o brincar como uma forma de compreensão dessas forças, na medida em que, por meio da brincadeira, a criança é capaz de revelar frustrações, medos, experiências e vivências, da mesma forma que pode fazer projeções do futuro, imaginar a apropriação de papéis e revelar sonhos e anseios.

Sobre essa questão, Silva e Silva (2019) atentam para o fato de que a brincadeira de faz de conta proporciona à criança a representação de situações vivenciadas por ela, além da possibilidade de representação de papéis. Nesse sentido, as autoras mencionam que

não há na brincadeira uma desconexão do mundo real, mas uma “assimilação” das vivências infantis. Concebe-se, assim, a brincadeira como uma fonte de conhecimento sobre a própria criança e sobre a visão que esta tem do mundo. O lúdico, sob essa ótica, é capaz de auxiliar o professor na compreensão do outro de forma leve e simples.

Desse modo, ressalta-se que grandes podem ser as potencialidades do brincar no contexto educativo e as contribuições que podem advir da utilização de uma práxis ludo-pedagógica pelos(as) educadores(as). Todavia, essa prática brincante torna-se um desafio quando no âmbito escolar acontece uma didatização do brincar. Dessa forma, o(a) professor(a) se vê como aquele(a) que precisa escolher, apontar caminhos e guiar esse processo, tendo que responder às diversas aspirações de programas, gestores e pais de alunos(as). A burocratização, as rotinas institucionais e a forma como se organiza o processo de ensino, por vezes, “obrigam” o(a) professor(a) a exercer uma polarização entre as atividades lúdicas e as rotinas escolares, as quais, por vezes, o fazem didatizar o brincar.

Toda institucionalização à qual a criança é submetida, assim como as expectativas de aprendizagem que se lançam sobre ela, contribui para o que Portilho e Tosatto (2014) apontam como uma tensão entre o “ser criança” e o “ser aluno”. Para essas autoras, há no contexto da educação infantil uma tensão entre o ofício de criança e o de aluno. Dessa forma, os(as) professores(as) não enxergam a criança enquanto criança, apenas como aluno, depositando conhecimentos e criando expectativas em torno de suas aprendizagens. Ao colocar a criança unicamente como aprendiz, o(a) professor(a) acaba por desconsiderar o papel da criança como sujeito que pensa e produz cultura. A criança passa a ser vista como aquele ser que somente aprende, reproduz e repete, sendo desconsideradas as linguagens pelas quais ela se expressa e sua capacidade produtiva (PORTILHO; TOSATTO, 2014).

Diante disso, o aspecto lúdico acaba sendo desconsiderado em detrimento da aquisição de conteúdos. Fortuna (2000) salienta que, no contexto escolar, o jogo apresenta um estado rebaixado, em decorrência da divisão do espaço-tempo nos moldes do capitalismo presente na escola. Essa autora ainda afirma que, “se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas na atualidade, constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola” (FORTUNA, 2000, p. 3). Ressalta-se que a escola sofre influências da sociedade industrial, o que demarca a separação entre “tempo livre” e “tempo útil” para a realização de atividades (CANDA; SOARES; ZEN, 2018). Sobre esse aspecto, Huizinga (2007) destaca que, à primeira vista, pode-se ter a ideia de que o jogo se opõe à seriedade. Contudo, ele destaca que “[...] o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável” (HUIZINGA, 2007, p. 08).

Percebe-se que essa compartimentalização do tempo escolar, ou seja, essa separação entre tempo produtivo e tempo ocioso (atributos que reforçam a existência de uma polarização entre a escola e a ludicidade), é uma das características que se encontram impregnadas na organização escolar. Dessa forma, ela evidencia e valoriza a separação entre tempo para brincar e tempo para aprender.

Nessa compartimentalização, o brincar sofre uma desvalorização, ficando restrito ao horário do recreio, ou acaba passando por um processo que Portilho e Tosatto (2014) apontam como “didatização”, conforme anteriormente referido. Tal fato consiste em atribuir uma expectativa de aquisição de conteúdo a partir do brincar, o que é apontado por essas autoras como influência de práticas escolarizantes presentes no ensino fundamental. Elas ainda citam que essa valorização do jogo e das brincadeiras somente pelo que eles podem ensinar demarca uma ação maior do professor do que das crianças no processo de ensino (PORTILHO; TOSATTO, 2014). Transforma-se, nesse caso, o brincar em “aula”, suprimindo a linguagem, a imaginação e a criação que seriam provenientes dele (FANTONI; SANFELICE, 2018), além de desconsiderar as diversas potencialidades que podem emergir do envolvimento proporcionado pelo lúdico.

Kishimoto (2001, p. 36) define que a dimensão educativa do brincar surge “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem”. Afirmo, ainda, que a ação intencional da criança em brincar precisa ser mantida, para que o educador potencialize a aprendizagem (KISHIMOTO, 2001). É preciso, portanto, propiciar momentos brincantes e lúdicos no contexto da educação infantil, mas é importante não descaracterizar o brincar intencional da criança.

O grande desafio é defender um brincar que prime pela liberdade da criança e que permita que ela vivencie uma experiência de satisfação e entrega dentro e fora da sala de aula. A esse propósito, é importante considerar as contribuições de Fortuna (2000), que define que uma aula ludicamente inspirada não consiste em simplesmente ensinar conteúdos com jogos, mas em trazer o brincar para aquele espaço, o que gera transformações em diversos âmbitos: no papel do aluno, no planejamento e na condução das atividades. Para tanto, é necessário que o professor se esvazie de certas concepções que o colocam como centro do processo de aprendizagem e dê espaço para a criatividade e para a imprevisibilidade, libertando-se também de uma concepção produtivista da educação, para compreender o que é o lúdico e o que ele pode proporcionar no contexto educativo.

POR UMA PRÁXIS LUDO-PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A escola pode constituir-se como um importante espaço destinado ao brincar, às atividades coletivas e às práticas destinadas ao lúdico. O ambiente escolar pode se estruturar como um lugar de brincadeira, liberdade e acolhimento, contudo, não adianta apenas dispor de brinquedos ou do espaço em si. É necessário que o(a) professor(a) possua uma práxis ludo-pedagógica que o(a) motive a ampliar as potencialidades do brincar e a valorizar a produção cultural da criança, que advém da prática lúdica.

Diante de tantos desafios para que o lúdico e as brincadeiras ocupem um lugar de forma coerente no contexto da educação infantil, convém ressaltar o papel do(a) profes-

sor(a) como parte importantíssima nesse processo. Sendo assim, é fundamental construir com o(a) professor(a) da educação infantil, por meio de momentos de formação continuada, uma compreensão acerca do lúdico e do que pode ser desenvolvido a partir dele, evocando a possibilidade de conciliar brincadeira, diversão e aprendizagem e proporcionando-lhe exercer uma práxis ludo-pedagógica.

Magnani (2012, p. 01) define a práxis ludo-pedagógica como uma “reflexão teórico/prática sobre a brincadeira, o jogo e o brinquedo para o professor da pré-escola”. Percebe-se, portanto, que a práxis ludo-pedagógica fundamenta-se em uma constante reflexão sobre o papel do brincar na escola e provoca questionamentos sobre a função do(a) professor(a). Essa autora afirma que, embora haja pesquisas relacionadas ao brincar, faltam estudos que tratem da práxis lúdica do(a) professor(a) e abordem a “função lúdica” desse(a) profissional no processo educativo (MAGNANI, 2012).

Para a vivência dessa práxis ludo-pedagógica, é imprescindível que o(a) professor(a) conheça as potencialidades do lúdico e as contribuições que podem advir dele. Dessa forma, terá o lúdico como um aliado no contexto educacional, considerando o estímulo à criatividade e ao prazer gerados por ele. A compreensão, defendida por Luckesi (2014), de que a ludicidade advém de um estado interno leva o(a) professor(a) não apenas propor um jogo ou algo descontextualizado, mas provocar no ambiente escolar, envolto em uma atmosfera de cooperação e coletividade, constantes momentos de prazer, envolvimento e encontro com o próprio “eu”, para estimular a vivência lúdica de cada indivíduo.

O(a) professor(a), ao desenvolver uma práxis ludo-pedagógica, envolve-se numa série de possibilidades de interação e atividades que podem se associar a dança, música, cores, ritmos, movimentos, olhares, experimentos, coletividade, manipulação, leitura e dramatização, descobertas, ou seja, é uma prática brincante, alegre e capaz de provocar e estimular uma entrega por parte de quem a vivencia. Nesse sentido, vê-se a amplitude que pode estar relacionada ao lúdico, no desenvolvimento de atividades com características voltadas ao movimento, ao ritmo e ao entusiasmo (HUIZINGA, 2007). A partir da vivência dessa práxis, o lúdico passa a estar presente nas mais diversas ações, desconstruindo, assim, a visão das práticas brincantes como um “estorvo” ou uma “atividade residual” (MOYLES, 2002).

Para Fortuna (2019), essa proposta de tornar as aulas mais atrativas não suprime o desenvolvimento e a aprendizagem, posto que as atividades lúdicas e as cognitivas complementam-se, harmonizando-se. Para essa autora, essa aula lúdica desenvolvida pelo professor, independentemente da forma como se emprega a ludicidade, pode ser comparada a uma festa (FORTUNA, 2019). Essa visão coaduna-se com o pensamento de Huizinga (2007), ao associar as festividades e as solenidades ao jogo e ao lúdico, dado o caráter arrebatador oriundo de ambos.

A formação continuada de professores(as) deve se caracterizar como um importante processo para o exercício de uma práxis ludo-pedagógica, considerando que a formação inicial, por vezes, não possibilita ao(a) futuro(a) professor(a) esse conhecimento. Pimenta

(1996, p. 84) destaca que o(a) professor(a) precisa estar em um “*continuum* de formação inicial e continuada”. Dessa forma, ele(ela) pode fazer reflexões constantes sobre os saberes que possui e as experiências profissionais, socializando experiências com outros docentes. Essa tendência reflexiva funciona também como um meio de valorização profissional e construção da própria identidade do professor (PIMENTA, 1996).

Saul e Saul (2017), ancorados em bases freirianas, destacam que a reflexão crítica em torno da prática docente é um princípio que precisa ser observado. Essa reflexão é vista como uma “leitura da realidade” e como uma forma de entender os acontecimentos em determinado contexto. É necessário, portanto, destacar que as formações inicial e continuada de professores(as) precisam estar pautadas em princípios emancipatórios que valorizem os saberes advindos das experiências, assim como a existência de um trabalho coletivo no processo de construção do conhecimento (FERREIRA, 2008). Nesse contexto, a formação continuada não deve se constituir apenas como mais um momento de “transferência” de saberes, mas, ao contrário, precisa ser entendida como um momento de construção “inter-humana” (PENA, 2017). Assim, as vozes dos(as) professores(as) deverão ser ouvidas e suas experiências e produção cultural valorizadas (PENA, 2017).

Uma formação continuada para a vivência de uma práxis ludo-pedagógica deverá possibilitar ao(à) professor(a) ser um(a) produtor(a) de cultura e conhecimento, ou seja, aquele(a) que buscará soluções para as questões que permeiam seu trabalho e suas ações. Uma formação lúdica propulsora de uma práxis ludo-pedagógica a ser desenvolvida por professores(as) da educação infantil deverá fundamentar-se em uma perspectiva brincante, por meio de experiências lúdicas. Magnani (2012) aponta que o adulto terá mais chance de trabalhar a ludicidade com liberdade e inovação se ele mesmo tiver experiências com vivências lúdicas e que formações direcionadas ao brincar promovem uma maior compreensão e quebra de algumas resistências.

Fortuna (2000), por sua vez, salienta que os educadores podem não admitir a ligação existente entre jogo e aprendizagem, realizando essas atividades de modo didatizado. Para que haja a superação desse entendimento, é necessário haver uma redefinição dos diversos papéis envolvidos no contexto educativo, focando no que caracteriza o brincar. De acordo com ela, “a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar” (FORTUNA, 2000, p. 8).

A realização de formações em uma perspectiva lúdica e brincante valoriza o entendimento lúdico por parte do adulto. Essa experimentação pode levar o adulto a um lugar de criação e criatividade. Tal despertar pode trazer grandes contribuições para a prática desse profissional, na medida em que a sua experiência pessoal o leva a compreender o outro e mudar sua perspectiva no trabalho a ser desenvolvido (LUCKESI, 2014). Luckesi (2002) ainda destaca que a vivência lúdica pode ser catártica também para o adulto, possibilitando a este a liberação de fixações do passado e novas possibilidades para o futuro.

Trazer à tona a compreensão sobre o papel do lúdico e proporcionar a esse(a) profissional vivências ludo-pedagógicas pode ser a fonte para que a escola seja, de fato, um

ambiente em que a práxis ludo-pedagógica aconteça de forma marcante e que respeite o ser criança, com suas diversas formas de aprender. Pode ser também o primeiro passo para a quebra de determinados paradigmas e um modo de romper com a visão do lúdico enquanto ação inútil, de pouco proveito, utilizada apenas para “passar o tempo” e que pode ficar em segundo plano na educação infantil.

PRÁXIS LUDO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE PROJETOS LÚDICOS

O lúdico vivenciado por meio do brincar permite à criança recriar papéis, expressar desejos, frustrações, angústias, entre tantos outros sentimentos. Brincando, a criança interage, estabelece vínculos e comunica-se. A brincadeira pode ser vista como um meio para se chegar à compreensão de determinadas atitudes e comportamentos que a criança apresenta. O brincar é um caminho para conhecer a criança e os diversos aspectos ligados a ela. No contexto escolar, a brincadeira pode ser vista como propulsora da aprendizagem e como um instrumento para se compreender aspectos cognitivos, sociais e motores. Através da brincadeira, adultos podem perceber traços da aprendizagem da criança e estabelecer caminhos para a aquisição de novos domínios cognitivos e afetivos (MOYLES, 2002).

Nesse sentido, a escola pode lançar mão do brincar como um apoio importante no tocante à aprendizagem infantil. Contudo, é preciso considerar que muitos são os desafios para que a escola seja compreendida como um espaço que valoriza o brincar e o lúdico como propulsores de habilidades. Faz-se necessário que se rompa com barreiras atitudinais para que se chegue à compreensão do papel do brincar no desenvolvimento das crianças. Essa quebra de barreiras passa por mudanças de concepções e reformulação de conceitos, inclusive, transformações na percepção dos(as) professores(as), uma vez que estes(as) possuem contato direto com as crianças e direcionam as atividades a elas destinadas. Magnani (2012) destaca que, para que as crianças se desenvolvam plenamente, é necessário que a práxis dos professores seja revista e repensada. Conforme essa autora, é preciso haver um redirecionamento das ações, com vistas a assegurar o brincar como direito e cumprir as novas exigências que têm surgido na atual conjuntura educacional.

Assim sendo, projetos lúdicos podem emergir como importantes propostas para a materialização do lúdico na escola e um aprimoramento da práxis ludo-pedagógica desenvolvida pelos(as) profissionais da educação. Os projetos podem ser fontes propulsoras do brincar e formas de quebrar paradigmas em torno da brincadeira no ambiente escolar. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 31), um projeto constitui-se como “um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive”, sendo também possível alcançar, por meio dele, certo domínio metodológico e a escolha dos meios para as ações a serem executadas.

Nessa perspectiva, o(a) professor(a) pode ter em mente que objetivos pretende atingir com o projeto e quais habilidades objetiva ajudar o aluno a alcançar mediante o trabalho proposto. Essa ação direcionada permite o planejamento de propostas brincantes, de forma a promover um espaço pensado para o aspecto lúdico. A construção de projetos, no contexto escolar, pode ser vista como uma forma de refletir e repensar a práxis dos(as) professores(as), uma vez que, ao desenvolver um projeto, os(as) docentes buscam melhorar a aprendizagem ou trabalhar um conteúdo visto como importante, o que implica busca de aprimoramento na forma de trabalho e planejamento de ações para atingir objetivos previamente estabelecidos. Ao planejar, o(a) professor(a) tem a oportunidade de refletir, assim como de buscar novos caminhos.

Barbosa e Horn (2008) ainda apontam a importância do trabalho com projetos, devido ao seu caráter interdisciplinar. Nesse sentido, colocam a compartimentalização dos saberes como algo não condizente com a educação necessária ao século XXI. Elas destacam a necessidade de busca de soluções para problemas de ordem social, ambiental e em diversos âmbitos e apontam a “religação dos saberes” como algo que pode fazer grande diferença na construção do conhecimento.

Pode-se compreender, também, que o trabalho com projetos promove uma educação mais voltada à totalidade da criança e aos diversos âmbitos que envolvem sua aprendizagem. Essa atividade envolve todos os eixos curriculares, além de ser um caminho para novas possibilidades de fazer emergir a criatividade, a imaginação e a inteligência (BARBOSA; HORN, 2008).

Carvalho e Guizzo (2016) expõem algumas considerações de Kilpatrick (1918) em relação ao trabalho com projetos. Entre estas, eles atentam para o fato de a proposta ser vista como uma experiência que conduziria à aprendizagem a partir do próprio aprendiz, o que pressupõe um trabalho mais ativo por parte dele. Segundo Helm (2005), por meio do trabalho com projetos, as crianças podem desenvolver diferentes habilidades, satisfazer curiosidades, trabalhar com outros e aprender a resolver problemas.

Portanto, o trabalho com projetos, principalmente quando se trata da construção em grupo, pode ser uma fonte de aprendizagem tanto para os(as) professores(as), que têm a chance de se conectar a outros profissionais para construir conhecimentos e refletir sobre as ações que serão propostas, quanto para os alunos, que podem imergir em novas possibilidades de conhecimento e interação.

FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ORIENTADA PARA UMA PRÁXIS LUDO-PEDAGÓGICA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DE UMA CRECHE DE UM MUNICÍPIO DA ZONA DA MATA NORTE DE PERNAMBUCO

Neste subitem, procede-se a uma análise da percepção de seis professoras da educação infantil da creche que serviu de lócus a este estudo sobre a importância da oferta

de formações continuadas orientadas para uma práxis ludo-pedagógica no contexto de uma brinquedoteca universitária. Quando indagadas se elas consideravam importante a realização de formações continuadas direcionadas para uma práxis ludo-pedagógica, as professoras se posicionaram da seguinte forma:

Professora A

Sim, possibilita a esse profissional desenvolver suas habilidades para sua prática.

Professora B

Sim, nos ajudaria bastante, inclusive, como usar cada brinquedo e quais habilidades eles abrangem.

Professora C

Sim, porque as práticas lúdicas, principalmente, na educação infantil são indispensáveis e vários estudos já comprovaram que a criança consegue aprender melhor através das brincadeiras.

Professora D

É importante sim. Porque renovar os conhecimentos e trocar ideias com outros professores sempre é bom”.

Professora E

Sim. Ludicidade e educação infantil andam de mãos dadas, e formar professores para suas práticas diárias contribui na formação do professor e, conseqüentemente, melhora a prática em sala.

Professora F

Sim, porque o brincar é se relacionar, se vincular, é identificar grandes possibilidades de encontro com a criança e consigo mesma. Por isso, o trabalho com propostas para a implantação de brinquedotecas universitárias pode realmente contribuir significativamente para a compreensão sobre o brincar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a formação lúdica a partir de brinquedoteca universitária deve fazer parte dos currículos e programas de formação dos professores conduzindo a prática pedagógica em brinquedotecas no contexto escolar de forma a superar a concepção espontaneísta sobre o brincar.

Conforme é possível verificar, todas as professoras afirmaram ser importante a oferta de formações voltadas para práticas lúdicas. Nesse sentido, compreende-se que essa é uma assertiva que possui um consenso. Esse entendimento coaduna-se com a visão de Pimenta (1996), que destaca o espaço da formação continuada como necessário à valorização profissional, e com a visão de Fortuna (2000), que salienta que as vivências lúdicas precisam estar arraigadas à formação do(a) educador(a) para que este(a) possa desenvol-

ver situações lúdicas em sua prática. No que se refere ao motivo da importância atribuída à formação voltada para práticas lúdicas, foi possível identificar que as professoras possuem concepções diferentes.

Nos discursos das professoras A, B e E, percebe-se que elas têm uma visão da formação continuada como um espaço para desenvolver habilidades. No entanto, cada uma das profissionais elenca pontos específicos que merecem ser observados. Ressalta-se que, na percepção da professora A, essas formações possibilitariam o aprimoramento de “[...] suas habilidades para uma aplicação prática”. Ou seja, essa professora expõe uma preocupação com a vivência das ações e vê na proposta de formação uma possibilidade de pensar novos direcionamentos a serem vivenciados na prática docente. Esse entendimento pode ser associado às ideias de Magnani (2012), quando aponta a necessidade de formações como modo de propiciar uma práxis ludo-pedagógica, a qual perpassa o desenvolvimento de habilidades por parte do professor. A professora B enfatizou a formação como um espaço que poderia gerar maior conhecimento sobre a melhor maneira de utilização de materiais, destacando a utilização de brinquedos, quando refere: “Sim, nos ajudaria bastante, inclusive, como usar cada brinquedo e quais habilidades eles abrangem”. Pode-se compreender a importância de tal afirmação quando se percebe que o brinquedo, por si só, pode não ser utilizado de forma lúdica e quando se enfatiza o papel do docente na construção de estratégias para a materialização do lúdico.

Para Moyles (2002), o adulto deve conhecer os materiais lúdicos e compreender quais potencialidades podem ser alcançadas a partir deles. Portanto, deve propor desafios e traçar caminhos. Destarte, conhecer as potencialidades de um material pode gerar um melhor aproveitamento. Ainda que esse material não seja utilizado em uma atividade dirigida, o professor passa a conhecer as habilidades que podem ser adquiridas a partir da manipulação individual e livre dele.

A professora E, por sua vez, enfatizou a ligação entre ludicidade e educação infantil. Desse modo, ao analisar as diversas potencialidades que podem ser geradas a partir da inserção do lúdico como uma maior criatividade, conhecimento de si, possibilidade de relacionar-se melhor consigo mesmo e com o outro, compreende-se que tais contribuições podem ser bastante valiosas na educação infantil, por ser um período em que a criança está se conhecendo, ampliando sua capacidade interativa e apreendendo o ambiente que a rodeia. Magnani (2012, p. 46) explicita que, “na educação infantil, faz-se necessário criar condições propícias para o sonho”, de modo que a utilização do lúdico coaduna-se harmoniosamente com essa concepção.

A professora E ainda elencou a formação como um ambiente capaz de “[...] formar professores para suas práticas diárias [...]”, apontando como consequência disso a melhoria da prática em sala. Nesse entendimento, a proposta de formação compreendida pela professora E é aquela capaz de promover mudanças nas ações e novas possibilidades a serem vivenciadas na prática. Pode-se, ainda, associar tais concepções ao pensamento

de Portilho e Tosatto (2014), quando ressaltam que, ao refletirem em grupo, os professores têm a possibilidade de criar novos olhares sobre determinado fenômeno e de pensar em novas ações a serem realizadas naquele contexto.

A professora C relacionou a importância da formação voltada para as práticas lúdicas à questão dos estudos na área de educação infantil, fazendo, assim, como a professora E, uma associação entre esse nível de educação e a ludicidade. Para ela, “[...] as práticas lúdicas, principalmente na educação infantil, são indispensáveis [...]”. Nesse direcionamento, salientou que “[...] vários estudos já comprovaram que a criança consegue aprender melhor através das brincadeiras”. Sobre essa questão, Moyles (2002) considera que o brincar seria capaz de proporcionar uma ética da aprendizagem, com a satisfação de necessidades básicas das crianças, entre elas: escolher, imaginar, adquirir novos conhecimentos, criar, experimentar, comunicar, questionar, conhecer-se, entender suas limitações, além do desenvolvimento de valores sociais.

Isso posto, elencam-se diversas possibilidades de aprendizagem geradas a partir do brincar. É possível, ainda, fazer uma analogia da compreensão da professora C com o pensamento de Luckesi (2002, n.p.), ao evidenciar que, “na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena”. Nessa perspectiva, a aprendizagem pode fruir de forma leve, a partir do envolvimento vivenciado pela criança.

Encontra-se na fala da professora D a visão da formação continuada como um lugar de renovação de conhecimentos e troca de ideias. Cabe atentar para o papel da formação como um elemento propiciador de socialização de experiências entre os docentes, pois, por meio dela, pode-se buscar novos olhares e novas possibilidades, de maneira coletiva. Portilho e Tosatto (2014) comungam dessa ideia quando afirmam que a reflexão em grupo oriunda da formação continuada pode ser geradora de novas ações para determinados contextos. Pimenta (1996), por sua vez, reafirma a formação continuada como uma possibilidade de gerar uma leitura crítica da profissão.

O discurso da professora F se relaciona com a citação de Rau e Lara (2017):

Brincar é se relacionar, se vincular, é identificar grandes possibilidades de encontro com a criança e consigo mesmo. Por isso, o trabalho com propostas para a implantação de brinquedotecas universitárias pode contribuir significativamente para a compreensão sobre o brincar no processo de aprendizagem [...] (RAU; LARA, 2017, p. 24441).

Neste sentido, considera-se que a formação lúdica a partir de brinquedotecas universitárias deva fazer parte dos currículos e programas de formação dos professores, conduzindo a prática pedagógica em brinquedotecas no contexto escolar de forma a superar a concepção espontaneísta sobre o brincar [...] (RAU; LARA, 2017, p. 24449).

Nessa perspectiva, a professora respondeu identicamente à citação de Rau e Lara (2017). O fato de a professora F necessitar buscar um aporte para fornecer sua resposta leva ao entendimento da ausência de conhecimento sobre a temática por parte dela. Essa compreensão permite a defesa da necessidade de formações ludo-pedagógicas e do caráter esclarecedor que pode advir delas.

Com base nas respostas dadas pelas professoras ao questionamento que lhes foi feito, no que concerne à oferta de formações continuadas, pode-se sintetizar as suas percepções do seguinte modo: 1) Formação como espaço de construção de habilidades práticas (como utilizar brinquedos, por exemplo); 2) Necessidade de formações lúdicas, considerando a indissociabilidade entre ludicidade e educação infantil; e 3) Formação como espaço de renovação de conhecimentos/socialização de experiências. Todas as visões apresentadas pelas professoras convergem no entendimento de que a proposta de formações orientadas em uma perspectiva lúdica tem um papel relevante no processo de formação contínua dessas docentes e pode constituir-se como um importante espaço de socialização de conhecimentos.

A ELABORAÇÃO DE PROJETOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DE UMA CRECHE DE UM MUNICÍPIO DA ZONA DA MATA NORTE DE PERNAMBUCO

Neste subitem, expõe-se e analisa-se a percepção das professoras da educação infantil sobre a elaboração de projetos lúdicos. Indagou-se a essas docentes se elas consideravam importante a elaboração de projetos voltados para uma práxis ludo-pedagógica no contexto de uma brinquedoteca universitária. A seguir, encontram-se as respostas obtidas:

Professora A

Sim, possibilita pôr em prática ações planejadas serem desenvolvidas de forma significativa que contribuam para o desenvolvimento da criança.

Professora B

Sim, bastante relevante, pois nos auxiliarão a deixar as aulas mais atrativas e dinâmicas.

Professora C

Sim. Considero muito importante, porque muitas das nossas crianças só encontram essa ludicidade no ambiente escolar. O contato com os livros, brinquedos educativos e as brincadeiras propostas pelo professor são importantíssimas para a formação dos nossos educandos. E esses tipos de projetos só tendem a melhorar ainda mais a nossa prática pedagógica.

Professora D

Sim.

Professora E

Sim. O professor precisa sentir e ver na prática quais os materiais lúdicos que podem usar em cada situação de sala de aula, e os projetos voltados para essa prática lúdica podem contribuir de forma efetiva em sua prática em sala.

Professora F

SIM. Porque de acordo com essa nova concepção que temos, a figura do professor é a do interlocutor que escuta, aponta caminhos, questiona, brinca, organizar, reorganiza o ambiente e materiais e cresce junto com o educando. Para que essa educação seja realizada pelo professor é necessário que a sua formação assegure uma prática pedagógica coerente.

No tocante à percepção das professoras em relação à proposta de elaboração de projetos lúdicos, pode-se realizar a seguinte análise:

As professoras A, B, C e E apontaram a importância da elaboração de projetos lúdicos como forma de gerar aplicações práticas e auxiliar no direcionamento das aulas. Nesse sentido, percebe-se que elas veem a elaboração de projetos como uma maneira de levar para a prática pedagógica cotidiana ações mais direcionadas, tendo como objetivos dinamizar as aulas ou aprimorar o desenvolvimento do aluno. Dentro desse pressuposto, cada uma delas trouxe aspectos específicos, que serão tratados a seguir.

A professora A destacou a possibilidade de o trabalho com projetos poder gerar ações a “[...] serem desenvolvidas de forma significativa [...]”, ressaltando ainda que essas ações contribuem no desenvolvimento da criança. A esse respeito, a professora A expressou uma concepção de projeto que pode ser associada ao pensamento de Barbosa e Horn (2008), quando afirmam que o trabalho com projetos possibilita a aprendizagem baseada em múltiplas linguagens e a reconstrução daquilo que outrora já se aprendeu. Também pode-se realizar uma associação ao pensamento de Rau (2013), que enfatiza a ludicidade como uma possibilidade pedagógica capaz de fomentar um caráter significativo aos conceitos.

A professora B estabeleceu uma conexão entre o trabalho com projetos e a possibilidade de “[...] deixar as aulas mais atrativas e dinâmicas”. Desse modo, observa-se que essa professora apresenta preocupação com o direcionamento das aulas e compreende a importância de dinamizá-las. Ao realizar uma associação do pensamento da professora com o que pode ser proporcionado através das práticas lúdicas, percebe-se que ambos podem harmonizar-se, uma vez que o lúdico pode propiciar momentos de interação e alegria, trazendo um aspecto festivo à prática docente (FORTUNA, 2019).

Encontram-se na resposta da professora C algumas assertivas que precisam ser destacadas, a saber: “[...] muitas de nossas crianças só encontram essa ludicidade no

ambiente escolar”; “o contato com os livros, brinquedos educativos e as brincadeiras propostas pelo professor são importantíssimas para a formação dos nossos educandos” e a possibilidade advinda dos projetos de “[...] melhorar ainda mais a nossa prática pedagógica”. O primeiro excerto permite identificar que a professora considera o ambiente escolar como um espaço propício à vivência do lúdico, o que se pode ver como importante, dada a presente defesa em favor da utilização do lúdico nesse ambiente. Contudo, essa assertiva pode levar à seguinte indagação: a professora, ao referir-se à escola como um lugar para a existência do lúdico, não está apresentando certo desconhecimento acerca das diversas nuances em que o lúdico pode se materializar? Luckesi (2014), ao exprimir alguns pressupostos acerca da ludicidade, leva à compreensão de que esta pode ser encontrada nas mais variadas esferas da vida, seja numa brincadeira de rua, seja numa atividade que a criança realiza em casa.

Portanto, faz-se necessário clarificar o entendimento de que as vivências que as crianças trazem ao adentrar nos muros escolares podem estar permeadas de ludicidade, ainda que não haja, por parte dos pais e responsáveis, uma compreensão abrangente acerca desse conceito. Em face de tal afirmação, pode-se entender que a professora pode estar associando o lúdico às atividades dirigidas e propostas pelo professor, o que se estabelece como uma das formas de o lúdico manifestar-se, mas não suprime a necessidade de compreensão da amplitude do conceito.

Na segunda assertiva apresentada pela professora, ela destaca a importância do contato das crianças com materiais e brincadeiras propostas pelo professor. A exploração de brinquedos e materiais é vista por Rau (2013) como uma possibilidade de a criança ter acesso a aspectos culturais e estéticos. No que concerne ao brincar dirigido, pode-se vê-lo como importante por possibilitar aos professores, entre outras questões, “a oportunidade de aumentar o vocabulário, discutir processos lúdicos anteriores e, de modo geral, ampliar o pensamento da criança por meio de discussões e conversas” (MOYLES, 2002, p. 54). Contudo, uma observação sobre a fala da professora merece ser feita: a valorização que ela dá aos “brinquedos educativos”. Cabe ressaltar que tal compreensão pode levar a um processo de didatização do brincar (PORTILHO; TOSATTO, 2014), na medida em que se colocam expectativas em torno das práticas brincantes.

O brincar traz valiosas contribuições para a aprendizagem, por proporcionar melhores formas de compreensão do ambiente e ampliação da criatividade e de possibilidades de criação. No entanto, é preciso que o brincar puro, que coloca a criança em contato com o que de mais precioso há no lúdico, possa ser valorizado, para que, a partir disso, colham-se os frutos que podem ser observados no desenvolvimento da criança, inclusive em aspectos de cunho cognitivo, mas que não se limitam a tal.

A terceira assertiva apresenta um caráter conclusivo, que exprime uma aceitação em favor da utilização de projetos, por associá-la à possibilidade de “[...] melhorar ainda mais a

nossa prática pedagógica”. Por essa razão, compreende-se que essa afirmação coaduna-se com o pensamento das professoras A, B e E.

A professora E destaca a importância de uma boa utilização de materiais na sala de aula, de modo que sua visão pode ser associada ao pensamento de Magnani (2012, p. 154), ao evidenciar que “um ambiente composto de diferentes objetos e situações provoca na criança a curiosidade e o desejo de explorar o meio para compreendê-lo e transformá-lo”. A esse respeito, ela declara que os projetos podem contribuir na prática em sala “[...] de forma efetiva [...]”.

O discurso da professora F se relaciona com o que Magnani (2012, p. 09) expõe:

De acordo com essa nova concepção, a figura do professor é a do interlocutor que escuta, aponta caminhos, questiona, brinca, (re)organiza ambientes e materiais e cresce junto com o educando. Entretanto, para que essa educação seja realizada pelo professor, é necessário que a sua formação assegure uma prática pedagógica coerente.

A professora F respondeu ao questionamento de modo quase idêntico em sua totalidade ao discurso da autora. Nesse direcionamento, mais uma vez aponta-se que a busca por respostas prontas pode ser característica de um desconhecimento do tema. Nesse sentido, entende-se que essa ação evoca a necessidade de inserção de temas relacionados ao lúdico nos cursos de formação de professores, assim como nos cursos de formação continuada. A professora D não justificou sua resposta. Apenas respondeu positivamente em relação à construção de projetos voltados para a práxis ludo-pedagógica.

Com base nas respostas apontadas pelas professoras, a percepção destas pode ser sintetizada da seguinte maneira: elaboração de projetos lúdicos como forma de gerar aplicações práticas para vivências em sala de aula. É necessário destacar que a maioria das profissionais acredita que a elaboração de projetos pode trazer contribuições ligadas às práticas do dia a dia. Nessa direção, percebe-se que se entende na proposta de trabalho com projetos a possibilidade de trazer melhorias e novidades para a prática docente. Isso posto, o projeto é visto como modo de melhorar as aulas e aprender sobre a utilização de materiais de forma específica. Ele também é tido como um recurso para auxiliar no desenvolvimento da criança.

É importante salientar que nenhuma das docentes indicou a relevância do papel da brinquedoteca universitária enquanto contexto para a elaboração dos projetos lúdicos, o que pode ocorrer em decorrência de certo desconhecimento do papel desse espaço enquanto laboratório brincante. Assim, ele também pode ser direcionado ao “desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento sobre a infância” (ROSA; KRAVCHCHYN; VIEIRA, 2010, p. 24).

Esse desconhecimento por parte das profissionais pode ser visto como resultado da ausência de brinquedotecas em universidades que possuem cursos de formação de

professores. Desta feita, os profissionais formados, por vezes, não concebem o espaço da brinquedoteca como um espaço de formação, mas apenas como um lugar destinado ao público infantil. Grapilha e Almeida (2015) vão de encontro a esse entendimento, ao afirmarem que a brinquedoteca também é um espaço destinado a adultos, idosos e sujeitos em desenvolvimento, constituindo-se, assim, um espaço de múltiplas possibilidades.

A brinquedoteca, a partir dessa percepção, é tida como um espaço favorável ao brincar e à aprendizagem. Nesse direcionamento, percebe-se a importância desse espaço para a formação de professores por permitir o encontro de estudos teóricos e práticos e promover situações que favorecem a aprendizagem (PANIZZOLO, 2011). Desse modo, há na brinquedoteca possibilidades de descobertas e formação docente ao encontro do lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, e recordando o objetivo desta pesquisa, que foi conhecer a percepção de professoras da educação infantil de uma creche de um município da Zona da Mata Norte de Pernambuco sobre a importância da oferta de formações continuadas orientadas para uma práxis ludo-pedagógica e sobre a elaboração de projetos voltados para uma práxis ludo-pedagógica, ressalta-se que a percepção que as professoras de educação infantil possuem acerca da oferta de formações ludo-pedagógicas apresenta uma ligação forte entre essa proposta e a aquisição de habilidades de cunho prático a serem utilizadas na sala de aula. Dessa forma, as professoras compreendem que esse formato de formação continuada pode ser propulsor do desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e pode gerar uma melhor utilização de materiais como brinquedos e livros.

As professoras ainda justificaram a importância desse tipo de formação a partir da relação entre ludicidade e educação infantil e da concepção do espaço de formação continuada como uma possibilidade de renovação de conhecimentos e troca de experiências. No tocante às concepções das docentes a respeito da elaboração de projetos ludo-pedagógicos, as professoras apontaram como expectativas, a partir da construção de tais projetos, uma maior compreensão sobre aplicações práticas de atividades que envolvem a ludicidade, o que pressupõe uma melhor utilização de materiais, com foco no aprimoramento das ações e na busca de trazer dinamismo e novidades para a sala de aula.

Vale mencionar que ainda há certo desconhecimento do papel de uma brinquedoteca universitária enquanto espaço de formação profissional, de modo que se percebe que ainda existe uma visão bastante restrita em relação a esse ambiente. Entende-se também que algumas concepções relacionadas ao lúdico ainda precisam ser amplamente discutidas por profissionais da educação (o que observamos com clareza no exemplo da professora F), gerando uma compreensão mais esclarecida acerca dessa temática, a fim de promover um melhor aproveitamento dos aspectos lúdicos em espaços escolares.

De um modo geral, pode-se referir que as professoras apresentaram receptividade à proposta de formações voltadas para a práxis ludo-pedagógica e construção de projetos lúdicos, o que nos leva a salientar que esse processo formativo pode promover autonomia para que professores repensem novas formas de inserção do lúdico, de maneira criativa, com uma aplicabilidade real e visando atender às próprias necessidades do contexto no qual as profissionais estão inseridas.

Isso posto, pode-se concluir que a práxis ludo-pedagógica a ser desenvolvida pelos(as) professores(as) sujeitos desta pesquisa carece de uma mudança de atitude e deverá estar embasada em novos significados em torno das práticas já existentes. Essa busca tem como foco a valorização do aspecto brincante nas ações a serem desenvolvidas. Nesse sentido, a aprendizagem não é vista como algo polarizado em relação às brincadeiras e à ludicidade, mas ambas se complementam e interagem, num processo que exige do(a) professor(a) uma constante ação e reflexão. Assim, “o brincar e a aprendizagem não são dicotômicos, andam paralelamente, como um conjunto de ações para o desenvolvimento da criança” (SILVA; SILVA, 2019, p. 76).

Nesse direcionamento, visando formar esse(a) professor(a) que brinca, as formações ludo-pedagógicas são vistas como uma importante alternativa para a reconstrução atitudinal do(a) profissional. Moyles (2002) defende que, quando o adulto empatiza com o pensar infantil e com as diversas possibilidades atreladas ao brincar, ele começa a ver novas possibilidades e potencialidades para suas ações. Portanto, a proposta de oferecer formações organizadas em um formato lúdico pode despertar o adulto para as brincadeiras, de modo que este seja capaz de promover, com mais leveza, ações brincantes em sua docência.

Conclui-se, pois, que será preciso que os(as) professores(as) sujeitos desta pesquisa compreendam que a brincadeira deve ter importância fundamental no âmbito de suas práticas pedagógicas e que eles(as) entendam que o brincar, para a criança, é a sua maneira de viver, de apreender e aprender o mundo, a partir da observação e da reflexão que faz quando brinca. Logo, será necessário promover um contato maior dos(as) professores(as) de educação infantil, sujeitos desta pesquisa, com o lúdico e criar ambientes de formação continuada em que seja possível promover reflexões em torno dessa temática, para que ela ocupe uma posição real e viva na práxis dos(as) professores(as), dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 2010.

BORDIGNON, Jacqueline Gonçalves Cordeiro. *Brinquedoteca – Limites e possibilidades para a formação do professor. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas*. Ponta Grossa, 2013. v. II. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_pdp_jacqueline_goncalves_cordeiro_bordignon.pdf. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CANDA, Cilene Nascimento; SOARES, Leila da Franca; ZEN, Giovana Cristina. Vozes, sentido e experiências na extensão universitária: o que dizem as crianças sobre o brincar. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 415-435, out./dez. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência em educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 01, n. 04. jan./mar. 2004.

FANTONI, Aline de Saul; SANFELICE, Gustavo Roese. Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escolar. **Revista Tempos e espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 159-186, jan./mar. 2018.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38, maio/ago. 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6). Disponível em: https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Em busca da Pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? **Revista eletrônica LudusScientiae – (RELuS)**, v. 3, n. 1, jan./jul. 2019.

GRAPILHA, Jiovana; ALMEIDA, Silvia Maria Alves. Programa experiências do brincar: projeto de extensão brinquedoteca. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11. Anais...* 2015.

HELM, Judy Harris. Os desafios contemporâneos na educação infantil. *In: HELM, Judy Harris et al. O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 13-25.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. *In: HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.* São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 3-31.

KILPATRICK, William H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*, New York, v. 19, n. 4. p. 319-335, 1918.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-43.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaio 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, p. 22-60. **Educação e Ludicidade. Ensaio**, Salvador, n. 02, p. 22-60, 2002.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MAGNANI, Eliana Maria. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola.** 2012. 273 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, João Severino. O cuidar, o educar e o brincar nos tempos, espaços e contextos socioeducativos da/na creche. **Revista Exitus**, Santarém, v. 6, n. 2, p. 106-128, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PANIZZOLO, Claudia. **A formação de educadores em diferentes contextos: a brinquedoteca universitária como espaço lúdico e de pesquisa:** desafios e possibilidades. 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/Ebooks/Web/978-85-397-0173-5/Sumario/4.1.9.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e intuição. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 72-86, jan./abr. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PORTILHO, Evelise Maria; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

Formação continuada de professoras...

RAU, Maria Cristina Trois. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpx, 2013.

RAU, Maria Cristina Trois; LARA, Sandra Mara. Brinquedoteca universitária: a formação dos professores pedagogos para o brincar e o brincar para aprender. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 13. **Anais...** 2017.

ROSA, Fabiane Vieira; KRAVCHCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luis. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 33, ago./dez. 2010.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017.

SILVA, Isadhora, Araújo Lucena. **Brinquedoteca Universitária**: processo de formação continuada de professores da educação infantil da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Mata Norte, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2017.

SILVA, Isadhora Araújo Lucena; SILVA, Maria de Fátima Gomes. A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: sob o olhar de professoras. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n. 39 p. 67-80. jan./jun. 2019.

SUDMAN, Seymour; BRADBURN, Norman M. **Asking questions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca hospitalar na cidade de São Paulo**: exigências legais e realidade. 2018. 376 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar: uma exposição teórica. *In*: WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 59-77.