

## **Formação lúdica de professoras: a “voz” das participantes em uma atividade de extensão universitária a distância**

Aline Sommerhalder  
Fernando Donizete Alves

**Resumo:** Essa pesquisa objetivou conhecer e analisar pela “voz” dos próprios participantes de uma atividade de extensão de Formação Lúdica o que pensam sobre brincar nas práticas pedagógicas, relacionando-o a sua formação e atuação profissional. Foram participantes 5 professoras de educação básica e 3 estudantes de Pedagogia. Utilizou-se um questionário com 3 questões dissertativas e os dados foram analisados por meio de categorias e análise de conteúdo. Destaca-se entre os resultados: distanciamento dos cursos de formação inicial de professores em relação à cultura lúdica infantil; a dimensão tecnicista de como o brincar é abordado em programas de formação inicial e continuada de professores; a importância de rememorar as experiências da infância, em especial as lúdicas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Lúdico. Extensão universitária.

## **Formation of teachers playful: the "voice" of participants in an activity of university extension distance**

**Abstract:** This research aimed to identify and analyze the "voice" of the participants themselves an extension activity of Play Formation what they think about playing in pedagogical practices, relating it to their training and professional performance. 5 participants were teachers of basic education and 3 students of Pedagogy. We used a questionnaire with 3 essay questions and the data were analyzed by categories and content analysis. Notable among the results: the distancing of courses of initial teacher formation in relation to children's play culture , the technicalities of how the play dimension is addressed in initial and continuing teacher training programs, the importance of remembering childhood experiences , particularly playful .

**Keywords:** Teacher formation. Play. Extension activity.

## Introdução

Muitas literaturas do campo educacional (BROUGÈRE, 1998, KISHIMOTO, 2002, 2003, SOMMERHALDER; ALVES, 2011, OLIVEIRA, 2011, WAJSKOP, 1995) compreendem o lúdico<sup>1</sup> como linguagem e manifestação peculiar da cultura da infância (de 0 a 10 anos), enfatizando a contribuição do brincar nos processos educativos para as crianças. Ressaltam ainda a função educativo-pedagógica do brincar e o entendimento dessa linguagem como uma prática social fundamental nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Para as crianças da educação infantil (menores de seis anos de idade), brincar é uma linguagem privilegiada que possibilita experiências de relacionamento com as pessoas e de interação com os objetos, para o conhecimento da realidade. Nessa primeira etapa educativa (educação infantil), as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação apontam que brincar deve ser um dos princípios das propostas pedagógicas (Resolução n. 05, de 2009) (BRASIL, 2009). Cabe dizer que brincar na educação infantil é defendido como eixo integrador das experiências educativas das crianças desde o documento político Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL, 1998). Esse documento destaca a linguagem brincar como eixo integrador das experiências educativas com as outras linguagens curriculares (oral e escrita, música, matemática, movimento, artes, natureza e sociedade).

Somado a isso, a mudança ocorrida de ampliação de oito para nove anos de duração do ensino fundamental<sup>2</sup>, com ingresso da criança no 1º ano a partir de seis anos de idade, também exige apoio aos professores, por meio de processos formativos, visando à melhoria das práticas pedagógicas, em especial nos fazeres docentes dos primeiros cinco anos do ensino fundamental, de modo a respeitar e integrar a infância a esse novo contexto. Também nesse nível de ensino, no Brasil, a Resolução n. 07, de 2010 (BRASIL, 2010), defende a recuperação do caráter lúdico como elemento de qualificação das ações pedagógicas junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, como brincar é parte da cultura da infância,

---

<sup>1</sup> Nessa pesquisa, lúdico é compreendido como brincadeira, jogo e/ou brinquedo.

<sup>2</sup> Para maiores detalhes consultar Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. (BRASIL, 2006).

defende-se que essa linguagem também precisa ser integrada aos fazeres docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a articulá-la ao currículo, às áreas de conhecimento e, sobretudo, às experiências escolares.

Promover o brincar no contexto escolar significa valorizar a infância e seus produtos culturais. Experiências da cultura lúdica para a criança possibilitam a mobilização de fantasias e faz dessas o alimento para a elaboração de um saber no nível da razão, no plano individual ou coletivo, transformado pela via da simbolização e da sublimação em um produto socialmente aceitável. Portanto, instiga na criança o prazer de saber, a curiosidade investigativa e a imaginação (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Se brincar é uma linguagem importante para a criança, como apontam inúmeras pesquisas e documentos de políticas públicas, esse deve ser objeto de reflexão, apropriação e aprofundamento de conhecimentos ao longo da formação inicial e continuada de professores, especialmente para os profissionais cuja atuação docente compreende a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, integrar o brincar às práticas pedagógicas exige do professor não somente o acolhimento dessa cultura lúdica, mas o conhecimento pedagógico sobre como incorporá-la e integrá-las à docência cotidiana. Para isso, é fundamental oportunizar processos formativos de professores, sobretudo aqueles que possibilitem tanto a participação de futuros professores quanto ofereçam apoio aos docentes em atuação, para que possam continuar a aprender profissionalmente.

Realí, Tancredi e Mizukami (2008) esclarecem que entre as características da docência, aprender a ensinar e a ser professor é uma delas e que estas são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, influenciadas por crenças, concepções e conhecimentos de diferentes naturezas. Por isso, para as autoras, a aprendizagem da docência não ocorre apenas na formação inicial, e, certamente, com as rápidas mudanças do mundo contemporâneo, é fundamental a oferta de processos formativos, de modo que os professores em carreira possam se desenvolver profissionalmente.

Sommerhalder e Alves (2011) problematizam os processos formativos que abordam o lúdico nos fazeres docentes, exclusivamente como recurso de recreação ou como instrumento de ensino, reduzindo a uma compreensão de diversão (passatempo) ou a um caráter utilitário, não

valorizando em si mesma a riqueza das heranças e das produções culturais de brincadeiras e jogos das crianças.

Esses autores questionam, ainda, processos formativos de professores que insistem em contemplar o lúdico unicamente pelo campo teórico, certamente compreendendo que a imersão do professor em teorias ou técnicas é suficiente para a mudança das práticas pedagógicas. De outro lado, criticam a natureza daqueles que se realizam exclusivamente pelo campo prático, negando o necessário diálogo entre teoria e prática, diálogo este também defendido por autores como Nóvoa (1997); Schon (1997) e Pérez Gomez (1997). Essa última questão pode ser exemplificada quando se acentuam, em processos formativos, unicamente atividades de vivências lúdicas, sem momentos para reflexão e análise destas ações vividas pelo professor em formação. Sobretudo, o objetivo de tais práticas incide na ampliação de um repertório lúdico generalizante, de modo que o professor possa aplicá-lo independente do contexto escolar e de sala de aula vividos cotidianamente por esse profissional.

Na sociedade contemporânea é imprescindível considerar que a formação de professores não precisa ocorrer apenas em espaços físicos, por meio de programas presenciais. De nada adianta utilizar um espaço físico para o desenvolvimento de um programa ou projeto de formação, quando este é demasiadamente formatado ou acentua aspectos problemáticos há pouco mencionados. São bem-vindas as propostas que vinculam formação de professores às tecnologias de comunicação e informação por meio, por exemplo, da internet, redimensionando a própria questão do tempo e do espaço. Esse tempo e espaço, em processos formativos que ocorrem presencialmente, podem se constituir em entraves para a formação inicial e continuada de professores.

O presente artigo aborda uma atividade de extensão universitária para formação de professores, desenvolvida no âmbito de uma universidade pública federal, no contexto da modalidade de educação a distância e por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle<sup>3</sup>). Essa atividade de extensão foi registrada na Pró-reitoria de Extensão da universidade

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma plataforma de apoio a processos de ensino e aprendizagem a distância baseada em um software livre e disponibilizada em uma sala virtual de aprendizagem. Pode ser acessado por meio de um computador ou dispositivo móvel que tenha acesso a internet. No contexto brasileiro, vem sendo utilizado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB para desenvolvimento de cursos superiores na modalidade de educação a distância. Outras informações podem ser obtidas por meio do site: <https://moodle.org>

e é caracterizada como uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, conhecida como Aciepe. A Aciepe<sup>4</sup> em questão abordou o brincar nas práticas pedagógicas de crianças da educação básica, foi intitulada como ‘Brincaprende’ e desenvolvida com uma carga horária de 60 horas, em 2012. Cabe dizer que nessa universidade ainda são poucas atividades de extensão desenvolvidas inteiramente na modalidade de educação a distância e oportunizadas para estudantes dos cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Sendo assim, questiona-se: Como participantes dessa atividade de extensão universitária compreendem o brincar inserido em seu processo de formação e atuação profissional? O objetivo foi conhecer e analisar pela “voz” dos próprios participantes da atividade de extensão - Aciepe ‘Brincaprende’, o que pensam sobre brincar nas práticas pedagógicas, relacionando-o a sua formação e atuação profissional.

### **Percurso metodológico**

Trata-se de um estudo na abordagem qualitativa (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001) que teve como sujeitos participantes um total de oito colaboradoras, sendo cinco professoras com formação em nível superior (Pedagogia) atuantes em escolas públicas de educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) de uma cidade do interior do estado de São Paulo e três estudantes de licenciatura em Pedagogia do sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>5</sup> - UAB, sendo este curso de graduação ofertado na modalidade de educação a distância e vinculado a uma universidade pública federal.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário aberto, composto por três questões dissertativas, que abordaram os temas: brincar na formação inicial e/ou continuada

---

<sup>4</sup> A Aciepe tem como eixo de ação a formação lúdica de professores, colocando-se como espaço de estudo, de troca de experiências, de análise de vivências e aprofundamento teórico e metodológico, de modo a construir conhecimentos e saberes que possam corroborar com a prática pedagógica de professores e ampliar e fortalecer a formação inicial de estudantes.

<sup>5</sup> O sistema da Universidade Aberta do Brasil- UAB surgiu como uma política pública no Brasil em 2005, criada pelo Ministério da Educação e com foco nas Políticas e Gestão da Educação Superior. Desenvolve-se sob articulação da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação com a Diretoria de Educação a Distância da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O objetivo central desta política é expansão da educação superior brasileira. No Brasil. Outras informações podem ser obtidas acessando o endereço eletrônico: <http://www.uab.capes.gov.br>

do participante; brincar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e as implicações da ACIEPE para a sua formação e atuação profissional. A coleta foi realizada no ambiente Moodle, por meio de uma ferramenta intitulada ‘email interno’, em que os questionários foram encaminhados aos participantes ao final da Aciepe e devolvidos aos pesquisadores.

O questionário foi respondido de forma voluntária, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (também encaminhado e recebido assinado pelo email interno da sala virtual da atividade no Moodle). Os dados foram analisados a partir da perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; GOMES, 2004). Os nomes atribuídos às professoras e estudantes participantes foram fictícios.

A partir da análise das respostas dos questionários, categorias foram construídas, considerando os eventos que se aproximaram. Na elaboração de categorias, Franco (2008) indica duas possibilidades: categorias criadas *a priori*: categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do pesquisador. E a possibilidades de categorias não definidas *a priori*, que “[...] emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (p. 53). Essa segunda opção oportuniza encontrar dados novos e também diversificados. Considerando a perspectiva de Franco optou-se pela segunda possibilidade. Sendo assim, a seguir serão apresentados os resultados e a discussão, a partir de duas categorias construídas: 1) Brincar na formação inicial de professoras; 2) A experiência da ACIEPE como processo formativo.

### **Brincar na formação inicial de professoras**

Essa categoria coloca em questão a discussão sobre os cursos de formação de professores, mais propriamente sobre a inserção do tema ‘brincar’ na formação inicial em Pedagogia. As respostas das estudantes e das professoras apontaram para o distanciamento dos cursos de Pedagogia em relação à linguagem lúdica.

*Não tive contato com esta temática do brincar durante minha formação inicial. Quando cursei a licenciatura, ainda não existiam, na grade curricular, disciplinas específicas da Educação Infantil (Profa. Bruna).*

*Estou no primeiro ano de Pedagogia e ainda não havia tido contato com essa temática (Estudante Larissa).*

*Não tenho contato com a temática do brincar, até porque não sou professora. A minha vivência com o brincar se limita especificamente a minha experiência pessoal e quando vou a escola realizar Estágio (Estudante Carla).*

De modo geral, a discussão em torno do brincar como uma linguagem nas práticas pedagógicas das crianças mostrou-se, para essas participantes, superficial no curso de graduação em Pedagogia, muito embora tenham percebido uma relação entre a temática dos jogos e brincadeiras, as disciplinas específicas de educação infantil e a experiência dos estágios supervisionados. Sobretudo, isso pode ser decorrência da percepção de que na educação infantil ainda há um espaço em que o brincar pode se fazer presente, diferente da posição que esse ocupa nos anos iniciais do ensino fundamental, em que muitas vezes assume ares de transgressão, como aponta Emerique (2003).

Barreto e Gatti (2010) trazem um resultado de pesquisa do INEP/MEC que mostra um índice bastante preocupante em relação à formação para a docência na educação infantil. Apontam que a análise dos currículos dos Cursos de Pedagogia no Brasil mostra que, em média, apenas 5% do currículo refere-se a disciplinas que são ou estão relacionadas com a educação infantil. Essa configuração dos cursos em relação à formação para atuação na educação infantil implica, portanto, diretamente no espaço de discussão sobre o brincar e seu valor educativo para a criança.

Outra questão que se evidencia nas respostas das participantes é a dimensão ‘didatizada’ com que o brincar é abordado. Ou seja, instrumentalizar os/as estudantes em formação inicial com um repertório de jogos e brincadeiras que possam ser aplicados em contextos diversos de escola e sala de aula, sem necessariamente uma sobre para quê, para quem e por quê. É a prática sem articulação com a teoria, concretizadas por atividades de vivências lúdicas, mas sem espaços para reflexão e análise destas vivências. O intuito de tais práticas parece ser apenas ampliar o repertório de brincadeiras e jogos do professor em formação, para que este possa posteriormente aplicar este conjunto de atividades em sala de aula.

*No Magistério algumas professoras apresentavam algumas sugestões de brincadeiras que poderíamos realizar com as crianças, ressaltando as habilidades que poderiam ser desenvolvidas [...] (Profa. Carol).*

*Algo muito superficial nas aulas de arte. Nada muito concreto e que promovesse noções de como usar o brincar no processo de ensino e aprendizagem (Profa. Ana).*

*Meu contato com a temática foi o básico apresentado na grade curricular de meus cursos, sendo que este contato foi em sua maior parte de forma teórica (Profa. Juliana).*

Essa instrumentalização também ocorre em cursos em nível teórico, em que o professor em formação é imerso, por exemplo, em teorias que se propõem a interpretar e enquadrar o jogo e o brincar da criança, a partir de parâmetros prévios e descontextualizados, apontando modos de uso e aplicação do brincar no ensino da infância, receitando os passos a serem seguidos por todos os professores e independente dos contextos culturais das crianças e de seus profissionais. Nesse sentido, Emerique (2003) destaca que o formato desses cursos acaba por satisfazer uma demanda imaginária dos professores e em algumas situações também da equipe coordenadora do processo formativo, por uma instrumentalização que capacitasse os docentes para uma atuação correta, respondendo ao *como fazer*, sem dúvidas ou mesmo dificuldades.

Essa questão também se apresenta em literaturas que se aproximam mais de guias para ação docente, compostas por um enorme número de brincadeiras e jogos prontos para serem aplicados em diferentes realidades. Esse modo de abordar o brincar em programas de formação inicial e continuada de professores contribui para uma compreensão equivocada sobre as possibilidades educativas do lúdico tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

*Então, ao reconhecermos, enquanto professores, o brincar como elemento de cultura da infância, uma linguagem e a atividade preferida e mais intensa das crianças temos que reforçar, a todo o momento, esta nossa concepção frente à comunidade escolar: demais professores que trabalham conosco, direção da escola, coordenadores pedagógicos, funcionários e, maiormente, aos pais e responsáveis pelas crianças. Acredito que devemos fazer isso a fim de acabarmos com uma ideia que por muito tempo tem permeado os ares das instituições de atendimento às crianças: a ideia de que “brincar é passar tempo” ou que “brincar não é aprender” (Profa. Bruna).*

Profa. Bruna traz uma questão sobre as representações sobre o lúdico no contexto das instituições de atendimento às crianças e que se estende aos familiares e demais membros da comunidade escolar. Nesse sentido, Emerique (2003) esclarece que vivemos em uma cultura antilúdica, que caracteriza o brincar e o jogar como uma atividade não séria, passatempo (ou perda de tempo), coisa de criança com pouco valor. “Também na escola já ouvimos (como alunos) ou dissemos (como professores): Vamos parar de brincar que vai começar a aula (p. 13)”.

Bacha (1998, p. 54) complementa essa ideia dizendo que: “Talvez não haja nada mais característico das escolas que sua estranheza para com o prazer da criança e do professor”.

Essa professora revela a importância do trabalho docente também contribuir com os processos de resignificação da compreensão do lúdico em toda a comunidade escolar. Nessa direção, é fundamental que os processos formativos de professores para a ludicidade estejam orientados para a realização de experiências lúdicas, reflexão e análise dessas vivências, tomando as teorias como suportes para essa reflexão.

Somado a isso, é imprescindível que o professor em formação ou licenciando analise as experiências lúdicas vividas na própria infância à luz das teorias, de modo a oportunizar reflexões sobre suas crenças, ideias e concepções em torno das brincadeiras, jogos e brinquedos. Essas situações devem possibilitar que ele participe, interaja, sinta e pense sobre essas vivências a partir dos referenciais teóricos abordados no programa ou projeto de formação. É um constante movimento de diálogo entre vivenciar, sentir e pensar, articulando a teoria e a prática. Devem ser propiciadas as condições para o resgate do valor do infantil, da fantasia, do desejo e da cultura lúdica dos próprios profissionais em formação, discutindo o brincar como prática cultural privilegiada na educação escolar das crianças. (SOMMERHALDER; ALVES, 2012; KOBAYASHI, 2012).

### **A experiência da ACIEPE como processo formativo**

Essa categoria foca a discussão nas experiências das colaboradoras desse estudo, a partir da participação na atividade de extensão. Um primeiro ponto de discussão refere-se às experiências lúdicas vividas pelas estudantes e professoras em suas infâncias. Acolher a brincadeira e o jogo infantil exige do/da professor/a também a disponibilidade para se aproximar das crianças que estão em seu cotidiano de trabalho, ouvi-las e conhecer as brincadeiras que mais gostam. Exige ainda disponibilidade para refletir sobre as brincadeiras e jogos vividos na própria infância do/da profissional ou futuro/a professor/a.

Nessa direção, as participantes relatam as oportunidades oferecidas na atividade de extensão para rememorar e refletir sobre as experiências da infância como parte do processo de compreensão da importância dessa linguagem para as crianças com as quais trabalham na

educação básica. Vale destacar que esse processo exige tempo para pensar, olhar, escutar, “para demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece [...] ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDÍA, 2002, p. 24).

*Ampliou meus conhecimentos, uma vez que percebi como o brincar foi importante na minha infância e no meu aprendizado. E assim vi que o processo de ensino aprendizagem, principalmente com crianças o lúdico é essencial (Profa. Ana).*

*[...] serviu para resgatar as brincadeiras da época em que era criança e a importância que isso tem em nossas vidas, as boas impressões que isso deixa, portanto devemos pensar no desenvolvimento da criança, no aprendizado da mesma, mas sem que ela deixe de ser criança, temos que permitir que brinquem e explorar essas brincadeiras (Profa. Carol).*

*Trouxe-me novos conhecimentos e desta forma contribuiu para que repensasse minha prática (Profa. Geise).*

Esse movimento de olhar para si, para as experiências pessoais e também profissionais, tal como fizeram as professoras Ana, Carol e Geise, exige tempo e paciência, pois segue na contramão do cotidiano educativo. Ostetto (2012, p. 42) destaca que “[...] 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”.

A autora ressalta que nos encontros com professores em processo de formação, constantemente testemunha “[...] uma sensibilidade travada e o olhar embotado pelo mundo traçado em linhas retas, amparado em certezas pedagógicas” (OSTETTO, 2012, p. 42). Desvela-se o desenho perdido, a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas (OSTETTO, 2006).

Esse tempo apontado por Bondía (2002) é fundamental para que haja a necessária reflexão dos/das professores/as sobre sua prática pedagógica, sem a qual dificilmente conseguirão romper com as certezas pedagógicas que confortavelmente sustentam seu fazer pedagógico. Significa reconhecer, em primeira instância, sua humanidade, perceber-se sujeito que carrega marcas de sua história de vida. Em seu depoimento, a Profa. Ana argumenta que a ação de retomar experiências de sua infância conduziu-a a perceber o quão importante foi para ela, ainda criança, o tempo e o espaço para brincar. Se para ela brincar foi essencial, certamente também é para a criança que está a sua frente. Na mesma direção, segue a fala da Profa. Carol.

Vislumbra-se uma abertura significativa para que essas professoras possam revisitar suas certezas pedagógicas na direção de melhor acolher as produções lúdicas das crianças, compartilhando com elas a busca por conhecer (a si e a realidade ao redor) desde dentro, ou seja, a partir da posição de quem já viveu essa experiência. Brincar é ‘brincar com’, como lembra Winnicott (1975). A criança brinca com mais facilidade quando o/a professor/a pode e está disposta a brincar com ela.

Quando as participantes trazem suas compreensões sobre o brincar, ainda é muito presente o discurso pré-determinado e universal que define formas de brincar, que aponta ganhos de desenvolvimento às crianças, sem antes conhecer quem são as crianças e do que elas gostam de brincar e por quê. Por outro lado, nota-se o avanço na compreensão da inserção do brincar no cotidiano das escolas de educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental. Aos poucos, essas reflexões vão se colocando ao nível da ação, principalmente das professoras ao buscarem reorganizar sua prática pedagógica para ampliarem as interações com as crianças, que comumente possuem uma intensa disponibilidade para brincar.

*O trabalho com o lúdico influencia no desenvolvimento da criança. É através do brincar que a criança tem sua curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, em função de proporcionar o desenvolvimento da concentração, do raciocínio e do pensamento, contribuindo para acabar ou reduzir os bloqueios apresentados por muitos alunos no processo de ensino e aprendizagem, e por isto deve ser praticado (Estudante Carla).*

*Ao promovermos espaços e tempos para as crianças brincarem das mais diversas brincadeiras na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que a espontaneidade, a liberdade, a magia, a fantasia/imaginação ganham destaque nas ações das crianças durante estas brincadeiras. Brincando, a criança desenvolve a capacidade de imaginar, se insere na cultura e na sociedade e aprende a viver em grupo. Sozinha ou com os amigos, a criança usa de todos os recursos de que dispõe para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele (e sobre si mesma), organizar o pensamento e trabalhar com afetos e sentimentos (Profa. Bruna).*

Os depoimentos das participantes apontam para conceitos importantes que circundam a compreensão do brincar e suas implicações para a educação escolar das crianças. Resgatam elementos essenciais como a imaginação, a fantasia, a curiosidade, a seriedade e a intensa disponibilidade das crianças para brincar. Brincar constitui-se em um espaço intermediário que aproxima a criança da realidade mais ampla. É o que Winnicott (1975) chama de espaço transicional. Para o autor, brincar tem um lugar e um tempo que não é nem dentro (não é

realidade interna) tampouco é fora (não se constitui parte do mundo externo); ele se constitui na interface compartilhada entre essas duas realidades, expressando a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos.

Outro aspecto de destaque é a compreensão para essas participantes de que as crianças produzem conhecimentos e saberes ao brincar. Essa compreensão aparece, nessas falas, misturada com as teorias que definem a criança universal.

*O lúdico influencia na formação da criança. O brincar, por si só, já desperta interesse nas crianças, favorece a comprovação, facilita o raciocínio e a argumentação, além de ser um importante instrumento de interação. Assim, os professores e educadores não devem encarar o brincar como um simples passatempo, pois ele ocupa um lugar de extrema importância na educação escolar por se apresentar como possibilidade de estabelecimento de relações do universo infantil com o conhecimento (Estudante Carla).*

*O lúdico pode estar presente nos anos iniciais a partir da mudança de visão do profissional docente, admitindo uma postura que respeite a brincadeira, os jogos como: momentos de vivências educativas, não relegando a criança apenas momentos teóricos sentados em carteiras, sem respeitar a vontade de conhecer o mundo de maneira livre (Profa. Juliana).*

Contudo, Mrech (2003) ressalta que apreender a criança em sua singularidade e descolada da criança universalizada pelas teorias não é tarefa fácil, uma vez que a criança tende a internalizar a palavra do adulto com quem ela convive, acreditando na imagem que eles fazem dela. Os adultos, por sua vez, costumam acreditar que a imagem que fazem da criança é a própria criança. Em outras palavras, o adulto acaba por confundir a imagem da criança universal anunciada nas teorias com a criança particular e real (MRECH, 2003).

Para essa autora (p. 106), “[...] a criança, ao longo da história da humanidade, tem sido depósito de processos transferenciais dos adultos, em termos de conteúdos e formas”, ou seja, a criança acaba sendo aquilo que os adultos (como pais e professores) acreditam ou que querem que ela seja. Eles acabam por colocar a criança no lugar daquela que não sabe e de novo passam a tentar deduzir como ela pensa e age.

Uma mudança de postura implica ao adulto reconhecer a criança como um sujeito, colocar-se disponível a ouvir o que ela está a dizer. Para tanto, é preciso suspender as pré-concepções que se faz da criança.

É fundamental entender a criança a partir da sua singularidade e situando-a no particular, considerando a criança enquanto um sujeito, capaz de ser agente de sua própria história,

participante de sua construção histórica e social. Sendo assim, são capazes de produzir conhecimentos e saberes próprios. “Buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p. 13).

As percepções e entendimentos trazidos pelas crianças em seus relatos revelam um ponto de vista que é diferente daquele que é trazido por quem observa as crianças ou com elas convive. As crianças têm entendimentos próprios a respeito de suas vivências e, havendo disponibilidade em ouvi-las, podem ser gerados ganhos na compreensão e atendimento dessa infância. Benjamin (2002) esclarece que as crianças preferem saborear de maneira intensa suas experiências, já “[...] o adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 2002, p. 101).

Certamente, o espaço de discussões propiciado por essa atividade de extensão, ofertada com o apoio do moodle, mostrou-se importante à ampliação e aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos sobre o brincar e suas possibilidades educativas, criando oportunidades para ressignificação de ideias, crenças, posturas profissionais e de algumas práticas pedagógicas, recolocando o brincar na posição de experiência fundamental na infância e direito da criança.

*A ACIEPE contribuiu para minha compreensão sobre a importância das atividades lúdicas para as crianças, fazendo com que eu esteja mais bem preparada para atuar no trabalho docente na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental (Estudante Larissa).*

*Esta ACIEPE veio somar o meu conhecimento e aumentar a minha convicção de trabalhar com crianças (Estudante Gabriela).*

Para as estudantes do Curso de Pedagogia, essa atividade de extensão (ACIEPE ‘Brincaprende’) colaborou com o aprofundamento teórico e metodológico sobre o brincar, despertando ainda o interesse pela docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, fundamentando as futuras ações pedagógicas com o brincar. Tiveram ainda a oportunidade para aprender e compartilhar experiências com as professoras da rede pública de ensino básico, em destaque sobre como o brincar é concretizado no cotidiano escolar.

*A ACIEPE possibilitou um estudo mais específico e centrado na temática do Brincar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo, com certeza, ajudará a fundamentar minhas práticas/ações educativas que privilegiam o Brincar na*

*educação das (e para as) crianças. Possibilitou, ainda, uma rica troca de experiência com os demais colegas que também participaram da ACIEPE (Profa. Bruna).*

*Proporcionou momentos de reflexão sobre minha prática docente (Profa. Juliana).*

*Essa ACIEPE promoveu um novo pensar em como atuar em sala de aula (Profa. Ana).*

*Trouxe-me novos conhecimentos e desta forma contribuiu para que repensasse minha prática (Profa. Geise).*

As professoras da rede apontaram que essa atividade de extensão contribuiu para as suas práticas profissionais. Indicaram que o exercício de rememorar a própria infância foi relevante para ressignificar crenças e ideias sobre o brincar no desenvolvimento do humano e assim, da criança. Algumas professoras puderam, com os conteúdos disponibilizados da atividade de extensão, fundamentar-se ainda mais teórica e metodologicamente para sustentar ações de melhoria em suas práticas profissionais. Nesse contexto, uma das professoras ressalta ainda a riqueza da experiência de pensar a prática na sala de aula e assim aperfeiçoá-la, anunciando que conseguiu novas relações com suas crianças, em uma convivência mais prazerosa.

### **Considerações finais**

O estudo realizado indica que, para essas professoras em atuação nas escolas públicas e para essas estudantes de Pedagogia, o contato e as experiências de conhecimento com o lúdico na formação inicial são ou foram pequenas/poucas. Isso pode ocorrer pela própria concepção que ainda se faz presente em muitos cursos e programas de formação de professores, ou seja, uma ideia de pouca valorização dessa linguagem na formação de professores para docência com crianças. Como podemos atuar na docência com crianças se não valorizamos ou não compreendemos a atividade principal delas, ou seja, o brincar?

Lembramos que essa desvalorização do brincar parece se aprofundar nos anos iniciais do ensino fundamental, pois na educação infantil as professoras e estudantes de Pedagogia apontaram, de forma geral, que brincar é uma linguagem permitida e que deve ser privilegiada no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. Cabe dizer que esse afastamento do brincar no ensino fundamental não decorre da ampliação da duração desse nível de ensino para 9 anos, mas certamente essa nova organização pode acentuar ainda mais esse distanciamento. Emerique (2003, p. 13) esclarece que mesmo nas séries iniciais do ensino fundamental de oito

anos, os professores costumam chamar a atenção dos alunos, indicando: “Aqui não é mais pré-escola! (ouça-se: aqui não se brinca mais!)”. O direito de cada criança de imaginar e criar passa certamente pelas oportunidades que ela tem para viver o brincar e o jogar.

Quais caminhos seguir para que crianças do ensino fundamental tenham esse direito de brincar amplo e garantido e não apenas restritos a momentos de brincar no recreio escolar ou em momentos de trabalho com algum conteúdo disciplinar? Quais são os espaços formativos, em programas de formação de professores para a educação básica, que abordam de forma aprofundada e direta o lúdico? Qual é a formação que os cursos de graduação em Pedagogia estão oferecendo em relação a esse tema? Sem dúvida, propostas como a atividade de extensão desenvolvida mostrou-se fundamental como apoio na formação lúdica de professores e quando desenvolvida por meio de tecnologias, potencializa oportunidades de formação docente na sociedade contemporânea, marcadas por projetos formativos que também se desenvolvam em tempos e espaços diversos.

Essa atividade de extensão se mostrou colaborativa para essas professoras e futuras profissionais, sobretudo pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o lúdico, interrogarem-se sobre algumas de suas crenças, ideias e posturas que afetam o modo como elas compreendem e poderão propor experiências lúdicas para as crianças. É preciso um respeito primeiramente à infância e aos seus direitos, para contribuir com uma prática pedagógica de qualidade para as crianças da educação básica.

## Referências

- BACHA, M. N. **Psicanálise e educação**: laços refeitos. Campo Grande: UFMS; São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, E. S. S.; GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. São Paulo: Unesco, 2010.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 21-28, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF/DPE. **Referencial curricular nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v.16, n.1, p. 105-121, maio 2014

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 05 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 07 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2014.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

EMERIQUE, P. S. **Brincaprende:** dicas lúdicas para pais e professores. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2008.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.

KOBAYASHI, M. C. Objetos lúdicos na creche: o que encontramos no cotidiano de duas escolas? In: TOMMASIELLO, M. G. C et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea:** constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 6351-6362.

MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação:** novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis:** um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p.29-43, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. Arte e educação, crianças e adultos: diálogos para transver o mundo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER, 2. Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, 5. - ShotoWorkshop, 6.São Carlos, 2012. **Anais...** São Carlos, CIEFEL-CPQMH, 2012. p. 41-49.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os Professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

REALI, A.M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria on line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 01, p. 77-95, jan./abr. 2008.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas com o brincar na educação infantil: a voz das professoras em seus contextos da docência. In: TOMMASIELLO, M. G. C et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2012. p. 6339-6350.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

Aline Sommerhalder - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos | SP | Brasil. Contato: sommeraline@hotmail.com

Fernando Donizete Alves - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos | SP | Brasil. Contato: alves.sommer@gmail.com e alvesfd@hotmail.com

Artigo recebido em: 5 mar. 2014 e  
aprovado em: 25 mar. 2014.