

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA**

LARISSA DA SILVA MACHADO

**A BRINCADEIRA NAS TRAMAS DAS NARRATIVAS DE UMA
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FLORIANÓPOLIS
2022**

LARISSA DA SILVA MACHADO

**A BRINCADEIRA NAS TRAMAS DAS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação
em Pedagogia, do Centro de Ciências da
Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito para a obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marta Corrêa de
Moraes

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Regina Ingrid
Bragagnolo

FLORIANÓPOLIS
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Larissa da Silva
A BRINCADEIRA NAS TRAMAS DAS NARRATIVAS DE UMA
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL / Larissa da Silva
Machado ; orientador, Marta Corrêa Moraes, coorientador,
Regina Ingrid Bragagnolo, 2022.
52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Santa Catarina, , Graduação em Pedagogia,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Brincadeiras. 3. Narrativas Docentes.
4. Educação Infantil. I. Moraes, Marta Corrêa . II. Bragagnolo,
Regina Ingrid . III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. IV. Título.

Larissa da Silva Machado

A BRINCADEIRA NAS TRAMAS DAS NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi considerado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de setembro de 2022.

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia de Moraes Lima
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marta Corrêa de Moraes
Orientadora
MEN/CED/UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Regina Ingrid Bragagnolo
Coorientadora
NDI/CED/UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Simone Vieira de Souza
Avaliadora titular
MEN/CED/UFSC

Prof^º. Dr^º. Rogério Machado Rosa
Avaliador titular
MEN/CED/UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia de Moraes Lima
Avaliadora suplente
MEN/CED/UFSC

Dedico à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª Marta Corrêa de Moraes, e coorientadora Prof^ª. Dr^ª Regina Ingrid Bragagnolo, por toda a paciência, dedicação e carinho, que foram essenciais para me acalmar nos momentos de angústias e dúvidas.

Dedico a todas as amizades que fiz durante estes anos de estudo, em especial, às minhas amigas confidentes, Ana Carolina Koerich e Michele Aparecida Savaris.

Por fim, dedico este trabalho à minha família que sempre me apoiou e comemorou junto a mim cada nova conquista. Em especial, à minha mãe Janaina, meu pai José Ricardo, minha avó Solange e meu marido Lucas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa uma nova fase da minha vida, depois de um longo caminho de graduação, com período pandêmico e algumas dolorosas perdas familiares. Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter ouvido minhas orações e contribuído para que fosse possível a conclusão deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª. Dr^ª Marta Corrêa de Moraes e à minha coorientadora Prof^ª. Dr^ª Regina Ingrid Bragagnolo, por acreditarem em mim e terem aceitado esse desafio de serem minhas orientadoras, com pouco tempo para a conclusão do trabalho. Toda a sua experiência e sabedoria foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Em cada conversa, explicação e mensagem eu me senti encorajada para seguir em frente e alcançar os objetivos deste trabalho. Obrigada por lerem e relerem o trabalho apontando sabiamente a melhor forma de encaixar as palavras e esclarecendo muitas dúvidas, e por ajudar a tornar possível esta pesquisa.

Agradeço imensamente às duas mulheres mais importantes da minha vida, minha mãe Janaina, uma mulher guerreira e corajosa, que me inspira nessa trajetória de ser uma professora por amor, e à minha avó Solange, pelos os ensinamentos e dedicação para que pudesse me tornar a mulher que sou hoje.

Ao meu pai, José Ricardo, por me ajudar a conquistar o meu tão sonhado diploma e à minha família também, como minhas tias Andreza, Vanessa, Juliana, Roberta e meu tio Álvaro, que sempre estavam presentes nos melhores e piores momentos da minha trajetória.

À minha família de coração, Elaine e Manuella, aos meus primos Bernardo, Julia, Artur, Sofia, Beatriz, Miguel e Antônio, que mesmo crianças fizeram parte de toda essa trajetória. Gostaria de agradecer também ao meu padrasto Ederson por ser tão presente em minha vida. Sou muito grata em poder contar com essa rede de apoio.

Agradeço ao meu marido Lucas, que sempre incentivou a buscar meus sonhos e colabora para que eles sejam executados. Agradeço também a sua família, como a sua irmã Camila e seu pai Vanderlei, que foram importantes nessa trajetória. À minha sogra (in memoriam) Albani que me incentivou a me tornar uma boa professora e à minha afilhada Gabriela, que trouxe para a família alegria e felicidade.

Às amigas que tive a honra de conhecer no curso de graduação em Pedagogia, como a Jessica e a Ana. Em especial, quero agradecer à minha amiga Ana Carolina Koerich, que se tornou minha irmã nessa jornada de graduação. À minha amiga Michele Aparecida Savaris, que esteve sempre presente nos meus momentos de desabafos. Ela me socorria, uma amiga da escola, se tornou uma irmã.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema as brincadeiras na Educação Infantil. Seu objetivo foi compreender os sentidos da brincadeira presentes nas tramas das narrativas de uma professora. Tal estudo foi realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como participante uma docente que atua com crianças do Grupo 6, que têm entre cinco e seis anos de idade. A pesquisa reúne pistas sobre o processo de constituição dos seus saberes docentes, com ênfase no movimento de tornar-se uma professora (não)brincante. O presente trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa e como um estudo de campo preocupado em compreender a constituição dos saberes docentes da professora, o sentido das suas narrativas brincantes e as ressonâncias de tais narrativas no seu trabalho com crianças. Um dos principais resultados deste trabalho foi exercitar a escuta atenta e interessada das narrativas de uma professora da Educação Infantil que vem se dedicando ao estudo das brincadeiras. Com ela aprendi sobre espaços-tempos brincativos dedicados às infâncias. Ela apresentou formas outras de olhar e perceber a brincadeira. Destaco aqui algumas questões trazidas, tais como: que ela pode ser inventiva, criativa, poesia de crianças, teatral. Brincadeira-performance, que sai dos lugares comuns e habituais da nossa própria formação, rompendo também com a ideia de corpo, de infâncias e talvez, com isso, possamos construir outras imagens, narrativas e formas de estar-sentir-agir na Educação Infantil e com crianças.

Palavras-chave: Brincadeiras; Narrativas Docentes; Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parque NDI	20
Figura 2 – Sala de Referência	39
Figura 3 – Sala de Referência	40
Figura 4 – Mesas e cadeiras	40
Figura 5 – Brinquedos	41
Figura 6 – Sala de Referência	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação Grupo e Idade

21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

MarquE - Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC

NDI - Núcleo de Desenvolvimento Infantil

PPP- Projeto Político Pedagógico

SAPSI - Serviço de Atendimento Psicológico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

1.	NA RODA DA VIDA GIRAM EXPERIMENTAÇÕES BRINCANTES	13
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.3	JUSTIFICATIVA	17
2.	OBJETIVOS	18
2.1	OBJETIVO GERAL	18
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3.	(DES)CAMINHOS BRINCANTES	18
3.1	COMPOSIÇÃO DE UM CENÁRIO - O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC	20
3.2	ANÁLISE DE PRÁTICA DISCURSIVA	24
3.3	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	24
4.	ENTRE AS MÃOS E A RODA RODOPIAM TEORIZAÇÕES	24
4.1	ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - A BRINCADEIRA COMO DIREITO NAS/DAS INFÂNCIAS	24
4.2	O PROCESSO LÚDICO NA INFÂNCIA	25
4.3	O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS NAS TRAMAS DO FAZER DOCENTE	27
4.4	ENREDOS DE UMA NARRATIVA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES BRINCANTES	29
5.	DAS CIRANDAS (IM)POSSÍVEIS	31
5.1	SABERES BRINCANTES	32
5.2	CONTEÚDOS BRINCANTES	34
5.3	RESSONÂNCIAS BRINCANTES	37
6.	CIR(ANDAR)	40
	REFERÊNCIAS	42
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	44
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	47

CIRANDA

Eu queria ser a rosa
lá-lá-rá-lá-lá-lá-lá,
E, vivendo num jardim,

Ter besouros, borboletas,
lá-lá-rá-lá-lá-lá-lá,
Cirandando ao pé de mim ! ...

Eu queria ser a praia,
Ló-ló-ró-ló-ló-ló-ló.
Onde as ondas vão brincar;

E seria toda a vida,
Ló-ló-ró-ló-ló-ló-ló.
Bem querida pelo mar !

Eu queria ser estrela,
Li-li-ri-li-li-li-li,
sendo a noite minha irmã,

Para despontar à tarde,
Li-li-ri-li-li-li-li,
E esconder-me de manhã !

Cecília Meireles

1. NA RODA DA VIDA GIRAM EXPERIMENTAÇÕES BRINCANTES

O presente trabalho de pesquisa tem como tema as brincadeiras na Educação Infantil. Seu objetivo foi compreender quais os sentidos que tramam as narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil. Tal estudo parte do pressuposto de que experiências brincantes qualificam a ação pedagógica de docentes que atuam com crianças. Isso nos lançou ao seguinte problema de pesquisa: quais sentidos tramam as narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil e como estes contribuem para qualificar a sua prática pedagógica com crianças? Quando brincamos, o que trazemos junto de repertórios? Que narrativas estão presentes nas brincadeiras de papéis sociais? Partimos da convicção de que narrar a história de constituição dos seus saberes docentes configura-se como um modo potente de “voltar a olhar bem o que já foi (apenas) olhado”, como nos ensina Skliar (2003, p. 65). Ao narrar o vivido, a professora pode colocar-se em um lugar exotópico, como bem pontuam Simas et. al. (2019) e, então, acessar de outros modos práticas e relações que ao serem revisitadas, poderão oportunizar formas distintas e novidadeiras de ser-estar-brincar com as crianças. Sendo assim, “narrar e pesquisar a própria prática mostram-se instrumentos potentes da construção de saberes da experiência” (SIMAS et. al., 2019, p. 991).

No movimento de composição deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não pude deixar de narrar e lembrar a minha própria infância, especialmente as memórias das brincadeiras que dela fizeram parte. Posso dizer que a mais marcante deste período foi a de “esconde-esconde”. Ela acontecia na rua e tinha como parceiras/os as crianças da vizinhança. Brincávamos sem fazer distinções entre meninos ou meninas. Todos/as estavam juntos/as. Com os pés descalços, corríamos pelo asfalto entre os carros estacionados, nos escondíamos em casas abandonadas e no matagal. Subir no topo de árvores para se esconder do/a colega que estava contando também era uma forma muito gostosa de brincar. E, quando ele/a estava distraído/a, era uma correria para se aproximar do poste e dizer: - “1,2,3, Larissa”! O coração acelerava e as pernas pareciam não aguentar! Nossa, como era emocionante! Eu brincava na rua até o horário que a minha avó permitia. Depois dele era o momento de me despedir dos/as colegas para, quem sabe, outro dia retornar. Ao lembrar desse tempo, fico a me perguntar: será que as crianças ainda brincam nas ruas? As crianças brincam em seus territórios? Onde podemos encontrar essas brincadeiras? Quais são essas brincadeiras? Como as crianças brincam na escola/creche? E as professoras, brincam junto com as crianças? Do que elas brincam?

As narrativas brincantes da professora criam cenários igualmente brincantes na creche/escola? De acordo com Carvalho e Pontes *apud* Cotrim et. al. (2009, p. 52):

Os pais e os espaços institucionais oferecem às crianças de classe média brinquedos “educativos”, materiais artísticos e incentivo a atividades esportivas, constituindo ambientes essencialmente estruturados e dirigidos por adultos. Esses ambientes são predominantemente distintos dos observados em bairros periféricos de grandes centros urbanos e bairros de nível socioeconômico reduzido. Nestes, ainda é possível ver crianças brincando nas ruas em grupos de idades diferenciados, transformando sucatas em brinquedos e participando de brincadeiras tradicionais perpetuadas pela própria heterogeneidade das idades dos participantes e pelo espaço em questão.

Cotrim et. al. (2009) advertem que com o processo de urbanização o número de crianças nas ruas foi sendo reduzido. Embora o foco deste trabalho não seja sobre as brincadeiras que acontecem nas ruas, e sim sobre aquelas presentes em instituições de Educação Infantil, problematizar o brincar em suas diferentes formas e contextos é fundamental, pois as crianças não se encontram só nas creches e, portanto, as brincadeiras extrapolam espaços educacionais. Contudo, fica a pergunta: como nós, adultos/as, temos garantido o direito à brincadeira em espaços/tempos dentro e fora das instituições de Educação Infantil? Se as crianças, especialmente aquelas que acessam o ensino fundamental, brincam ainda menos nas escolas e também nas ruas, onde fica o direito à brincadeira na infância? Lembremos aqui do que determina o Capítulo II, art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual preconiza que toda a criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se (ECA, 1990).

O direito à brincadeira é, portanto, garantia legal. Sendo assim, deve fazer parte do cotidiano das crianças, incluindo-se aí o escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), reconhecem as brincadeiras e as interações como eixos orientadores nesse momento da vida das crianças.

Atualmente, atuo como auxiliar de sala em uma instituição privada, no ensino fundamental. Tal experiência me ajuda a perceber como espaços-tempos brincantes vão se tornando menos presentes, sobretudo quando consideramos a passagem das crianças da Educação Infantil para essa etapa de ensino. Ao lado dos jogos de tabuleiros ou das brincadeiras mediadas pelo/a professor/a de educação física, quais outras possibilidades brincantes a escola/creche oferece? Com a vontade de me tornar uma professora

brincante, pergunto: como professora, posso brincar junto com as crianças? Então, surgiu o interesse de identificar onde essas brincadeiras acontecem. A minha experiência faz crer que no ensino fundamental essa brincadeira pouco aparece, então, me parece importante investigar os anos anteriores, a Educação Infantil, para talvez aí encontrar inspirações que nos desloquem do lugar das ausências para aquele das possibilidades brincantes.

O curso de Pedagogia da UFSC sustenta-se em três eixos, sendo eles: Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa. Tais eixos não devem ser compreendidos separadamente, contudo, para as finalidades deste trabalho gostaria de destacar as aprendizagens suscitadas pelo eixo “Educação e Infância”, pois me instigam a contribuir com as pesquisas em Educação, notadamente quando me coloco a perguntar pelo processo de constituição dos saberes de uma professora brincante e seus efeitos na relação pedagógica com as crianças da Educação Infantil. Você, professora, que nesse momento põe-se a ler o meu texto, sente-se/percebe-se uma docente brincante? Como (não)construiu essa imagem para si? Como a formação em Pedagogia lhe auxiliou nesse processo? Quais saberes amparam sua humana docência (não)brincante? Que efeitos suas narrativas brincantes têm na docência cotidiana com as crianças da Educação Infantil?

A Educação Infantil deve ser um lugar acolhedor e inspirador, no qual as crianças possam vivenciar diversas experiências de forma intensa, portanto, esta temporalidade tem grande relevância no desenvolvimento dos/as pequenos/as. Logo, o brincar é compreendido como essencial a esta etapa de educação. De acordo com Oliveira (2000), tal momento faz parte do processo de humanização da criança. Em razão disso, a brincadeira, propriamente dita, e principalmente o ato de brincar, deve ser compreendido por todos os/as docentes como constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, devendo fazer parte do cotidiano escolar, possibilitando a socialização entre as crianças da Educação Infantil e do Fundamental. Ao falar do brincar em nossa profissão, muitas críticas são recebidas, porém, o brincar é eixo norteador do nosso trabalho na Educação Infantil e se faz presente em nossas vidas, tanto no âmbito educacional como social, então, como podemos por vezes negar a importância da brincadeira nas creches/escolas e principalmente na Educação Infantil?

O ato de brincar é cultural, nos possibilita conectar ao mundo, experimentar, experienciar suas possibilidades. Então, sim, vamos abrir e elencar aqui o leque de possibilidades do brincar, pois nem todos/as percebem a importância deste ato, muitos o

vêm como mera recreação ou um “fazer nada”. Além disso, frequentemente acusam as professoras/es, como se estivessem “passando tempo” em atividades alheias às intenções pedagógicas.

Todas essas questões levaram à delimitação do objetivo geral desta pesquisa: compreender os sentidos que tramam as narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil. Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa e um estudo de campo. Lancei mão da entrevista em profundidade com uma professora da Educação Infantil para me aproximar de tal objetivo. O tratamento e a interpretação dos achados produzidos em campo foram realizados através da técnica de análise de conteúdo. A pesquisa foi realizada no NDI da UFSC, com uma professora do Grupo 6, que atua com crianças entre 5 e 6 anos. A escolha por essa turma amparou-se nas contribuições de Elkonin (1987), para quem a atividade principal da criança nesse momento são os jogos protagonizados e as brincadeiras de papéis sociais. Tal entendimento pode nos auxiliar a refletir sobre os sentidos que tramam as narrativas brincantes da professora em uma perspectiva cultural, sobretudo quando consideramos o olhar da docente sobre o conteúdo destas narrativas que são experimentadas no encontro com as crianças.

Fatores globais do desenvolvimento psíquico, tais como, a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento, a imaginação e o sentimento estão relacionados diretamente com o desenvolvimento da brincadeira de papel, ou seja, esta desempenha funções imprescindíveis em todo o desenvolvimento da criança passando pelo desenvolvimento da consciência e o desenvolvimento afetivo-emocional até o desenvolvimento de capacidades e traços de caráter e a própria formação moral (PPP NDI, 2011. p 07)

A escolha do NDI, como campo de pesquisa, se deu por configurar-se como uma instituição pública e apresentar entre os seus objetivos a importância de oferecer elementos que enriqueçam as brincadeiras de papéis sociais, o que, por sua vez, deverá contemplar uma avaliação individual, da observação e da reflexão teórica (registro) das/os professoras/es, percebendo a criança com um olhar cuidadoso, analisando suas brincadeiras sociais no dia a dia da creche. Além disso, procuramos criar esse estudo com a participação de uma professora que se dedica a estudar sobre brincadeiras e Educação Infantil, inclusive recentemente ela defendeu a sua Tese de Doutorado

relacionada com o brincar.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais os sentidos que tramam as narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil?

1.3 JUSTIFICATIVA

O interesse em realizar essa pesquisa nasceu com a experiência como auxiliar de sala no ensino fundamental em uma instituição privada. Ali tenho observado a tímida presença da brincadeira no ambiente escolar, sobretudo na travessia entre Educação Infantil- Ensino Fundamental. Quero entender como as narrativas brincantes de professoras da Educação Infantil, sobretudo aquelas forjadas no encontro entre vida e formação acadêmica, contribuem para qualificar espaços-tempos brincantes com as crianças. O desejo de pesquisar tendo o NDI como creche-campo se deu por ser uma instituição pública, que apresenta em seu PPP o eixo brincadeira. Além disso, o NDI é uma instituição que acolhe pesquisas dos/as acadêmicos da UFSC e possui uma proposta curricular bastante interessante, sobretudo por considerar que “a brincadeira é revolucionária: nela as crianças ultrapassam o real e também a si mesmas, constituindo um importante exercício de progressivo domínio do mundo social e de si mesmas [...] (PPP NDI, 2011, p.64)

Para que seja possível a compreensão das possibilidades que o brincar oportuniza no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, é necessário que se conceitue e entenda o que significa esta etapa da educação. Nas últimas décadas, estabeleceu-se na Educação Infantil a concepção do brincar e do cuidar, o que pode ser entendido como parte do processo educativo. Relacionado a esse aspecto, compreende-se que a criança, segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010), é um sujeito histórico e de direitos. Sendo assim, as creches e pré-escolas precisam estar preparadas para acolher as vivências e conhecimentos construídos pelas crianças nos ambientes familiares e culturais que frequentam, explorando e articulando estes pontos em suas propostas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil trazem a seguinte definição de criança, que é entendida como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 97).

Na Educação Infantil, as crianças têm o direito a participarem de atividades lúdicas, jogos e outras interações. Essas atividades devem ter como objetivos possibilitar às crianças, conhecer e criar visões de mundo, propiciando espaços no qual a brincadeira e a imaginação sejam partes integrantes. São nestes espaços que estas novas experiências podem transformar-se em sonhos e possibilitar interações que, junto de seus pares, promovam formas individuais e coletivas de estar-ser no mundo.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender os sentidos que tramam as narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o processo de constituição dos saberes brincantes de uma professora da Educação Infantil;
- Conhecer os conteúdos das narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil;
- Localizar ressonâncias das narrativas brincantes da professora na sua docência cotidiana com as crianças da Educação Infantil

3. (DES)CAMINHOS BRINCANTES

O presente estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, pois pretendeu compreender os sentidos que tramam as narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil e suas ressonâncias no trabalho pedagógico realizado com as crianças.

A entrevista com a docente permitiu nos aproximarmos mais das questões em pauta.

Para Minayo:

Quando tratamos da pesquisa qualitativa, frequentemente as atividades que compõem a fase exploratória, além de antecederem à construção do projeto, também a sucedem. Muitas vezes, por exemplo, é necessário uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinear outras questões, tais como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa. Tendo uma visão mais ampla, podemos dizer que a construção do projeto é, inclusive, uma etapa da fase exploratória (MINAYO, 2002. p.31).

Assim, a pesquisa qualitativa e de campo, nos auxilia por meio de um olhar e uma escuta sensível e atenta, a compreender um conjunto de interações e comunicações que acontecem no interior de uma dada instituição. Tal estudo objetiva compreender em profundidade as narrativas brincantes de uma professora. Nossa participante é uma docente que atua na turma denominada Grupo 6 e que é composta por 15 crianças, que têm entre 5 anos a 5 anos e 11 meses de idade.

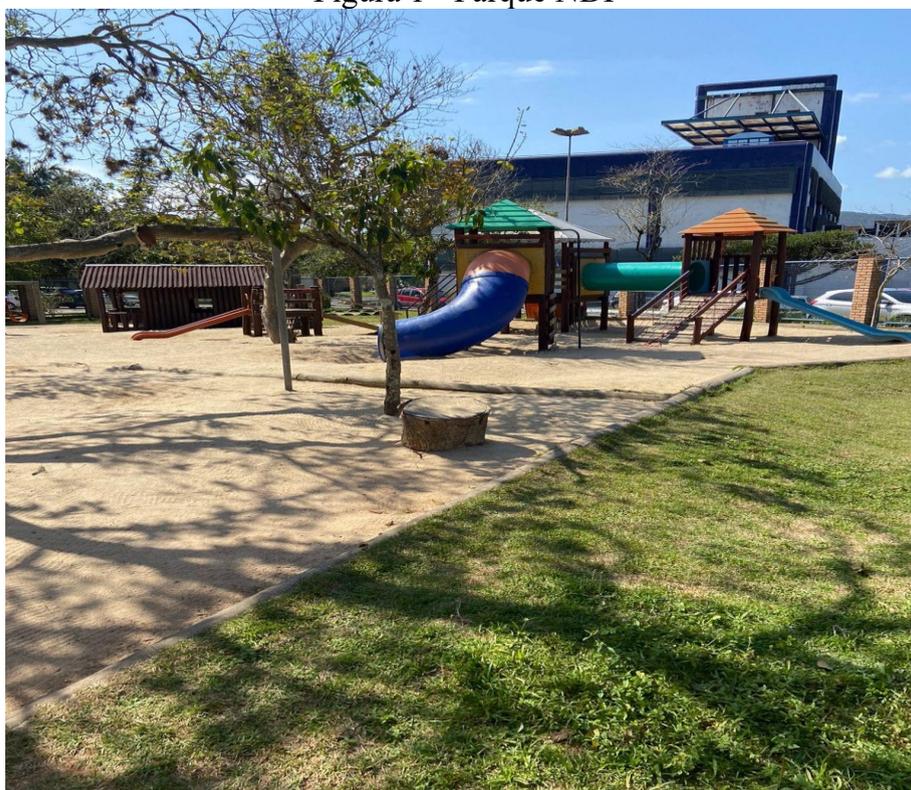
A observação ficou restrita à sala de referência da docente, com ênfase nos materiais ali dispostos e na forma com tais materiais integram seu fazer pedagógico cotidiano. Observação do parque da instituição também ocorreu seguindo a mesma regra anterior, qual seja: quando estava vazio, sem a presença das crianças. Isso porque, para as finalidades deste estudo, nos interessou compreender os sentidos que tramam as narrativas brincantes da professora e não o brincar efetivo das crianças, o que certamente qualificaria ainda mais a pesquisa e pode ser considerado em estudos posteriores. É importante também destacar que a pesquisa qualitativa "não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 31).

Com a realização da entrevista presencial, buscamos compreender os sentidos das brincadeiras nas narrativas da professora, a partir de um roteiro de perguntas previamente elaboradas. Conduzimos um diálogo a partir de questões que procuraram ajudar a participante a retomar sua história de vida e sua vivência, tendo como eixo articulador, as finalidades da pesquisa, o que, por sua vez, pretendeu possibilitar espaços-tempos de reflexão sobre as respostas, enriquecendo o contexto da entrevista. As observações dos espaços-tempos compartilhados entre as crianças e a docente no contexto da creche não foram realizadas pelas limitações do Comitê de Ética.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2002. p.57)

3.1 COMPOSIÇÃO DE UM CENÁRIO - O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC¹

Figura 1 - Parque NDI



Fonte: Autoria própria

Como já citamos anteriormente, o campo desta pesquisa foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizado no município de Florianópolis. O NDI encontra-se no interior do campus universitário da Trindade, próximo ao CED e ao CFH. Mais especificamente na Rua do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC (MarquE), sendo que o acesso é

¹ Informações relacionadas ao NDI, foram coletadas do PPP, que está disponível: <http://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Cricular-do-NDI.pdf>

pela entrada oeste do Campus, localizado na rótula do bairro Carvoeira. Atualmente o NDI atende aproximadamente 242 crianças de 03 (três) meses a 5 (cinco) anos e 11(onze) meses em 12 turmas, separadas por faixa etárias, como apresentado a seguir:

Quadro 1- Relação Grupo e Idade

Grupo 1	crianças de 03 meses a 11 meses
Grupo 2	crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses
Grupo 3	crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses
Grupo 4	crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses
Grupo 5	crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses
Grupo 6	crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses

Conforme o PPP do NDI , a docência acontece em meio período e cada um deles possui 4h50min. O atendimento é realizado por docentes com formação em nível superior, alguns/mas com Especialização, Mestrado e Doutorado. Os/as professores/as, além das atividades de Ensino, também realizam atividades de Pesquisa e Extensão. De acordo com a Proposta Curricular do NDI (2014), os/as professores são contratados/as para 40 horas, com dedicação exclusiva, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Trabalham um período com as crianças e o outro para planejar, estudar, analisar o trabalho pedagógico por meio dos registros e discussões em grupo, conversar com as famílias, participar de projetos institucionais de pesquisa, de extensão, entre outros.

A partir do ano de 1983, como consequência de questionamentos e luta dos professores, conquistou-se a redução da carga horária de ensino para 30 horas-aulas semanais, com a possibilidade de dedicar outras 10 horas semanais para formação e planejamento. Houve uma articulação com professores do curso de Pedagogia do CED da UFSC, que passaram a contribuir para o processo de formação dos profissionais do NDI (PPP NDI, 2014, p. 84).

É importante ressaltar que, sendo o NDI uma instituição de Educação Infantil mantida pela Universidade Federal de Santa Catarina, suas atividades de ensino, pesquisa e extensão são bastante diferenciadas em relação a outras redes de ensino, como as redes municipais e as instituições privadas.

Desta forma, a proposta curricular do NDI objetiva a qualidade no atendimento a todos os alunos matriculados na instituição, a qual se materializa no trabalho pedagógico, desenvolvido em articulação com um grupo de profissionais multidisciplinar (PPP NDI, 2014, p.48).

A proposta curricular do NDI tem como objetivo garantir o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito. Atuam no desenvolvimento das crianças concebendo-as como seres sociais, proporcionando a elas interações com a linguagem oral e escrita, garantindo o direito à higiene e saúde, desenvolvendo a convivência com seus colegas, interagindo com as famílias. Objetiva, pois:

Possibilitar condições para o desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos, por meio da apropriação e ampliação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, considerando as especificidades da infância e a singularidade de cada criança (PPP NDI, 2014, p.67).

Em 1980 iniciaram os atendimentos no NDI com algumas limitações, pois atendiam somente crianças com faixa etária de 0 a 18 meses, sendo essas vagas para filhos de alunas, técnicas administrativas e professoras, seguindo a seleção socioeconômica familiar. Sendo assim, para garantir a vaga para o seu/sua filho/a, as mães teriam que estar vinculadas à universidade, caso contrário, a criança perdia a vaga. Como uma instituição com um grande potencial de contribuição na área de pesquisa e extensão universitária, em 1983 iniciaram os primeiros estágio obrigatórias do curso de Pedagogia. Em 1991, ocorreram algumas mudanças na legislação e o direito à vaga passou a ser da criança e não mais relacionado à mãe, ou seja, se a mãe se desvinculasse da instituição a vaga permaneceria garantida para a criança no NDI.

As ampliações para a faixa etária das crianças ocorreu no período de 1987 até 1996, no qual atendiam-se crianças de 0 a 6 anos de idade. Porém, em 2007, com o surgimento da Lei nº 11274 (BRASIL, 2006), que organizou a duração do ensino fundamental em 9 anos, o NDI modificou sua faixa etária de atendimento para crianças até 5 anos de idade e 11 meses.

Em 1994 modificou-se a forma de ingressar no NDI, o critério socioeconômico utilizado na época foi substituído pelo sorteio das vagas entre as crianças, sendo 30% para filhos/as de estudantes, 30% para filhos/as de professores/as e 40% para filhos/as de técnicos/as administrativos/as. Atualmente, após diversos debates sobre as vagas serem somente para a comunidade interna da UFSC, o ingresso para as vagas do NDI modificou-se para toda a comunidade interna e externa. No edital de 2013, a

porcentagem de vagas foi assim distribuída: 5% para crianças com deficiência, 30% para filhos/as de estudantes e 65% para crianças da comunidade em geral, sendo levado em conta novamente o critério socioeconômico. Já em 2014 foi reservado somente os 5% para crianças com deficiência, o restante foi aberto ao público em geral.

A organização administrativa do NDI é composta por: colegiado, direção, secretaria escolar, coordenação administrativa, coordenação pedagógica, coordenação de estágio, pesquisa e extensão, coordenação do serviço de atenção à saúde. Segundo a proposta curricular de 2014, a instituição tem: 22 professores/as de Educação Infantil, uma professora de artes, uma professora educação física, 6 auxiliares de creche, 2 pedagogas, uma pedagoga de educação especial, uma psicóloga, uma assistente social, 3 enfermeiras, 1 técnica de enfermagem, uma nutricionista, 1 técnico administrativo e profissionais terceirizados (limpeza, lavanderia, cozinha e vigilância). O NDI também conta com estagiários/as de diferentes cursos da graduação que desenvolvem estágio não obrigatório com remuneração.

A estrutura da instituição é composta por quatro blocos, construídos por etapas, sendo eles divididos em salas de aula, setor administrativo, e auditório e salas, como cita a proposta curricular:

No Bloco I funcionam três salas de aula, sala de artes e sala de educação física; no Bloco II funciona o setor administrativo e pedagógico do NDI e a biblioteca infantil coletiva; no Bloco III estão o auditório (piso térreo), outras três salas de aula, sala de pesquisa/estudo para adultos, sala dos professores e cozinha experimental infantil; no Bloco IV há duas salas de aula (PPP NDI, 2014, . p.93).

A pesquisa ocorreu no NDI e contou com a participação de uma professora, que atua na turma denominada Grupo 6 e é composta por 15 crianças, entre 5 anos e 6 anos de idade.

A entrevista com a docente ocorreu presencialmente e a observação dos espaços da instituição não foi realizada nos momentos em que a professora estava com as crianças, apenas quando a sua sala de referência estava vazia e no contraturno do seu horário de trabalho. A observação teve como ênfase os materiais dispostos na sala e a forma com tais materiais integram seu fazer pedagógico cotidiano. A observação do parque da instituição também ocorreu seguindo a mesma regra anterior, qual seja: quando estava vazio, sem a presença das crianças.

3.2 ANÁLISE DE PRÁTICA DISCURSIVA

A técnica da análise de prática discursiva foi utilizada para o tratamento e interpretação do material. Na análise, o material foi primeiramente organizado e depois ocorreu a descrição. É importante considerar que é preciso revisar se todos os materiais produzidos em campo foram corretamente descritos. Finalizada essa etapa, realizou-se o tratamento qualitativo, de acordo com os objetivos da pesquisa. Importante destacar que em todo o processo o sigilo acerca da participante foi mantido.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi delineada de acordo com os preceitos éticos da instituição UFSC. O Projeto de Pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Previamente, a participante foi informada sobre as finalidades da pesquisa e como ela iria ocorrer. Foi também informada acerca dos procedimentos de pesquisa utilizados no estudo e que estão de acordo com o recomendado nas normas éticas dos/as participantes e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Sendo assim, apresentamos à participante o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) contendo o tema da pesquisa, seus objetivos e finalidades. Ela foi informada que a sua participação era voluntária, sem nenhum custo, sendo resguardado o sigilo das informações e a sua segurança através do atendimento emergencial no SAPSI (Serviço de atendimento psicológico), caso sentisse algum desconforto durante e/ou após a entrevista.

4. ENTRE AS MÃOS E A RODA RODOPIAM TEORIZAÇÕES

4.1 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL - A BRINCADEIRA COMO DIREITO NAS/DAS INFÂNCIAS

Diante do exposto até aqui é possível ver o quanto é importante o brincar e o seu papel no desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, perguntar pelo espaço oferecido para que este brincar aconteça é fundamental. Conforme as Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Básica:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 97).

Na Educação Infantil, as crianças têm o direito de serem estimuladas por atividades lúdicas, jogos e outras interações que exercitam e desenvolvem suas capacidades motoras, físicas e intelectuais. Essas atividades devem ter como objetivos possibilitar às crianças, conhecer e criar novas visões de mundo, propiciando espaços no qual a brincadeira e a imaginação sejam parte integrante. São nestes espaços que novas experiências podem transformar-se em sonhos e possibilitar interações junto de seus pares, proporcionando o desenvolvimento integral do ser.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 98).

Fala-se, pois, da importância do brincar na Educação Infantil e, portanto, da inserção da criança em espaços educativos dedicados a elas. Em geral, as crianças de classe média têm acesso na escola/creche a um repertório grande de atividades e materiais, enquanto as crianças das classes populares têm menos oferta desses materiais, na própria creche e nos espaços urbanos públicos oferecidos pela sociedade, muitas vezes se deparando com falta de estruturas como praças, parques, entre outros. Questões que certamente ferem o direito à brincadeira nas/das infâncias.

4.2 O PROCESSO LÚDICO NA INFÂNCIA

O processo lúdico é fundamental. Porém, ainda há necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca da relevância deste aspecto. Almeida (2009, p. 1) traz para compreensão do tema o significado da palavra 'lúdico' e mostra que sua origem veio da

expressão latina *ludus*, que apresenta como significado a palavra *jogo*. Em vista disso, e refletindo sobre as contribuições dessa autora, Leal (2011, p. 10) compreende que “o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo”. Com base nesse pensamento, o jogo atualmente pode ser definido por diversas ações, tornando possível a associação às brincadeiras, sejam elas em quaisquer formatos ou outro momento de interação caracterizado como tal. As brincadeiras fazem parte do cotidiano da criança, pois o momento da brincadeira oportuniza interações valorosas entre os mais diversos sujeitos, que em determinados momentos encontram-se em um mundo de faz de conta e encantamentos, momentos que se confundem com a realidade. Acerca disso, Leal (2011) afirma que:

[...] através das atividades lúdicas, as crianças adquirem marcos de referenciais significativos que lhes permitem conhecer a si mesmas, descobrir o mundo dos objetos e o mundo dos outros, experimentando também, situações de aventura, ação e exploração, como características impostergáveis da infância (LEAL, 2011, p. 12).

Portanto, o lúdico é um processo extremamente significativo e um instrumento pedagógico poderoso, pois auxilia e torna a aprendizagem mais prazerosa. Com este “[...] a criança aprende a ser humana, solidária, aprende a viver, a sonhar, a imaginar, a ter autonomia e a construir conhecimento sobre o mundo a sua volta” (OSTETTO, 2015, p. 63). Do mesmo modo, de acordo com Colchesqui (2015), o processo lúdico contribui para um desenvolvimento infantil que aborda os âmbitos social, cognitivo, afetivo e psicomotor, podendo ainda ser considerado uma excelente forma de comunicação entre sujeitos.

Nesse sentido, Nowack (2015, p. 16) enfatiza que “as crianças gostam de recriar, rever, refazer, repetir insistentemente, encontrando em cada repetição, uma pequena novidade, uma modificação, uma revelação nova”. Por conseguinte, é necessário enxergar a criança como um ser extremamente criativo e partir do pressuposto de que ela ainda não foi moldada pela sociedade repleta de preconceitos existentes nos dias atuais. Com base nisso, ela não deve ser compreendida como um adulto em miniatura, e o educador precisa romper “com a educação centralizada somente no adulto e passar a ter a criança como foco” (OSTETTO, 2015, p. 57). A criança precisa ser respeitada em sua faixa etária e nas mais diversas peculiaridades que possam se fazer presentes.

Conforme nos ensinou Freire (2015), quando estamos em sala, precisamos estar abertos às indagações das crianças, às suas perguntas, curiosidades e não devemos às rotular. Partindo destas premissas, com olhar sensível e percepção aguçada, é possível que o/a educador/a explore diversos momentos lúdicos significativos em sua prática pedagógica.

4.3 O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS NAS TRAMAS DO FAZER DOCENTE

O brincar deve ser compreendido como uma importante forma que a criança tem de se comunicar com o meio em que vive. Em razão disso, Ostetto (2015) enfatiza que, como docentes:

[...] torna-se clara a importância de percebermos o valor das brincadeiras e promovermos experiências que favoreçam o envolvimento das crianças em situações de entretenimento, nas instituições de Educação Infantil. [...] O olhar do professor, diante das interações, das experiências e das brincadeiras dos pequenos, deve ser um olhar sensível [...] (OSTETTO, 2015, p. 64).

Portanto, torna-se imprescindível salientar a defesa sobre o brincar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010, p.87) menciona: “Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.” Com isso, é possível perceber a brincadeira como parte integrante da linguagem da infância, sendo por meio dela possível externalizar emoções e reproduzir atos comuns do dia a dia. Para tanto, estes momentos devem ser compreendidos como possibilidades ricas de aprendizagem e valorizados como vasta troca de conhecimento entre professor/criança, criança/criança e criança/ambiente.

Em virtude deste pensamento, é importante ressaltar que “[...] o espaço já não mais é contemplado como uma paisagem abstrata e o acontecimento já não pode ser tomado como o fragmento de um tempo indeterminado. O espaço é, portanto, “parte irremovível do mundo [...]” (FERRARINI; QUEIROZ; SALGADO, 2016, p. 1.040). Assim, o espaço da sala de referência deve ganhar novos significados diariamente e ser considerado um excelente instrumento de aprendizagem, em que os/as professores/as

podem e devem se apoiar no momento do planejamento e da mediação das brincadeiras e interações das crianças, visto que, com isso, torna-se possível a observação das diferentes formas de interação entre os sujeitos e o mundo ao seu redor. Por meio dessa interação é que as crianças tornam-se seres dotados de liberdade de expressão, liberdade essa que permite oferecer situações de aprendizagem em que se estimulem os mais diversos aspectos do desenvolvimento integral infantil, pois, segundo as DCNEIs, as propostas pedagógicas de qualquer instituição devem compreender “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivas, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19).

Por este motivo, faz-se tão importante a ampliação do diálogo acerca da importância da ludicidade na infância, e que, se pensada a partir de fins pedagógicos e significativos, ela torna-se capaz de proporcionar brincadeiras que se transformam em um grande ato de aprendizagem. De acordo com Colchesqui (2015):

É através do brincar que a criança desenvolve capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (COLCHESQUI, 2015, p. 6).

Nesta mesma direção, Zanluchi (2005, p. 89) pontua a ideia da importância deste ato, afirmando que “quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é por meio de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Portanto, a brincadeira é fator decisivo para um pleno desenvolvimento na infância, que se mediada de forma significativa e ética por um/a pedagogo/a, pode posteriormente se refletir em ações futuras e ainda gerar ricas oportunidades de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Góes (2000, p. 37) reconhece que:

[...] a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisa ser melhorado, compreendido e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda a sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Diante disso, o/a professor/a que atua na Educação Infantil necessita que sua formação inicial possibilite, de fato, condições para que o lúdico seja oferecido nas instituições de maneira a possibilitar oportunidades de aprendizagem.

4.4 ENREDOS DE UMA NARRATIVA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES BRINCANTES

O curso de Pedagogia da instituição de formação docente em que me encontro, a Universidade Federal de Santa Catarina, não contém na atual matriz curricular nenhuma disciplina cuja palavra brincadeira apareça no título, porém, algumas delas possuem tal palavra e conteúdo na ementa, tais como: Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens (72h). É importante também destacar que o PPP do curso de Pedagogia da UFSC está pautado em três eixos articulados, a saber: educação e infância, organização dos processos educativos e pesquisa. Esses são considerados eixos essenciais para a formação e a prática docente de futuras/os Pedagogas/os. A formação objetiva capacitar o/a docente para exercer a função de professor/a, na Educação Infantil e nos anos iniciais, como destaca o documento:

A matriz curricular, expressão desse propósito formativo, está articulada em torno de três eixos: a) educação e infância; b) organização dos processos educativos e c) pesquisa. Vinculam-se a estes eixos um conjunto de disciplinas de base comum à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de base específica a cada um destes, disciplinas de interfaces entre estes, núcleos de aprofundamento de estudos e atividade de enriquecimento científico e cultural dos estudantes (PPP PEDAGOGIA UFSC, 2008, p.03).

Todavia, para que essa formação seja possível e torne-se realidade, os/as educadores/as em formação necessitam de espaços-tempos que proporcionem meios para que suas práticas não se tornem incompatíveis diante das necessidades apresentadas pelas crianças e as instituições nas quais desenvolverão suas atividades de trabalho. Sendo assim, considero importante diálogos formativos que enriqueçam nosso pensar-sentir-agir na vivência de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de um conhecimento significativo, para as crianças e também para nós, docentes em formação, sobretudo para que possamos assumir nossa responsabilidade, como sujeitos críticos e comprometidos, com esse mundo-aí. Talvez seja preciso arriscar um pouco mais nessa aventura pessoal que nos impõe escolhas, como diz Ostetto (2015), e quem sabe aí encontrar a beleza naquilo que nos escapa e produz brechas inovadoras.

Entendo, ainda, que a formação docente acontece prioritariamente no curso de Pedagogia, mas certamente esse trajeto é enriquecido e se fortalece na ação coletiva, no

chão da creche, com as crianças e as professoras/es mais experientes e na própria vida.

[...] Acreditamos também que é a partir das reflexões acerca das experiências vividas que a professora principiante aprende seu ofício e constrói saberes docentes necessários à prática pedagógica (SIMAS; PRADO; SIGAVIA, 2019. p.993).

Por esse motivo, entendo que a nossa formação como docentes se transforma para muito além da instituição e se materializa em um crescimento coletivo no encontro com o mundo, no convívio com as pessoas, com as crianças, na própria troca de experiências vividas na docência, no chão da creche e na formação continuada. Nossa formação não finda quando concluímos a graduação. Esse é o primeiro passo de uma carreira que requer, como tantas outras, estudo e dedicação.

Huberman (2007) enfatiza a existência de fases pelas quais a profissional passa, no decorrer de sua carreira. Discorre que, primeiramente, existe a fase da exploração, na qual pode prevalecer o estado de sobrevivência (confrontação com a situação real e toda a sua complexidade); ou o estado de descoberta (o entusiasmo inicial, a exploração do novo). Após esse momento, a professora iniciante passa por uma fase de estabilização, havendo um momento de aumento do grau de liberdade da profissional a partir de um sentimento de competência. Na fase de diversificação, considera-se que a profissional deixa de ser uma professora iniciante, estreando uma série de experiências inovadoras, organizando as aulas de outras maneiras, enfim, diversificando (SIMAS; PRADO; SIGAVIA, 2019. p.1001).

Portanto, a formação docente ocorre, por um lado, de maneira distinta e singular, pois cada um/a traz consigo uma bagagem de estudos e formações teóricas, mas, de outro lado, ela também se constitui no encontro com outros/as professores/as, de maneira coletiva, com as trocas de experiências, muitas delas vividas no cotidiano da creche/escola.

Esses saberes, que vão sendo construídos nas rotinas de trabalho, tomam um caráter de validade psicológica à medida que resolvem problemas e vão dando sentido a algumas das práticas docentes e determinando formas de pensar e agir específicas. São saberes cotidianos que se tornam sólidos e cristalizados na prática docente. Passam a fazer parte da rotina, cristalizam-se, muitas

vezes deixam de ser conscientes (GUARNIERI, 2005. p. 27).

Isso me leva a crer que, às vezes, “é preciso mudar através das experiências, pois, [...] a avaliação e a compreensão do novo deslocam o sujeito para diferentes pontos de vista, possibilitando movimentos outros” (SIMAS; PRADO; SIGAVIA, 2019. p.1001). Nessa dança cotidiana, a/o professora ensaia novos passos ao mesmo tempo que também repete os já cristalizados. Vai construindo uma coreografia de docência-afetos, talvez aquela que passa a reconhecer com mais força e precisão quando se põe a dançar ao som de sua própria narrativa. Deste modo, entendo oportuno considerar que o/a professor passa por um movimento profissional em que ocorrem mudanças, de sentimentos e também de sentido da vida e da profissão. Ao compor uma narrativa sobre a sua própria história ele/a parece alcançar uma condição importante para pensar a sua formação como professor/a, pois ao narrar o vivido, ele/a se distancia do “eu” e, com isso, pode iniciar um processo de reflexão sobre aquilo que aconteceu, sobre o que realizou, por qual caminho seguiu, as dificuldades apresentadas, elementos estes que ajudam a pensar sobre a docência de todos os dias. Movimento contínuo de (des)constução.

Ao narrar reflexivamente o ato da escrita, a professora tinha tomadas de consciência sobre esta ação e sobre a maneira como esta a constituía na profissão. Assim, construía saberes docentes bem como saberes sobre o modo como a escrita narrativa reflexiva a formava e a transformava na docência (SIMAS; PRADO; SIGAVIA, 2019. p.997).

Sendo assim, partimos do pressuposto da narrativa como contação de uma história, que não é linear nem constituída sem contradições. Ela é feita das coisas que lembramos e também daquelas que o tempo fez levar. A narrativa, portanto, não configura-se como o mero (re)contar de uma história. Com ela, voltamos a olhar aquilo sobre o qual ainda não tínhamos colocado o devido reparo. Ela abre brechas para o reencontro entre o passado e o futuro. E, nessa coreografia, trama reflexões sobre o presente.

5. DAS CIRANDAS (IM)POSSÍVEIS

Neste capítulo apresentaremos ao/à leitora algumas sínteses provisórias que conseguimos produzir ao longo do TCC. São alinhavos que fomos tecendo no encontro com os(as) autores(as) do Referencial Teórico sobre o qual nos debruçamos, com as professoras que orientaram a minha pesquisa e, fundamentalmente, com a docente que

generosamente aceitou ser participante neste trabalho. Depois de tantos dias de espera, a data marcada para entrevista chegou. Ela aconteceu em uma sala mais reservada do NDI, permitindo, assim, maior privacidade. Nossa conversa aconteceu no período vespertino e confesso que eu estava muito ansiosa por esse encontro com a professora, pois ele foi bastante aguardado por mim. Contribuíram para isso a longa espera pelos trâmites necessários ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e também os limites de tempo que tínhamos para a finalização do trabalho. Minha pesquisa foi aprovada no Comitê com o parecer de número 5.622.677, no dia 02 de setembro de 2022.

Após a entrevista realizei alguns registros fotográficos na creche, mas em ambientes onde não tinham crianças naquele momento, como a sala de referência da professora e o parque da instituição. Sei o quanto tais registros qualificam o trabalho e, de fato, podem contribuir para fazer nascer uma pesquisa de campo. Contudo, o tempo para a finalização do TCC e aprovação no CEP impediram que pudéssemos ir mais longe. Aprendi muito na travessia, embora tenha necessitado percorrer alguns atalhos e areias movediças. (Des)caminhos de uma jovem pesquisadora em Educação. Aquela que reconhece no TCC a oportunidade do aprendizado de um certo exercício de pesquisa.

Na sequência, lançarei mão da análise de práticas discursivas, para aprofundar compreensões acerca dos objetivos do trabalho. Tal análise se baseou em três categorias constituídas *a priori*, a saber: a constituição dos saberes docentes, o conteúdo das narrativas docentes e as ressonâncias de tais narrativas no trabalho da professora. A partir daí construímos alguns alinhavos entre os fragmentos da entrevista realizada e o referencial teórico estudado. Por fim, gostaria de ressaltar que não vou identificar a docente que concedeu a entrevista. O anonimato da participante foi um dos acordos firmados no CEP.

5.1 SABERES BRINCANTES

No campo da profissão docente, percebemos a professora constituindo seus saberes, na vida, na formação (inicial e continuada), e nas experiências constituídas no chão da creche. Ela iniciou cedo a sua atuação profissional e já caminha por um longo percurso na área da educação. Na profissão, iniciou como estagiária ainda no curso de Magistério, com 17 anos de idade, em uma instituição de Educação Infantil na periferia da cidade onde morava. Experiência significativa que alimentou o seu desejo de seguir

carreira como professora e, portanto, cursar Pedagogia. Formou-se Pedagoga, com habilitação em orientação educacional, para poder atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais. Sobre essa experiência, a professora destaca:

O meu primeiro contato com a Educação Infantil foi em Itajaí, em uma escola na periferia. Eu tinha 17 anos na época e ela foi decisiva para minha vida, porque ali começou o trabalho com crianças bem pequenas da Educação Infantil. Atuei um ano nesta instituição e foi um período decisivo para fazer Pedagogia (Professora).

No terceiro ano da sua formação em Pedagogia, a professora começou a fazer um trabalho em uma clínica de fonoaudiologia na qualidade de estagiária. Essa é lembrada com uma experiência absolutamente importante para a sua carreira. Lá a docente conheceu a psicomotricidade², que na década de 80 estava em pauta. Iniciou seus estudos em psicomotricidade relacional, incentivada pela fonoaudióloga com quem trabalhava na época. No decorrer do trabalho na clínica e incentivada pela profissional de fonoaudiologia, a professora teve a oportunidade de ir ao Rio Grande do Sul em um evento no qual teve contato com diversos autores franceses estudiosos da questão em tela. No Rio Grande do Sul, conheceu um pouco mais do trabalho do La Piere, pelo qual ficou encantada. Logo começou a estudar um pouco mais sobre o trabalho do autor. Anos mais tarde realizou a sua especialização em educação especial e seu mestrado em Barcelona com o tema relacionado às crianças que apresentam alguma fragilidade na estrutura corporal. Recentemente finalizou o seu curso de doutorado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com foco nas brincadeiras infantis. Esse foi o principal motivo que me levou a procurá-la como participante privilegiada deste trabalho. Com ela aprendi muito, especialmente por trazer uma concepção novidadeira ao pensar/refletir sobre o brincar. Sua tese ainda não foi publicada e, por isso, não incluirei passagens do seu trabalho nesse momento de finalização do TCC.

Em 2011, a professora entrou no NDI. Importa dizer que antes disso ela trabalhou como docente no ensino superior e que seus diálogos acadêmicos sempre estiveram voltados à infância e à temática da brincadeira. Na conversa que tivemos, a professora lembrou de algumas brincadeiras da sua infância, destacando que elas eram “mais contidas” e, em geral, dentro de casa na companhia dos irmãos, seus principais parceiros

² De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade: “Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”.

ao brincar. Destaca, ainda, a presença da sua mãe e como ela criava possibilidades inventivas no espaço da casa. Vejamos o que nos diz a docente:

Sempre brincava muito de boneca. Eu adorava boneca! Sendo a filha caçula, com irmãos bem agitados, era muito cuidada por eles, no sentido de cuidar e podar, por ser muito pequena. Passei algumas partes da minha infância no chão, olhando para cima, vendo meus irmãos subindo e pulando em árvores e nos muros. Logo, não foi muito aventureira, gostava mais das brincadeiras sossegadas, e muito de boneca. Essa era a minha brincadeira preferida. As brincadeiras aconteciam por todos os lugares. Tive uma mãe generosa, sempre tinha um espaço bom de brincadeira. Lembro de quando eu era bem pequena. A minha mãe cozinhando e eu brincando em um quartinho ao lado construindo casinhas e brincando (Professora).

Nossa conversa ocorreu na instituição, pois os tempos da creche e da docência nem sempre coincidem com os da pesquisa. Contudo, pude observar na narrativa da professora como os seus saberes docentes foram sendo constituídos na formação, nas vivências e memórias da infância, assim como nas partilhas que vem construindo nas creches e instituições educativas nas quais exerce/exerceu o seu ofício de professora. Em todos esses lugares, a brincadeira parece lhe acompanhar e, o mais bonito, de diferentes e novidadeiras formas. Na ciranda da vida, as mãos da professora entrelaçam trabalho e formação.

5.2 CONTEÚDOS BRINCANTES

Para a professora, as brincadeiras são muito importantes. A docente afirma que “brinca o tempo todo”. Ela também chama a atenção para o fato de que ainda hoje as brincadeiras, por vezes, são mal vistas, embora sejam um dos princípios da própria Educação Infantil. Para algumas pessoas, parece que se as crianças estão brincando, então não estão “aprendendo”. Como se aprender não passasse pelo corpo e a experiência. Sobre as narrativas docentes, preciso reconhecer que não consegui aprofundar a entrevista neste aspecto. Talvez as próprias perguntas que lancei não tenham sido suficientes para entender quais conteúdos percorrem as brincadeiras que a professora afirma acontecerem o tempo todo.

Nesse momento da pesquisa eu pretendia compreender como as questões de raça, gênero, classe, deficiência e geração aparecem no brincar das crianças e também nas narrativas da professora acerca deste brincar. Como tais questões constitutivas da nossa experiência no mundo se interseccionam no cotidiano da creche? Pergunta insistente para

a qual não encontrei respostas, ainda que provisórias e inconclusas. Contudo, quero trazer uma passagem da entrevista em que a professora reconhece a importância das brincadeiras:

É engraçado porque pensando nas questões dos conteúdos e tudo que roda em volta da Pedagogia e da Educação Infantil, tem um discurso da importância da brincadeira. Nas diretrizes ela aparece como eixo, mas acho que ainda se faz muito pouco e se tem muito medo de brincar e parece que brincar não basta, que brincar não é suficiente, que brincar não é coisa séria. Que brincar não tem nada a ver com ensinar e aprender, não tem nada a ver com viver, não tem a ver com experimentar, então ao mesmo tempo que se argumenta muito sobre isso e que se fala sobre a importância, parece que se brinca pouco com muita desconfiança sobre isso.

Ao longo do TCC afirmamos a criança como cidadã e sujeito de direitos. Entre eles, está o direito de brincar! O direito à brincadeira e à infância aparece naquilo que se oferta, nos materiais e espaços brincantes, na formação de professores/as e, especialmente, nas políticas públicas que asseguram às crianças uma vida digna, dentro e fora da creche. Por isso nossa insistência nos conteúdos das narrativas brincantes, em seu duplo sentido: como aparecem no brincar das crianças e como ganham vida na narrativa e mediação da professora. Afinal, como bem diz a docente: “brincar é vida, brincar é uma coisa boa, e que todos deveriam brincar, quanto mais a gente brinca melhor a vida flui” (Professora).

A professora relata, ainda, que brinca bastante com as crianças, porém cada um no seu papel: “nunca deixei de ser professora, porque eu sou a professora, uma professora que brinca, sem perder meu lugar de autoridade da referência que eu sou, como um adulto para essas crianças e às vezes estou jogando o jogo delas, jogando com elas, pra elas” (Professora).

Ao ser questionada sobre como compreende o papel da brincadeira, a professora ressalta: “Ela não tem papel, a brincadeira é, e ela vai perpassando os movimentos que você vai fazendo com as crianças, as crianças vão te trazendo isso e te propondo coisas, você vai respondendo e propondo outras, a brincadeira vai permeando tudo” (Professora). Nessa passagem parece evidente o lugar ocupado pela professora, que não se retira de cena e assume a posição ético-política de uma docente atenta e brincante. A ludicidade, o jogo e o brincar aparecem como elementos centrais e permanentes no seu fazer pedagógico e em diferentes momentos do cotidiano da Educação Infantil.

No desenrolar da conversa, a professora fala de brincadeira como performance,

pois acredita que brincar não tem uma forma ou esta não está pré-estabelecida. Para ela, isso abre possibilidades criativas para docentes e crianças. Sua fala foi muito impactante para mim, pois às vezes entramos no trabalho de conclusão de curso com formulações supostamente tão bem amarradas e saímos renovadas pela narrativa de uma professora, que ao falar da sua história de vida e formação, ensina uma jovem pesquisadora a desconfiar do olhar acostumado da (com)formação. Sua narrativa parte da experiência com o teatro. Segundo ela, ali se forjou a professora brincativa que ela se tornou. Termo este inspirado na poesia de Manoel de Barros. Vejamos o que diz a docente:

Em minha tese não usei a palavra brincante e nem brincadeira, pois queria escapar de algumas definições que na educação já estão bem enquadradas. Parece que todos já sabem como brincar, o que é brincar e a importância de brincar, então usei o termo do poeta Manoel de Barros, que é “brincativo”. O autor também não fala de um conceito, mas traz em sua poesia um modo de funcionamento de invenções brincativas, com desejo de escapar, pois Manoel de Barros vai dizer que brincativo é aquilo que é uma palavra dementada, que é uma palavra que não tem explicação, aquilo que escapa da explicação, aquilo que escapa do conceito. Isso me interessa, e na brincadeira, aquilo que nem parece que é brincadeira, que parece um conceito de performance, quando falamos da infância pensamos corpos brincantes. A performance também você não consegue conceituar porque ela se pensa fora de um enquadre, se você enquadrar já não é mais performance, e o termo brincativo faz um pouco essa “brincadeira” de escapar do conceito, de escapar da explicação, escapar do enquadre”.

Neste contexto, a participante me convida a pensar sobre o conceito de brincadeira, através de uma outra compreensão até então não conhecida por mim, que fui tão acostumada a ler sobre brincadeiras de troca de papéis sociais, por exemplo. A brincadeira perspectivada com um olhar teatral me permitiu pensar-sentir de forma diferente o que acontece na creche. Por fim, embora a conversa tenha tomado um rumo diferente daquele por mim esperado, sou grata por aprender de outros modos sobre brincadeira. Aprender que ela pode ser inventiva, criativa, poesia de crianças, teatral. Brincadeira-performance, que sai dos lugares comuns e habituais da nossa própria formação, rompendo também com a ideia de corpo, de infâncias e talvez, com isso, possamos construir outras imagens, narrativas e formas de estar-sentir-agir na Educação Infantil, na vida e com crianças.

5.3 RESSONÂNCIAS BRINCANTES

Ao longo da pesquisa não foi possível acessar alguns materiais importantes, como o plano de ensino da professora ou mesmo planos de aula. Além disso, a observação com as crianças também não foi uma possibilidade para nós, pois temíamos que incluí-la no trabalho poderia inviabilizar o tempo hábil para aprovação do TCC no Comitê de Ética com Seres Humanos (CEP). A observação com crianças exige cuidados e um tempo necessário para fazer nascer entre nós vínculos de escuta e cuidado. No entanto, nós realizamos alguns registros fotográficos na sala de referência da professora e também no parque. Tais registros aconteceram na ausência das crianças, conforme autorizado pelo CEP. Ali pude observar muitos materiais que fazem parte do “cotidiano brincativo” das crianças. Observar os materiais me fez pensar nas tantas mediações que acontecem ali, amparadas pelo saber de uma professora interessada em infâncias.

De acordo com a professora, as brincadeiras acontecem com frequência e as crianças se utilizam dos materiais disponíveis para criar contextos brincantes. A professora nos chama a atenção para o fato de que, no contexto da creche, todas as brincadeiras são mediadas, pois os materiais e espaços são construídos para aquela oferta. Ao ser questionada sobre brincadeiras livres e mediadas no contexto da creche, a professora ressalta:

[...] na escola, as brincadeiras acabam sempre sendo mediadas, porque de várias forma você pode mediar uma brincadeira, quando você oferece um tipo de brinquedo, um tipo de material, quando você oferece um espaço, o parque, já tem uma indução para que a criança brinque de um jeito, e é difícil brincar dentro de uma escola sem nenhum tipo de mediação.

Alguns registros fotográficos realizados na creche mostram a disposição dos materiais pela sala e todo o cuidado em estimular espaços-tempos brincativos. São brinquedos que estão acessíveis para as crianças, assim como mesas e cadeiras adaptadas para as suas idades. Ali vi brinquedos já prontos, que “imitam” certas realidades, como cozinha e berço, por exemplo. Mas também verifiquei que a professora aposta na construção de brinquedos com as crianças, o que torna esses momentos ainda mais prazerosos e instigantes. Vejamos algumas imagens da sala de referência da professora entrevistada:

Figura 2 – Sala de Referência da professora



Fonte: Autorial Própria

Figura 3- Sala de Referência



Fonte: Autorial própria

Figura 4- Mesas e cadeiras



Fonte: Autoria própria.

Figura 5- Brinquedos



Fonte: Autoria própria

Figura 6- Sala de Referência



Fonte: Autoria própria.

Ao olhar esse espaço da sala de referência da professora, alcanço a sua dimensão formativa e intencional, pois a maneira como os brinquedos estão dispostos revelam intencionalidades pedagógicas e modos de perspectivar Educação Infantil e crianças. Com as imagens surgem algumas questões: esses espaços nos convidam a brincar? Esses espaços revelam marcas das crianças? Que brincadeiras podem acontecer nesses ambientes? Quais brincadeiras estão presentes nesses espaços cuidadosamente pensados pela docente? Que cirandas infantis rodam por lá? Perguntas insistentes e sobre as quais me ponho a *cirandar*.

6. CIR(ANDAR)

Este trabalho foi fruto do tempo e das condições concretas da sua produção, o que gerou muitos limites, mas ele também nos deu elementos interessantes para pensar a questão da construção dos saberes docentes especialmente vinculados à vida, à profissão e à formação. Entrar em contato com as narrativas de uma professora experiente acerca do brincar foi extraordinário. Aprendi muito! Inclusive sobre a forma de nomear espaços-

tempos que eu chamei de brincantes e ela de brincativos, como forma de tensionar nossos olhares acostumados. Ao longo da pesquisa, vivi momentos de angústia em função do tempo curto que tive para produzir a entrevista e da difícil escolha de abrir mão da etnografia, a nossa proposição metodológica inicial e da impossibilidade de estar com as crianças. Certamente eu teria ainda mais elementos para compreender as tramas da brincadeira que acontece em ato. Aquela que é teatral, performance, brincativa, tal qual ensina a professora. Gostaria de ter visto como questões de gênero, raça, classe e capacitismo tecem as narrativas brincativas da professora, mas penso que preciso voltar a olhar as perguntas endereçadas à docente. Intuo que eu poderia ter perguntado de outra forma. Mais um aprendizado da pesquisa: a importância de uma entrevista piloto. Não tive tempo para isso, mas aprendi com o acontecido. Quando questionada sobre se considera que as memórias destas brincadeiras contribuem para o seu trabalho como professora na Educação Infantil, a professora responde: “sempre fui uma criança que brincava muito, brincava mais em casa, na rua, e sinto que isso faz sim a diferença para o trabalho docente, isso me constituiu, não teria como separar”.

A professora também reconhece que a sua docência é carregada de história e que esta tem a ver com as coisas que aprendeu na vida, na formação e na prática cotidiana com crianças. Com isso, pude pensar na minha própria trajetória, como professora iniciante e a forma como venho constituindo os saberes que me (com)formam. Um dos grandes aprendizados deste TCC foi certamente a forma como a professora nomeia os espaços-tempos brincativos na creche. Sua inspiração na poesia de Manoel de Barros tencionou a minha forma de olhar. Quando a professora nos apresenta uma outra possibilidade de nomear o que acontece na creche, produzindo relações entre a Educação Infantil e a poesia de Manoel de Barros, para nos instigar a olhar/pensar de outros modos sobre aquilo que imaginamos conhecer tão bem, a aprendizagem significativa acontece.

Encontrei dificuldades no trajeto de constituição deste TCC, mas aprendi muitas coisas também, como realizar uma pesquisa de campo e submeter trabalhos ao CEP, por exemplo. Compreendo que como acadêmica do curso de Pedagogia eu aprendi sobre a importância da pesquisa em Educação, para a minha própria formação e atuação como professora. Aprendi igualmente que o período para se realizar uma pesquisa de campo durante o TCC é bastante curto e desafiador. Por isso, assumo as insuficiências que o meu trabalho apresenta, mas não abro mão de considerar toda a potência de aprendizados dessa viagem formativa que não termina aqui. Fica uma porta aberta para continuar e seguir e cirANDAR...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. v. 12, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010. 128p
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: . Acesso em: 10 junho.2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- COLCHESQUI, Mariana Nassar Costa. A importância do ato de brincar na Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 13, p. 1-15, jul. 2015.
- COTRIM, Gabriela; SILVA, Carla; LIMA, Reginalice de; DIAS, Ilka. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: Teoria e Prática**. vol. 11, n. 1, 2009, p. 50-61 Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brás.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Pro-gresso, 1987.
- Ferrarini, A.R.K., Queiroz, F.R.O. e Salgado, R.G. 2016. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educação & Realidade**. 41, 4 (set. 2016).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FONSECA, C. (Org.). **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2000.
- _____. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 10, jan./fev./mar./abr./1999.
- GERHARD, T. E. e SILVEIRA, D. T.(orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000.
- LEAL, F. de L. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Picos: Piauí, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NOWACK, Ariane Correa. **O brincar na Educação Infantil: percepção da realidade escolar do município de São Borja**. 2015. Monografia (Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais) – Programa de Pós-Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais, Universidade Federal Santa Maria, Quaraí, RS, 2015.

ODININO, J.D.P.Q; VOLKEN, L.; MARÇAL, M. T. **Educação Lúdica: Caderno Pedagógico**. 1ª ed. Florianópolis: UDESC:UAB:CEAD, 2014.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

O que é psicomotricidade. Associação Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 15/09/2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2015.

SIMAS, V. F.; PRADO, G. DO V. T.; DOMINGO SEGOVIA, J. Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**. v. 4, n. 12, p. 991-1004, 26 dez. 2019.

SKLIAR, Carlos A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 5, 2003

PPP NDI. Proposta Curricular - Volume I. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Crricular-do-NDI.pdf>>. Acesso em: 24 junho 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Centro de Ciência da Educação- Pedagogia- Projeto Político Pedagógico : Implantado em 2008.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa Realizada por: Larissa da Silva Machado

Orientada por: Prof^o. Dra. Marta Corrêa de Moraes

**Endereço: Centro Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Campus Professor João David Ferreira Lima - Trindade /Florianópolis-SC**

CEP 88.040-900

Contato da pesquisadora: (48) 98424-8616

E-mail: larisilvaamachadoo@gmail.com

**CEP-UFSC Endereço: Prédio Reitoria II Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 7º andar,
sala 701, Trindade. Florianópolis/SC**

Cep. 88.040-400

Contato: (48)3721-6094

E-mail: Cep.propesq@contato.ufsc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa intitulada “A brincadeira nas tramas de narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil”. A pesquisa está associada ao trabalho de conclusão de curso (TCC) da estudante Larissa da Silva Machado, do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Durante a pesquisa, você será entrevistada presencialmente e irá responder algumas perguntas previamente elaboradas. Para que você possa contribuir com a pesquisa, é preciso que assine esse termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que é um documento em que os/as convidados/as a participar de pesquisas científicas são informados/as de todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias ao participante, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecerem ao pesquisador sua anuência para a realização do estudo. Essa pesquisa foi submetida ao comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH), que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos da brincadeira nas tramas de narrativas brincantes de uma professora da Educação Infantil. Assim, solicitamos a sua participação através da entrevista, bem como, a sua autorização para a publicação dos dados obtidos nos trabalhos com fins acadêmicos. Consideramos, como benefício da pesquisa, a sua contribuição para os estudos da área “Educação e Infância”, sobretudo aqueles que afirmam a importância da brincadeira na Educação Infantil e estão profundamente implicados com a formação de professores/as brincantes e a qualidade do trabalho pedagógico realizado com crianças. Adverte-se para o possível risco provocado pela evocação de memórias da infância, novas percepções acerca do seu processo de constituição como professora e da sua prática pedagógica com crianças. Caso ocorra qualquer dificuldade provocada pelo estudo, você será

encaminhada para o atendimento virtual no SAPSI (Serviço de Atenção Psicológica). No SAPSI você receberá atendimento psicológico emergencial de um/a psicólogo/a ou estudante de psicologia. A entrevista será realizada entre às 9h e 18h em consonância com o horário de atendimento do SAPSI, para sua 2 de 3 maior segurança. A sua contribuição é voluntária, sintase absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar justificativas. Ao decidir deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo no restante das atividades. A qualquer momento você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. As pesquisadoras serão as únicas a ter acesso aos dados, serão tomadas todas as providências necessárias para manter o sigilo da participante, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, caso isso ocorra serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Caso surjam eventuais dúvidas, questões e inquietações durante a participação na pesquisa, a pesquisadora estará disposta a prontamente escutá-las e respondê-las conforme as medidas éticas mais adequadas para cada caso. Além disso, a pesquisadora, bem como a orientadora da pesquisa estarão disponíveis para qualquer esclarecimento sobre a garantia de plena liberdade à participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma. A pesquisadora retornará os resultados do trabalho à participante. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela participação na pesquisa. Você não terá nenhuma despesa advinda de sua participação no estudo, no entanto, caso tenha alguma despesa extraordinária associada à pesquisa, você será ressarcida nos termos da lei. Além disso, se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial comprovadamente relacionado à pesquisa, você terá direito à indenização nos termos da lei. Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será emitido em duas vias, sendo uma delas da participante e a outra da pesquisadora, ambas assinadas pelas partes envolvidas. É importante que você guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz informações sobre a pesquisa, sua participação e garante seus direitos como participante da pesquisa. Essa pesquisa se ampara na Res. 510/16, que determina as normas para pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. De acordo com a referida resolução, tais estudos incluem aqueles voltados para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção.

Eu, _____ li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 2022.

Contato de emergência 1: _____ Telefone: _____

Relação: _____

Contato de emergência 2: _____

Telefone: _____ Relação: _____

Desejo ser chamado na pesquisa por:

Assinatura

Larissa da Silva

Machado

Pesquisadora

Marta Corrêa de Moraes
Orientadora

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome:
- 1.2 Gênero:
- 1.3 Orientação sexual:
- 1.4 Idade:
- 1.5 Raça/ etnia:
- 1.6 Religião:
- 1.7 Naturalidade:
- 1.8 Estado civil:
- 1.9 Filhas/os:
- 1.10 Grau de escolaridade:
- 1.11 Formação em:
- 1.12 Ano de formação profissional:
- 1.13 Carga horária semanal de trabalho:
- 1.14 Há quanto tempo trabalha no NDI?

2. FORMAÇÃO

- 2. 1 Poderia falar um pouco sobre a sua formação acadêmica:(Qual curso, onde, quando você iniciou e terminou o seu curso, você fez pós-graduação, qual, quando?)

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- ✓ Poderia primeiramente, falar um pouco sobre sua experiência profissional: (Tempo de exercício profissional no magistério, como ACT, detalhar desde a primeira experiência - escola privada, quantos anos de serviço)
- ✓ Para você, o que significa ser professora de Educação Infantil?

4. PROCESSO DE FORMAÇÃO ATRELADO A BRINCADEIRA

- ✓ Quais brincadeiras fizeram parte da sua infância?
- ✓ Você tem memória dessas brincadeiras de infância?

- ✓ Onde elas aconteciam?
- ✓ Com quem você brincava?
- ✓ Como você brincava? Com quais materiais/objetos você brincava?
- ✓ Você frequentou a Educação Infantil?
- ✓ Tem memórias do brincar na creche?
- ✓ Quais memórias?
- ✓ Você considera que as memórias destas brincadeiras contribuem para o seu trabalho como professora na Educação Infantil?
- ✓ O que seria brincar para você?
- ✓ E, como professora, você brinca com as crianças?
- ✓ Qual(is) momento(s) você brinca?
- ✓ Com que frequência?
- ✓ Qual(is) lugar(es) você ocupa nessa(s) brincadeira(s)?
- ✓ Como a sua formação em Pedagogia contribuiu para sua concepção acerca do brincar?

5. ASPECTOS PRESENTES NAS NARRATIVAS BRINCANTES

- ✓ Como a professora compreende o papel da brincadeira na Educação Infantil?
- ✓ Você se considera uma professora brincante?
- ✓ Como você caracterizaria/definiria uma “professora brincante”?
- ✓ Você percebe diferenças entre as brincadeiras mediadas e as brincadeiras livres? Quais?
- ✓ O que você compreende como narrativas brincantes?
- ✓ Você acha possível construir brincadeiras a partir de uma narrativa ?
- ✓ Quais saberes amparam sua humana docência (não)brincante?

6. DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

- ✓ Que efeitos suas narrativas brincantes têm na docência cotidiana com as crianças da Educação Infantil?
- ✓ Teria algum material que poderia identificar no seu trabalho algumas dessas brincadeiras?