


Narrativas sobre brincar nas infâncias: contribuições para a formação de professores de infância

Carla de Oliveira Ferroni
Aline Sommerhalder
Fernando Donizete Alves

Carla de Oliveira Ferroni

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar


E-mail: ferronicarla09@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0869-7581>

Aline Sommerhalder

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar


E-mail: sommeraline1@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6024-0853>

Fernando Donizete Alves

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar

E-mail: alves.sommer@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-9354-7851>

Resumo

Considerando que o brincar é um eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil que se estende aos anos iniciais do Ensino Fundamental, partiu-se do princípio de que é fundamental que os professores que atuam nessas etapas da educação básica assumam uma posição ativa na organização e apoio ao desenvolvimento do brincar das crianças. Contudo, ainda é frágil na formação de professores (inicial e continuada) o reconhecimento e a valorização do brincar e, mais propriamente, das experiências de brincar vividas nas infâncias de professores. Consideramos que narrar as experiências vividas é uma atividade formativa, um instrumento de pesquisa, que coloca os professores no centro do processo e permite que conheçam suas histórias, apropriando-se delas e levando o professor a refletir sobre aspectos que afetam a docência. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi evidenciar e compreender aspectos sobre o brincar nas infâncias que afetam a constituição do ser professor. De abordagem qualitativa, essa pesquisa teve inspiração em histórias de vida e contou com a participação de três professoras e duas estudantes do curso de Pedagogia. Utilizou-se de narrativas escritas e orais, tendo como fonte de inspiração a análise de conteúdo. Como principais resultados, observou-se que o espaço e tempo para brincar, na infância das professoras, não incluem a escola como um lugar significativo; as professoras têm consciência de que suas experiências de brincar são diferentes das experiências de brincar das crianças com as quais trabalham; há uma multiplicidade de brincadeiras narradas e valorização da imaginação, fantasia e criatividade. As aprendizagens adquiridas por meio das experiências de brincar na infância das professoras corroboram a constituição do ser professor/a.

Palavras-chave: Formação de professores. Brincar na Infância. Narrativas de Formação. Processos de ensinar e de aprender. Extensão Universitária.

Recebido em: 08/11/2019

Aprovado em: 26/08/2021



Abstract**Narrative about playing in childhood: contributions to training childhood education teachers**

Considering that play is a structuring axis of the pedagogical work in Early Childhood Education that extends to the early years of Elementary School, it was assumed that it is essential that teachers assume an active position in the organization and support the development of children's play. However, it is still fragile in teacher training (initial and continuing) the recognition and appreciation of the play and, more specifically, of the play experiences in the childhood of teachers. We consider that narrating the experiences lived is a formative activity, a research instrument, placing the teachers at the center of the process and allowing them to know their stories, appropriating them, and leading the teachers to reflect on aspects that affect their teaching practices. This study aimed to highlight and understand aspects of playing in childhood that affect the constitution of being a teacher. This qualitative research was inspired by stories of lives and involved three teachers and two students from the Pedagogy course. Written and oral narratives were used. As main results, it was observed that the space and time for playing in the teachers' childhood do not include the school as a significant place; the teachers are aware that their play experiences are different from the play experiences of the children they teach; there is a multiplicity of narrated play and appreciation of the imagination, fantasy, and creativity. The learning acquired through the teachers' experiences of playing in childhood corroborates the constitution of being a teacher.

Keywords Teacher training. Play in childhood. Narratives. Teaching and learning processes. University Extension..

Resumen**Narrativas del juego en la infancia: contribuciones a la formación de profesores de niños**

El juego es un eje estructurador de la labor pedagógica en Educación Infantil que se extiende hasta los primeros años de la Educación Primaria, e es fundamental que los docentes asuman una posición activa en la organización y en el apoyo para el desarrollo del juego de los niños. Todavía es frágil en la formación del profesorado el reconocimiento y la valoración del juego y de las experiencias lúdicas vividas en la infancia de los profesores. Narrar las experiencias vividas es una actividad formativa que pone el docente en el centro del proceso, permitiendo que conozcan sus historias, apropiándose de ellas y llevando al profesor a reflexionar sobre los aspectos que inciden en su docencia. El objetivo del estudio fue resaltar y comprender aspectos del juego en la infancia que inciden en la constitución del ser docente. Con un enfoque cualitativo, se inspiró en las historias de vida. Participaron tres profesoras y dos alumnas de Pedagogía. Se utilizaron narrativas escritas y orales. Se observó como principales resultados que el espacio y tiempo de juego en la infancia de las docentes no incluyen la escuela como un lugar significativo; las profesoras son conscientes de que sus experiencias de juego son diferentes de las experiencias de juego de sus alumnos; hay una multiplicidad de juegos narrados y una valoración de la imaginación, de la fantasía y de la creatividad. Los aprendizajes adquiridos a través de las experiencias de juego en la infancia de las docentes corroboran la constitución del ser docente

Palabras clave: Formación de profesores. Jugar en la infancia. Narrativas de Formación. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Extensión Universitaria.

Introdução

Esse artigo deriva de uma pesquisa acadêmica concluída que aborda a temática da formação de professores, mais propriamente uma formação para a compreensão e apropriação do brincar nas práticas pedagógicas com crianças. A investigação foi desenvolvida em um projeto de extensão universitária, intitulado “Formação Lúdica de Professores: construindo saberes e fazeres da prática pedagógica”, de oferta regular anual.

Pauta-se em evidências científicas (BARBOSA, 2012; BRANDÃO; PASCHOAL, 2009; KISHIMOTO, 2011; SOMMERHALDER; ALVES, 2011, SOMMERHALDER; ALVES; MARTINS, 2018; BROUGÈRE, 2003, 2010; EMERIQUE, 2003; BRASIL, 2009, 2010, 2018) que mostram que as práticas pedagógicas para crianças devem ser orientadas na Educação Infantil e nos anos iniciais (1º aos 5 anos) do Ensino Fundamental pelo brincar (que diz respeito aos jogos, brinquedos e brincadeiras), incorporando essa linguagem no cotidiano escolar e em salas de aula. Compreende-se que o brincar, enquanto prática social, é um operador de aprendizagens significativas para crianças, através do qual elas constroem conhecimentos e saberes sobre si e sobre o mundo mais amplo que as cerca. Nesse sentido, pode-se dizer que o pensamento da criança para a compreensão dos objetos de conhecimento é orientado pelo brincar. Ou seja, as crianças precisam de um pensar e de uma ação lúdica para compreender os objetos e as situações da realidade. Esse pensar e essa ação são guiados pela imaginação, pela fantasia e pela representação simbólica da realidade. O brincar é uma necessidade humana, ato social e forma de viver a vida, principalmente para a criança. Por meio do brincar, incide a interação com o outro, oportunizando um enorme leque de descobertas, explorações, conhecimentos e aprendizagens, uma formação para a vida, decorrentes de experiências humanas (BROUGÈRE, 2010; SOMMERHALDER; ALVES 2011, KISHIMOTO, 2011; LAROSSA, 2007).

Os estudos (BRASIL, 2009; SOMMERHALDER; ALVES; MARTINS, 2018; BROUGERE, 2003, 2010; EMERIQUE, 2003; KISHIMOTO, 2011) que tomam o brincar como objeto investigativo indicam que o(a) professor(a) que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a função de orientar, mediar e valorizar o repertório de brincadeiras e de jogos das crianças, aprofundando e ampliando a cultura lúdica¹ na infância. Deve ser responsável pela mediação do brincar, selecionando ainda objetos lúdicos (brinquedos, livros etc.) de qualidade, proporcionando às crianças tempo vasto e ambientes pedagógicos ludicamente interessantes. O acompanhamento do brincar infantil, a observação das crianças brincando em contextos escolares, a escuta atenta das crianças em situações de

¹ Por cultura lúdica, podemos compreender o conjunto de regras e significações próprias do brincar que o jogador/brincante adquire e domina no contexto de seus jogos e de suas brincadeiras (BROUGÈRE, 2011).

brincadeiras e/ou de jogos e seus acontecimentos, o brincar junto com as crianças, o incentivo a novas formas de brincar, à exploração dos objetos lúdicos, assim como o incentivo à construção de parcerias para brincar, são ainda qualidades fundamentais para quem exerce a docência com crianças.

No entanto, no Brasil, o brincar como campo científico mostra-se ainda frágil ou mesmo invisível quando se volta para os currículos de formação de professores (licenciaturas). Há um impasse na consideração deste como elemento orientador das práticas de ensino, das metodologias e das didáticas com crianças, ora apresentando-se de forma excessivamente ‘didatizada’, ou seja, como objeto para trabalho de conteúdos ou habilidades escolares exclusivamente, ora limitando-se à transmissão de um conjunto de brincadeiras e de jogos a serem aplicados em contextos diversos, sem intencionalidade pedagógica sendo meramente recreativo e disponibilizado às sextas-feiras nas rotinas das escolas.

A compreensão do brincar como passatempo, diversão e modo de gastar energia em excesso das crianças ainda se faz presente, em pleno século XXI, como fundamento de práticas ou fazeres pedagógicos, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, direcionando as práticas e as possibilidades para a vivência do ensinar e do aprender pela ludicidade nas escolas. Cabe destacar que esse olhar para o brincar remonta às teorias clássicas do jogo (Teoria da recapitulação² e Teoria da energia excedente³), oriundas do século XIX.

Essa problemática ganha amplitude, uma vez que o brincar não se apresenta como conhecimento de forma sistematizada na maioria dos currículos de licenciatura, na condição de componente curricular – disciplinar ou modular em formações para a docência na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI; BARRETTO, 2009).

No que se refere à formação de professores, parte-se da consideração de que a aprendizagem acontece ao longo da vida (FREIRE, 1998, 2011) e não somente em um momento acadêmico. Ou seja, o professor é uma pessoa em contínua aprendizagem sobre sua profissão e, nessa, sobre a tarefa da docência. Ou seja, aprendemos sobre a docência e nos constituímos como ‘ser professor’ nas diversas experiências vividas ao longo da vida, como aquelas da infância, escola, família e profissão. A constituição do ‘ser professor’, não é um processo aprendido somente em cursos de licenciatura ou de formação de professores, mas se alimenta das histórias que vivemos ao longo da nossa existência.

Com isso, reconhecemos que as aprendizagens decorrentes do brincar têm início nas primeiras relações entre o/a cuidador/a central (muitas vezes, na figura da mãe) e o seu bebê e se ampliam ao longo

² Teoria proposta e defendida por Stanley Hall (1904), a partir da qual o jogo permitiria às crianças recapitular as experiências passadas (desde as mais primitivas) e, espontaneamente, chegar ao estágio de civilização que caracteriza a sociedade onde nasceu. A criança assimila naturalmente a história cultural da humanidade. Essa teoria leva a uma valorização do jogo e das atividades espontâneas da criança (atribui, portanto, ao jogo um caráter espontâneo) (BROUGÈRE, 2003).

³ Ideia defendida por Schiller (1875) a partir da qual a brincadeira e o jogo serviam para as crianças se recrearem como forma de gastar o excesso de energia. Posteriormente retomada por Spencer (1897) que, a partir da observação do jogo dos animais, concluiu que o jogo teria como função a descarga de energia excedente (BROUGÈRE, 2003).

da existência das pessoas, partindo do princípio de que somos seres inacabados e inconclusos e com potencial para aprender e se ampliar em nossa humanidade.

Na realidade brasileira, também há uma problemática no campo da profissão de professor. É necessário reconhecer e valorizar os professores, profissão desprestigiada em relação às outras como, por exemplo, medicina, direito, engenharias etc. A docência engloba um público de profissionais com baixa remuneração e, muitas vezes, condições precárias de trabalho, jornada excessiva e alto número de estudantes em salas de aula. Também são concebidos, em muitas políticas educacionais como meramente consumidores de teorias e não produtores ou intelectuais. Seus pensamentos, saberes e conhecimentos não são objeto de valor social e reconhecimento na composição da formação acadêmica. Somado a isso, ainda é tênue o reconhecimento das experiências de vida ou experiências pessoais em processos de aprendizagem e de formação do ser professor.

O conhecimento e a reflexão sobre as experiências pessoais por meio de lembranças, por exemplo de brincadeiras vivenciadas na infância, é uma forma de tornar as vozes do magistério públicas e reconhecer que essas memórias criam representações, crenças, ideias e saberes de destaque (por exemplo, sobre ser criança, sobre o brincar, sobre ensinar e aprender brincando, sobre as relações entre pares e com professores, sobre as interações com os objetos do conhecimento, com os espaços e os materiais didáticos) para professores que atuam ou atuarão com crianças. Esse processo é ainda colaborativo para que os professores reconheçam que estas experiências participam de algumas de suas escolhas profissionais, de suas formas de pensar e de agir em relação à docência para crianças.

Nesse sentido, estudar essas experiências pessoais significa assumir que os professores participam como intelectuais de sua formação, colocando-os no centro da formação, para que aprendam a olhar para si e refletir sobre suas trajetórias de vida, conhecendo quais são suas ideias e crenças e outras que circulam em nossas culturas, bem como as implicações de suas escolhas e de seu modo de pensar na formação do outro humano. No campo da formação de professores, estudos que possam desencadear uma ação de conhecimento e reflexão das experiências pessoais de professores “[...] são fundamentais para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente”. (SOUZA, 2006, p.101).

Portanto, trabalhar em pesquisa com as experiências pessoais (lembranças de vida) recolhidas em forma de narrativas, rememorando memórias de professores em seu início de formação para docência ou em exercício docente com crianças se apresenta como uma atividade de investigação de grande relevância, considerando ainda que essas experiências pessoais não são comumente valorizadas na composição da aprendizagem da docência.

Um levantamento bibliográfico mostra que, no período mais recente de 2011 a 2015, somente quatro pesquisas (MAGNANI, 2012; MATIAS, 2012; SILVA, 2012; COELHO, 2012) tiveram destaque

na abordagem dessa temática. Tomando como base o banco de Teses e Dissertações da CAPES e também o banco do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram pesquisados trabalhos científicos do período de 2011 a 2015, uma vez que esse período abarca as pesquisas mais recentes. A escolha por esses dois bancos se deu pelo fato de reunirem o maior número de pesquisas acadêmicas (em nível de mestrado e de doutorado) dos programas de pós-graduação brasileiros.

Os critérios para a seleção das pesquisas acadêmicas foram: (1) período de produção (de 2011 a 2015) para conhecimento das produções mais recentes; (2) aproximação com a temática (assunto e conteúdo) da presente investigação; (3) produções realizadas em programas de pós-graduação da área de educação; (4) pesquisas no campo de formação de professores, especificamente do professor polivalente ou que atua na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental e (5) pesquisas que abordassem a área de docência para crianças.

Essas pesquisas revelaram, por um lado, a necessidade de expansão de investigações que estudem os sentidos atribuídos, por professores ou futuros professores, ao brincar como instrumento de aprendizagem da criança. Por outro lado, apontaram algumas situações em que foi evidenciada a relação do ensino com o brincar, enquanto atividade social. No campo da formação de professores, somente uma das pesquisas mostrou a relevância das experiências pessoais vividas como alimento para a constituição do 'ser professor' e para a construção de saberes da docência. Os resultados desse levantamento mostram a ausência de estudos recentes no Brasil que tenham abordado memórias de infância brincante em contexto de formação de professores e mais especificamente na forma sistematizada de extensão universitária.

Considerando a problemática apresentada em relação ao brincar na educação de crianças e o reconhecimento e valorização das experiências pessoais em forma de narrativas, no âmbito da formação de professores, o presente artigo objetiva evidenciar e compreender aspectos sobre o brincar nas infâncias que podem afetar a constituição do 'ser professor'.

Procedimentos Metodológicos

Realizou-se um estudo qualitativo de natureza descritiva e exploratória, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo (MINAYO, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo Minayo (2010) esse tipo de estudo valoriza as falas e os pensamentos dos sujeitos, devendo ser considerados fielmente. A pesquisa foi inspirada na abordagem de histórias de vida (SOUZA, 2006) e considerou o método biográfico como encaminhamento metodológico, utilizando-se como instrumento a narrativa (oral e escrita), na proposta de estudo de caso (YIN, 1984, LUDKE; ANDRÉ, 1986). A presente pesquisa foi considerada como estudo de caso pois trata-se de um curso específico, com modelagem, temáticas, tempo de duração e público alvo definidos a partir dos objetivos de um projeto de extensão universitária.

Em relação à inspiração na abordagem de histórias de vida, a partir das memórias de participantes de formação em extensão universitária, partiu-se da consideração do método biográfico como um método educativo.

Souza e Kramer (1996, p. 28) afirmam:

Vale ressaltar que os relatos autobiográficos não são monólogos face a um observador. Cada entrevista biográfica se constitui a partir de uma relação dialógica entre dois ou mais locutores que compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores implícitos ou explícitos. As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Situam-se, por assim dizer, no interior de uma reciprocidade. Tal ocorre porque a palavra não pertence unicamente ao falante, uma vez que o ouvinte também está presente de algum modo no enunciado, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra daquele que conta sua história.

Assim, contar sobre si e ouvir sobre o outro possibilita momentos de formação pessoal e profissional, pois ensinamos com nossa história de vida e aprendemos com as histórias de vida dos sujeitos com os quais convivemos (JOSSO, 2004).

Souza (2006, p. 13) afirma que “[...] a pesquisa com narrativa funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória, abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si”.

Rememorar lembranças de trajetória de vida permite que o ser humano reviva sua história, auxiliando em suas experiências e vivências do cotidiano, possibilitando sua formação pessoal e profissional, construindo seus valores, crenças, perspectivas, corroborando com os anseios e sonhos de vida. Dessa forma, a pesquisa com narrativas é um exercício bastante rico, no que tange o autoconhecimento e a compreensão das memórias e histórias de vida.

A narrativa propõe ao seu escritor o pensar e o repensar, viver e reviver, criar e recriar seus contextos de vida. Sendo um momento de partilha de histórias, permitindo que aprendamos com diferentes histórias e experiências das quais vivenciamos.

O projeto de extensão universitária “Formação Lúdica de Professores: construindo saberes e fazeres da prática pedagógica” teve seu devido cadastro na Pró-reitoria de extensão da Universidade, vinculado com aprovação sob n.: 23112.001025/2016-34. Realizada anualmente (desde 2012) em uma Universidade Pública localizada no Estado de São Paulo, a oferta do projeto de extensão vinculada a essa pesquisa contou com um cronograma de 8 encontros presenciais na Universidade (de agosto a dezembro), quinzenalmente e às terças-feiras, no horário das 14h30 às 16h30. É importante pontuar que as atividades solicitadas para a coleta de dados já estavam programadas para serem desenvolvidas no projeto fazendo dessas, parte da programação das ofertas dessa ação. Com isso, a produção do estudo também se mostrou

colaborativa para evidenciar um panorama das ações e possíveis contributos deste projeto na formação de professores.

O referido Projeto caracterizou-se como uma formação continuada para professores da área de Pedagogia que atuam na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental em unidades escolares da rede municipal e estadual de ensino ou particulares e de formação inicial para estudantes dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Educação Física.

O grupo do Projeto de extensão foi composto por 19 professoras, sendo 17 da rede pública municipal de ensino e uma docente que atuava na função de coordenação pedagógica e como professora de anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola particular. Em relação aos estudantes do curso de Pedagogia, houve a participação de quatro estudantes de uma universidade pública, localizada em um município do interior do Estado de São Paulo e dois alunos de uma instituição particular de ensino superior, localizada no estado de São Paulo. Desse total, foram selecionados 5 participantes que fizeram a composição dos sujeitos da pesquisa.

Como critérios para a definição dos sujeitos da pesquisa considerou-se a entrega de todas as narrativas escritas e que o conteúdo das mesmas não fosse somente descritivo, mas que contivesse reflexões acerca do brincar, suas aprendizagens com essa linguagem e suas lembranças do tempo da infância (descritiva e reflexiva). Além disso, considerou-se também a participação nas rodas de conversa, ou seja, a participação nas narrativas orais, refletindo, debatendo e expondo memórias e situações vividas em seus cotidianos.

Os 5 participantes compreenderam 3 professoras de uma rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, sendo 2 docentes atuantes na Educação Infantil (Rosa e Malu), 1 docente em exercício no primeiro ano do Ensino Fundamental (Laura) e 2 estudantes do curso de Pedagogia (Ana e Renata). Cabe destacar que os nomes utilizados foram nomes fictícios, escolhidos pelas participantes, sem intervenção da pesquisadora, uma vez que o nome escolhido possui uma representatividade e peculiaridade para cada pessoa.

As participantes foram informadas sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), devidamente cadastrada na Plataforma Brasil, sob n. de parecer de aprovação: 1.680.413. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e esclarecido às participantes, sendo, em seguida, devidamente assinado pelas mesmas.

Tivemos como instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa de campo, narrativas escritas e rodas de conversa temáticas, estas últimas compostas por narrativas orais. Foram produzidas 4 narrativas escritas com temas referentes ao brincar, as infâncias vividas e a formação pessoal e profissional, tomando como eixo comum as lembranças de brincadeiras e jogos vividos em percurso de vida na infância. Foram ainda realizadas 4 rodas de conversa temáticas. As rodas de conversa foram

filmadas e cada uma teve a duração aproximada de trinta (30) minutos. As filmagens foram transcritas na íntegra.

Nessa perspectiva metodológica, Araújo (2010, p. 59) destaca que “[...] ao escreverem seus percursos, elas nos ensinam que a docência pode ser formadora quando coloca a prática do ensino na esfera do vivido, quando possibilita as tentativas de acerto e erro no exercício da profissão” e toma o profissional como centro do processo e coautor intelectual de sua formação. No entanto, alertam Bernardes e Velloso (2015) que narrar sobre si não é tarefa simples, pois exige o cavoucar da memória e o rememorar das lembranças das situações cotidianas. Isso permite que o sujeito se reencontre com a sua própria história de vida e os sabores e dissabores do vivido.

A organização, análise e discussão dos resultados foram realizadas à luz do referencial teórico escolhido, com organização a posteriori de eixos de diretrizes temáticas a partir da inspiração na análise de conteúdo (BARDIN, 2011; GOMES, 1999). Para esse texto, apresentamos os resultados de uma parte da pesquisa, organizados no eixo temático: *Cultura Lúdica*.

Resultados e Discussão

Em relação ao eixo temático - *Cultura Lúdica*, os resultados evidenciaram lembranças que anunciam como o brincar (jogos, brinquedos e brincadeiras) está presente na infância das participantes. O título desse eixo temático, ou seja, *Cultura Lúdica*, foi atribuído considerando que as narrativas evidenciam do que as participantes brincavam (quais brincadeiras), com quem e como os jogos e as brincadeiras eram realizados (em relação às regras e à estrutura). Para tanto, consideramos o conceito de cultura lúdica anunciado no pensamento de Brougère (2011) como referência à compreensão desses resultados. Para esse autor, a cultura lúdica é um elemento que torna possível o sujeito inserir-se no jogo, sendo permitido o início da brincadeira, produzindo uma realidade diferente da vivida no dia a dia.

Tempo e espaço para se brincar

As narrativas revelaram não somente descrição, mas também comportaram episódios breves de reflexão. Nesse sentido, é destacada no depoimento das participantes a percepção de que as crianças estão constantemente se envolvendo em brincadeiras e/ou jogos, independentemente do tempo ou espaço. É próprio da criança o intenso interesse em constituir situações de brincadeiras e de jogos, por meio das quais ela produz conhecimento sobre si e sobre o mundo mais amplo (social e cultural), explorando, problematizando e (re)significando conceitos, procedimentos e atitudes que emergem no seu brincar.

Portanto, qualquer momento e qualquer lugar são potenciais espaços e tempos para se concretizar uma brincadeira e/ou um jogo, da mais simples à mais complexa e elaborada.

A participante Renata, estudante do curso de pedagogia, afirmou que os locais para a criança brincar são todos aqueles que ela quiser, rememorando sua infância. Ela relata que em sua infância, os locais que normalmente brincava eram o quintal de sua casa, a rua ou mesmo a casa de amigos. Quando se volta aos seus filhos, portanto outra geração de crianças, ela aponta mudanças dizendo que eles não podem mais usufruir dos mesmos espaços de brincadeiras/jogos, fundamentalmente a rua.

A pesquisadora diz: a nossa conversa hoje, ela vai mais ou menos em torno do que vocês já começaram a discutir aqui, eu tenho uma pergunta: Quais os momentos e lugares para brincar? Renata diz: Todos. Hoje eu vejo assim, não estou em sala de aula, mas vejo meus filhos, foi até o momento de reviver e ver como que mudou muito né?, claro que era o quintal, e a casa dos amigos que eram os vizinhos, a rua, então era muito divertido, e hoje em dia não tem essa possibilidade. (Renata, 4ª roda de conversa – narrativa oral).

Ana (estudante do curso de Pedagogia) e Malu (professora na Educação Infantil) também apontaram em suas narrativas a ideia de que todos os espaços são ambientes possíveis para se brincar e que essa linguagem está presente de forma intensa na vida da criança. Indicaram que brincavam em distintos lugares, sendo o mais marcante o quintal de suas casas; na zona rural, local onde as participantes moravam ou tinham avós e tios que lá viviam; na natureza; na rua, quando se deslocaram para a zona urbana, e na escola.

Eu acho que brincar não tem lugar, a criança brinca o tempo todo, a todo o momento ela tá fazendo alguma coisa e de repente ela tá brincando com aquela coisa, né; não tem lugar específico pra brincar, não vejo isso, acho que o brincar é muito no momento. (Ana, 4ª roda de conversa – narrativa oral).

A pesquisadora diz: em que momento a gente brinca? Malu responde: todos (Malu, 4ª roda de conversa – narrativa oral).

Essas narrativas apresentam um discurso muito comum que reforça uma narrativa de que a época histórica de suas infâncias era diferente da época vivida pelas crianças nos dias de hoje e que, por consequência, as experiências brincantes também o são. Se partirmos do princípio de que se trata de gerações diferentes e que a estrutura social e cultural está em constante movimento, se modificando e se ressignificando, é concreta a percepção das participantes. Isso implica olhar para o brincar e para as experiências de brincar a partir dessa perspectiva, bem como para o consequente movimento das crianças de hoje e de ontem para organizar e desenvolver seus jogos e brincadeiras, inclusive no que diz respeito aos espaços.

Se, em determinados contextos, a rua não é mais um local possível de brincar, cabe perguntar para onde se deslocaram as brincadeiras de rua. Talvez para os condomínios, para os quintais das casas e, por que não para a escola? Não se trata da mesma experiência em torno do brincar e nem da mesma

cultura lúdica, embora possam apresentar elementos comuns. Como aponta Brougère (2011), não é possível ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, uma vez que as culturas lúdicas não são idênticas, diversificando-se, entre outros aspectos, quanto ao meio social, cidade, gênero, ambiente e suportes de que a criança dispõe. Do ponto de vista docente, é importante se ter claro esse movimento, ou seja, de que o brincar, assim como a própria cultura lúdica, está em constante movimento de transformação, de ressignificação.

É essencial que as professoras reconheçam esta diferença entre a suas próprias experiências brincantes na infância e aquelas das crianças reais com as quais trabalham. É necessário ressignificá-las de modo que os conhecimentos e os saberes oriundos dessas experiências pessoais em torno do brincar possam corroborar com suas práticas pedagógicas. Portanto, a disponibilidade de revisitar as experiências brincantes da infância por meio das narrativas é parte do processo de compreensão da importância dessa linguagem para as crianças com as quais trabalham. Como apontam Ostetto e Leite (2004), se o adulto, mais propriamente o professor ou a professora, não se puser disponível a recuperar sua dimensão imaginativa e descobridora, dificilmente conseguirá oferecer apoio de modo a nutrir e ampliar o brincar que mobiliza os universos infantis, cultivando sensibilidade, cognição e afeto.

É razoável que as professoras, ao revisitar suas infâncias, tragam lembranças carregadas de saudosismos e nostalgias referentes ao tempo e espaço de brincadeiras e de jogos, tal como podemos observar, por exemplo, nos depoimentos de Rosa (professora na Educação Infantil), Ana e Renata, logo abaixo.

Brincava muito no quintal de casa, no balanço feito nos galhos do pé de ameixa e passava finais de semana e férias na colônia da Fazenda Canchim, brincando na natureza. Balançava na ameixeira, fazia da goiabeira uma espaçonave e viajava para o universo, pegava borboletas, flores, pássaros e peixes. (Rosa, 1ª narrativa escrita).

A geografia do sítio colaborava com algumas brincadeiras, graças aos morros que faziam parte da pequena propriedade. Podíamos brincar de escorregar na grama em cima de cascas de folha de coqueiro (Ana, 2ª narrativa escrita).

Época carregada de boas lembranças, pois morava em uma fazenda que tinha a Usina em que meu pai trabalhou, até este ano. Esta fazenda tinha várias colônias de casas, tinha muito quintal com vários pés de frutas, no quintal de casa mesmo, lembro de uma jaqueira, quando chovia muito, embaixo dessa jaqueira formava uma poça enorme, e lógico que ao passar a chuva, tinha diversão na poça, uma verdadeira piscina de lama (Renata, 1ª narrativa escrita).

Os cenários apontados, assim como as brincadeiras vividas e nostalgicamente narradas, por si só, não são problemáticos. Ao contrário, são momentos potenciais para que as professoras possam refletir, por exemplo, sobre o que significava esse brincar para elas e, conseqüentemente, o que significa para as crianças com as quais convivem em seus cotidianos de trabalho. Elementos como a fantasia, a imaginação e a criatividade que marcam seus relatos são fundamentais para que o brincar se estruture tanto quanto

alimentam as aprendizagens. Portanto, são aspectos que precisam ser reconhecidos e valorizados pelas professoras no que diz respeito ao apoio à organização e desenvolvimento das brincadeiras e jogos junto às crianças. E esse é o ponto, ou seja, de as professoras, a partir do exercício de narrar e de refletir sobre o narrado, assumirem uma postura crítica em relação ao vivido no que tange ao brincar. Nesse sentido, por exemplo, ao se perguntarem “Por que nós brincávamos”, pode ser ponto de partida para compreender com maior profundidade por que as crianças brincam, por que o ato de brincar é tão importante para as crianças e por que é essencial que esse brincar se faça presente na rotina das instituições de Educação Infantil.

Tonucci (2005) aponta para a necessidade de o adulto, professor e professora, reconhecer o pedido das crianças por espaços e tempos para constituir seu brincar. Para o autor, o brincar não é “apenas uma agradável lembrança da infância dos adultos, mas continua sendo uma necessidade para as crianças de hoje”, de modo que é preciso oferecer a elas lugares onde possam brincar.

Outra questão importante nos relatos das professoras versa sobre a ausência da escola como lugar de brincar ou como lugar importante para se brincar. Por algum motivo, ao narrar suas experiências brincantes na infância, o percurso da memória não passa pela escola. Talvez porque tais experiências de brincar na escola não tenham sido significativas ou quicá ausentes. Prevaleram nas narrativas as experiências brincantes fora da escola, mais propriamente no contexto familiar e das amizades.

Já disse que morei em uma chácara e também morava nesta chácara minha avó paterna, meus bisavós paternos, meus tios (irmão do meu pai) e eles tinham duas primas que brincavam comigo e mais a minha família (Laura, 2ª narrativa escrita).

Eu e minha irmã brincávamos muito com meus primos quando eles vinham visitar nossa avó (moravam em cidades vizinhas) (Malu, 2ª narrativa).

De todo modo, não se trata de um fato isolado ou pontual a escola não ser reconhecida como tal. Historicamente, a relação entre o brincar e a escola é marcada pelo descompasso dado a natureza do brincar (fundamentalmente a espontaneidade, a imprecisão e a fantasia) e a rigidez da escola. Segundo Ostetto (2012), no cotidiano da educação escolar não raro a curiosidade, a dúvida e o desejo da busca são interditados pelas certezas de um programa curricular ou de um modo de fazer habitual, amparado em certezas pedagógicas.

Esse é outro ponto importante de reflexão que as professoras poderiam fazer, ou seja, questionar os motivos pelos quais a escola não aparece como espaço e tempo significativos para brincar, inclusive porque elas ressaltam (com entusiasmo) que em todo lugar e a todo momento é tempo e espaço para brincar. Quais eram os dilemas postos do ponto de vista político, pedagógico e estrutural (espaço físico, materiais) que dificultavam a presença do brincar na escola em suas infâncias? E quais os dilemas postos hoje, a partir de outra posição, ou seja, adultas e professoras?

Vislumbra-se uma abertura significativa para que essas professoras possam revisitar suas certezas pedagógicas na direção de melhor acolher as produções lúdicas das crianças, questionando suas crenças, ideias e concepções em torno do brincar desde dentro, ou seja, a partir da posição de quem já viveu essa experiência.

Das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos de ontem (e de hoje)

As narrativas das professoras também desvelaram um conjunto de brincadeiras e jogos que se faziam presentes no cotidiano de suas infâncias e que, nos termos de Borugère (2011), compunham suas culturas lúdicas. Apresentaram um rico repertório de brincadeiras e de jogos tais como brincar de escolinha, peteca, amarelinha, ‘vai e vem’, com bonecos feitos de chuchu e abacate, de casinha, pega-pega e de esconde-esconde. As participantes ainda contaram que brincavam de boneca, fazendinha, queimada, pular corda, subir em árvores, jogo da velha, ‘stop’, ‘força’, cinco marias, jogo de palito e dominó, além de médico, modelagem de argila, bola, futebol, estátua, gincanas e cabo de guerra.

Quando terminava uma brincadeira, logo estava procurando outra. Sempre que havia tempo livre, mesmo que bem curto, eu dava um jeito de jogar bola com meu pai no terreiro. (Ana, 2ª narrativa escrita).

Brincava de casinha (no cantinho da casa da minha avó tinha uma grande árvore e lá a gente arrumava os brinquedos, montando a casinha), de médico (no rancho), de escolinha (usando carvão e gravetos riscando a terra), de menininha de andar na terra (as bonecas eram as menininhas), de modelagem com argila (barro do rio que minha avó ia buscar), de cavalinho (cabos e galhos). Via a minha avó apenas de domingo, às vezes ela fazia modelagem com a gente e ensinava fazer patinhos, cestinhas, ovinhos. (Rosa, 1ª narrativa escrita).

Na escola eu também gostava de fazer o jogo da velha com as colegas, stop e força, eram outros jogos que brincávamos. (Malu, 2ª narrativa escrita).

Quando criança, brincava com minhas bonecas, bola e gostava bastante de carrinhos, já que meu pai tinha uma coleção. (Laura, 1ª narrativa escrita).

O que se nota, em um primeiro momento, é que muitas das brincadeiras e dos jogos vivenciados pelas professoras quando crianças também compõem, de modo geral, o repertório lúdico das crianças de hoje como indicam, por exemplo, os estudos de Martins et al (2016) e Meirelles (2015). Contudo, isso não significa que as experiências sejam as mesmas, ou seja, as mesmas formas de brincar e/ou jogar, as mesmas regras, com os mesmos nomes etc. É importante se ter claro que, independentemente de serem jogos e brincadeiras tradicionais ou mais recentes, cada geração, cada grupo, adota modos próprios, específicos ou particulares de brincar. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 2011).

Nesse sentido, o confronto de gerações em torno das experiências de brincar precisa ser tomado e reconhecido pelas professoras como um momento de ampliação e aprofundamento do repertório lúdico, assim como das aprendizagens que desse processo emergem. Um exercício de escuta da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) que é, também, um exercício de escuta de sua própria criança. Novamente ressaltamos a importância do olhar crítico das professoras sobre essas lembranças brincantes, sob o risco de passar despercebido elementos, detalhes, saberes (por exemplo, aprendizagens de regras e condutas, o saber perder ou ganhar, a respeitar limites dos parceiros e seus modos de brincar) que, em alguma medida, possam coalimentar suas práticas pedagógicas e/ou educativas junto às crianças.

Malu, por exemplo, ao narrar sua vivência brincante com a peteca e ‘três marias’ (jogo de saquinhos) desvela o domínio de regras e de jeitos de jogar que representam conhecimentos e saberes sobre essas atividades lúdicas que podem ser transferidos e contextualizados ao seu fazer docente, em um movimento de partilhar da brincadeira, ser parceira, observar atentamente e sensivelmente as crianças brincando, orientá-las, incentivá-las, planejando e organizando materiais, o ambiente e o cenário lúdico, fomentando a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Malu diz: Eu também brinquei muito de peteca e não achei a peteca [em alusão ao fato de não ter conseguido levar uma peteca no encontro], e esse daqui, foi também, e eu trouxe para representar, e é muito legal, porque sempre que você dominava uma parte do jogo, você colocava um desafio maior, né? Pegava duas de uma vez, três, passava pela ponte (Malu representava com as mãos o jogo com a três marias, gesticulando e as outras participantes, observando, e concordando com a cabeça, sempre sorridentes e receptivas). (Malu, 3ª roda de conversa – narrativa oral).

Nas narrativas de Ana e de Renata, apareceram dois aspectos do cotidiano escolar, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente, que ainda são vivos: o dia, o brincar e o recreio como espaço e tempo próprio para brincar. O primeiro, comum nas escolas de Educação Infantil, marca um dia específico na rotina em que as crianças podem brincar de modo mais autônomo e com maior liberdade do que em outros momentos. O segundo, mais comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, define o horário do ‘recreio’ como possível para as crianças organizarem suas brincadeiras e seus jogos, individual ou coletivamente, normalmente em grupos com os pares com os quais possuem maior afinidade.

Quando fiz quatro anos minha mãe me colocou no pré, meio período, a escola era muito perto de casa, na verdade era quase do lado e próximo da igreja da colônia, frequentei essa escola por três anos. Adorava o momento direcionado para brincar, lembro claramente da Mônica e do Cebolinha de plástico que tinha lá, tinha vários, adorava brincar com eles junto com os colegas de sala. (Renata, 1ª narrativa escrita).

Nossas brincadeiras eram compartilhadas por todos os alunos, nessa hora não havia distinção de salas de aulas. Ficávamos todos juntos e, às vezes, surgiam conflitos causados por regras das nossas brincadeiras, logo resolvidos, com raras intervenções da professora. O sinal de retorno do recreio para a sala de aula era um som semelhante aqueles despertadores antigos, de corda. (Ana, 2ª narrativa escrita).

Acredito que o contraditório tenha me direcionado à docência, pois minhas vivências de infância na escola foram bastante difíceis e ruins, com raríssimas alegrias e sensações de prazer. (Rosa, 4ª narrativa escrita).

Retomamos aqui, uma discussão anterior em torno da relação entre o brincar e a escola, desencadeada pelo fato de as professoras não reconhecerem a escola como um espaço e tempo significativo para brincar. Os relatos indicam que o brincar tinha alcance restrito no cotidiano dessas escolas, marcados por momentos bem definidos na rotina e que elas, ao que parece, não reconheceram como momentos potenciais para, de fato, poderem brincar. É possível e provável que situações de brincadeira ou de jogo se fizessem presentes em outros momentos da rotina, principalmente na Educação Infantil. Contudo, não foram percebidas como significativas no alcance da memória. Essa problemática tem suas raízes no século XVIII a partir da valorização do brincar como atividade privilegiada da criança e que força a escola a aceitar sua presença em seu cotidiano.

Esse brincar narrado pelas professoras, ou seja, o brincar livre, espontâneo, portanto mais significativo como experiência aos olhos delas, tinha (e ainda tem) pouco espaço e tempo nas escolas. Como alternativa, a escola estrutura e define o que se chamou de jogo educativo (BROUGÈRE, 2003, 2010), ou seja, um brincar estruturado, proposto e dirigido pelas professoras com a intenção de atingir um determinado objetivo pedagógico e/ou educativo. O desafio posto às professoras é pensar como acolher o brincar sem perder de vista as demandas pedagógicas da escola. Como fazer desse jogo educativo uma experiência mais significativa às crianças, o que reflete também em uma aprendizagem mais significativa.

As narrativas também trouxeram relatos sobre o uso de brinquedos como apoio às brincadeiras e aos jogos. Apontam que a disponibilidade de brinquedos, particularmente industrializados, era pequena, o que as levava a confeccioná-los com outros materiais que encontravam à disposição como, por exemplo, pedras, galhos, folhas, frutas, gravetos, tijolos, caixas de papel, latinhas, entre outros.

Não me lembro de muitos brinquedos na casinha, na verdade, soltávamos a imaginação com o que tinha neste terreno. (Renata, 2ª narrativa escrita).

Então, pra criança eu acho que o lápis pode ser um brinquedo (Rosa, 4ª roda de conversa – narrativa oral)

O fogão era feito com dois tijolos (um ao lado do outro), os gravetos nos “forneciam o fogo” para cozinhar e as panelas eram latinhas de extrato de tomate. (Malu, 2ª narrativa escrita).

Na safra de café, gostava de construir caminhões e carretinhas com folhas de café, rodas feitas de pauzinhos e grãos de café maduro. Depois com um graveto, desenhava a estradinha no chão de terra e passava o tempo “transportando a colheita” de um lado para o outro. (Ana, 1ª narrativa escrita).

O primeiro aspecto importante em relação ao brinquedo, evidente nos relatos, é o papel do brinquedo ou objeto lúdico como apoio e/ou suporte para o desenvolvimento das brincadeiras e dos jogos.

Nesse sentido, qualquer objeto pode ser tomado como brinquedo em função da demanda posta pela situação de brincadeira. Para estruturar e desenvolver sua brincadeira de casinha, Renata busca objetos que lhe permitam compor a casinha (móveis, eletrodomésticos, utensílios etc.); Malu, por sua vez, usava tijolos e latinhas para montar o fogão e as panelas e assim por diante. Há uma experiência vivida que lhes permite, em diálogo com a teoria, compreender e reconhecer a importância do brinquedo para o desenvolvimento do brincar, ampliando inclusive a compreensão do que é e do que pode ser considerado um brinquedo.

Os resultados do estudo de Kobayashi et al (2015) realizado em duas EMEIs, cujo objetivo foi identificar e descrever brinquedos disponíveis às crianças de 0 a 2 anos, indicaram que os brinquedos oferecidos às crianças não atendiam o que seria esperado, pois não estavam disponíveis a elas em todos os momentos; não estavam guardados em locais de livre acesso às crianças; não eram guardados com carinho, de forma organizada; as salas onde as crianças cavam não estavam arrumadas para facilitar brincadeiras espontâneas e interativas, como propõe o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

O segundo aspecto diz respeito à amplitude de possibilidades quando se pensa em brinquedo, ou seja, é possível organizar e dispor às crianças um conjunto de materiais tanto estruturados quanto não estruturados que podem dar suporte às suas brincadeiras e seus jogos. Não é preciso se restringir aos materiais estruturados e industrializados para compor o rol de objetos lúdicos disponíveis às crianças nas escolas em que trabalham. Segundo Kishimoto (2010), a seleção dos brinquedos deve comportar diversos aspectos: durabilidade, serem atraentes, garantir a segurança e a amplitude de oportunidade de brincar, não induzir a discriminação de gênero, classe social e étnica, não estimular a violência e incluir uma variedade de materiais e tipos (brinquedos tecnológicos, produzidos pela indústria, artesanais e produzidos pelas crianças, educadores e pais).

Ana evidenciou a lembrança da confecção de roupas para suas bonecas de plástico.

Ana diz: Boneca a que eu achei mais parecida foi essa (mostrando a boneca para as demais participantes), toda de plástico, não tem cabelo, braço, perna, nada (referindo-se a boneca que trouxe), a minha mexia as perninhas, tanto é que eu fazia roupinhas pra ela, eu fazia muita roupinha. (Ana, 3ª roda de conversa – narrativa oral).

Laura também relata momentos vividos com o bisavô e os brinquedos construídos em parceria com ele, ao expor a criação de um brinquedo com sobras de raspadinhas (jogos):

Toda noite após a janta, eu ia na casa dele (que era germinada a minha) para brincar, o meu bisavô era viciado em raspadinhas e uma vez por semana descia no “mercadão” para comprar. O fato era que após raspar e não ganhar nada, ele recortava e fazíamos jogos com aquelas metades e jogávamos, com número e contagem. (Laura, 2ª narrativa escrita).

Além da presença da imaginação e da fantasia que marcam transversalmente as narrativas de todas as professoras, sendo elementos fundamentais para a estruturação do brincar, podemos observar a presença de um terceiro elemento, tão essencial quanto os dois primeiros, a criatividade. De modo geral, o imaginário social em torno da criatividade nos remete à arte ou aos grandes nomes das artes da pintura à poesia, da música ao teatro e assim por diante. Ou seja, a ideia de que ser criativo é uma competência para poucos e que se concretizaria numa produção absolutamente inédita. Por consequência, ser criativo em contextos de brincadeira e de jogo também o seria. As narrativas das professoras nos levam na direção contrária, confirmando uma compreensão em torno da criatividade como uma competência cotidiana na vida das pessoas, a começar pelas crianças.

Brinquei bastante na minha infância, pois ela se passou numa época em que não havia tantos avanços tecnológicos, nem tanta violência como hoje, também não haviam muitos recursos para brinquedos, nem muita disponibilidade de brinquedos, éramos mais livres e podíamos brincar nas ruas, criando nossos próprios brinquedos e brincadeiras (Malu, 4ª narrativa escrita).

O relato de Malu, por exemplo, aponta um caminho que nos permite avançar na compreensão da criatividade, quando narra um cenário de sua infância em que dispunha de maior liberdade e ao mesmo tempo maiores limitações em relação ao seu momento atual de vida. Dito isso, conclui apontando que essa condição os conduzia à criação de seus próprios brinquedos e brincadeiras. O que é a criatividade aqui, senão a competência de resolver os problemas postos pelo cenário narrado pela professora: resolver o problema da escassez de brinquedos disponíveis; encontrar alternativas para as limitações que a rua lhes colocava na estruturação das brincadeiras. Na mesma direção, segue o relato de Rosa.

Ao brincar criava e representava um mundo de possibilidades ao subverter elementos do real em uma realidade de controle pessoal, como por exemplo, ao brincar de espaçonave em uma goiabeira: a goiabeira (o real) era a espaçonave e nela viajava para mundos criados pela minha imaginação que de certa maneira, naquele momento, constituía a minha realidade, portanto se fez real... eu, um dia na minha existência fui astronauta (Rosa, 3ª narrativa escrita).

Malaguzzi et al (1996), entendem a criatividade como algo que emerge na experiência diária, como característica de nossa forma de pensar, conhecer e fazer escolhas, expressando-se por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos que, juntos, dão suporte às habilidades de prever e alcançar soluções aos problemas que se apresentam. Como relatou Malu, dois tijolos davam vida ao fogão. Para Rosa, a goiabeira dava vida a uma espaçonave. Essa nossa condição para criar, imaginar e fantasiar tão essencial aos contextos de brincar é conscientemente valorizada pelas professoras ao longo das narrativas quando revivem suas experiências de brincar, “uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 75).

De modo geral, os depoimentos das professoras apontaram para conceitos importantes que circundam a compreensão do brincar e suas implicações para a educação escolar, fundamentalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Resgatam elementos essenciais como a imaginação, fantasia, curiosidade, seriedade e a intensa disponibilidade das crianças para brincar. Outro aspecto de destaque é a compreensão de que as crianças produzem conhecimentos e saberes ao brincar.

Nesse sentido, Josso (2004) se apoia na defesa de que o narrar contribui para o aprendizado de si, por meio das experiências e vivências, e para a constituição da identidade do sujeito, simbolizados pela sua história de vida; assim, ao contar sobre si o sujeito rememora suas lembranças, seus contextos, as relações com as pessoas, se apropriando da própria história, compreendendo suas escolhas, sendo refletidas e repensadas a situações vividas, tanto as positivas quanto as negativas.

Considerações Finais

No que se refere aos aspectos do brincar nas infâncias e, assim, à presença de uma cultura lúdica e à constituição do 'ser professor', o estudo realizado com narrativas de professores indica que essas lembranças anunciaram que o brincar nas infâncias de hoje é uma experiência diferente daquela vivida por essas profissionais. Destaca-se ainda o brincar como experiência de viver a vida nas infâncias, modo de viver e por isso, presente nos múltiplos espaços (casa, rua, praças, natureza, escola) de interações de crianças e durante todo o tempo.

As interações com a natureza, com brinquedos não estruturados e construídos de elementos da natureza também se apresentaram como aspectos relevantes do cotidiano brincante. Os parceiros para brincar foram familiares, pais e avós, além de primos e amigos da escola. O domínio de regras, a criação de estratégias de superação, a oportunidade para fazer novos amigos, a criação de novos jeitos de brincar e a construção de brinquedos alimentaram as narrativas dessas professoras.

Houve uma multiplicidade de brincadeiras narradas (amarelinha, peteca, escolinha, casinha, pega-pega, esconde-esconde, bonecos feito de chuchu, queimada, fazendinha, jogo do palito e dominó), tanto aquelas realizadas de forma individual como em grupos, com parceiros brincantes. Mas, independentemente dos jeitos de brincar, os elementos prazer, criação, alegria, satisfação, curiosidade e descoberta estiveram presentes nessas narrativas que contaram sobre o vivido nessas infâncias brincantes.

O estudo em questão anuncia a relevância do conhecimento das experiências pessoas em processos de formação de professores, colocando em destaque a extensão universitária como agência não somente de intercâmbio de saberes entre universidade e comunidade, mas como lócus privilegiado de formação profissional. Trata-se de uma tarefa urgente, mas complexa o pensar e a proposição de alternativas de formação que reconheçam o professor como intelectual e co-formador de seu processo.

A análise de experiências de vida, em forma de narrativas, permite o refletir e o ressignificar sobre elementos de representação (crenças, concepções, posturas que assumimos no cotidiano das práticas pedagógicas com crianças, ideias que defendemos sobre ‘ser professor’) que são construídos e marcam as histórias de professores. Esses aspectos também ensinam sobre o exercício da docência como, por exemplo, as relações entre o brincar vivido e o brincar permitido, encorajado, incentivado ou invisibilizado no cotidiano dos fazeres pedagógicos com as crianças. Por isso, devem ser tomados como objetos de análise em processos de formação de professores.

Referências

- ARAÚJO, M. B. **Ensaio sobre a aula: narrativas e reflexões da docência**. Curitiba: Ibepex, 2010.
- BARBOSA, M.C. S.; DELGADO, A. C. C.[et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BERNARDES, R. K.; VELLOSO, L. M. Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. – Salvador: EDUFBA, 2015, p. 243-257.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 5 /2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Secretaria de Educação Básica- Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 24 jun. 2018.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011, p.19-32.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- COELHO, G. M. de S. **Formação contínua e atividade de ensinar: produzindo sentidos sobre o brincar na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Piauí-Teresina, 2012.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

- EMERIQUE, P.S. **Brincaprende**: dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papyrus, 2003.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S.(Org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999, p.67-80
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- KISHIMOTO, T.M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- KOBAYASHI, M. C.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. O que temos para brincar? Um estudo sobre os brinquedos encontrados na educação infantil. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 147-162, 2015
- LARROSA, J. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MAGNANI, E. M. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola**.
Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2012
- MALAGUZZI, L. et al. **I cento linguaggi dei bambini**. Catalogo della mostra. Reggio Emilia: Reggio Children, 1996.
- MARTINS, A. O.; ALVES, F. D. ; SOMMERHALDER, A. Brincar no recreio escolar: ouvindo crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, p. 241-262, 2016.
- MATIAS, B. F. **Narrativas de professoras**: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2012.
- MEIRELLES, R. (Org.). **Território do Brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OSTETTO, L. E. Arte e educação, crianças e adultos: diálogos para transver o mundo. In: II Congresso Internacional de Educação Física, Esporte e Lazer V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana - VI ShotoWorkshop, São Carlos, 2012. **Anais...** São Carlos, CIEFEL-CPQMH, p. 41-49.
- SILVA, J. R. **A brincadeira na Educação Infantil**: uma experiência de pesquisa e intervenção. Dissertação de mestrado, Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado – da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2012.
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- SOMMERHALDER, A.; ALVES, F.D.; MARTINS, A.de O. Brincar nos cotidianos da educação infantil: experiência educativa de formação humana para a vida. In: COLAUTTI, C.; MESSA, V.P. (org.). **Reflexões pedagógicas para a educação infantil do município de São Carlos/SP**. São Carlos. Prefeitura Municipal de São Carlos: FPMSC, 2018, p. 52-68.

SOUZA, E C de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, S. J., KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de Professores**: Leitura, Escrita em Educação. São Paulo, Editora Ática, 1996, p.13-42.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 1984.