VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657

REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DO BRINCAR PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA PESQUISA FEITA COM CRIANÇAS

Márcia Tereza Fonseca Almeida[1]

Resumo

O artigo traz o recorte de uma pesquisa realizada com 40 crianças de quatro e cinco anos sobre o brincar que teve por objetivo analisar como as crianças descreviam os momentos destinados ao brincar em casa e na escola e de que forma analisavam a participação das professoras em suas brincadeiras. Mediadas por diferentes desenhos explicitaram de que forma analisavam o comportamento das professoras em relação ao brincar. Fundamentado nas contribuições da psicologia sócio-histórica e na sociologia da infância, dentre outros aspectos, o estudo mostrou que é necessário ampliar o debate sobre o brincar na formação das professoras de Educação Infantil para que as mesmas compreendam que tal atividade precisa ser incorporada na rotina das instituições de Educação Infantil, considerando os desejos e necessidades das crianças.

Palavras chave: Formação de professores; Brincar; Protagonismo Infantil.

ABSTRACT

The article presents the outline of a survey conducted with 40 children four and five years on the joke that aimed to examine how children described the moments destined to play at home and at school and how analyzing the participation of teachers in their jokes. Mediated by different drawings made &8203;&8203;explicit how analyzing the behavior of the teachers in relation to the play. Based on the contributions of socio-historical psychology and sociology of childhood, among other aspects, the study showed that it is necessary to broaden the debate on the play in the training of kindergarten teachers so that they understand that such activity needs to be incorporated into routine institutions kindergarten, considering the wants and needs of children

Keywords: Teacher training, Playing, Child protagonism.

[1] Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia (Campus XIII – Itaberaba); mestrado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB; doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela UNEB; membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social (UNEB/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Psicanálise e Representação Social (UNEB/CNPq); email: marciatfa2@yahoo.com.br

Eixo Temático: Educação e infância

Introdução

Tomando como referência o pressuposto de que a práxis pedagógica dos (as) professores (as) é exercitada em grande medida tendo como base sua experiência enquanto alunos (as), não podemos esquecer que a prática docente de professoras[1] que trabalham na Educação Infantil está diretamente relacionada com a sua concepção de criança e infância. Tendo em vista que se essas profissionais considerarem a infância como uma época vivida no início da existência do sujeito, e que se distancia do mundo dos adultos, talvez encontrem dificuldade em se remeterem a essa época refletindo sobre o momento presente. De modo que se torna imprescindível discutir com essas professoras quais as suas concepções de criança, infância e brincar e para tanto é fundamental que conheçamos quais foram suas experiências com o brincar na infância.

Para Agamben (2005, p.220), "todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência". Podemos deduzir então que professoras que não tiveram experiências prazerosas com o brincar na infância apresentam uma tendência de não incorporarem brincadeiras na sua práxis pedagógica. Considerando que crianças e adultos pertencem a diferentes categorias geracionais cujas atitudes estão permeadas pela linguagem, interesses e necessidades específicas de cada um, torna-se relevante investigar a prática pedagógica de professoras que atuam em classes de Educação Infantil, em consonância com a opinião das crianças a fim de estabelecer uma comparação das diferentes concepções sobre o brincar entre adultos e crianças.

Vale ressaltar que em minha experiência como formadora de professoras em cursos de formação continuada e mesmo como professora das disciplinas Estágio Supervisionado e Fundamentos da Educação Infantil no curso de Pedagogia de uma universidade pública pude perceber que existem ambivalências nas falas das professoras e das alunas-professoras em relação à importância atribuída ao brincar quando relatavam a sua prática docente e a comparavam com as reflexões que eram realizadas em sala sobre o brincar na educação infantil.

Partindo do pressuposto que para a superação de práticas autoritárias que desconsiderem a alteridade do adulto sobre a criança, é necessária uma ação do "pensar sobre". E na busca de contribuir com uma Educação Infantil de qualidade que considere as crianças como protagonistas das instituições de Educação Infantil é que me propus a investigar de que forma o brincar estava acontecendo em uma instituição pública de Educação Infantil a partir das reflexões das crianças.

Identidade e identificação das professoras de Educação Infantil.

Nos espaços em que os processos educativos acontecem, sejam eles de caráter formal ou informal percebemos que os educadores assumem posturas que estão diretamente relacionadas à sua identificação com o que fazem. No caso das educadoras de infância, sabemos que a formação inicial, mesmo quando acontece em cursos de Pedagogia na modalidade presencial, e, sobretudo quando é feita à distância não conta com uma matriz curricular que possibilite ao(a) professor(a) estudos aprofundados sobre criança, infância e brincar e sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Dessa forma, a identificação das professoras com as atividades que desenvolvem nas instituições de Educação Infantil está ainda muito relacionada com a concepção de professora de creche e ou pré-escola que essas profissionais construíram ao longo de sua existência e que são provenientes dos discursos que

circulam no senso comum, e no caso da educação de crianças pequenas, mesmo com todos os avanços decorrentes dos estudos no campo da profissionalização docente, historicamente essas profissionais tiveram sua identidade relacionada a figura da maternagem.

Na história da educação brasileira por muito tempo prevaleceu a ideia de que bastava apenas ser mulher, jovem e ter sido mãe ou ter vivenciado alguma experiência com crianças para ser professora de Educação Infantil, processo que ficou conhecido nos meios educacionais como feminização do magistério, e que até os dias atuais ainda faz eco nos espaços educativos de caráter formal ou informal destinados a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

> As relações entre casa-creche-escola constituem-se como diferentes cenários em que se desenvolvem ações de cuidado e de educação de crianças, tanto no universo doméstico quanto no público, onde atuam as personagens que, na sociedade atual, são as responsáveis pelo desenvolvimento destas ações:mães-profissionais de educação infantil-professoras do ensino fundamental,exercendo funções que nada têm de naturais, pois são historicamente construídas.(CERISARA,2002, p.45).

Nos últimos anos as pesquisas sobre formação de professores têm buscado entender de que forma os saberes docentes tem se constituído, levando em consideração o percurso pessoal e profissional de professoras e professores que exercem a docência na educação básica a fim de buscar elementos que apontem caminhos para compreender qual a representação que o professor tem da sua prática e de que maneira seu processo de formação inicial e continuada tem repercutido em sua práxis e na construção de sua identidade.

Para Tardif (2002), o saber do professor é atemporal, já que é construído ao longo de sua história pessoal e profissional. Na sua prática pedagógica, o docente precisa mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-lo pelo e para o trabalho.

Em suas pesquisas sobre a construção da identidade docente de educadoras da Educação Infantil Oliveira (2006) ressalta que buscou:

> Estudar a construção da identidade docente como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas que medeiam a criação de discursos conforme cada professora em formação faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e lingüísticos, e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente.(OLIVEIRA, 2006,p.550).

A formação docente tem sido considerada como elemento indispensável para a garantia da qualidade da educação em todas as modalidades e níveis de ensino, e no caso específico da educação de crianças pequenas que, historicamente vem se constituindo como uma atividade que poderia ser exercitada por qualquer sujeito sem necessidade de uma formação específica, durante muito tempo preponderou a ideia de que os cuidados com a higiene e alimentação das crianças eram mais importantes do que seu desenvolvimento cognitivo.

Com a evolução dos estudos sobre a criança e a infância, aliada às pesquisas no campo da formação de professores, passou-se a ter outra lógica sobre a profissional de Educação Infantil. Um aspecto que contribuiu para uma nova visão sobre as educadoras de infância foi a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) ao estabelecer que a formação dos professores de educação infantil deve ser realizada em nível superior, apesar de admitir profissionais com a formação mínima de nível

médio, na modalidade normal, e para atender a demanda de municípios que ainda contam com professores que não possuem o curso normal, várias redes de ensino tem aderido ao Proinfantil.[2]

Segundo Arroyo (2004), no decorrer da história da pedagogia inúmeras metáforas relacionadas à profissão docente buscaram conceituar o exercício em sala de aula das professoras:

> [...] parteiras, jardineiras, artífices, bordadeiras. Não foi fácil encaixar nossas identidades nessas metáforas. A toda metáfora dos pedagogos e dos mestres corresponde uma metáfora dos educandos: plantinhas, massinhas, fios maleáveis [...] (ARROYO, 2004, p.10).

Esse cenário aponta a diversidade histórica, cultural, social e afetiva presente nos momentos turbulentos na construção da identidade e identificação docente da educadora de infância que espelham a forma que sua identidade foi se constituindo ao longo da história da Educação Infantil na conjuntura internacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96) estabelece que a formação dos professores de educação infantil deve ser realizada em nível superior, mas ainda permite que sejam admitidos profissionais com a formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Para a realidade do atendimento dos serviços públicos de educação infantil de responsabilidade dos municípios e, particularmente, para a rede de organizações sociais sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público, como associações e creches comunitárias, a LDB impôs o desafio da titulação de um contingente de milhares de profissionais, desconsiderando a realidade educacional da maioria dos estados brasileiros.

O problema da formação dos educadores tem dimensões que ultrapassam o cumprimento da lei, pois não está relacionado apenas com a necessidade de titulação acadêmica, nos moldes exigidos pela legislação educacional, uma vez que, além do grande número de trabalhadores a serem titulados, existe a necessidade do investimento em formação continuada para esses profissionais, tendo em vista que a prática pedagógica impõe desafios que a formação inicial por si só não dá conta.

Ao propor que o lúdico seja recuperado nos cursos de formação de professores de educação infantil com o objetivo de preparar educadores (as) que irão trabalhar com crianças de zero a seis anos de idade, Cerisara (2002) reforça a importância do brincar como uma das linguagens que as crianças se apropriam para compreender o mundo dos adultos e como tal precisa ser estudada e compreendida pelos (as) educadores (as) de infância.

Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar as concepções de criança e pré-escola das instituições formadoras (universidades, secretarias municipais e estaduais de educação etc.). O professor de educação infantil deve planejar o seu trabalho contemplando o brincar como atividade permanente na rotina visando a atender todas as necessidades dessa faixa etária, tendo em vista que as brincadeiras propiciam a fantasia e a criatividade das crianças, possibilitando também que elas adquiram o domínio da linguagem simbólica.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), ao tratarem do perfil do professor (a) da educação infantil, apontam para a necessidade de que esses profissionais sejam polivalentes e atuem a partir de conteúdos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Reforçam que a construção de projetos educativos para essa modalidade de ensino exige a presença de educadores e educadoras capazes de responder às demandas das famílias e às questões específicas relativas ao cuidado e à aprendizagem infantil.

Entretanto, grande parte das instituições de educação infantil do Brasil ainda é composta por profissionais que cursaram o ensino médio, e muitas vezes não fizeram nem o antigo magistério. Devido à carência de professores com uma formação adequada e à falta de investimento por parte dos poderes públicos, ainda não contamos com a atuação de profissionais de educação infantil de acordo com as exigências legais.

No entanto, faltam no contexto da formação dos profissionais de educação infantil que hoje está sob a responsabilidade de muitos cursos de pedagogia, estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento infantil, haja vista que a carga-horária do componente curricular Fundamentos da Educação Infantil na maioria das instituições de ensino superior é de apenas 60 horas, tempo bastante curto considerando que a disciplina só é oferecida uma vez dentro do currículo.

Essas reflexões são pertinentes, pois quanto mais os educadores compreenderem como as crianças se desenvolvem, mais subsídios terão para a efetivação de uma prática docente coerente com as especificidades da infância.

Para tanto, faz-se necessária a inclusão de disciplinas que ofereçam uma fundamentação teórica nos currículos dos cursos de formação inicial, favorecendo uma atuação prática sobre o brincar, tendo em vista que o currículo do curso de Pedagogia deve ser repensado, com mais ênfase aos conhecimentos sobre a criança, o brinquedo e sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem. Pautados numa formação compatível com estas atividades, os educadores estarão aptos a trabalhar o brincar com a criança, compreendendo sua importância no processo de desenvolvimento.

Sabemos que a formação inicial da maioria dos (as) professores (as) que estão atuando nas pré-escolas brasileiras não proporcionou estudos mais aprofundados sobre a criança, o brincar e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. E, como Kishimoto afirma (2005, p. 108-109):

> Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Acrescentamos a essa afirmação as palavras de Cardoso (2008, p. 50), quando afirma que:

> [...] trabalhar com a formação de professores de educação infantil, seja ela inicial ou contínua, nos leva a valorizar suas histórias de vida para refletir sobre os saberes desses profissionais, sobre o lúdico, o corpo, a linguagem, a estética etc. Esta pode ser uma possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas que foram construídas ao longo das histórias desses sujeitos.

Da mesma forma, Silva (2003) enfatiza em seus estudos que o papel do professor não se restringe à mera aplicação de conhecimentos produzidos por outros, uma vez que o mesmo se constitui como um profissional possuidor de conhecimentos advindos de sua própria experiência. Dessa forma, "a sua subjetividade não pode ser desconsiderada no tocante ao seu discurso e a sua prática sobre o brincar de faz de conta e a imaginação infantil" (SILVA, 2003, p. 74).

Vale ressaltar que em minha experiência como formadora de professoras em cursos de formação continuada e mesmo como professora das disciplinas Estágio Supervisionado e Fundamentos da Educação Infantil no curso de Pedagogia de uma universidade pública pude perceber que existem ambivalências nas falas das professoras e das alunas-professoras em relação à importância atribuída ao brincar quando relatam a sua prática docente e a comparavam com as reflexões que eram realizadas em sala sobre o brincar na educação infantil. Na medida em que "todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações". Partindo do pressuposto que para a superação de práticas autoritárias que desconsiderem a alteridade do adulto sobre a criança, é necessária uma ação do "pensar sobre". E buscando contribuir com uma Educação Infantil de qualidade que considere as crianças como protagonistas das instituições de Educação Infantil é que me propus a investigar de que

forma o brincar estava acontecendo em uma instituição pública de Educação Infantil a partir das reflexões das crianças.

Descrição do estudo

A pesquisa foi realizada em uma pré-escola pública, no município de Feira de Santana-Bahia, com dez turmas de crianças de quatro e cinco anos, dos turnos matutinos e vespertinos, sorteados aleatoriamente de modo a formar um extrato representativo por turma, quanto ao sexo e à faixa etária. Foram sorteadas quatro crianças de cada turma (duas meninas e dois meninos), perfazendo um total de 40 crianças.

O desenho mediado por alguns questionamentos foi utilizado como estratégia de interlocução e recurso mediador entre as crianças e a pesquisadora. Para Gobbi (2005, p. 71), "o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados". Corroborando com a autora citada, recorri aos desenhos no propósito de propiciar condições para a reprodução de elementos evocados pelas perguntas, ao tempo em que as crianças podiam discutir, esclarecer ou complementar oralmente os aspectos indicados nos desenhos.

A primeira solicitação feita às crianças foi um desenho livre, no qual elas podiam desenhar o que tivessem interesse no momento contíguo à solicitação. E durante a consecução do desenho, foram registradas cursivamente as falas de cada uma. Como primeira atividade solicitada, o primeiro desenho (**desenho 1)** favorecia a adaptação da criança ao espaço preparado para o processo de interlocução e para a interação com as pesquisadoras.

Para o registro das falas das crianças foi utilizado um gravador tipo MP4 por ser pequeno e não chamar muita a atenção. Para tanto, o equipamento foi colocado próximo a criança, de modo que ficasse fora do seu campo de visão, mas que assegurasse o registro das palavras emitidas pela pesquisadora e pela criança.

Além deste recurso, foi utilizada uma Folha de Registro para a transcrição literal das palavras das crianças. A referida folha continha um cabeçalho para identificação do sujeito com o nome da escola, turno que a criança frequentava, número da criança, sexo, idade e data, ficando o espaço restante para as transcrições. Os itens do cabeçalho foram suficientes para identificar as características de cada criança (turno, turma, idade e sexo), já que todas eram da mesma escola. Quanto ao nome, tive o cuidado de numerar as crianças selecionadas numa lista para que o número a identificasse na Folha de Registro e não o nome. Além disso, foi necessário incluir a idade e o sexo no propósito de verificar se tais características determinavam mudanças nas respostas. Ex (**Cça (M4AM5)** Trata-se de uma menina de 4 anos, Do turno matutino, turma A, e é a quinta menina da lista.

Para os desenhos das crianças, foi suficiente levar folhas de papel em branco e giz de cera de cores variadas de tamanho médio. O tamanho médio foi definido por dois motivos: não quebram com facilidade e são semelhantes aos utilizados nas salas. A identificação dos desenhos se dava pelo número da criança e pelo tipo de desenho. Esclarecendo melhor: ao final de cada desenho, colocava no verso o número da criança e o número do desenho, já que foram solicitados três desenhos de cada criança, logo, cada um era identificado como desenho 1, 2 ou 3.

Para a realização dos **desenhos 2** e **3,** repetia com cada criança o mesmo procedimento, convidando-as individualmente para fazer os desenhos. Contudo, no **desenho 2,** solicitava que desenhassem *as brincadeiras que costumavam fazer em casa*, e no **desenho 3,** que desenhassem *as brincadeiras que costumavam fazer na escola*.

O processo de interlocução entre as pesquisadoras e as crianças nos dois desenhos era da seguinte forma: ao tempo em que entregava o papel em branco, a pesquisadora explicava o que a criança deveria fazer. No primeiro desenho, solicitava que ele ou ela desenhasse livremente o que quisesse. No segundo

desenho, ao entregar a folha, solicitava que desenhasse *as brincadeiras que costumavam fazer em casa.* No terceiro desenho solicitava que desenhasse *as brincadeiras que costumavam fazer na escola e posteriormente perguntava se a professora brincava com ela e em caso da resposta ser negativa perguntava o por quê.* Durante a produção do desenho, todas as falas das crianças eram anotadas na Folha de Registro e ao final eram feitas mais duas perguntas: *qual das brincadeiras desenhadas ou ditas que a criança mais gostava* e *por que gostava mais da (s) brincadeira (s)*.

Algumas respostas que as crianças deram sobre os motivos que levavam as professoras a não participarem das suas brincadeiras podem ser analisadas a seguir e ao mesmo tempo fornecer pistas para a percepção que as crianças têm sobre o comportamento dos adultos que estão a sua volta:

Cça (M5DF3) – *Não, ela não gosta, ela só quer fazer dever, ela fica fora da brincadeira.*

Cça (M5BF8) – *Não, fica fazendo dever porque ela não gosta de brincar*.

Cça (V4DF1) – *Não, ela fica fazendo o negócio dela na folha, a gente brinca sozinho, mas a a pró fica na sala fazendo o negócio dela* (a criança se referia a uma professora que levava os trabalhos da graduação que estava cursando para a sala de aula).

Cca (V5EM1) – *Não, porque ela não gosta de brincar.*

Cça (V5FF6) – *Não, só na hora que teve o palhacinho* (semana da criança).

Essas respostas mostram como as crianças estavam atentas ao que acontecia no seu entorno e como conseguem analisar o comportamento dos indivíduos e atribuir juízo de valor sobre aspectos que muitas vezes passam despercebidos aos olhos dos adultos.

Durante o período da coleta de dados foi constatado que no momento do recreio as crianças corriam para o pátio de forma desordenada e gritavam em direção aos poucos brinquedos existentes no local e que esse comportamento irritava algumas professoras, que reclamavam da gritaria que os meninos e meninas faziam quando estavam fora da sala.

No entanto, nem todas as professoras mediavam as brincadeiras das crianças durante o recreio. Apenas as turmas que estavam sob a responsabilidade de estagiárias contavam com a presença constante de um adulto para coordenar este momento, apesar de reunirem as crianças para fazer jogos de regras que prendiam a atenção delas durante um curto espaço de tempo, principalmente as de três e quatro anos, que não pareciam se envolver com os jogos de regras e se interessavam mais pelas brincadeiras de faz de conta, a ponto de muitas crianças que fizeram parte da pesquisa, mesmo após terem participado de jogos de regras com as professoras, falarem que as prós não brincavam com elas.

Com referência ao faz de conta, as respostas das crianças mostraram que o espaço da casa tem possibilitado mais o desenvolvimento desse tipo de brincadeira do que o espaço da escola. Os resultados também mostraram que na escola tais brincadeiras representam mais o ambiente escolar, enquanto que em casa, no faz de conta, prevalece a representação de papéis sociais vivenciados historicamente pelos gêneros masculino e feminino dentro da sociedade. E como as crianças devem fazer dramatizações do que vivenciam nos diferentes espaços que frequentam, nas brincadeiras de casinha, a divisão de tarefas entre os gêneros prevalece.

Leontiev (2006) já ressaltara que na fase pré-escolar surge na criança uma necessidade de agir como os

adultos que fazem parte do seu convívio, como uma forma de penetrar em um mundo que ainda não é o seu. Assim sendo, neste estudo as respostas e os desenhos das crianças também revelam o que os teóricos afirmam em relação ao brincar de faz de conta, tendo em vista que, tanto em casa como na escola, essa brincadeira aparece como uma estratégia de apropriação da realidade que possibilita aos meninos e meninas o aprendizado e a tomada de atitudes diante das diversas situações do cotidiano.

A pesquisa mostrou que as crianças estavam atentas ao que acontecia dentro e fora da sala. Quando foi perguntado para os meninos e meninas se a professora brincava com eles (as), falaram que algumas professoras não brincavam porque não gostavam ou porque estavam fazendo outras coisas consideradas mais importante do ponto de vista do adulto (trabalhos de cursos de pós ou de faculdade).

Reafirmo aqui que não desconsidero o valor de jogos e brincadeiras como elementos de aprendizagem, no entanto, minha experiência de trabalho na educação infantil, bem como os dados coletados a partir deste trabalho, tem mostrado que nas instituições de educação infantil os (as) professores (as) têm privilegiado jogos de regras em detrimento das brincadeiras de papéis ou de faz de conta, sem ao menos procurar descobrir quais os interesse e necessidades das crianças quando brincam livremente.

No relato da maioria das crianças, as brincadeiras de faz de conta como brincar de casinha fazem parte do cotidiano familiar de meninos e meninas, no entanto, na escola esse tipo de brincadeira ocorre com menos frequência. Poucas crianças relataram as brincadeiras de faz de conta ao descrever as brincadeiras que faziam na escola, e quando falavam que as professoras brincavam, a maioria se referiu a jogos de regras.

Constatei, através dos relatos das crianças e das atitudes das professoras durante o recreio, que ainda existe uma dificuldade em compreender que as brincadeiras livres, principalmente o faz de conta, são indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer criança, e que atividades que têm como pressuposto a obtenção de um produto final, como os jogos de regras, que têm como finalidade saber quem será o(a) vencedor(a), ou os jogos didáticos, que visam ao aprendizado de determinado conteúdo para a criança, nem sempre se configuram para as crianças como uma brincadeira.

Dentre outros aspectos, as respostas das crianças que participaram da pesquisa me fizeram refletir que desconhecer e /ou desinteressar-se por saber o que as crianças trazem no seu repertório sociocultural – compartilhado quando os meninos e as meninas têm a oportunidade de brincar livremente, recorrendo à imaginação e reportando-se aos fatos vivenciados no seu cotidiano no momento em que brincam de fazer de conta – é uma atitude que não condiz com a formação de um (a) profissional da educação infantil, comprometido (a) com as crianças que estão sob a sua responsabilidade, e consciente do seu papel na educação dessas crianças, tal como enfatiza Lima (2005, p. 177):

> [...] A brincadeira, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, transforma-se num espaço de síntese de conhecimentos e informações, exercitação da imaginação, imitação de papéis sociais, aquisição e ampliação de competências, incorporação e reelaboração de sentimentos e valores [...] (LIMA, 2005, p. 177):

Nesta perspectiva, este estudo indica aos profissionais da Educação Infantil um processo de formação continuada que propicie condições para que os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil aprendam a analisar o brincar e as brincadeiras como parte da rotina e como atividades que favorecem um processo educacional com as marcas culturais da infância. Instrumentalizar as professoras para esta análise pode permite que estas profissionais conheçam melhor as crianças para que elas passem a ser vistas como partícipes do processo educacional. Que as crianças deixem de ser coadjuvantes das atividades educativas e sintam-se atraídas pela organização espacial, com o propósito de transformar as creches e as pré-escolas em lugares cheios de sentido, que despertem o gosto pelo saber e que permitam que as crianças sejam as verdadeiras protagonistas dessas instituições, como cidadãs de direitos e

deveres.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. **Belo** horizonte: editora UFMG, 2005.

ARROYO, Miguel.G. **Imagens quebradas**; trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília, MEC/SEF, 1998, v. I II e III.

CARDOSO, Marilete Calegari. *Baú de memórias*: representações de ludicidade de professores de Educação infantil. Dissertação de mestrado em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA. Faculdade de Educação, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. .De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). ***O Brincar e suas Teorias***. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.123- 138.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade - Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. IN: FARIA Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologia de Pesquisa com crianças. 2. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005, p. 69-92.

KISHIMOTO, Tizuko. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Mª Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil.* 2. ed. São Paulo; Cortez, 2005, p. 107-115.

LEONTIEV, Alexis.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.In:VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N**.Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.São Paulo: Icone, 2006, p.119-142.

LIMA, José Milton de. A Brincadeira na Teoria Histórico-Cultural; de prescindível à exigência na educação infantil. In: GUIMARÃES, Maria Cecília Célia (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 157-179.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de,v et al.Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. In:**Cadernos de Pesquisa**,V.36,n.129.p.547-571,set/dez.2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Léa S. P. *O Brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil:* concepções e práticas do professor. Tese de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo: Universidade de São Paulo-USP, 2003..

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional****. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.*

[1] Considerando que na educação infantil predomina a presença de mulheres, neste trabalho sempre que for tratar desse segmento usarei a palavra professoras.
[2] O Proinfantil é um curso oferecido pelo MEC em nível médio, à distância, na modalidade Normal, destinado aos professores que atuam em classes de educação infantil em creches ou pré-escolas das redes públicas e ou privadas sem fins lucrativos e que não têm formação específica para o magistério.