

ARTIGO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: MÚLTIPLOS OLHARES

Naire Jane Capistrano¹

Maria de Fátima Araújo²

Resumo: Na educação infantil, a construção de saberes relacionados ao brincar também deve ocorrer de modo intencional e sistematizado, pedagógico. Com as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, a dimensão lúdica é considerada eixo condutor do trabalho educativo, marcadamente manifestada nos momentos da brincadeira. Este artigo tem como objetivo contemplar discussões e reflexões de profissionais da Educação Infantil, em contexto de formação continuada, tendo como foco o brincar em instituições educativas com crianças. Definiu-se, como sujeitos do estudo, tutoras(es), coordenadoras(es) e formadores(es) do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). As discussões/reflexões acerca do brincar evidenciaram que a formação continuada se constitui em um momento importante e necessário para a formação do(a) profissional que atua na Educação Infantil, na medida em que enfatiza o valor e a necessidade do brincar pelas crianças na escola. Se a brincadeira é espaço de aprendizagem e de desenvolvimento, a escola também é lugar de brincar.

¹ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua no Núcleo de Educação Infantil/Colégio de Aplicação (NEI/CAP/UFRN). E-mail: naire@digizap.com.br.

² Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Núcleo de Educação Infantil/Colégio de Aplicação (NEI/CAP/UFRN). E-mail: fatima_araujo41@hotmail.com.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Formação continuada de professores.

Este artigo tem como objetivo contemplar discussões e reflexões de profissionais da Educação Infantil, em contexto de formação continuada, tendo como foco o brincar em instituições educativas com crianças, assumindo os princípios qualitativos de uma investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na produção de discursos, os lugares e os papéis ocupados pelos sujeitos interferem nos sentidos produzidos. Pretendemos, desse modo, apresentar a perspectiva de dois grupos de profissionais da Educação Infantil, constituído por tutoras(es), coordenadoras(es) e formadores(es) do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL³), do Rio Grande do Norte e de Pernambuco, eleitos como sujeitos do estudo. Essa escolha foi feita por considerar as seguintes condições: o referido curso atender a profissionais da Educação Infantil, contemplar conhecimentos relacionados à Brincadeira e à Ludicidade e considerar a condição de formadora das pesquisadoras nos dois grupos.

Com a intenção de construir/organizar saberes sobre a temática, tomamos como referência os relatos orais e escritos do mini-curso “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil” e da oficina “O brincar em contextos educativos com crianças”. O referido mini-curso tinha como objetivos refletir e discutir sobre linguagens, ludicidade e aprendizagens na educação infantil; vivenciar e analisar formas de brincar; discutir sobre os elementos constitutivos do fazer docente no que toca à dimensão do brincar. A oficina tinha como objetivos proporcionar vivências, reflexões e discussões de múltiplas formas de brincar.

³ O Proinfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais em exercício na educação infantil, das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil.

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com_content&view=article.

As reflexões e comentários dos cursistas acerca do brincar e de sua formação docente espelham e revelam as relações estabelecidas entre as suas experiências ao longo da vida, as situações da atividade docente na escola e os estudos desenvolvidos.

Tecemos, assim, alguns pressupostos assumidos para realização da pesquisa em relação à formação continuada (CAPISTRANO, 2010, p. 191-102):

- A experiência de formação docente é vivida por um sujeito adulto, na condição de aprendiz, em uma perspectiva de quem deve assumir a prática educativa mediante a reflexão de suas diversas experiências.
- A postura reflexiva da prática pedagógica deve ser construída no processo permanente, inacabado de reelaboração de saberes.
- O professor, cursista e/ou formador, é aprendiz, um ser complexo e não apenas cognição, além de emoção, motricidade. De acordo com suas condições de trabalho, de formação, ele se forma e é formador nesse contexto, não se constitui sozinho.
- A figura do professor é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois sua postura é sempre modelo/referência a ser seguido/a ou rejeitado/a.
- A partilha de saberes com os pares se faz necessária para a ampliação e aprofundamento das inquietações.
- A formação continuada deve oportunizar a cada um a seu modo, considerando a pluralidade do grupo, estabelecer relação com os saberes no sentido de produção de fins e de novos saberes que contribuam com a transformação do fenômeno educativo, que é uma das maiores preocupações dos cursistas para a docência.
- Os professores precisam reconhecer que uma proposta político-pedagógica é relação com os saberes e, portanto, ao mesmo tempo, teoria e prática.
- Os cursos de formação continuada demandam a inclusão das culturas da infância como referência na formação de professores de Educação Infantil – valorização e produção das culturas infantis; crianças como sujeito de direitos ativos e participantes e adultos responsáveis pela construção de um espaço onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva.

Com base nos pressupostos citados acima, consideramos necessário explicitar concepções assumidas no que toca à Educação

Infantil, à criança e ao brincar. A educação infantil, abordada neste trabalho, está incluída nas políticas educacionais e para a infância, entendida, portanto, como política social. A(s) finalidade(s) da Educação Infantil é (são) estabelecida(s) de acordo com o momento histórico e o contexto social e cultural e varia(m) conforme as concepções de mundo, de homem/criança, de aprendizagem, de desenvolvimento, entre outras concepções assumidas pelos atores envolvidos na tarefa educativa.

Entendemos as crianças como grupo social e cultural, ator e autoras, sujeitos de direitos, contrariando a ideia de negatividade que tem predominado ao longo da história: a criança não fala, não pensa, não vota... não participa ativamente. As crianças interagem com pares de crianças e, permanentemente, com adultos; realizam construções com base em processos próprios, em cenários reais, plurais e específicos, a partir de sua condição de criança socialmente construída no cotidiano (SARMENTO, 2004; SOARES; TOMÁS, 2004).

Nesse sentido, consideramos que, na instituição educativa com crianças, a construção de saberes relacionados ao brincar também deve ocorrer de modo intencional e sistematizado, pedagógico. Com as crianças pequenas que frequentam as instituições de Educação Infantil, a dimensão lúdica vai ser um eixo condutor do trabalho educativo. Em relação a essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem no Art. 9º que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]”

Assim, nesse processo de interações e relações, através do qual as crianças com-partilham saberes com o Outro – crianças e adultos -, elas vão se apropriando dos conteúdos e dos conceitos presentes nos grupos sociais – apropriam-se do mundo - e, ao mesmo tempo, criam-se sentidos, (re)construindo-o e (co)construindo-o. Tal contexto de apropriação, transgressão⁴ e produção criativa propicia às crianças internalizarem as construções dos adultos bem como interferirem nas construções destes, de forma dinâmica e contínua. Portanto, as crianças

⁴ Estamos nos referindo à transgressão no sentido de desconstrução e construção de novas regras.

se “aculturam”, na medida em que participam individual e coletivamente da reconstrução social do mundo, são consumidoras e produtoras de cultura (VIGOTSKI, 2007; PINO, 2005; SMOLKA, 2000; GÓES, 2000; OLIVEIRA, 2000).

Nas situações de brincadeira, as crianças vão lançar mão do seu repertório lúdico. A ludicidade é marcadamente manifestada na infância nos momentos da brincadeira. Segundo Leontiev (1988), a brincadeira é a atividade mais importante das crianças da Educação Infantil. De acordo com o referido autor (1988), entretanto, tal fato não se deve ao tempo dedicado pelas crianças à brincadeira, mas à qualidade da atividade; é onde ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança.

Segundo Capistrano (2005, p. 108),

nas situações de brincadeira, a criança conhece mais de si e do seu entorno, à medida que age e interage com o outro, experimenta, emociona-se, expressa-se, deseja, escolhe, recria os acontecimentos e os ressignifica. Brincando, a criança aprende a re-apresentar algo ou representá-lo, gesticulando, desenhando, cantando, contando histórias, dançando, modelando etc. Enfim, por meio da atividade lúdica, afeto, motricidade, imitação, imaginação, percepção, oralidade e outras funções estão interrelacionadas e o brincante se envolve por completo.

O universo lúdico vai estar presente no currículo da instituição de Educação Infantil tanto na forma de brincadeira quanto nas atividades dirigidas/estruturadas pelo/a professor/a, propiciando um diálogo com os saberes das múltiplas áreas, transpondo seus limites.

As duas dimensões devem estar presentes. Concebemos o brincar como atividade livre, iniciada e mantida pela criança. O papel assumido pela criança é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e das regras na brincadeira. Entretanto é responsabilidade também dos contextos educativos propiciarem atividades dirigidas/estruturadas para que as crianças ampliem suas brincadeiras, tais como: exibição de filmes, contação de histórias, apresentação de espetáculos teatrais, rodas

de conversas, saraus poéticos e musicais, visitas a museus, dentre outras. Como ressalta Brougère (1997, p. 98), “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”.

Precisamos reconhecer, então, que a brincadeira não é uma atividade inata; é um fenômeno social; é uma atividade aprendida nas relações que estabelece com o Outro. É o Outro que, desde cedo, por meio de linguagens, introduz a criança na brincadeira.

Na instituição educativa com crianças, cabe, então, à/ao(s) professor/a(s), organizar o espaço e o tempo pedagógicos para ampliar cada vez mais esse repertório de brincadeiras das crianças. Ou seja, garantir espaço no planejamento da rotina para que o brincar aconteça de modo favorável.

Compreendemos que, por meio de ações, situações, proposições, a brincadeira poderá ter garantido seu lugar de destaque na Educação Infantil, quando:

- criar espaços organizados visual e espacialmente para facilitar o desenvolvimento da imaginação;
- oferecer materiais/brinquedos em quantidade e variedade adequadas;
- desenvolver atividades dirigidas que tragam novos elementos culturais para enriquecer as brincadeiras;
- organizar um tempo razoável para as atividades livres e as atividades dirigidas;
- reservar um período para conversar sobre as brincadeiras (CAPISTRANO, 2008; VIEIRA, 2009)⁵.

Ora, tomando como princípio que a brincadeira é atividade importante - constituída por imitação, imaginação e regras - e aprendida pelas crianças, é papel específico da instituição com crianças, organizar situações/intervenções pedagógicas.

Consideramos importante reservar um tempo para que as crianças e adultos expressem considerações sobre o vivido falando sobre ele, desenhando, colando, recortando, pintando, dramatizando, entre outras formas de representação e reorganização.

⁵ Conferência “O Brincar na Escola Infantil”, apresentada no Proinfantil por Capistrano (2008) e Vieira (2009), com base nos estudos de Wajskop (1995), Vigostki (2000), Brougère (1997), entre outros estudiosos da temática.

Orientadas por esses entendimentos, acreditamos que a instituição educativa com crianças deve ser pensada como espaço de formação humana, ou seja, espaço vivo no qual ela pode, por meio de ações planejadas ou não, participar, intervir, criar e partilhar saberes culturais, com vistas à humanização de cada uma delas. Enfim, espaço de (con) vivências, onde cada criança com sua condição singular aprende modos de pensar, sentir, agir, produzir, brincar, desejar... (CAPISTRANO, 2003). É direito seu ser educada e cuidada de forma indissociável, em complementaridade ao dever relativo à família. Assim, família e escola são compreendidas como instituições sociais, construídas e estruturadas historicamente por cada grupo concreto, com papéis que lhes são próprios.

Ao aproximarmos as crianças das manifestações da cultura, pelas intervenções do Outro, estamos possibilitando o acesso a bens produzidos pela humanidade que são portadores de significados e sentidos, como também a re-criação desses. Melhor dizendo, à medida que possibilitamos o acesso a brinquedos industrializados e fabricados, propiciamos informações para a apropriação e produção de cultura. O brinquedo é suporte da brincadeira e, ao mesmo tempo, portador de informações culturais. É objeto utilizado pelas crianças para brincar – tem caráter lúdico. Nesse sentido, ensinamos-aprendemos mais sobre os temas da cultura, apropriamo-nos das significações atribuídas pelas pessoas às coisas e permitimos, vivenciamos experiências relacionadas ao sensível, à criatividade e à ludicidade. E assim, pela sua condição de criança, pouco a pouco, vai acontecendo o desenvolvimento infantil; ela vai se constituindo como sujeito situado sócio-histórico e culturalmente.

Sabemos que as crianças se inserem nas práticas culturais em todos os tempos e lugares, no entanto na instituição educativa as experiências vividas são ampliadas e/ou modificadas e as reflexões pedagógicas compartilhadas pelos/as professores/as e pelas crianças, com vistas a alcançar os objetivos propostos.

Na instituição educativa com crianças, supõe-se que a relação político-pedagógica ocorra, primordialmente, de modo intencional

e sistemático, levando em conta as características, necessidades e especificidades de cada grupo. Então, ensinar, na Educação Infantil, se reveste de significados e sentidos⁶ próprios; significa criar/ propiciar situações que permitam às crianças possibilidades de participar de práticas sociais do seu grupo cultural, bem como de outros para aprender e vivenciar a diversidade.

Para cumprir sua função educativa, as instituições de Educação Infantil definem projetos pedagógicos, orientações e modelos curriculares, e desenvolvem ações intencionais e sistematizadas, em um ambiente de múltiplas relações.

O planejamento é um momento ímpar de expressão de sua postura política pedagógica; ocasião na qual o professor, sozinho ou com seus pares, seleciona os objetivos para seu grupo para aquele momento; define os conteúdos a serem privilegiados; decide as melhores estratégias metodológicas para alcançar os objetivos pretendidos; e considera o processo de avaliação – do processo educativo como um todo e das aprendizagens das crianças. É preciso ressaltar que esses elementos não se configuram em vertentes estanques, mas em componentes inter-relacionados, que devem ser organizados coerentemente.

O momento de planejamento tem um peso significativo quando funciona como oportunidade de refletir sobre suas ações, decisões, procurando avaliá-las. Essa avaliação deve ser contínua; seguir todo o percurso do processo educativo, sendo o ponto de partida para o desenvolvimento das ações, bem como ser considerada na análise constante dos critérios de seleção, organização e transmissão dos aspectos relacionados aos objetivos e conteúdos, às estratégias metodológicas e à própria avaliação.

No planejamento, os objetivos devem ser postos de forma clara para que seja possível verificar se as crianças conseguiram ou não atingi-los, isto é, que seja provável averiguar se as crianças aprenderam o que foi ensinado, propiciado – conteúdos relacionados a conceitos, comportamentos e procedimentos.

⁶ Em se tratando de significado e sentido, tomamos como referência os estudos de Lúria (2001) quando, ao tratar da linguagem, com base em Vigotski, conceitua significado como sendo um sistema estável de generalizações comum a todas as pessoas, enquanto que sentido assume para cada sujeito um significado individual.

Elegendo elementos centrais como as interações, as linguagens e a ludicidade, o currículo na Educação Infantil deve, necessariamente, ir além de elaborações “aplicáveis”, homogeneizadoras, psicologizantes; deve ser um currículo comprometido com a humanização dos sujeitos envolvidos – profissionais e crianças - e com a construção de uma cidadania. Para isso, faz-se necessário levar em conta a diversidade dos sujeitos, os cenários sociais plurais e a igualdade de oportunidades. Desse modo, considerando o brincar como parte integrante do currículo de uma escola com crianças, eixo do trabalho, defendemos que o seu papel é contribuir com a apropriação, criação, recriação da cultura, com vistas a uma atuação no mundo como cidadãos efetivas, com direito a participar/intervir nas questões relativas à saúde, lazer, moradia etc.

Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil deve organizar/estruturar condições visando garantir oportunidades para que todas as crianças⁷, reconhecidas e respeitadas em suas igualdades e diferenças, sejam capazes de participar de variadas situações de interações, que propiciem ampliar o conhecimento de si e de mundo. Chamamos atenção para o fato de que, independente de qual seja o tema de pesquisa⁸ que está sendo trabalhado pelo/no grupo, todas as crianças devem ser incluídas nas atividades, e aí, estamos nos preocupando com as crianças diversas, quaisquer que sejam elas. Tal atitude reflete uma postura ética dos/as professores/as. Como nos lembra Dias (2006), a inclusão é uma questão ética; está ligada ao princípio da solidariedade.

Para ilustrar, trazemos, por exemplo, as brincadeiras/atividades rítmicas e expressivas. As crianças impreterivelmente mobilizam seus saberes acerca de tempo/ritmo, espaço/direção etc. e os ampliam. Nessa perspectiva, essas habilidades passam a ser desenvolvidas e/ou

⁷ De acordo com o § 2º do Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) “é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”. Neste momento, há um Projeto de Lei do senador Flávio Arns – PLS 412/2008 PL 06755/2010 - em discussão que propõe o ingresso das crianças de cinco anos no Ensino Fundamental. Frente a aprovação deste Projeto, manifestamo-nos contrariamente, defendendo os mesmos argumentos destacados pela ANPED: desconsidera a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Infantil, desrespeita os direitos das crianças de 5 anos e os estudos realizados no campo da educação da infância.

⁸ Opção metodológica definida pelo NEI para viabilizar uma proposta pedagógica interdisciplinar que articule os conhecimentos das áreas de conteúdo, o contexto sociocultural do grupo e os interesses e as necessidades dos aprendentes (aspectos relacionados ao desenvolvimento).

ampliadas, em um contexto lúdico, sem preocupação com padronização e gestos predeterminados, mas com o foco no acesso a uma atividade rítmica e expressiva e sua re-criação. Na vivência de uma brincadeira cantada, a imitação, exploração e ampliação de possibilidades rítmicas e expressivas são imprescindíveis; para isso, as crianças desenvolvem distintas e variadas habilidades, utilizando gestos e ritmos. Na perspectiva assumida, a proposta curricular que defendemos articula diferentes saberes sem hierarquizá-los, ou seja, saberes relacionados às tradições culturais, bem como, correspondentes aos saberes produzidos e acumulados sócio-historicamente na literatura, no cinema, na música, no teatro, nas artes plásticas, nas ciências (KRAMER, 2000). Para isso, a instituição educativa deverá proporcionar condições/situações para que crianças e professores/as re-signifiquem os saberes, por meio de sua expressão, inter-relações, análises críticas e constantes reconstruções.

Assim, a atuação do/a professor/a é imprescindível como mediador/a no processo de conhecimentos, pois assume a função de “[...] em situações compartilhadas com o grupo, dar significado às ações, palavras e aos sentimentos, possibilitando elaborações que não aconteceriam espontaneamente” (CAPISTRANO, 2003, p. 53).

O planejamento das atividades deve considerar aspectos como ações, tempo, espaço e recursos, a fim de alcançar os objetivos propostos. Cabe ao/à professor/a, como aquele/a que organiza o processo de ensinar e aprender, estruturar esses aspectos citados.

Quanto ao tempo e ao espaço, devem ser pensados, organizados e garantidos pela instituição. O brincar precisa fazer parte da rotina diária/semanal, estabelecida de acordo com a proposta político-pedagógica da instituição, incluindo aí, uma infraestrutura física e operacional (CAPISTRANO; VIEIRA, 2005). O local e o tempo propostos para o brincar varia segundo o trabalho a ser desenvolvido pelo grupo e, de forma mais ampla, com as condições concretas do contexto educativo. O espaço e o tempo devem revelar nosso projeto educativo, “[...] e não ser determinante deste” (TEIXEIRA, 2007, p. 29).

A distribuição do tempo e do espaço deve estar relacionada com a proposta pedagógica e as atividades propostas, mas precisa ser garantida na rotina das crianças. As diferentes linguagens devem estar articuladas às experiências significativas e não compartimentadas em horários.

O trabalho com as crianças deverá ser marcado pela co-participação, intervenção, criação e partilha de saberes culturais. Desse modo, destacamos a importância de se conversar muito com as crianças; falar sobre o que se pretende realizar e o que foi vivenciado, sobre as observações/impressões/expectativas, sobre as atitudes que devem ter nas e para as vivências e os sentimentos/conflitos das crianças e também dos adultos. As narrativas compartilhadas possibilitarão transformar o vivido em experiências culturais, já que as interlocuções vão organizando/produzindo/veiculando significados e criando sentidos vários para cada uma e para o coletivo. O reconhecimento dos diferentes olhares, perspectivas, faz emergir a multiplicidade/diversidade e pode gerar tensões e conflitos, contudo é impossível ao adulto não deixá-los vir à tona, cabendo, então, aproveitar a oportunidade para enriquecer a atuação pedagógica, valorizando atitudes não preconceituosas e de cooperação.

Nessa perspectiva de ação-reflexão-ação, os momentos pedagógicos foram pensados também no processo de formação continuada com os professores cursistas. Os dois grupos participaram de vivências e de momentos de reflexão, articulados com a prática pedagógica na/da instituição com as crianças. O desenvolvimento do mini-curso se deu através de exibição de vídeo, exposição dialogada, temáticos, vivências de jogos/brincadeiras e discussões coletivas. A oficina pedagógica teve como estratégias metodológicas: exposição dialogada, construção de kits temáticos – circo e supermercado, vivências de jogos/brincadeiras e discussões coletivas.

Os comentários abordaram o prazer e os conflitos experimentados pelo(s) desejo(s) relacionado(s) ao processo de construção e apresentação dos materiais construídos - kit de brinquedos -, a definição dos papéis e dos enredos e nos acordos necessários para atender à diversidade de sugestões.

A participação das professoras cursistas, tanto na oficina quanto no mini-curso, se deu desde a atividade proposta como desencadeadora da formação: reflexão coletiva sobre o espaço do brincar em instituições educativas com crianças, tendo como foco o local de atuação. Em seguida, durante a exposição dialogada, os/as participantes observaram os slides com atenção e ouviram a professora formadora até que as imagens de crianças brincando suscitaram os mais diversos comentários: nomenclatura das brincadeiras, variações das regras, disponibilidade dos espaços, papel da escola em relação ao brincar etc.

Nas rodas de conversas, os/as professores/as destacaram as estratégias apresentadas e suscitadas para viabilizar a brincadeira de faz de conta, sugerindo novos temas e refletindo sobre organização do tempo e do espaço. Suas falas evidenciaram que as crianças brincam com o vivo. Elas brincam com a linguagem oral, os objetos, os brinquedos, aceitando a imagem que eles propõem ou mudando seus significados e usos, as pessoas, os animais, os espaços, os desenhos...

Uma cursista considerou essencial também explicitar a distinção entre brincadeira e atividades dirigidas com caráter lúdico. Nesse momento, a professora formadora alertou para a necessidade do/a professor/a incluir as duas atividades na rotina do trabalho educativo e, por conseguinte, em seu planejamento.

A manutenção da estrutura: conversa inicial na roda, vivência e conversa ao final foi uma estratégia ressaltada pelos grupos dos/as professores/as no dia a dia com as crianças. É importante ressaltar que, durante as vivências, como costuma ocorrer com as crianças, a professora formadora também se deparou com a resistência de algumas professoras cursistas em participar das atividades. Diante disso, a formadora desencadeou uma reflexão em relação a dois aspectos importantes: por um lado, o comportamento semelhante assumido pelas crianças e, por outro lado, a necessidade dos/as professores/as acompanharem as crianças, fazendo junto. Além desses aspectos, a professora formadora considerou oportuno retomar a discussão em torno de atividade dirigida e brincadeira, lembrando que esta se

caracteriza pela liberdade de decisão, enquanto que a atividade dirigida, mesmo com caráter lúdico, é marcada pela condução/estruturação do/a profissional, cabendo às crianças escolherem, temporariamente, entre participar ou observar.

Um dos participantes explicitou o prazer favorecido pela vivência e relacionou ao prazer que pode ser proporcionado às crianças. Outra cursista se lembrou do sentimento de pertencimento desencadeado pela brincadeira.

Concluimos que a formação continuada de professores/as se constitui em um momento importante e necessário para a formação do/a profissional que atua na Educação Infantil, na medida em que enfatiza o valor e a necessidade do brincar pelas crianças na escola. Se a brincadeira é espaço de aprendizagem e de desenvolvimento, a escola também é lugar de brincar.

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES, EDUCACIÓN INFANTIL Y EL JUEGO: MÚLTIPLES MIRADAS

Resumen: En la Educación infantil, la construcción de conocimientos relacionados al jugar también debe ocurrir de modo intencional y sistematizado, pedagógico. Con los niños que frecuentan las instituciones de Educación Infantil, la dimensión lúdica es considerada centro conductor del trabajo educativo, marcadamente manifiesta en los momentos de juego. Este artículo tiene como objetivo contemplar discusiones y reflexiones de profesionales de la Educación Infantil, en contexto de formación continua, teniendo como foco el jugar en instituciones educativas con niños. Se definió como sujetos del estudio tutoras(es), coordinadoras(es) y formadoras(es) del PROINFANTIL – Programa de Formación Inicial para Profesores en Ejercicio en la Educación Infantil. Las discusiones/reflexiones sobre el jugar mostró que la formación continua se constituye en un momento importante y necesario para la formación del(la) profesional que trabaja en la Educación Infantil, en la medida en que enfatiza el valor y la necesidad del juego por los niños en la escuela. Se el juego es espacio de aprendizaje y de desarrollo, la escuela también es lugar de jugar.

Palabras-clave: Jugar. Educación Infantil. Formación continua de profesores.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB, nº5, de 17 de dezembro de 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAPISTRANO, Naire Jane. **A Educação Física na escola infantil**: saberes e fazeres de professores. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- _____. Motricidade, cultura de movimento e o brincar. In: MELO, José Pereira de; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane (Orgs.). **Livro Didático 1**. O Ensino de Arte e Educação Física na Infância. Natal: UFRN/Paideia/MEC, 2005. p. 106-113.
- _____. **O Lugar Pedagógico da Educação Física na Educação Infantil**: saberes (re)construídos na formação continuada do Paidéia/UFRN. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- CAPISTRANO, Naire Jane; VIEIRA, Ana Lúcia Xavier. Corpo e movimento na relação espaço-tempo. In: MELO, José Pereira de; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane (Orgs.). **Livro Didático 1**. O Ensino de Arte e Educação Física na Infância. Natal: UFRN/Paideia/MEC, 2005. p.115-124.
- DIAS, Maria Aparecida. As expressões do corpo na educação inclusiva. In: CAPISTRANO, Naire Jane (Org.). **Caderno Didático 4**. Educação inclusiva no ensino de arte e educação física. Natal: UFRN/Paideia/MEC, 2006. p. 50-55.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. 3. ed. Campinas: **Cadernos CEDES**, n. 24, jul, 2000. p.21-29.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **No Fim do Século**: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.9-34.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.119-142.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese. In: _____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 43-56.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sóciohistórica. Campinas: **Cadernos CEDES**, n. 35, jul, p. 62-77, 2000.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Campinas, SP: **Cadernos CEDES**, n.50, p.27-40, 2000.

SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Da emergência da Participação à necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p.135-161.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. O lugar da educação física na escola. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte. v.13. n.75. p.23-29, maio/jun. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

Artigo recebido em: 02/09/2011

Aprovado para publicação em: 16/12/2011